



Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

ПИ № ФС 77-35570

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериальных изданий (International Standard Serial Numbering — ISSN) с присвоением международного стандартного номера

ISSN 2079-8717

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов
Уральского государственного педагогического университета:

journals.uspu.ru

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной электронной библиотеки.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом отделении России.

ИНДЕКС 81954

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки РФ.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

доктор педагогических наук, профессор
 Б. М. ИГОШЕВ
главный редактор

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА
 доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ

заместители главного редактора

доктор педагогических наук, профессор М. Г. СИНЯКОВА,
ответственный редактор

кандидат филологических наук, доцент М. Б. ВОРОШИЛОВА
выпускающий редактор

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА
заведующий отделом перевода

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО	В. Г. БОЧАРОВА	(Москва, Россия)
доктор философии, профессор	Дж. ДАНН	(Глазго, Великобритания)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	Э. ЛАССАН	(Вильнюс, Литва)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	О. САНТА АНА	(Лос-Анджелес, США)
доктор философии, профессор	П. СЕРИО	(Лозанна, Швейцария)
доктор философии, профессор	Л. СТЕЙНОВ	(Копенгаген, Дания)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии, профессор	П. ЧЕРВИНСКИ	(Катовице, Польша)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

СОДЕРЖАНИЕ

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ананьева М. С., Магданова И. В., Мусихина И. В. Мониторинг сформированности профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования по профилю «Математика» в области культурно-просветительской деятельности	5
Валеева Г. В. Развитие психологической готовности учителя к оздоровительной деятельности в образовательных организациях	11
Воротник А. Н. Некоторые проблемы профессиональной физической подготовки курсантов-женщин образовательных организаций МВД России	18
Гетман Н. А., Котенко Е. Н. Портфолио как современная технология оценивания учебных достижений студентов..	22
Карелова Г. А. Подготовка учителей к осуществлению воспитания оптимистического отношения к жизни у старших подростков	29
Каретко М. И. Этапы формирования вокально-слуховых навыков студентов музыкально-педагогических факультетов высших учебных заведений	33
Радыгина Е. Г. Развитие профессиональных компетенций работника сферы гостеприимства в рамках освоения образовательного модуля «Регистрация гостя»	38
Ставропольцева Е. А. Формирование организационной лояльности у студентов педагогического вуза	43

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Бобровникова Е. Р., Фоменко С. Л. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя	49
Ильина Т. Б. Структурно-функциональная модель развития профессионально важных качеств педагогов в поликультурном образовательном пространстве	54
Печеркина А. А. Сохранение профессионального здоровья педагога	60
Сидорова Ю. В. Взаимодействие педагогов техникума в процессе формирования общих и профессиональных компетенций студентов	64
Синякова М. Г. Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве.....	68
Фоменко С. Л. Проективное обучение в системе непрерывного образования взрослых	74

ЭКОНОМИКА И МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

Лагутина Е. Е. Автономные образовательные учреждения: основная характеристика, преимущества и риски	79
Трофимова О. А., Захарова Л. А. Логистический подход к управлению потоками в образовательных учреждениях	84
Шемятихина Л. Ю. Образование в отраслевой структуре экономики.....	88

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Водяха С. А.	Взаимосвязь достоинств характера студентов с показателями психологического благополучия.....	96
Ефремова Ю. С.	Причины трансформации института современного отношения к родительству	100
Зеленкина Т. Д.	Программно-методическое обеспечение процесса подготовки родителей к успешному профессиональному самоопределению подростков	103
Лебедева Е. В., Сурнина О. Е.	Особенности событийной структуры жизненного пути студентов в условиях современности.....	109

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ

Беляева Л. А., Шлюндт С. А.	Эколого-аксиологические основания современной образовательной среды вуза	114
Моисеева Л. В., Погодаева М. В.	Инновационная модель образования дошкольников в области безопасности	119
Ширшов В. Д., Репин Ю. В.	Создание научно-педагогической школы «Образовательный кластер формирования культуры безопасности»	124

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Вишневский В. А., Апокин В. В., Юденко И. Э.	Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс и мониторинг здоровья, физического развития и физической подготовленности учащихся	129
Ицкович Т. В.	Церковнославянский язык в воскресной школе	133
Костоусов Н. С., Терентьев В. В.	Педагогический инструментарий определения нравственной воспитанности учащихся образовательных учреждений кадетского типа	138
Стариченко А. Е., Сардак Л. В.	Применение современных технических средств обучения в e-learning	143

ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Новикова О. Н.	Виртуальная игра как средство формирования личностной идентичности детей и подростков	146
Пургина Е. И.	Философские основы инклюзивного образования в контексте Специального федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья	152
Сигнаевская О. Р.	Идеологические ориентиры гуманитарности российского образования	157
Стародубцев М. П.	Социальная направленность педагогических реформ Екатерины Великой	162

РЕЦЕНЗИИ

Игнаткова С. В.	Теория коммуникации как инструмент воспитания коммуникативно компетентного специалиста.....	167
Информация для авторов.....		171

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.22+372.851
ББК 74.489.2+51р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Ананьева Миляуша Сабитовна,

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра высшей математики, математический факультет, заместитель декана математического факультета по учебной работе, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614099, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; e-mail: ananjeva@pspu.ru

Магданова Ирина Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра высшей математики, математический факультет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614099, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; e-mail: ivmagdanova@mail.ru

Мусихина Ирина Васильевна,

старший преподаватель, кафедра теории и методики обучения математике, математический факультет, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; 614099, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 24; e-mail: irinamusikhina@yandex.ru

МОНИТОРИНГ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО ПРОФИЛЮ «МАТЕМАТИКА» В ОБЛАСТИ КУЛЬТУРНО-ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое образование; математическое образование; региональная культурная среда; региональная образовательная среда; подготовка учителя математики; профессиональные компетенции; мониторинг.

АННОТАЦИЯ. Описан процесс мониторинга сформированности профессиональной компетентности будущего учителя математики, основанной на использовании региональной культурной среды; приводятся критерии оценивания результатов студентов.

Ananyeva Milyausha Sabitovna,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of Department of Higher Mathematics, Deputy Head for Academic Studies of Faculty of Mathematics, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm.

Magdanova Irina Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Higher Mathematics, Faculty of Mathematics, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm.

Musikhina Irina Vasilyevna,

Senior Lecturer, Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics, Faculty of Mathematics, Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm.

MONITORING THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE BACHELOR OF EDUCATION (MATHEMATICS) IN THE SPHERE OF CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

KEY WORDS: pedagogical education; mathematical education; regional cultural environment; regional educational environment; training of a mathematics teachers; professional competence; monitoring.

ABSTRACT. The article describes the process of monitoring the formation of professional competence of the future teacher of mathematics based on the use of regional cultural environment. The criteria for the evaluation of the students' progress are worked out.

Важным компонентом гуманитаризации образования является его мониторинг, в частности разработка оценочного аппарата, с целью дальнейшего совершенствования подготовки выпускников вуза. В связи с введением федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) перед преподавателями вузов встала сложная задача – формирование профессионально-педагогической компетентности будущих учителей по выявлению и использованию возможностей региональной культурной образовательной среды для

организации культурно-просветительной деятельности.

В этой связи возникла необходимость обобщить результаты научно-методического и практического опыта мониторинга сформированности профессиональной компетентности выпускника математического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета (ПГГПУ). При этом компетенцией будем называть способность применять студентами (выпускниками) знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области в соответствии с ФГОС ВПО.

Особое внимание мы уделили выявлению профессиональных компетенций, осваиваемых в области культурно-просветительской деятельности. Одной из таких компетенций является способность выявлять и использовать возможности региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности (в соответствии с ФГОС для бакалавра педагогического образования). Другой не менее актуальной компетенцией является способность разрабатывать и реализовывать культурно-просветительские программы для различных категорий населения, в том числе с использованием современных информационно-коммуникационных технологий (3).

На математическом факультете ПГГПУ уже создана система мероприятий для успешного освоения студентами указанных компетенций (1). Основным результатом этого процесса мы считаем развитие твор-

ческой активности выпускников в области культурно-просветительской деятельности.

С целью диагностики уровня освоенности студентами перечисленных компетенций и сформированности у них в целом названной компетентности организуется специальный мониторинг. Он предполагает выявление уровня соответствующих знаний и умений студента, причины слабого усвоения отдельных элементов и стимулирование творческой активности.

На факультете разработана матрица управления мониторингом уровня освоения студентами соответствующих компетенций, которая может быть детализирована по содержательным компонентам и различным временным промежуткам (этапам, учебным годам, срокам проведения конкретных мероприятий). Представим основные этапы процесса формирования названной компетентности и место мониторинга в нем (таблица 1).

Таблица 1.

Этапы формирования компетентности

Этапы	Содержание этапа
I (2009–2012)	1. Проектирование и разработка программы, включая маркетинговые исследования, информационную деятельность и разработку системы мероприятий и др.). 2. Реализация программы. 3. Вспомогательные процессы (формирование фонда информационных источников, редакционно-издательская деятельность и т. д.).
II (с 2012 г.)	4. Мониторинг. 4.1. Составление программы мониторинга, формулирование цели, выбор принципов и методов, проектирование содержания мониторинга. 4.2. Разработка критериев и показателей мониторинга. 4.3. Организация мониторинга, в том числе измерение и оформление результатов.
III (с 2012 г.)	5. Научная деятельность (анализ элементов процесса и его элементов в отдельности и взаимосвязи, обобщение полученных данных).

В задачи первого этапа входили маркетинговые исследования – изучение потребностей учащихся и учителей некоторых школ Пермского края, студентов в организации культурно-просветительской деятельности; разработка и реализация системы мероприятий (в том числе краевого уровня), позволяющих включить студентов в соответствующую учебно-профессиональную деятельность (1) (см. ниже таблицу 2). Система мероприятий разрабатывалась так, чтобы процесс обучения представлял взаимодействие студентов, преподавателей, учеников (и их родителей), учителей, деятелей культуры в разных качествах – слушателей, участников-конкурсантов, организаторов, экспертов и т. д. К достигнутым результатам можно отнести издание сборников конкурсных материалов, например «По Пермскому краю с царицей наук» (2).

Задачей второго этапа является более детальная разработка критериев и показателей системы оценки сформированности компетентности у студентов в области культурно-просветительской деятельности. При

этом для большинства мероприятий системные критерии традиционные.

За основу приняты следующие принципы мониторинга:

– *научность и объективность*, предполагающие систему научных форм, методов и средств получения информации, содержание диагностического материала, в частности критерии оценивания знаний и умений, ориентированные на требования работодателя, государства и сформулированные во ФГОС;

– *систематичность и наглядность*, согласно которым организуется контроль (оценка, самооценка) на всех этапах реализации процесса в соответствии с учебным планом основной образовательной программы подготовки бакалавра и представляется информация о состоянии (в том числе рейтинги) и динамике сформированности компетентности студентов с целью оперативного принятия управленческих решений.

Методы контроля:

– наблюдение, выполняемое всеми преподавателями – участниками процесса

формирования данной компетентности – на протяжении всех этапов контроля с фиксацией результатов;

– анкетирование, тестирование, опрос, направленные на выявление уровня мотивации студентов, их готовности осваивать компетенцию и самосовершенствоваться (осуществляются на первом курсе обучения или при входном контроле в ходе изучения дисциплин, прохождения практик, например, по вопросам анкеты, некоторые из которых перечислены ниже);

– метод экспертных оценок, используемый преподавателями, в том числе организаторами педагогической практики, деятелями культуры, учителями школ (используется в ходе проведения конкурсных мероприятий);

– анализ результатов учебной и профессиональной деятельности, направленный на диагностику способности применять знания и умения для решения профессиональных задач преподавателями дисциплин, представителями деканата, руководителями проекта;

– портфолио в совокупности с другими методами для комплексной проверки уровня подготовки выпускника.

Критериями оценивания приобретенных знаний, умений, способностей их применения выступают качественные признаки конкретного вида деятельности студентов в терминах их результатов. Например, по окончании учебно-исследовательской практики бакалавров первого и третьего курсов составлен банк математических задач о Пермском крае, лучшие из которых опубликованы в сборнике (2).

Ниже кратко представлено содержание компетенций в системе мероприятий математического факультета ПГГПУ (табл. 2).

Из таблицы видно, что ряд дисциплин также участвует в формировании компетентности в области культурно-просветительской деятельности выпускника педагогического вуза. В рамках учебной дисциплины «История и культура Прикамья» студенты погружаются в региональную культурную среду.

Целью дисциплины «Основы исследований в математическом образовании» является освоение компетенций, способствующих выполнению учебно-исследовательской, научно-исследовательской деятельности в рамках образовательной программы подготовки бакалавра педагогиче-

ского образования. Рабочая программа разрабатывалась, исходя из актуальных научных проблем и практических задач в системе математического образования, в том числе в области культурно-просветительской деятельности, и предусматривает поиск, накопление студентами информации, подготовку и оформление по заданным требованиям рефератов, материалов выставок по исследуемым объектам культурной среды Пермского края.

Дисциплина «Информационно-коммуникационные технологии в математическом образовании» имеет методическую направленность (параллельно начинается изучение методики обучения математике). В ее рамках предусмотрено выполнение проекта – разработка дидактической игры для учащихся 5–7 классов «Моя малая Родина». Приведем названия некоторых студенческих проектов: «Путешествие по Кировской области», «Путешествие по земле Уинской», «Математический паровозик «По Гайинскому району»» и др. Студенты имеют возможность использовать разработанные материалы на занятиях организованного на математическом факультете ПГГПУ клуба для учащихся «Моя любимая математика» или во время педагогической практики в школе. В процессе работы над проектом студенты должны продемонстрировать умение находить и обрабатывать необходимую информацию, адаптировать ее в соответствии с возрастными особенностями и уровнем математической подготовки учащихся, выбирать формы подачи информации и организации деятельности, разрабатывать необходимые для мероприятий демонстрационные материалы (презентации в программах Microsoft Power Point и SMART Notebook, слайд-шоу и др.).

Одной из задач учебно-исследовательской практики является составление банка математических задач, содержание которых основано на краеведческой тематике (в 2013 г. это были объекты туристической «Зеленой линии» г. Перми). Деятельность студентов заключается в выполнении проекта, а именно поиске исторического объекта, составлении задач, оформлении материалов по шаблону, выступлении и защите проекта. Им были предъявлены критерии относительно выбора и описания исторического объекта, объективности условия задач, оформления материалов по требованиям, их презентации.

Таблица 2.

Компоненты осваиваемых компетенций ПК-9 и ПК-10

Курс	Мероприятия	Цели и задачи	Компоненты компетенций
Учебная деятельность			
3	Учебные дисциплины: «История и культура Прикамья», «Основы исследований в математическом образовании», «Информационные технологии в математическом образовании»	Освоение профессиональных компетенций, позволяющих применить выпускнику полученные знания в профессиональной педагогической и культурно-просветительской деятельности. Изучение региональной культурной образовательной среды Пермского края. Формирование представления о гуманитарном потенциале математики и возможностях его применения. Знакомство с историей Пермского края, факультета, биографиями ученых-земляков.	Студент имеет представление о региональной культурной среде как предмете культурно-просветительской деятельности, ценностях и возможностях региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности и всего педагогического процесса социализации личности; ориентируется в ценностях региональной культуры; знает основы просветительской деятельности, способы взаимодействия педагога с субъектами педагогического процесса в рамках культурно-просветительской деятельности; знает примеры, демонстрирующие межпредметные и метапредметные связи математики; умеет вести библиографический и научный поиск по заданным историческому объекту и биографии ученого; умеет использовать в образовательном процессе потенциал учебных дисциплин; умеет самостоятельно проектировать конкретные дидактические разработки и программы культурно-просветительных мероприятий для обучающихся; умеет представить материал в форме дидактических игр, презентаций, публикаций и т. д.; способен диагностировать (в форме тестирования) запросы социума в культурно-просветительской деятельности и анализировать диагностические результаты.
1-5	Учебно-исследовательская практика. Педагогическая практика в школе	Освоение профессиональных компетенций, направленных на решение социально-личностных проблем подготовки учителя математики. Апробация дидактических разработок. Приобретение педагогического опыта организации и проведения внеурочных просветительских мероприятий для учащихся школ.	Студент имеет представление о гуманитарном потенциале математики; осознает роль учителя математики в формировании личностных качеств учащегося; знает о региональных краеведческих конкурсах в области математического образования и требованиях к оформлению конкурсных материалов; умеет выявлять примеры, демонстрирующие гуманитарный потенциал математики; находить, анализировать и систематизировать исторические сведения о Пермском крае, необходимые для составления дидактических материалов; составлять по плану тексты математических задач с учетом тем школьного курса математики; владеет приемами использования возможностей региональной образовательной среды, а также примеров межпредметных связей для составления математических задач разного уровня сложности.
Внеучебная деятельность			
1-5	1. Конференции, семинары, лектории. 2. Стендовые и книжные выставки. 3. Проекты математического факультета ПГПУ, в том числе «О Пермском крае замолвите слово». 4. Конкурсы, в том числе: краевой конкурс «История Пермского края в математических задачах» для учащихся школ и других образовательных учреждений; факультетский конкурс дидактических разработок.	Приобретение опыта культурно-просветительской деятельности, в том числе проведение познавательных мероприятий для студентов; выступления студентов с сообщениями на конференциях. Представление собственных дидактических разработок.	Студент знает о целях и задачах конференций, семинаров, проектов и конкурсов; готов участвовать в проектах в качестве исполнителя или организатора, а также члена жюри на историко-математических конкурсах для учащихся школ; способен продемонстрировать знание объектов региональной культурной среды и соответствующих информационных источников; умеет выбрать оптимальный способ представления (вид) дидактических разработок для учащихся с целью приобщения их к региональной культурной среде и повышения интереса к предмету математики как учебной дисциплины; способен самостоятельно подготовить дидактическую разработку; оценить потребности в ресурсах (информационных, материально-технических и т. д.); продемонстрировать собственные результаты; проанализировать их и обобщить.

Для установления уровня сформированности компетентности студентов в вопросах культурно-просветительской деятельности педагога целесообразно проводить мониторинговые исследования на разных этапах обучения. С этой целью предусмотрен входной, промежуточный и итоговый контроль.

Цель входного контроля – выявление уровня мотивации и готовности осваивать компетенцию или ее компоненты. Такой контроль осуществляется на первом курсе и в начале изучения соответствующих дисциплин. Для диагностирования роли мотивации студентов и понимания роли учителя в формировании социально-личностных качеств учащихся предлагалась анкета, которая, в частности, включала следующие вопросы (в скобках указано количество положительных ответов в процентах).

1. Знакомы ли вы с текстами Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования? (80%)

2. Знаете ли Вы, что означает термин «региональная культурная среда»? (65%)

3. Как Вы считаете, должен ли школьный учитель быть просвещенным в области культуры? (95%)

4. Как Вы считаете, должен ли школьный учитель нести культуру в массы? (95%)

5. Как Вы считаете, должен ли школьный учитель любить край, в котором живет? (90%)

6. Должен ли классный руководитель воспитывать в учениках любовь к родному краю? (85%)

7. Должен ли учитель математики (русского языка, химии, биологии, физики и др.) воспитывать в учениках любовь к родному краю? (90%)

8. Можно ли выявить или повысить интерес учащегося к родному краю через решение задач на уроке математики? (90%)

9. Можно ли выявить или повысить интерес учащегося к родному краю через решение задач исторического, краеведческого содержания на уроке математики? (90%)

10. Можно ли заинтересовать учащегося математикой, если предложить ему решать или самому составлять задачи про знакомый край? (85%)

Результаты анкетирования демонстрируют полное понимание респондентами важности роли учителя в качестве проводника культуры и необходимости использования региональной культурной среды, богатой историей родного края и примерами современной действительности.

Промежуточный контроль проводится в процессе усвоения дисциплин и прохождения практик. Это может быть объединен-

ный контроль с целью диагностировать качество усвоения взаимосвязей между структурными элементами учебного материала, изучавшимися в разных дисциплинах, их систематизации и обобщения. Результаты изучения дисциплин и прохождения практики отмечаются в зачетной книжке студента и зачетно-экзаменационных ведомостях. Результаты внеучебной деятельности могут быть засвидетельствованы посредством сертификатов, дипломов, грамот, фотографий, видео и т. п.

Итоговый контроль знаний, умений, приобретенных на всех этапах дидактического процесса, главным образом, уровня сформированности компетентности выпускника выполняется по результатам освоения образовательной программы.

Особое значение придается такому виду контроля, как комплексная проверка. С ее помощью диагностируется способность студентов применять полученные при изучении различных учебных предметов знания, умения для решения практических задач. Такая проверка практикуется с помощью интегративных учебных дисциплин (например, таких как «История математики», «Основы исследований в математическом образовании», «Методика обучения математике в основной школе») или портфолио выпускника, демонстрирующих качество реализации межпредметных связей. Кроме того, в условиях компетентного подхода к обучению и требований ФГОС портфолио является целесообразной формой проверки уровня освоения различных компетенций и сформированности компетентности выпускника уже в ходе итоговой государственной аттестации. В этом случае указываются его достижения и в области культурно-просветительской деятельности, в качестве примеров приводятся публикации, сертификаты, дипломы, грамоты, программы мероприятий, фото- и видеоматериалы, а также дидактические разработки.

Научная деятельность по рассматриваемому вопросу осуществляется руководителями проекта математического факультета «О Пермском крае замолвите слово» в рамках одного из научно-исследовательских проектов Программы стратегического развития ПГГПУ «Пути и способы формирования в высшей школе профессиональной компетенции по выявлению и использованию возможностей региональной культурной образовательной среды для организации культурно-просветительской деятельности». Цель исследований – соблюдение основополагающих принципов мониторинга, анализ и обобщение результатов, получаемых в процессе формирования профессиональной компетентности выпускников в

области культурно-просветительской деятельности.

Таким образом, реализуются требования ФГОС ВПО (3) по направлению подготовки бакалавра педагогического образова-

ния в области культурно-просветительской деятельности: изучение и формирование потребностей детей и взрослых в культурно-просветительской деятельности, организация культурного пространства.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ананьева М. С., Магданова И. В. Формирование общекультурной и профессиональной компетентности бакалавра педагогического образования с использованием региональной культурной среды // Педагогическое образование в России. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013. № 2. С. 165–170.
2. По Пермскому краю с царицей наук: сборник задач по материалам творческих работ школьников, студентов, магистрантов и преподавателей математического факультета ПГГПУ / сост. М. С. Ананьева, И. В. Косолапова, И. В. Магданова, И. В. Мусихина ; под ред. М. С. Ананьевой. Пермь : Перм. гос. гуманитар.-пед. ун-т, 2012.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 «Педагогическое образование» (5 лет обучения). Утв. приказом Мин. обр. и науки РФ от 17.01.11.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. Г. Плотникова.

УДК 37.013.77
ББК 88.69

ГСНТИ 15.31.35, 14.07.03

Код ВАК 19.00.07

Валеева Галина Валерьевна,

психолог, Центр содействия укреплению здоровья, Институт здоровья и экологии человека, Челябинский государственный педагогический университет; 454080, г. Челябинск, ул. К. Либкнехта, д. 34, к. 29; e-mail: valeevagv@cspu.ru

**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
К ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: психологическая готовность; факторная структура; оздоровительная деятельность; психолого-педагогические условия.

АННОТАЦИЯ. Представлено понятие «развитие психологической готовности к оздоровительной деятельности». Проведен анализ структуры психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности и представлена ее структурная модель. Представлены результаты программы развития психологической готовности к оздоровительной деятельности.

Valeeva Galina Valeryevna,

Psychologist, Institute of Health and Human Ecology, Health Center, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

**DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE TEACHER
FOR WORK IN THE SPHERE OF HEALTH MAINTENANCE IN EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

KEY WORDS: psychological readiness; factor structure; health improving activities; psycho-pedagogical conditions; student.

ABSTRACT. The article formulates the concept of "development of psychological readiness for work in the sphere of health maintenance". The author analyzes the structure of the psychological readiness of students for health improving activities. The results of the program of development of psychological readiness for recreational activities are presented in the article.

В Федеральном государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования отмечается необходимость развития у учащихся бережного, ответственного и компетентного отношения к физическому и психологическому здоровью – как собственному, так и других людей. Вместе с тем анализ результатов проводимых в данной области исследований позволил сделать вывод о здоровьезатратном характере современного образования, хотя образование по своей сути и социально-личностной значимости должно быть здоровьесберегающим.

В настоящее время здоровье как педагогическая категория рассматривается в работах В. П. Петленко, З. И. Тюмасевой, И. Л. Ореховой, А. Г. Асмолова, Д. Харрисона, В. П. Эфромсона и др.

Психолого-педагогические аспекты проблемы психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности представлены в парадигме личностно-деятельностного подхода в образовании (Б. Г. Ананьев, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн). В соответствии с этим подходом оздоровительная деятельность предполагает личностное развитие человека, выступающего как субъект деятельности, планирующий, организующий, направляющий, корригирующий ее.

Таким образом, под *оздоровительной деятельностью* в общеобразовательных организациях мы, опираясь на исследова-

ния А. Н. Леонтьева и З. И. Тюмасевой (3; 5), понимаем процесс, направленный на расширение адаптационных возможностей субъектов образования на основе выстраивания субъект-субъектных отношений и оздоровительных технологий, позволяющих создать благоприятные условия для развития учащихся.

В контексте системного подхода субъектный уровень бытия человека исполняет роль интегрирующего звена, одним из которых предстает психологическая готовность. А. А. Деркач считает, что основой состояния готовности является, главным образом, проявление личностных особенностей субъекта, представляющих собой систему мотивационных, волевых, интеллектуальных, эмоциональных и психомоторных компонентов (1).

Развитие психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности в общеобразовательных организациях мы рассматриваем исходя из вышесказанного как развитие внутренней системы субъекта деятельности, состоящей из психофизического, психоэмоционального, когнитивного и ценностно-мотивационного компонентов на основе субъект-субъектных отношений, применения оздоровительных технологий, приводящих к расширению адаптационных возможностей субъектов образования. Под психофизическим компонентом нами понимается психофизическое самочувствие, выраженное в самооценке

удовлетворенности состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма, а также в «потребностном напряжении» (И. П. Ильин) в отношении оздоровительной деятельности. Под психоэмоциональным компонентом мы понимаем психоэмоциональные состояния, выраженные в уровне тревожности, фрустрации, ригидности и истощения. Когнитивный компонент находит отражение в представлениях об оздоровительной деятельности и «потребностном напряжении» в отношении оздоровительной деятельности. К ценностно-мотивационному компоненту психологической готовности к оздоровительной деятельности будем относить терминальные и инструментальные ценности, соответствующие данной деятельности.

Развитие психологической готовности к оздоровительной деятельности у будущих учителей зависит от актуального уровня развития компонентов психологической готовности (психофизического, психоэмоционального, когнитивного, ценностно-мотивационного) и активности студента как субъекта деятельности.

Выявление психолого-педагогических условий, определяющих психологическую готовность будущего учителя к оздоровительной деятельности в общеобразовательных организациях, осуществлялось исходя из исследования характеристик этой готовности и особенностей процесса ее развития. Психолого-педагогические условия мы рассматриваем как взаимосвязанную совокупность внутренних причин и внешних воздействий, определяющих развитие психологической готовности к оздоровительной деятельности.

Первое условие – создание «ситуации доверия» между всеми субъектами образования и благоприятного психологического климата.

Как основную характеристику благоприятного психологического климата мы рассматриваем «ситуацию доверия», возникающую на основе субъект-субъектных отношений, под психологическим клима-

том понимаем «эмоциональную окраску», «совокупность психологических состояний», определяющих межличностные отношения (В. М. Шепель, Г. М. Андреева, А. А. Бодалев) (4).

Создание «ситуации доверия» между всеми субъектами образования и благоприятный психологический климат оказывают определяющее влияние на психоэмоциональный и психофизический компоненты психологической готовности к оздоровительной деятельности.

Второе условие – рефлексия психофизического и психоэмоционального состояния, потребностей и представлений об оздоровительной деятельности, ценностей студентов. Мы рассматриваем рефлексию как деятельность субъекта по самопознанию внутренних психических актов и состояний, обеспечивающую осознание потребностей, формирование личностного смысла деятельности, целеполагание, формулировку и переформулировку задач при изменении условий деятельности, построение программы действий, контроль над ее осуществлением (2).

Рефлексия позволяет стабилизировать психоэмоциональный и психофизический компонент психологической готовности к оздоровительной деятельности, влияет на ценностно-мотивационный компонент. Кроме того, на основе рефлексии развиваются процессы прогнозирования и моделирования, то есть когнитивный компонент психологической готовности.

Третье условие – прогнозирование и моделирование собственной оздоровительной деятельности. Результатом такой деятельности станет отражение будущего с учетом вероятности его наступления и различной временной перспективы (2). Прогнозирование и моделирование, воздействуя на когнитивный компонент психологической готовности к оздоровительной деятельности, позволяют сформировать представления об оздоровительной деятельности в целом, найти решение трудностей, возникающих в процессе ее реализации (рис. 1).

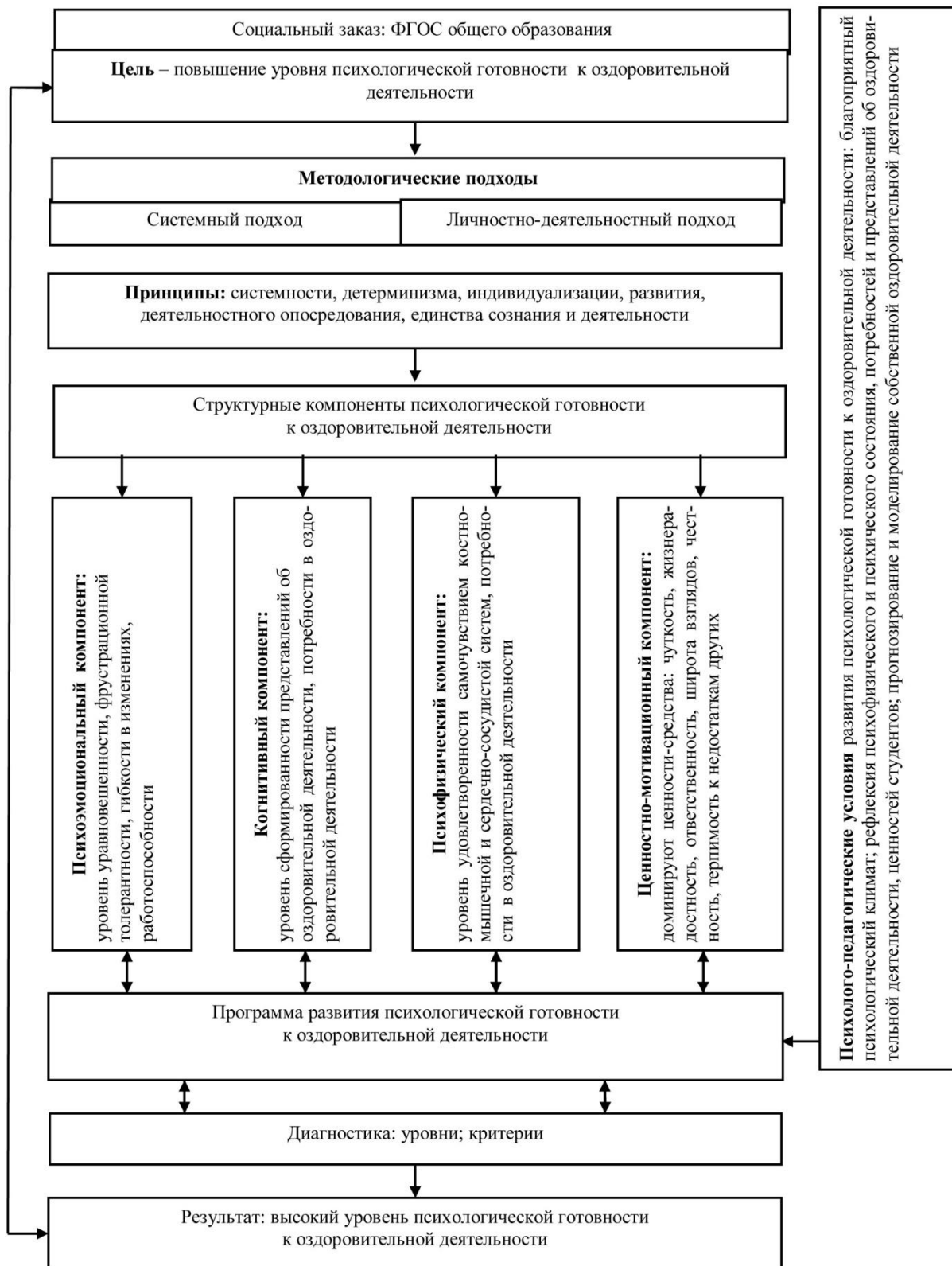


Рисунок 1. Структурная модель развития психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности.

Эмпирическое исследование психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности проводилось на базе Челябинского государственного педагогического университета с 2006 по 2011 годы. В исследовании были задействованы студенты 1–3 курсов девяти факультетов (иностранного языка, подготовки учителей начальных классов, информатики, физико-математического, психологического, филологического, социального образования, дошкольного образования). Количество участников эксперимента составило 2000 человек в возрасте от 17 до 20 лет, большинство из которых (2/3) – девушки и женщины.

Пилотажное исследование позволило охарактеризовать актуальное состояние

субъекта оздоровительной деятельности. У многих будущих учителей существуют *внутренние барьеры* для развития психологической готовности к оздоровительной деятельности, связанные с неудовлетворенностью состоянием сердечно-сосудистой и костно-мышечной систем повышенными и высокими показателями состояний фрустрации, агрессивности и тревожности, а также повышенной истощаемостью; низким уровнем сформированности «потребностного напряжения» в отношении оздоровительной деятельности и представления о ней, недостаточным уровнем сформированности ценностного отношения к здоровью (ценности-цели и ценности-средства) (см. таблицы 1, 2, 3).

Таблица 1.

Уровень удовлетворенности психофизическим самочувствием

Количество участников исследования, %	Истощаемость			Ревматоидный фактор			Сердечно-сосудистая система		
	Норма	Повышенный	Высокий	Норма	Повышенный	Высокий	Норма	Повышенный	Высокий
	66%	33%	1%	64%	35%	1%	88%	12%	0%

Таблица 2.

Уровень выраженности самооценки психоэмоционального состояния студентов

Количество участников исследования, %	Тревожность			Фрустрационная напряженность			Агрессивность			Ригидность		
	Норма	Повышенный	Высокий	Норма	Повышенный	Высокий	Норма	Повышенный	Высокий	Норма	Повышенный	Высокий
	60%	36%	4%	62%	35%	3%	40%	50%	10%	40%	55%	5%

Таблица 3.

Уровень «потребностного напряжения» в отношении оздоровления и ценностной направленности

Кол-во участников исследования, в %	Уровень выраженности потребностного напряжения в отношении оздоровительной деятельности			Уровень сформированности ценностей-целей			Уровень сформированности ценностей-средств			Уровень сформированности представления об оздоровительной деятельности		
	Не сформированное	Невыраженное	Сформированное	Не сформированное	Невыраженные	Сформированные	Не сформированное	Невыраженные	Сформированные	Не сформированное	Невыраженные	Сформированные
	82%	18%	0%	0%	57%	43%	0%	50%	50%	76%	24%	0%

Констатирующий эксперимент был направлен на обоснование компонентов психологической готовности к оздоровительной деятельности. Исследование структуры психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности проводилось методом факторного анализа на базе Челябинского государственного педагогического университета в течение 2011–2012 учебного года. В эксперименте участвовало 64 студента 1 курса двух факультетов – дошкольного образования и информатики. Возраст участников исследования – 17 лет, большинство из них – девушки 2/3 от всего количества).

В результате факторного анализа была определена следующая структура:

– *первый фактор* объединил такие показатели, как тревожность, фрустрация, ригидность и истощаемость, что соответствует *психоэмоциональному компоненту* психологической готовности к оздоровительной деятельности;

– *второй фактор* объединил этапы формирования представления об оздоровительной деятельности и «потребностное напряжение» в отношении оздоровительной деятельности, что соответствует *когнитивному компоненту* психологической готовности к оздоровительной деятельности;

– *третий фактор* объединил «потребностное напряжение» в отношении оздоровительной деятельности и удовлетворенность состоянием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем, что соответствует *психофизическому компоненту* психологической готовности к оздоровительной деятельности;

– *четвертый фактор* объединил терминальные и инструментальные ценности и агрессивность, что соответствует *ценностно-мотивационному компоненту* психологической готовности к оздоровительной деятельности (см. таблицу 4).

Таблица 4.

Матрица факторных значений после вращения

Показатели	Фактор			
	1	2	3	4
Тревожность	0,843			
Фрустрация	0,842			
Ригидность	0,725			
Истощаемость	0,695			
Представление о конкретном результате оздоровления		0,734		
Представление о том, что хочет от оздоровления		0,701		
Представление о своих навыках		0,674		
Представление о своих возможностях в оздоровлении		0,645		
Потребностное напряжение в оздоровлении		0,437	0,478	
Удовлетворенность состоянием КМС			0,749	
Удовлетворенность состоянием ССС			0,668	
Ценности-цели				0,734
Ценности-средства				0,687
Агрессивность				-0,700

Примечание: метод выделения – анализ методом главных компонент; метод вращения – Варимакс с нормализацией Кайзер.

Таким образом, эмпирически было обосновано, что психологическая готовность к оздоровительной деятельности включает в свой состав психоэмоциональный, когнитивный, психофизический и ценностно-мотивационный компоненты. Согласно полученным данным, одним из самых сильных внутренних барьеров для развития психологической готовности к оздоровительной деятельности будущих учителей является их *психоэмоциональное* состояние, которое определяет активность субъекта в познавательной и оздоровительной деятельности.

В результате пилотажного исследования и констатирующего эксперимента были обоснованы психолого-педагогические условия развития психологической готовности будущих учителей к оздоровительной деятельности.

В соответствии со структурной моделью развития психологической готовности к оздоровительной деятельности будущих учителей на этапе формирующего эксперимента была реализована программа развития психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности (см. таблицу 5).

Результаты контрольного эксперимента позволили установить, что у студентов, участвующих в формирующем эксперименте, меняется актуальный уровень развития компонентов психологической готов-

ности (психофизического, психоэмоционального, когнитивного, ценностно-мотивационного). В данном исследовании приняли участие 29 девушек в возрасте от 17 до 19 лет (см. таблицу 6).

Таблица 5.

Программа развития психологической готовности студентов к оздоровительной деятельности

Модуль I «Групповое психологическое консультирование»	Модуль II «Культура здоровья»	Модуль III «Индивидуальное психологическое консультирование»	
Содержание модулей			
Организация и сопровождение процесса осознания и разрешения человеком своих трудностей в процессе развития. Темы занятий: «Валеологический анализ», «Психология образа», «Стили и способы взаимодействия», «Иерархия приоритетов развития».	Основные направления модуля программы: здоровье в объективном и субъективном его проявлении; здоровьесберегающее образование; оздоровительные технологии в образовании.	Изменение существующей внутренней организации субъекта деятельности и выработка нового представления о себе (осознание причинно-следственных связей, изменение установок, смыслов, ценностей и отношений, появление новых форм поведения).	
Диагностический блок			
«Методика самооценки психического состояния (по Айзенку)»; «Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гессенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева)».	Анкета «Уровень развития представления об оздоровительной деятельности»; анкета «Уровень сформированности «потребностного напряжения» в отношении оздоровительной деятельности».	«Методика оценки удовлетворенности физическим состоянием (модификация опросника Гессенского, адаптированного в психоневрологическом институте им. В. М. Бехтерева)»; анкета «Уровень сформированности «потребностного напряжения» в отношении оздоровительной деятельности».	Методика ценностных ориентаций М. Роккича; «Методика самооценки психического состояния (по Айзенку)».
Результативный блок			
Складываются доверительные отношения между субъектами взаимодействия; диагностируются показатели актуального уровня психологической готовности к оздоровительной деятельности; определяются индивидуальные барьеры к оздоровительной деятельности; моделируется желаемый образ жизни.	Формируются представления об оздоровительной деятельности; вырабатываются рефлексивные критерии анализа «потребностного напряжения» в отношении оздоровительной деятельности.	Моделируется сценарий здорового образа жизни; выявляются ресурсы для достижения цели; определяются критерии достигнутого результата.	

Таблица 6.

Результаты сравнительного анализа по критерию Т-Вилкоксона

Фактор	Показатели	Стандартизованное эмпирическое значение критерия, Z	Уровень значимости, p
1. Психоэмоциональные состояния	Тревожность	-3,477 ^a	0,001
	Фрустрация	-2,277 ^a	0,023
	Ригидность	-2,493 ^a	0,013
	Истощаемость	-3,317 ^a	0,001
2. Представления об оздоровительной деятельности	Представление о конкретном результате оздоровления	-0,535 ^b	0,592
	Представление о том, что хочет от оздоровления	-0,607 ^a	0,544
	Представление о своих навыках	-0,693 ^b	0,488
	Представление о своих возможностях в оздоровлении	-3,578 ^b	0,000
3. Психофизическое самочувствие	Потребностное напряжение в оздоровлении	-0,366 ^a	0,715
	Удовлетворенность состоянием КМС	-3,758 ^a	0,000
	Удовлетворенность состоянием ССС	-3,040 ^a	0,002
4. Ценности	Потребностное напряжение в оздоровлении	-0,366 ^a	0,715
	Ценности-цели	-0,655 ^b	0,512
	Ценности-средства	-2,206 ^b	0,027
	Агрессивность	-3,248 ^a	0,001

Примечание: a – используются положительные ранги; b – используются отрицательные ранги.

В результате проведенного анализа было выявлено:

– по первому фактору структуры психологической готовности к оздоровительной деятельности «психоэмоциональное состояние» (показатели «тревожность», «фрустрационная напряженность», «ригидность», «истощаемость») дезадаптация статистически значимо снижается ($p < 0,03$ (0,023); $p < 0,02$ (0,013); $p < 0,01$ (0,001));

– по второму фактору структуры психологической готовности к оздоровительной деятельности статистически значимо повышается уровень сформированности представления студентов о своих возможностях в оздоровительной деятельности ($p < 0,01$ (0,000));

– по третьему фактору структуры психологической готовности к оздоровительной деятельности «психофизическое самочувствие» («уровень неудовлетворенности состоянием сердечно-сосудистой системы» и «уровень неудовлетворенности состоянием костно-мышечной системы») дезадаптация статистически значимо снижается ($p < 0,01$ (0,000; 0,002));

– по четвертому фактору структуры психологической готовности студентов к

оздоровительной деятельности – «ценности» – происходят следующие изменения: выраженность дезадаптации по показателю «агрессия» статистически значимо снижается ($p < 0,01$ (0,001)), а уровень сформированности «ценностей-средств», соответствующих сформированной готовности к оздоровительной деятельности, статистически значимо повышается ($p < 0,03$ (0,027)).

Таким образом, у будущих учителей в результате освоения программы развития психологической готовности к оздоровительной деятельности повышается уровень уравновешенности, фрустрационной толерантности, гибкости в изменениях и работоспособности (психоэмоциональный компонент); повышается уровень сформированности представлений об оздоровительной деятельности (когнитивный компонент); возрастает уровень удовлетворенности самочувствием костно-мышечной и сердечно-сосудистой систем организма (психофизический компонент); преобладают ценности-средства: чуткость, жизнерадостность, ответственность, широта взглядов, честность, терпимость к недостаткам других, снижается агрессия (ценностно-мотивационный компонент).

ЛИТЕРАТУРА

1. Деркач А. А. Готовность к деятельности как акмеологический феномен / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева, О. В. Михайлов. М. : РАГС, 2008.
2. Жукова Н. В. Единство антиципации и рефлексии как психологический механизм регуляции мышления студента в контекстном обучении. Екатеринбург, 2009.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. URL: http://www.koob.pro/leontjev_a_n/
4. Словарь психолога-практика. 2-е изд. / Сост. С. Ю. Головнин. Мн. : Харвест, 2005.
5. Тюмасева З. И. Эколого-валеологические тайны модернизации «современного образования» : словарь-справочник / З. И. Тюмасева, В. П. Старикова. Сургут, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. В. Моисеева.

Воротник Александр Николаевич,

Преподаватель, кафедра физической подготовки, Белгородский юридический институт МВД России; 308031, г. Белгород, ул. Горького, д. 71; e-mail: anvorotnik@list.ru

**НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ
КУРСАНТОВ-ЖЕНЩИН ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическая подготовка; курсант; женщина; физические качества; координационные способности; анализ; задачи; боевые приемы борьбы.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются особенности и раскрываются проблемы профессиональной физической подготовки курсантов-женщин вузов МВД России. Проводится анализ нормативно-правовых актов, регламентирующих физическую подготовку курсантов, и предлагается решение задач по совершенствованию профессионально-прикладной физической подготовки.

Vorotnik Alexandr Nikolaevich,

Lecturer of Department of Physical Training, Belgorod Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia, Belgorod.

**SOME PROBLEMS OF WOMEN-CADETS' PROFESSIONAL PHYSICAL TRAINING
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF RUSSIA**

KEY WORDS: physical training, cadet, woman, physical qualities, coordination abilities, analysis, tasks, combat fighting techniques.

ABSTRACT. The article touches upon the features of professional physical training of women-cadets in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Russia and reveals their problems. It presents the analysis of the normative-legal acts regulating physical training of cadets, and it offers the solutions of problems aimed at the improvement of professional physical training.

В связи с высоким уровнем преступности в стране предъявляются повышенные требования к профессиональной подготовке выпускников образовательных учреждений МВД России, в том числе женщин. При этом высокий уровень профессионализма важен не просто для обеспечения законности при охране правопорядка и борьбы с преступностью, но и для сохранения жизни и здоровья граждан и самих сотрудников.

На протяжении последнего столетия произошли значительные изменения в самосознании женщин, изменились нормы поведения и ценностные ориентации. Этот процесс нашёл своё отражение во многих сферах социальной жизни. В частности, существенно возросла численность женщин, осваивающих традиционно мужские профессии, в том числе в правоохранительных органах.

Поэтому за последние годы число сотрудников-женщин в органах внутренних дел Российской Федерации заметно увеличилось. Такая тенденция прослеживается и в образовательных организациях МВД России, где за последнее время значительно увеличилось количество обучающихся курсантов-женщин. Анализируя результаты прохождения дополнительных испытаний по физической подготовке кандидатами на обучение в Белгородский юридический институт МВД России в 2012 и 2013 годах,

можно утверждать, что в 2012 году из 280 кандидатов на обучение 142 из них были девушки, в 2013 году из 341 кандидатов на обучение девушек было 183.

Женщины несут службу в различных подразделениях органов внутренних дел, и, как мужчины, они входят в состав следственно-оперативной группы, выезжающей непосредственно на место происшествия, в силу специфики занимаемой должности принимают участие в задержании лиц, совершивших общественно опасные деяния. Следовательно, к ним предъявляются высокие требования профессиональной подготовленности, в том числе по физической подготовке (7; 11).

Анализ деятельности органов внутренних дел свидетельствует о том, что уровень индивидуальной физической подготовленности, в том числе уровень владения боевыми приемами борьбы сотрудников-женщин не отвечает должным требованиям, предъявляемым к ним в практической профессиональной деятельности (2; 9; 10). В этой связи актуальность обеспечения боеготовности курсантов образовательных организаций МВД России к предстоящей профессиональной деятельности по охране общественного правопорядка является чрезвычайно важной задачей.

В настоящее время система профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел в свете реформирования

Министерства внутренних дел России претерпевает значительные изменения. Современное законодательство, регламентирующее служебную деятельность сотрудников полиции, в том числе Федеральный закон «О полиции» от 7 февраля 2011 года № 3-ФЗ, предъявляет высокие требования к профессиональной подготовке полицейских (11). При этом особая роль в подготовке сотрудников органов внутренних дел отводится образовательным организациям МВД России.

Научному обоснованию и организации профессионально-прикладной физической подготовки посвящены многие исследования последних лет (Ю. Ф. Подлипняк, В. В. Яншин, В. А. Шлык, С. В. Непомнящий, В. Л. Дементьев, С. В. Клименко и др.). В результате этих исследований были разработаны программно-нормативные документы, регламентирующие обучение и совершенствование различных профессионально-прикладных физических сторон подготовленности курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России.

Физическая подготовка в ОВД и образовательных организациях МВД России – это плановый учебно-тренировочный процесс, направленный на обеспечение физической готовности сотрудников к выполнению оперативно-служебных задач, сохранению высокой работоспособности. В качестве учебной дисциплины физическая подготовка является важнейшим компонентом профессиональной подготовки будущего специалиста ОВД и целостного развития его личности.

Целью физической подготовки является формирование физической готовности сотрудников к успешному выполнению оперативно-служебных и служебно-боевых задач, умелому применению физической силы, в том числе боевых приемов борьбы, а также обеспечение высокой работоспособности в процессе служебной деятельности (1; 4; 6).

В процессе обучения в образовательных организациях МВД России на занятиях по физической подготовке основное внимание должно быть сосредоточено на освоении и совершенствовании боевых приемов борьбы, которые занимают одно из важных мест в профессионально-прикладной физической подготовке сотрудников органов внутренних дел (9).

При обучении курсантов-женщин боевым приемам борьбы возникает немало трудностей. Это связано с тем, что им приходится осваивать совершенно новые сложные в плане координации двигательные действия, которые требуют проявления определенного уровня физических качеств:

ловкости, гибкости, силы, быстроты. Возникают проблемы и психофизиологического характера (возбудимость нервной системы, способность к обучаемости, антропометрические особенности, особенности протекания менструального цикла и т. д.) (3).

Анализ основных документов, регламентирующих физическую подготовку в вузах МВД России, показал, что при обучении курсантов-женщин боевым приемам борьбы не учитываются их анатомо-физиологические особенности.

Между тем женщины превосходят мужчин в точности и координации движений и им свойственны высокоразвитые быстрота и ловкость движений мелких мышечных групп. Женщины обладают лучшей по сравнению с мужчинами гибкостью, что обусловлено особенностями их анатомического строения и физиологическими функциями. Недостаточно развитая гибкость затрудняет координацию движений, а единство их развития обуславливает широкие возможности для развития ловкости. Особое значение при развитии ловкости следует придавать постоянному пополнению запаса двигательных навыков (5; 8).

В отличие от основных двигательных способностей, являющихся непосредственными факторами моторных действий, гибкость представляет собой одну из главных предпосылок движений и необходимых взаимных расположений звеньев тела (5).

Исследованию значимости двигательных координационных способностей в различных видах спортивной деятельности посвящены работы В. М. Зацюрского (1966), В. К. Бальсевича (1976, 1991), Л. П. Матвеева (1991), Л. В. Ляха (1990, 1995), А. М. Петрова (1997), А. Г. Карпеева (1998), Е. Садовски (1999), С. Д. Бойченко (1988, 2003), Л. Д. Назаренко (2001, 2003) и др.

В своих работах А. В. Дружинин (2003), Е. А. Чигорьяев, В. И. Анисин (2005), С. Д. Бойченко (2006) и другие обращали внимание на актуальность и значимость формирования сложных координационных навыков у курсантов образовательных организаций МВД России.

Под двигательными координационными способностями понимают:

- во-первых, способность целесообразно координировать движения (согласовывать, соподчинять, организовывать их в единое целое) при построении и воспроизведении новых двигательных действий;

- во-вторых, способность перестраивать координацию движений при необходимости изменения параметров освоенного действия или переключении на иное действие в соответствии с требованиями меняющихся условий (5).

Программно-нормативной основой физической подготовки курсантов-женщин вузов МВД России являются приказ МВД России № 1025 от 13 ноября 2012 года «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации», приказ МВД России № 663 от 3 июля 2012 года «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации», примерная и рабочие программы по физической подготовке в вузах МВД России. Данные нормативные документы регламентируют организационно-методические основы физической подготовки курсантов, обучающихся в вузах МВД России.

В целом, проведенный анализ доступной нам научно-методической литературы, документов, регламентирующих физическую подготовку личного состава органов внутренних дел, свидетельствует о том, что в действующих примерных программах третьего поколения (12) и других нормативных актах отсутствует методика оптимальной модели технологического процесса по обучению женщин – курсантов вузов МВД России – боевым приемам борьбы и развитию двигательных способностей. В основном все ограничивается распределением по медико-возрастным группам и нормативам по общей физической подготовке. Остальные упражнения остаются без изменений и являются одинаковыми как для мужчин, так и для женщин.

В типовых программах основное предпочтение отдается развитию таких физических качеств, как абсолютная и взрывная сила, общая и специальная выносливость. Что касается специальных подготовительных упражнений, то на изучение данной темы в разделе «Боевые приемы борьбы» (348 часов) отводится всего 8 часов (12).

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев Н. А., Воротник А. Н., Кутергин Н. Б. Спортивно-педагогические технологии поэтапного повышения уровня физической подготовленности курсантов : учебно-метод. пособие. Белгород : бел. юрид. Ин-т МВД России. 2012.
2. Зайцев А. А., Литасов П. П., Крупняков С. И. Физическая подготовка женщин : учебно-метод. пособие. Калининград : Калинингр. юрид. ин-т МВД России, 2004.
3. Клименко С. В., Ткаченко А. И. Методика совершенствования боевых приемов борьбы в комплексных занятиях по физической подготовке с курсантами-женщинами образовательных учреждений МВД России // Здоровый образ жизни и физическое воспитание студентов и слушателей вузов : мат-лы научно-практ. конф., 9 апреля 2009 года, г. Москва / Под ред. А. В. Карасева, Е. А. Разумовского, В. А. Собини. М. : ИНЭП, 2009.
4. Колюхов В. Г. Физическая подготовка сотрудников органов внутренних дел : учебное пособие. М. : ЦОКР МВД России, 2006.
5. Матвеев Л. П. Теория и методика физической культуры (общие основы теории и методики физического воспитания; теоретико-методические аспекты спорта и профессионально-прикладных форм физической культуры) : учеб. для ин-тов физ. культуры. М. : Физкультура и спорт, 1991.
6. Приказ МВД России № 1025 от 13 ноября 2012 года «Об утверждении Наставления по организации физической подготовки в органах внутренних дел Российской Федерации».

Учебная дисциплина «Физическая подготовка» представлена в учебном процессе женщин-курсантов на протяжении всего периода обучения и состоит из отдельных составных частей, объединяющих учебный материал конкретного года обучения. Таким образом, можно выделить учебный материал по физической подготовке в следующие разделы.

1. Теория физической подготовки. Формирует мировоззренческую систему научно-практических знаний и отношение к физической подготовке.

2. Боевые приемы борьбы. Обеспечивает овладение боевыми приемами борьбы для самозащиты, пресечения различных правонарушений, в том числе задержания правонарушителей.

3. Физические качества. Содействует достижению должного уровня физического и функционального развития курсантов и слушателей.

Хотелось бы отметить, что ни в одном нормативном документе, регламентирующем физическую подготовку в вузах МВД России, не отражена методика обучения боевым приемам борьбы женщин-курсантов.

Поэтому вся система физической подготовки женщин-курсантов в образовательных организациях МВД России должна строиться на строго научной основе с учетом специфики их будущей профессиональной деятельности и анатомо-физиологических особенностей женского организма, и должна быть направлена на повышение общефизической подготовленности, укрепление здоровья.

Успешное решение данной проблемы целесообразно связывать с совершенствованием педагогических основ физической подготовки, прежде всего, с внедрением новых технологий и методик обучения, имеющих профессиональную направленность.

7. Приказ МВД России № 663 от 03 июля 2012 года «Об утверждении Порядка организации подготовки кадров для замещения должностей в органах внутренних дел Российской Федерации».
8. Спортивная физиология : учеб. для ин-тов физ. культ. / Под ред. Я. М. Коца. М. : Физкультура и спорт, 1986.
9. Ткаченко А. И. Методика обучения боевым приемам борьбы курсантов-женщин вузов МВД России : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007.
10. Ткаченко А. И. Боевые приемы борьбы для сотрудников-женщин: учебное пособие. Белгород : ООНИ и РИД Белгород. юрид. ин-т МВД России, 2008.
11. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ «О полиции» // ИПС : Консультант-Плюс, 2012.
12. Физическая подготовка : примерная программа. М. : ДКО МВД России, 2011.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доцент В. И. Коваленко.

Гетман Наталья Александровна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия; 644043, г. Омск, ул. Ленина, д. 2; e-mail: gettmann_natali@mail.ru

Котенко Евгения Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии, Омская государственная медицинская академия; 644043, г. Омск, ул. Ленина, д. 12; e-mail: enkotenko@rambler.ru

**ПОРТФОЛИО КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНИВАНИЯ
УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аутентичное оценивание; технология портфолио; бально-рейтинговая система.

АННОТАЦИЯ. Анализируются современные технологии аутентичного оценивания учебных достижений студентов медицинского вуза, рассматривается технология портфолио на примере дисциплины «Гистология».

Getman Natalia Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy, Omsk.

Kotenko Evgenia Nikolayevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Psychology, Omsk State Medical Academy, Omsk, Russia.

**PORTFOLIO AS MODERN TECHNOLOGY OF EVALUATION OF ACADEMIC ACHIEVEMENTS
OF STUDENTS OF A MEDICAL HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

KEY WORDS: authentic evaluation; portfolio technology; point-rating system.

ABSTRACT. The article analyzes modern technologies of authentic evaluation of academic achievements of students of a medical higher educational institution. The portfolio technology is examined on the example of the discipline "Histology".

Изменения в высшем медицинском образовании, происходящие в соответствии с современными запросами общества, должны сопровождаться изменением стратегии обучения, способов оценки достижений обучающихся. Применяемые в практике традиционные технологии педагогического контроля не позволяют отследить прогресс в развитии личности будущего специалиста (5).

В образование приходит понимание того, что стандартная процедура экзамена не позволяет отразить многие умения, навыки, сформированные компетенции, которые необходимы обучающимся для реализации их успешных жизненных и профессиональных стратегий (1). Контроль знаний является одним из основных элементов оценки качества образования. Наиболее часто используемые стандартизированные тесты не могут оценить как «продвинутые навыки» обучающихся, так и их умения выполнять задания в реальной профессиональной деятельности. Широкое применение тестов является ограничением для развития важнейших поведенческих навыков и ключевых компетенций, которые сегодня востребованы в профессиональном образовании, на большинстве рабочих мест и в повсе-

дневной жизни. И менее всего они настроены на использование в образовательном процессе *индивидуальных возможностей и склонностей студентов*.

Сегодня в мировом образовательном сообществе идёт обсуждение и апробация различных видов оценки, форм и технологий контроля результатов образовательного процесса. Новым контрольно-оценочным инструментом педагогического контроля становится аутентичное оценивание («истинное, настоящее, подлинное, верное оценивание», или «оценивание реальных достижений учащихся», складывающихся из совокупности всех его успехов и проявлений в соответствующей будущему профилю обучения учебной и внеучебной деятельности), отражающее не только абсолютные, но и относительные показатели достижений личности в образовательном процессе. Широкое распространение в европейских странах и в США получил метод портфолио, который рассматривается как составная часть аутентичного оценивания деятельности и учёта достижений субъектов современного образовательного процесса. Это индивидуальный, персонально подобранный пакет материалов, которые, с одной стороны, представляют образовательные результаты

в виде продукта, с другой стороны, содержит информацию, которая характеризует способы анализа и планирования своей образовательной деятельности.

Технология портфолио – это организация оценивания (как студентом, так и преподавателем) успехов, образовательных трудностей, а также путей их преодоления.

Портфолио не только является современной эффективной формой оценивания, но и помогает решать следующие важные педагогические задачи:

- поддерживать и стимулировать учебную мотивацию;
- поощрять активность студентов и их самостоятельность, расширять возможности обучения и самообучения;
- развивать навыки рефлексивной и оценочной (самооценочной) деятельности обучающихся;
- формировать и развивать умение учиться – ставить цели, планировать и организовывать собственную учебную деятельность;
- содействовать индивидуализации образования;
- создавать дополнительные предпосылки и возможности для успешной социализации (3).

Изучение инновационного опыта преподавателей по использованию портфолио в образовательном процессе позволило выявить затруднения и предположить причины, их вызывающие:

- до сих пор основным результатом педагогического контроля считается формализованная отметка успеваемости студентов и качество знаний; одни образовательные учреждения могут представлять высокие результаты успеваемости обучающихся и являются замеченными внешним социумом, другие – испытывают затруднения, хотя имеют другие позитивные результаты своей деятельности, но остаются мало замеченными для образовательного и социокультурного пространства;
- нет рекомендаций по конструированию содержания портфолио для разнообразных целей;
- у многих преподавателей, использующих портфолио в своей деятельности, нет понимания его сущности и как следствие – использование портфолио, которое не отражает специфики конкретного образовательного процесса;
- при применении портфолио для оценивания образовательных результатов не учитываются особенности разных ступеней образовательного процесса;
- часто реализуемая технология портфолио не учитывает взаимосвязь образова-

тельной и самообразовательной, урочной и внеурочной деятельности обучающихся;

- нет рекомендаций по конструированию и использованию портфолио для оценивания прогресса деятельности педагогов в современном образовательном процессе с учётом специфики образовательного учреждения.

Мы рассматриваем портфолио как одно из средств оценивания и учета достижений (в т. ч. творческих успехов). Портфолио – это модель аутентичного оценивания, которое в большей степени, чем традиционное, нацелено на выявление объективно существующего уровня сформированности компетенций, пробелов в подготовке, трудностей усвоения, их совершенствования путем внесения коррекции в учебный процесс, положительных мотивов учения, интереса к предмету, развития мыслительной деятельности, критического отношения к учебной деятельности. Аутентичное оценивание в большей степени способствует формированию культуры мышления, логики, умений анализировать, обобщать, систематизировать, классифицировать (4).

Использование портфолио в качестве оценочного средства самостоятельной работы студента отражает прежде всего лично ориентированный подход к профессиональному образованию, и при его конструировании необходимо исходить из того, что в центре учебного процесса в вузе находится студент, который выступает субъектом своего становления как гармонично развитой личности. Планируя использование портфолио в качестве аутентичного оценивания самостоятельной работы студента, необходимо осуществить целеполагание «портфеля» и разработать процедуру его формирования (2). Таким образом, при реализации технологии портфолио можно выделить следующие этапы.

I. Мотивация обучающихся. Каждый должен осознавать, что портфолио:

- выполняет накопительную и модельную функции, отражая динамику развития и результатов его самореализации;
- помогает студенту проводить рефлексию собственной учебной работы и установить связи между предыдущими и новыми знаниями;
- является критерием подготовленности к осуществлению будущей профессиональной деятельности;
- служит предметом обсуждения и фактором самооценки результатов работы студента на зачете или итоговом занятии.

II. Выбор и обоснование вида портфолио, конкретизация его цели исходя из педагогических проблем организации само-

стоятельной работы студентов первокурсников.

В зависимости от того, с какой целью собирается портфолио, можно использовать портфолио-собственность (собирается для себя) и портфолио-отчет (собирается для преподавателя). Портфолио содержит индивидуальные самостоятельно выполненные работы обучающихся, опорные схемы, опорные конспекты, тесты, эссе, проектные работы, списки литературы и т. д. Это дневник для внешнего пользователя, его цель – показать, что обучающийся справился с программой обучения и выполнил задачу по формированию самостоятельности профессионального мышления, способности к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации, возложенную на него на данном этапе обучения.

По содержанию, на наш взгляд, более подходящими видами портфолио для оценки самостоятельной работы будущих врачей являются три варианта: портфолио достижений, рефлексивный портфолио и тематический портфолио. Портфолио достижений позволяет накапливать, систематизировать, красочно представлять и оценивать индивидуальные достижения за весь период обучения. Рефлексивный портфолио включает в себя материалы по самооценке достижения целей, особенностей хода и качества результатов своей учебной работы; по анализу особенностей работы с различными источниками информации; ощущения, размышления, впечатления и т. д. Тематический портфолио включает материалы, отражающие работу студента в рамках той или иной темы или модуля.

Вид портфолио может быть задан преподавателем или выбран по желанию студента.

III. Определение разделов и рубрик. Количество разделов и рубрик (а также их тематика) могут быть различными и определяются в каждом отдельном случае. Содержание рубрики определяется ее названием, объем – назначением материала, который в нее включается; структура и оформление – индивидуальными особенностями студента. Внутри разделов могут быть выделены рубрики, которые помогают систематизировать материал и формируют структуру раздела. Рубрики могут быть обязательными и необязательными. Обязательные рубрики – это тот материал, который является самым важным для данного портфолио и должен быть у каждого студента. Необязательные, свободно выбираемые студентом рубрики позволяют индивидуализировать содержание, структуру, объем и оформление портфолио. Учитывая опыт педагогов Е. В. Зачесовой, Н. Е. Есениной, Л. Орловой, М. А. Пинского,

С. В. Паниюковой и других, мы предлагаем использовать структуру портфолио, включающую следующие разделы.

1. «Резюме» – представление себя. Это своеобразный портрет обучающегося, раскрывающий его личностные особенности и отношение к будущей профессиональной деятельности. Акцент в резюме необходимо сделать на успехах и трудностях освоения смежных дисциплин образовательного процесса. Важно в резюме подчеркнуть личностные качества, способствующие качественному выполнению самостоятельной работы. Например, быстрая адаптация в любой ситуации, стремление к саморазвитию, требовательность к себе, интерес к работе с увеличительной техникой и т. д.

2. «Графический организатор» – рабочая папка, в которой отражены алгоритмы выполнения заданий; работы, созданные студентом и задания, выполненные в ходе самостоятельной работы; собрание текущих самостоятельных, контрольных и зачетных работ; эссе на разные темы, выполненные в течение всего процесса обучения, т. е. это раздел, в котором собираются индивидуальные продукты образовательной деятельности обучающихся. В идеальном варианте на каждой зачетной работе необходимо надписать, к какому типу она относится, и выставить две оценки в баллах – самооценку и оценку, данную сокурсником. Работы структурированы по разделам, а внутри раздела – по типу заданий.

3. «Это интересно» – проблемные вопросы, тезисы и высказывания ученых, затрагивающие наиболее актуальные проблемы изучаемой дисциплины.

4. «Библиография» – собственная библиография прочитанных изданий по гистологии, цитологии и эмбриологии с краткой аннотацией каждого издания.

5. «Достижения» – заключительный раздел, содержит работы, которые, по мнению автора портфолио, демонстрируют его прогресс в обучении. Это могут быть наиболее удачно выполненные контрольные и самостоятельные задания, отзывы преподавателей и студентов о какой-либо выполненной работе, рисунки, сертификаты и т. д. Обязательным требованием является наличие рефлексивного комментария к каждому материалу этого раздела, в котором студент поясняет, почему он считает данную работу своим достижением.

Отбор материала для портфолио – это работа, позволяющая студентам продумывать и решать конкретные задачи и дающая возможность проанализировать, оценить собственную деятельность. Данный вид работы требует от студентов большего времени на самоподготовку, но в конечном итоге

экономит время при подготовке к зачетам и экзаменам.

IV. Выбор единицы сбора портфолио. Эта единица является основной единицей содержания и задаёт критерии, по которым отслеживается индивидуальный прогресс.

Выбирая основную единицу содержания портфолио для студентов, необходимо учитывать, что профессиональная компетентность, являющаяся целью процесса обучения, понимается как интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей. Отсюда единицами сбора портфолио становятся как письменные работы, так и работа с любым изучаемым или создаваемым текстом: доклады, сообщения; самостоятельные аудио- и видеоматериалы, картинки, фотографии и т. д.

Выполняемые задания при самостоятельной работе могут быть условно разделены на три группы:

1) репродуктивные – самостоятельные работы по образцу, выполнение типовых заданий на воспроизведение знаний и умений; эти задания способствуют накоплению опорных фактов и способов деятельности, закрепляют умения;

2) продуктивные – задания, требующие соотнесения решения с другими, известными, подобными заданиями, это частично самостоятельный поиск решения; в этих заданиях сообщается общая идея поиска взаимосвязи, но надо сделать обоснованный выбор из нескольких источников и обосновать решение; выполнение этого типа самостоятельных работ актуализирует усвоенные ранее знания и умения;

3) творческие – работы, в которых выявляются проблемы в незнакомой ситуации и осуществляется поиск способа решения для конкретных условий на основе нескольких известных; выполнение студентом заданий этого типа, демонстрирует его высокий уровень самостоятельности и познавательной активности.

Модель портфолио должна включать обязательную и вариативную части. Обязательная часть включает в себя информацию, обеспечивающую достижение образовательного стандарта по предмету, но при этом может иметь различное наполнение и включать как одинаковые для всех, так и альтернативные задания и формы работы, в наибольшей степени соответствующие индивидуальным особенностям студентов. Вариативная часть предполагает проявление

креативных свойств студента – ведение дополнительных рубрик, разрабатываемых студентами самостоятельно.

V. Выбор критериев и показателей оценивания индивидуального прогресса и разработка процедуры оценивания.

При оценивании развития умений и навыков большое значение имеют конкретные результаты и продукты их деятельности при решении поставленных задач. Разрабатывая процедуру оценивания деятельности студентов, в том числе и их самостоятельной работы, необходимо ответить на вопросы «Кто и когда (на каких этапах формирования «портфеля») проводит предварительное и итоговое оценивание прогресса, фиксируемого в портфолио?», «Каков инструментарий для количественной и качественной оценок?». Особенности содержания дисциплины и конкретизация цели использования портфолио определяют выбор вида портфолио – учебный портфолио или портфолио-отчет.

Учебный портфолио по гистологии – это спланированная заранее индивидуальная подборка выполненных студентом заданий и его достижений при организации самостоятельной работы за весь период обучения, которая оценивается с точки зрения соответствия учебным программам и стандартам обучения. Учебный портфолио по гистологии выступает в качестве осмысления студентом своего развития при освоении естественнонаучного цикла.

Портфолио-отчет по гистологии демонстрирует личный выбор обучающихся разнообразных видов деятельности, их умения анализировать основные закономерности развития и жизнедеятельности организма на основе структурной организации клеток, тканей и органов, а также позволяет осуществить педагогическую коррекцию выбора для развития умений и формирования навыков, определяемых компетенциями.

С учетом опыта преподавателей, ведущих дисциплину, в соответствии с представленной ранее технологией конструирования портфолио, предложено следующее содержание портфолио для оценки самостоятельной работы студента при освоении дисциплины «Гистология, цитология и эмбриология».

1. «Резюме». Этот раздел раскрывает личность студента. Выполняется в форме резюме двух вариантов – начального (при организации портфолио) и итогового (по окончании формирования «портфеля»). Резюме – это характеристика, составленная самим студентом, которая содержит краткое описание достижений за период обучения в медицинской академии и личностные достижения.

Резюме для учебного портфолио по гистологии отражает общие сведения; отношение к самообразованию; предпочитаемые способы работы с различными источниками информации; навыки и умения, которыми хорошо владеет. Например, умение заинтересовать коллектив, навыки художественного оформления, навыки работы с современной аудио-, видео-, фотоаппаратурой, микроскопической техникой, а также навыки работы на компьютере и т. д. Отмечаются навыки и умения, способствующие профессиональной карьере, в данном случае освоению нового раздела образовательной программы. Критерии можно выбрать из предложенных и дополнить такими, как доброжелательность, общительность, пунктуальность, дисциплинированность, ответственность, обязательность, уравновешенность, коммуникативные, рефлексивные, проективные умения, быстрая адаптация в любой ситуации, способность к творчеству, требовательность к себе и т. д. Указанная в резюме сфера профессиональных интересов поможет преподавателю в выборе рекомендаций по выполнению заданий портфолио, а указанные успехи и трудности в освоении смежных с гистологией дисциплин (анатомия, биология, физиология) ориентируют в возможных выборах видов самостоятельной работы.

2. «Графический организатор» содержит работы, выполненные студентами самостоятельно по разработанному алгоритму. Включает рисунки гистологических препаратов, схемы электронных микрофотографий, таблицы структурно-функциональных взаимосвязей, рефераты, презентации и т. д. Работы структурируются по модулям, а в каждом модуле – по темам и типу заданий.

В соответствии с учебной программой по гистологии преподавателями кафедры гистологии, цитологии и эмбриологии Омской государственной медицинской академии разработаны задания для самостоятельной работы. Задания поделены на три типа: репродуктивные, реконструктивные и творческие.

К репродуктивным заданиям относятся такие, как определение структур и оболочек, входящих в состав органа и источников их образования, заполнение таблиц, обозначение тинкториальных свойств клеток на рисунке гистологического препарата. Познавательная деятельность проявляется в узнавании, осмыслении, запоминании структур и их функций. Цель такого рода работ – закрепление знаний основ функциональной морфологии, формирование умений микроскопии гистологических препаратов, «чтения» электронограмм и навы-

ков владения анатомическим понятийным аппаратом.

Например, в модуле «Опорно-трофические ткани» к таким заданиям относятся следующие.

Задание 1. Изучить препарат «Челюсть плода». Найти отростчатые клетки, образующие рыхлую сеть. Зарисовать участок и определить производные мезенхимы.

Задание 2. Выяснить локализацию различных видов соединительной ткани в организме и особенности их структурной организации, заполнить таблицу.

Задание 3. Рассмотреть строение межклеточного вещества и нанести обозначения на предложенной схеме структурной организации волокнистых структур и основного вещества и т. д.

Реконструктивные задания, указывающие только на общий принцип решения и требующие соотнесения решения с другими, известными, подобными заданиями, включают задания по изучению и оформление схем, отражающих взаимосвязь структурных и функциональных признаков на микроскопическом и ультрамикроскопическом уровнях; определение морфологической основы функционирования органов на клеточном и субклеточном уровнях; изучение структур при микроскопии гистологических препаратов, их схематическое изображение и обозначение и т. д. Например, в заданиях сообщаются эмбриональные источники развития тканевых элементов, необходимо определить структурные признаки и возможные адаптационные процессы, развивающиеся в этих структурах при действии различных факторов внешней среды.

В ходе выполнения таких заданий студент сам реконструирует их и соотносит с несколькими репродуктивными, вследствие чего появляется решение. К заданиям подобного типа относится и выполнение рефератов по заданным темам.

Некоторые примеры реконструктивных заданий приведены ниже.

Задание 1. Микроскопировать гистологический препарат «Кожа пальца». Найти волокнистую ткань и дифференцирующие структурные признаки рыхлой неоформленной и плотной неоформленной тканей. Провести сравнительный анализ структурных свойств.

Задание 2. Дать структурно-функциональную характеристику соединительных тканей со специальными свойствами, определить взаимосвязь структуры, функции и локализации жировой, ретикулярной и слизистой тканей. Отразить основные данные в предложенной таблице и т. д.

Третий тип образуют творческие задания: подготовка презентаций о закономерностях развития, строения и функционирования тканей и органов человеческого организма; создание видеофильмов и электронных каталогов гистологических препаратов, выступления на научно-практических конференциях и конференциях по здоровому образу жизни с докладами о структурно-функциональной адаптации, участие в конкурсе видеороликов, мотиваторов и демотиваторов. Выполнение творческих работ способствует развитию мышления и познавательной активности, обеспечивает индивидуальную траекторию обучения. Мультимедийная презентация способствует повышению концентрации внимания, включению всех видов памяти: зрительной, слуховой, моторной, ассоциативной, что особенно актуально при изучении морфологической дисциплины. Более быстрое и глубокое восприятие излагаемого материала по структуре тканей, повышение интереса к изучению предмета, возрастание мотивации к обучению. Подготовка и оформление презентации определяют одновременное воздействие на два важнейших органа восприятия (слуха и зрения), что позволяет достичь гораздо большего эффекта усвоения материала при изучении морфологической дисциплины.

Все задания для самостоятельной работы студента содержат две части – обязательную и факультативную, рассчитанную на более продвинутых по данной дисциплине студентов, выполнение которой учитывается при итоговом подведении результатов.

При выборе заданий студенту рекомендуется исходить из своих возможностей и учета того, что в структуре портфолио заложена идея роста достижений студента.

3. *«Это интересно»*. Высказывания великих людей, эпитафии к темам изучаемого раздела, дискуссионные заметки по актуальным вопросам гистогенеза и функциональной морфологии – это необязательный раздел для портфолио, но оценивается дополнительными баллами. К каждому высказыванию прикрепляется личный комментарий студента.

4. *«Библиография»*. Перечень прочитанных изданий по гистологии, цитологии и эмбриологии с краткой аннотацией каждого издания.

5. *«Достижения»*. Раздел содержит следующие элементы:

- перечень самостоятельных работ студента, содержащихся в портфолио с датой выполнения, типом задания, полученными баллами;

- документы, отзывы, подтверждающие достижения;

- лист оценивания портфолио в целом с самоанализом.

Основным критерием оценивания портфолио является самостоятельность обучающихся. Заполняя портфолио, студент осознанно стремится к овладению навыками морфофункциональной оценки состояния клеточных и тканевых структур, микроскопии гистологических препаратов и чтения электронных микрофотографий, к умению отыскать структурную основу функционирования структур, что и определяет формирование профессиональных компетенций.

Для количественной оценки достижений студента применяется балльная система оценивания. Максимальная оценка за каждую работу дифференцируется в зависимости от типа задания:

- репродуктивные – 2 балла;
- реконструктивные – 4 балла;
- творческие – 8 баллов.

Цель портфолио будет достигнута при выполнении следующих условий:

- если студент наберет 30 и больше баллов по каждому модулю разделов «Цитология», «Общая гистология», «Частная гистология» и «Эмбриология»;

- если общая отметка за портфолио не ниже «удовлетворительно»;

- если в представленном самоанализе портфолио будет дана оценка качеств личности студента, способствующих решению образовательных задач, и выявлены качества личности, которые необходимо формировать студенту для дальнейшего прогресса в образовательной и профессиональной деятельности.

Портфолио сопровождает студента в течение изучения всех разделов гистологии, цитологии и эмбриологии, остается у студента после его формирования и может быть основой для формирования портфолио достижений при изучении других дисциплин естественнонаучного и профессионального циклов образовательной программы. В результате осуществления самостоятельной подборки материалов в портфолио развиваются умения в области планирования, самообразования, проектирования. На наш взгляд, основным предполагаемым результатом при системном использовании подобного аутентичного вида оценивания в образовательном процессе является компетентность в сфере саморегуляции, самоорганизации и адекватная самооценка достигнутых достижений.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гетман Н. А. Условия развития психолого-педагогической компетентности преподавателя медицинского вуза // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 109 -113.
2. Компетентностно-ориентированное обучение в медицинском вузе / Артюхина А. И., Гетман Н. А., Голубчикова М. Г., Лопанова Е. В., Рабочих Т. Б., Рыбакова Н. Н. – Омск : Полиграфический центр КАН, 2012.
3. Панюкова С. В. Использование электронного портфолио в системе среднего и высшего образования // Информационные технологии в образовании, науке и производстве : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Протвино, 2012. С. 341-344.
4. Пинский А. А. Письмо «Рекомендации по построению различных моделей портфолио». URL: www.Profile-edu.ru/content.
5. Психолого-педагогические основы профессиональной деятельности преподавателя медицинского вуза : метод. рекомендации для преподавателей мед. вузов / Под ред. Н. Е. Вадеевской. М. : Первый Моск. Гос. мед. ун-т им. И. М. Сеченова, 2012.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. А. А. Петрусевич.

УДК 371.124
ББК 74.204.2

ГСНТИ 14.35.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Карелова Галина Андреевна,

аспирант, Институт проблем воспитания, Национальная академия педагогических наук Украины; 04060, Украина, г. Киев, ул. Берлинского, д. 9; e-mail: galinakarelova@gmail.com

**ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ВОСПИТАНИЯ
ОПТИМИСТИЧЕСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ЖИЗНИ У СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: оптимистическое отношение к жизни; старшие подростки; активная жизненная позиция; жизненная перспектива; методы и приемы воспитания оптимистического отношения к жизни.

АННОТАЦИЯ. Анализируется подготовка учителей к осуществлению воспитания оптимистического отношения к жизни у старших подростков. Особое внимание уделяется возрастной специфике старших подростков, особенностям организации и проведения тренинговой работы, освещаются методы анализа жизненных ситуаций, ситуаций успеха и др.

Karelova Galina Andreevna,

Post-graduate Student of the Laboratory of Moral and Ethical Education, Institute of Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine.

**TRAINING OF TEACHERS FOR THE ABILITY TO FORM OPTIMISTIC ATTITUDE
TOWARDS LIFE IN OLDER ADOLESCENTS**

KEY WORDS: optimistic attitude towards life; older adolescents; active lifestyle; life perspective; methods and ways of forming of optimistic attitude towards life.

ABSTRACT. The article analyzes the problem of teacher training for the ability to form an optimistic attitude towards life in older adolescents. Special attention is paid to the peculiarities of organization and running of the training process. The author considers methods of analysis of everyday situations, situations of success etc.

Кризис в политико-экономической и духовной сферах жизни украинского общества негативно отражается на нравственном здоровье молодежи, потере жизненных перспектив, что в конечном итоге сказывается на утрате в молодежной и подростковой среде духовных идеалов, появлении жизненной растерянности, неуверенности в себе и завтрашнем дне, приводит к усилению пессимистического отношения к жизни, асоциальным стереотипам поведения, создает препятствия для самореализации юной формирующейся личности. Указанные явления влияют на психическое состояние подростков, усиливая возрастной кризис. Значительная часть детей этого возраста ощущает постоянный психологический дискомфорт, эмоциональную неуравновешенность, депрессивность, что вызывает повышенную тревожность, неуверенность в себе, чувство заниженной самооценки, комплекса неполноценности и в результате приводит к разочарованию в себе и своих возможностях. Поэтому формирование морально здорового поколения, способного к активной творческой социальной и общественной жизни, суверенного в собственных силах и возможностях, является одной из важнейших задач современного воспитания.

В связи с этим приобретает значение подготовка учителей к воспитанию оптими-

стического отношения к жизни у старших подростков.

Отдельные аспекты исследуемой проблемы в своих трудах рассматривали Ю. К. Бабанский, И. Д. Бех, Л. С. Выготский, Е. М. Докукина, Е. А. Журба, А. Я. Савченко, И. Ф. Харламов, Г. И. Щукина и др.

Сегодня существует острая потребность в повышении психолого-педагогической компетентности личности учителя в вопросах воспитания оптимистического отношения к жизни у школьников, выработки стратегии воспитания таких старших подростков, которые больше всего склонны к депрессиям на фоне возрастного кризиса, потере жизненных перспектив из-за несформированности ценностей. Поскольку в современных условиях личность учителя, его отношение к детям, понимание детских проблем, внутренних переживаний, детоцентризм являются основанием эффективности воспитания оптимистического отношения к жизни старших подростков.

Реализация этих условий требовала усовершенствования подготовки учителей к воспитанию у старших подростков оптимистического отношения к жизни. Эта подготовка включала следующие элементы: научно-теоретический элемент (изучение современного состояния воспитания оптимистического отношения к жизни, специфики взаимоотношений родителей и детей, суц-

ности понятия «оптимистическое отношение к жизни»), педагогические основы воспитания оптимистического отношения к жизни, методы и формы работы с родителями; психологический компонент (сформированность мотивационной сферы, направленной на педагогизацию взрослых); практический компонент (овладение педагогическими технологиями, сформированность умений и навыков организации работы с семьей и старшими подростками). С этой целью нами была разработана специальная программа воспитания оптимистического отношения к жизни старшего подросткового возраста во внеурочной деятельности.

Экспериментальная работа основывалась на умениях педагога: целеполагания (планирование педагогического процесса, его подготовка и осуществление в контексте исследуемой нами проблемы); организаторских способностях (сотрудничество с общественными организациями, семьей, старшими подростками, вовлечение взрослых и детей в разнообразные формы воспитательной работы); оперативные умения (изучение необходимой информации, использование воспитательных методик в соответствии с поставленными заданиями, выбор целесообразных форм и методов работы, фиксирование результатов); аналитические способности (определение показателей и критериев педагогической работы, обобщение результатов педагогических наблюдений, выделение типичных характеристик); навыки моделирования (создание моделей воспитания оптимистического отношения к жизни на основе программ и методик воспитательной работы).

При подготовке учителей к воспитательной работе активно использовались такие формы работы, как лекции, семинары, практикумы, педсоветы, спецкурсы.

Для решения поставленных заданий нами была разработана программа для учителей, целью которой было развитие основных знаний, умений и навыков, необходимых для формирования у старших подростков оптимистического отношения к жизни.

Тематика занятий для педагогов включала следующие вопросы:

- взаимодействие школы, семьи и общественных институтов в воспитании оптимистического отношения к жизни у старших подростков;
- педагогические условия воспитания оптимистического отношения к жизни;
- оптимистический потенциал украинской культуры;
- формирование активной жизненной позиции, перспективы, смысла жизни у детей;

– инновационные методики и педагогические технологии формирования оптимистического отношения к жизни у старших подростков во внеурочной деятельности.

Реализация содержания программы положительно повлияла на отношение учителей к работе по воспитанию у учеников оптимистического отношения к жизни. Как показали результаты промежуточных срезов, педагоги стали более внимательно относиться к воспитанию у детей оптимистического отношения к жизни, интереснее, целенаправленнее и содержательнее стала воспитательная работа.

Мы отметили тот факт, что многие учителя, индифферентно или отрицательно относящиеся к проведению занятий по воспитанию оптимистического отношения к жизни, изменили свои взгляды. Было внесено разнообразие в общие мероприятия (КВН, вечера, конкурсы, семейные праздники) и увеличено их количество. Традиционными стали взаимные консультации на тему исследуемой проблемы, обсуждения, обмен педагогическим опытом.

Принимая во внимание результаты констатирующего эксперимента, мы выдвинули гипотезу о том, что преодоление обнаруженных недостатков возможно при условии повышения психолого-педагогической компетентности воспитателей, формирования морально-ценностных, оптимистических взаимоотношений между родителями, педагогами и детьми.

Объективные условия воспитания оптимистического отношения к жизни старших подростков требовали разработки определенного диагностического материала, обнаружения характера взаимоотношений взрослых и подростков. Другие компоненты были реализованы при разработке содержания программы, прогнозировании конкретных форм и методов работы.

В качестве модели подготовки учителей к воспитанию оптимистического отношения к жизни были выбраны основные принципы познавательной и поведенческой моделей. Такой подход был обусловлен тем, что в рамках первой из них – познавательной – обеспечивается передача знаний о способах и приемах воспитания оптимистического отношения к жизни. Другой тип модели направлен на развитие соответствующего эмоционально-морального отношения к детям, их уважения и самоуважения, формирования соответствующей мотивации. Поведенческая модель обеспечивает условия для практической реализации полученных теоретических знаний.

Детям в жизни часто придется сталкиваться со сложными проблемами и переживать неудачи. От того, как они будут отно-

ситься к неудаче, реагировать на нее, зависят их настроение, самочувствие, вера в свои силы, стремление преодолевать трудности, их отношение к жизни в целом. Вот почему важно выяснить, чем обусловлено отношение ребенка к успеху или неудаче, его реакция на трудности, которые он не смог пока преодолеть.

Участвуя в работе круглого стола «Поиски и пути воспитания оптимизма у старших подростков», учителя пришли к выводу, что на воспитание оптимистического отношения к жизни эффективно влияют ситуации успеха, способствующие жизненному самоутверждению личности. Ситуация успеха – разновидность педагогической ситуации, в которой формируются психологический механизм мотива успеха, адекватная самооценка ученика, возникают положительные эмоции и предупреждается возникновение негативных психологических состояний, таких как ситуационная тревожность, страх, фрустрация, межличностные конфликты.

В ходе дискуссии педагоги обратили внимание на то, что среди факторов, влияющих на ожидание успеха (субъективную вероятность достижения успеха), важное место занимают представления о способностях (объективная оценка своих способностей), которые формируются на основе успехов и неудач в прошлом, и субъективная сложность задания.

В работе с детьми внимание уделялось формированию у них чувства психологической безопасности, уверенности, а также одобрению их личности учителем, стремлению воспитателя понять трудности учеников, что побуждало детей повышать уровень самооценки, способствовало раскрытию творческого потенциала личности, то есть создавало условия для ее успешности.

Специфика работы по воспитанию оптимистического отношения к жизни заключалась также в том, что воспитатель учил искусству предвидеть, умению анализировать (оглянуться на пройденный путь, осмотреть его, увидеть в нем источники сегодняшних успехов и недостатков).

Экспериментально были оправданы следующие приемы создания ситуации успеха: «вербальная поддержка», «авансирование», «скрытая педагогическая инструментовка», «осуществленная радость», «эврика», «самостоятельный поиск» и др.

Таким образом, с учетом изложенных подходов на первоначальном этапе работы происходили коррекция и изменение позиций взрослых, усвоение особенностей стиля воспитания, знаний особенностей старшего подросткового возраста, влияния взаимоотно-

шений в семье на формирование личности ребенка.

Занятия планировались по следующим основным направлениям: оптимистическое отношение к жизни в украинских национальных традициях; умение находить смысл жизни; вера в свои силы и возможности; планирование жизненной перспективы; удерживание стойкой жизненной позиции; восприятие проблемы как урок; оптимистическая интерпретация событий. В соответствии с указанными направлениями проводились занятия, которые состояли из теоретической и практической частей. Теоретическая часть проводилась в виде лекции или беседы, во время которой взрослые получали необходимую информацию, знакомились с воспитательными методиками; практическая часть позволяла закрепить необходимые умения и навыки, сформировать мотивацию воспитания оптимистического отношения к жизни.

В предлагаемой тематике лекций раскрывались механизмы взаимоотношений между взрослыми и подростками через призму оптимистического отношения к жизни, особенности воспитания старших подростков, обращалось внимание на роль родителей и учителей в этом процессе. Воспитателей также учили проводить педагогические наблюдения и анализировать полученные результаты. Поскольку большинство взрослых не в достаточной мере готовы к воспитанию оптимистического отношения к жизни у старших подростков, был прочитан вступительный курс, содержащий необходимый минимум педагогических и психологических знаний.

В практической части применялись семинары, различные виды групповой и индивидуальной работы. Организуя семинар для взрослых, мы ставили перед собой следующие задания: создать атмосферу творческого доверия, обеспечить максимальное личностное раскрытие всех участников семинара, влиять на проведение родителями анализа и пересмотра типичных для них стереотипов взаимоотношений с детьми, стимулировать обмен психолого-педагогическим и жизненным опытом по воспитанию детей.

Перед началом семинарских занятий проводилось собеседование с выступающими. Это было необходимо для ознакомления взрослых с программой работы, ее содержанием, ходом проведения занятий, списком рекомендованной литературы.

Тесная взаимосвязь между педагогами и родителями сделала возможным сравнение полученных данных о нравственном развитии ребенка, определение заданий, начертание перспектив, то есть планирова-

ние последующей работы исходя из того, какой именно элемент морального сознания или деятельности недостаточно качественно функционирует.

Оптимистическое отношение к жизни у старших подростков более отчетливо проявляется в художественно-эстетической, познавательно-трудовой, телесно-физической, социально-коммуникативной сферах. По нашим данным, дети этой возрастной категории недостаточно внимательны к нравственно-духовной сфере своей жизнедеятельности, не осознают ее важность для развития своей личности. Правильным является утверждение И. Д. Беха о том, что нам нужна педагогика сильного воспитательного влияния, то есть нравственная педагогика, которая способна стать крепкой теоретической поддержкой в воспитательной деятельности педагога.

Нравственно-мировоззренческие проблемы создают внутренние условия для нравственной практики, блокируя субъективные барьеры, подталкивают учеников к воспитательным успехам. Только опираясь на гуманистическую этику и мораль педагог может осуществлять воспитательный процесс.

Известно, что в подростковом возрасте мнение ровесников приобретает решающее значение и влияет на личность больше, чем точка зрения взрослых (учителей, родителей). Поэтому важно формировать такое общественное мнение в классе, которое стимулировало бы познавательные интересы, осознание ценности знаний, образования и, следовательно, оптимистического отношения к жизни.

Остается недостаточно осознанной педагогами, а следовательно, и нереализован-

ной сфера, связанная с личностной готовностью воспитанника к психологически тяжелой ситуации, с которой он может столкнуться в ближайшем или отдаленном будущем. Неготовность воспитанника к этому негативно отражается на его оптимистическом образе «Я», в частности, на чувстве уверенности в себе, возможности оптимально правильно принимать социальные решения. Поэтому педагог должен сформировать как коллективную, так и индивидуальную программу относительно того или другого воспитанника, направленную на укрепление его личностной стойкости. Основанием такой программы является знакомство ребенка в достаточном объеме с возможными жизненными обстоятельствами негативного характера, в которых ему придется действовать и выстраивать собственный способ поведения.

Таким образом, подготовка учителей к воспитанию оптимистического отношения к жизни обусловлена потребностью времени, общественным кризисом и необходимостью подготовки старших подростков к самостоятельной жизни, положительному восприятию себя и окружающих, развитию самоусовершенствования в процессе преодоления неуверенности в своих силах и возможностях, формированию навыков анализа жизненной ситуации и поиску путей решения жизненной проблемы. Последующего изучения требует проблема подготовки учителей к осуществлению воспитания оптимистического отношения к жизни школьников разных возрастных категорий, социальных групп, украинских семей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бех І. Д. Виховання особистості : в 2 кн. Кн. 2: Особистісно орієнтований підхід: науково-практичні засади. Київ : Либідь, 2003.
2. Бех І. Д. Педагогіка успіху: виховання втрати та їх подолання // Педагогіка і психологія. 2004. № 4. С. 5–15.
3. Корчак Я. Як любити дітей. Київ : Рад. Школа, 1976.
4. Макаренко А. С. Педагогічна поема. Київ : Рад. школа, 1973.
5. Сковорода Г. Пізнай в собі людину. Львів : Світ, 1995.
6. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения : в 6 т. Т. 1. М. : Педагогика, 1988.
7. Франкл В. Человек в поисках смысла. М. : Прогресс, 1990.
8. Френе С. Избранные педагогические сочинения. М. : Прогресс, 1990.
9. Шацкий С. Т. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1980.
10. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника: психологический очерк. М. : Просвещение, 1966.

Статью рекомендует канд. пед. наук Е. М. Докукина.

УДК 781.7 (574)
ББК 85.31р

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

Каретко Мария Ивановна,

аспирант, кафедра эстетического воспитания, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет; 101000, г. Москва, ул. Садовая-Самотечная, д. 8; e-mail: doctorantura2013@yandex.ru

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОКАЛЬНО-СЛУХОВЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ МУЗЫКАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: вокально-слуховые навыки; развитие певческого голоса; методика развития певческого голоса; формирования вокально-слуховых навыков; студенты музыкально-педагогических факультетов; музыкальная педагогика; музыкальное профессиональное образование.

АННОТАЦИЯ. Обобщены наработки в сфере формирования вокально-слуховых навыков студентов музыкально-педагогических факультетов вузов на разных этапах их формирования. Подчеркивается, что формирование вокально-слуховых навыков студентов на современном этапе является актуальной задачей системы музыкального профессионального образования.

Karetko Maria Ivanovna,

Post-graduate Student of Department of Esthetic Education, Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical University, Moscow.

STAGES OF FORMATION OF VOCAL AND LISTENING SKILLS OF THE STUDENTS OF THE MUSICAL-PEDAGOGICAL FACULTIES OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

KEY WORDS: vocal-listening skills; development of the singing voice; methodology of development of singing voice; formation of vocal and listening skills; the students of the musical-pedagogical faculties; musical pedagogy; musical professional education.

ABSTRACT. The article presents the results of generalization of experience and developments in the sphere of vocal and listening skills at different stages of the formation of vocal and listening skills of the students of the musical-pedagogical faculties. The author emphasizes that the formation of vocal and listening skills of students at the present stage is the actual task of the system of professional musical education.

Актуальность и разработанность темы. Формирование вокально-слуховых навыков студентов на современном этапе является актуальной задачей системы музыкального профессионального образования. Обновление системы музыкального образования, новые целевые установки требуют от студентов более сознательного усвоения учебных знаний и навыков, среди которых главное место занимают вокально-слуховые навыки. Попытки научно обосновать вокально-педагогическую практику предпринимались давно, еще со времен существования староитальянской школы. Однако большинство работ по вокальной методологии – как российских, так и зарубежных – не дают стройной научно обоснованной теории искусства пения.

Проблема развития и обучения студентов-вокалистов, совершенствования их исполнительского мастерства пользуется сегодня в музыковедении и педагогике большим вниманием. Сегодня музыкальная педагогика имеет определенные достижения в изучении проблемы формирования системы вокально-слуховых навыков студентов.

В методике вокальной школы накоплен объемный материал по изучению строения и механизмов функционирования голосового аппарата, в трудах В. Багадунова, Л. Дмитриева, М. Львова, И. Назаренко описаны вокально-педагогические методы и школы

прошлых эпох. И. Прянишников, В. Лукин, В. Левко, А. Яковлева, А. Седов рассматривали вопросы последовательности и преемственности в воспитании вокалиста, психологические и социальные проблемы развития его личности, формирования художественного вкуса. Глубоко и всесторонне изучены и проверены на практике проблемы дыхания, что отражено в трудах М. Глинки, Ю. Барсова, Л. Дмитриева, В. Морозова, Р. Юссона и др. (8).

Специфика вокальной подготовки будущих певцов рассматривалась научными работниками в разных аспектах: методика вокального пения с позиций профессионального исполнительства (Л. Дмитриев, В. Морозов, В. Юшманов и др.); методика вокально-хоровой работы с детьми (А. Менабени, Д. Огороднов, Г. Струве, Г. Стулова и др.) (4). Теории воспитания вокальных навыков посвящены работы М. Глинки, В. Емельянова, Г. Леонтовича, В. Морозова, В. Юшманова и др. Особенности обучения пению раскрыты в научных работах В. Сафоновой, Л. Костенко, П. Николаенко, Т. Пляченко, а также этот вопрос освещен в работах О. Лукишко и П. Голубева (2).

Итак, анализ научной литературы свидетельствует об основательной изученности некоторых вопросов вокально-слуховых навыков студентов и дает возможность констатировать наличие подлежащих теорети-

ческих принципов для дальнейших исследований. Однако недостаточно исследованной и разработанной в теоретическом и практическом аспектах остается проблема развития вокально-слуховых навыков студентов во время занятий по постановке голоса и вокала.

Цель статьи – обобщение приобретенного опыта и наработок в сфере формирования вокально-слуховых навыков на разных этапах формирования вокально-слуховых навыков студентов музыкально-педагогических факультетов вузов.

Голос напрямую связан со слухом. Без участия слуха голос не может правильно формироваться. Качество голоса зависит от состояния здорового слухового аппарата точно так же, как слуховой аппарат от состояния здоровья голосового аппарата: здесь связь двусторонняя – одно не может существовать без другого. Слух является основным регулятором голоса.

Слуховые восприятия осуществляются через деятельность голосовых органов, слушая речь, музыку или пение, мы «про себя», а иногда и вслух повторяем их и только после этого воспринимаем. Перед тем как воспроизвести звук, необходимо представить себе его будущее звучание. Для воспитания внутреннего слуха студентов важно научить их сознательному интонированию. Этому способствует пение по нотам, пение без сопровождения (выработка более сосредоточенного внимания поющего).

В современных условиях подготовка педагогов-музыкантов проводится на музыкально-педагогических факультетах педагогических университетов и в части воспитания вокально-слуховых навыков имеет свои особенности. В соответствии с требованиями Государственного образовательного стандарта наряду со знанием о профессиональном голосообразовании и основах вокальной методики студенты осваивают навыки владения музыкальным инструментом и дирижирования. Обширна программа теоретических дисциплин. Однако на музыкально-педагогические факультеты педагогических университетов приходят учиться молодые люди, имеющие разный уровень общей музыкальной подготовки и вокальных способностей и, что более существенно, разный уровень физиологической зрелости голосового аппарата.

В основе организации учебного процесса в высших учебных заведениях лежит индивидуализация обучения и самостоятельная работа студентов. Осуществление учебно-воспитательного процесса происходит на основе изучения и учета индивидуальных особенностей студентов, внедрения активных форм и методов преподавания, новых

технологий, разработки индивидуальных планов и программ обучения.

Для формирования и развития голоса студента-вокалиста требуется довольно много времени. Участь в высшем учебном заведении, студент-вокалист приобретает такие знания и умения, которые предоставляют ему возможность профессионально работать в избранной области искусства.

Особенно важными для организационной структуры учебно-воспитательного процесса художественных заведений высшего образования являются индивидуальные формы организации обучения. Они, как считает В. Ражников (7), создают оптимальные условия для выявления и развития музыкальных способностей, индивидуальных черт и личностных данных студента, его собственного «художественного и вокального потенциала».

Специальные дисциплины в системе подготовки учителей музыки имеют специфику, которая состоит в индивидуальной форме обучения. Как свидетельствует практика, содержание этих занятий не исчерпывается лишь деятельностью, направленной на усвоение специальных знаний, умений и навыков (исполнительские, интерпретаторские, импровизационные, технические).

Формирование вокально-слуховых навыков начинается уже с первого курса обучения вокалу. Основным в формировании вокально-слуховых навыков является создание внутреннего образа, который регулируется, представления о звуке, который требуется пропеть. Первая задача педагога – убедить студента в правильности требований, чтобы повлиять на правильное звуковое представление. Поэтому необходимо полное доверие к педагогу, особенно на первых этапах, пока слух студента еще недостаточно развит для самоконтроля за звучанием и его внутренний вокальный образ еще не отвечает действительному звучанию голоса.

Кроме общих знаний студент-вокалист приобретает мастерство на индивидуальных занятиях в классе вокала. Именно на индивидуальных занятиях окончательно формируется голос: навыки и умения, индивидуальность и вкус будущего педагога-вокалиста и т. д.

Для правильного звукообразования по обыкновению большой объем имеет работа над отдельными звеньями вокального акта. В виде отдельных мышечных приемов усваивается, например, умение вдохнуть, открыть рот, сделать зевок и т. д. Все эти частичные движения, которые отрабатываются отдельно, потом должны быть объединены в целостную координацию. Это – части будущего общего навыка (4).

Над вокальной дикцией надо начинать работать уже с первых занятий. Одним из наилучших средств выработки вокальной дикции является сольфеджио, артикуляционно-текстовые упражнения с использованием пословиц, скороговорок, чтение стихов. Такие упражнения помогают исправить языковые недостатки и овладеть разными темпами дикции.

Одной из важных задач по развитию голоса является обучение студента правильному самоконтролю. Воспитанием правильного самоконтроля надо заниматься всегда во время занятий, и делать это надо очень мягко, ненавязчиво, чтобы чувство самоконтроля не стало доминирующим и не превратило вокальные тренировки в технические упражнения. С самого начала приучать студента следить за своим пением, за своими слуховыми вибрационными, мышечными, разными физическими и интеллектуальными ощущениями, которые должны фиксироваться в вокальной памяти и слухе. Студент должен научиться оценивать свое пение и исправлять недостатки.

Из общего комплекса движений при звукообразовании четкому выделению подлежит момент атаки звука. Когда звук взят, легко проконтролировать его с помощью слуховых, резонаторных, дыхательных и других ощущений. Более малое распределение вокальных движений едва ли имеет смысл и возможно лишь на короткий момент. Работа над частями не должна переходить в самоцель (5).

Процесс образования вокально-слуховых навыков условно можно разделить на три этапа.

Первый этап – нахождение правильной вокальной деятельности голосового аппарата, правильного звукообразования на некоторых гласных и на ограниченном участке диапазона голоса.

Второй этап – хранение и уточнение вокально-слуховых навыков, усвоение разных типов звуковедения, перенесение правильных принципов работы голосового аппарата на весь диапазон.

Третий этап – автоматизация, шлифование и нахождение многочисленных вариантов работы. Это – этап доведения правильного звукообразования и звуковедения до автоматизма, полное «раскрепощение» голосового аппарата и возможности варьировать голосом в пределах правильного звучания, т. е. развития нюансирования.

Обучение пению начинается с объяснений: как брать дыхание, атаковать звук, поддерживать звучание, которое возникло и т. д. У студента уже есть определенный опыт или представление о том, что ему надо выполнить. Все это важно для формирования

звукового образа. Поскольку в этот период у студента-вокалиста самоконтроль развит недостаточно, особенно большое значение имеет объяснение и звуковые раздражители от показа педагогом.

На этапе уточнения вместе со словесными и звуковыми раздражителями значительную роль играют двигательный анализатор и другие органы ощущения. На этапе усовершенствования на первое место выходит двигательный анализатор (2).

Остановимся отдельно на этапах формирования вокально-слуховых навыков и отметим те характерные особенности, которые должны определять рациональную методику их выработки.

Первый этап охватывает такой период занятий: от попыток осуществить звуковую задачу к ее правильному выполнению, т. е. к относительно слаженной работе органов голосового аппарата. Как и в других случаях, сначала все становится весьма несовершенным, приблизительным, неудобным вследствие нескоординированной работы органов и групп мышц. Это объясняется тем, что для выполнения движения привлекаются центры тех мышц, которые не должны брать в нем участие, но органы голосового аппарата, которые неподвластны воле, еще не сумели приспособиться для новой функции.

Характерные особенности этого этапа: лишние движения, недостаточное согласование. Стараясь выполнить одну часть задачи, студент невнимателен к другим (например, следя за дыханием, он забывает опустить нижнюю челюсть и т. д.).

Первый этап является одним из наиболее ответственных, потому что неправильно сформированные вокально-слуховые навыки при повторении закрепляются, входят в стереотип, от них тяжело избавиться в дальнейшем. Такие эксперименты всегда сложны для нервной системы.

Большинство студентов-первокурсников приходят в вуз со сформированными вокально-слуховыми навыками. Эти студенты учились в кружках (вокала, пели в ансамблях, хоре). Как показывает практика, большинство из таких студентов нуждается в усовершенствовании этих навыков, а иногда в их полных изменениях. Сложность заключается в том, что обучающиеся иногда не понимают, что им дают облегченный репертуар, уделяют много времени распевам, вокализмам. И только спустя некоторое время приходит понимание: почему преподаватель сделал так, а не иначе. Именно поэтому научить легче, чем переучивать.

На начальном этапе занятий в постановке голоса следует наблюдать за дыханием студента, без особого вмешательства пе-

дагога. Ненужным и дезориентирующим фактором для студента (в процессе практических занятий) будет ознакомление его с так называемым распределением вокального дыхания на разные его типы. Такое распределение дыхания объясняет лишь физиологию движений дыхательного аппарата. Еще больше вреда приносит требование преподавателя использовать лишь один правильный тип дыхания, ведь изолированных типов дыхания не существует. Процесс пения нельзя вложить в границы какого-то одного типа дыхания.

В формировании вокально-технических навыков большое значение имеет начало фонации звука. Необходимо с первых же занятий обращать внимание студента на начало звучания, т. е. дыхание, задержку дыхания и т. д.

Начальный этап в развитии певческого голоса наиболее сложный для студента, а потому требует времени.

Каждый следующий этап должен быть более тяжелым, чем предыдущий и базироваться на нем. Каждая задача должна быть более сложным или новым вариантом того, что студент уже умеет делать (3).

Следующий этап формирования вокально-слуховых навыков – фаза уточнения. Основные координации уже найдены, но протекают еще недостаточно чисто, на ограниченном участке диапазона, не на всех гласных, не воплощаются в слове. Выполнение их нуждается во внимании студента-вокалиста. На этом этапе студент умеет правильно распределять усилие (при минимальной затрате энергии) к образованию наилучших акустических качеств, которые отвечают звучанию хорошо поставленного голоса (5). Те, кто не имеет от природы поставленного вокального голоса и кто приходил к необходимому результату путем использования упражнений, знают, что это существенный этап, при котором возникает ощущение, что сил тратится меньше, а голос звучит более звучно и лучше управляется.

Основная характеристика этого этапа – это развитие найденной связи дифференциального торможения, благодаря которому тормозится все, что мешает правильному вокальному процессу. Особое внимание надо обратить на второстепенные движения и на сохранение сформированных вокально-слуховых навыков в разных музыкально-текстовых ситуациях (11). На этом этапе необходимыми являются постоянные указания педагога, достижение правильного качества звучания, усвоение приемов, которыми надо пользоваться.

Этап закрепления вокально-слуховых навыков и их автоматизация отвечают упорочению динамических стереотипов в коре

головного мозга. В этой фазе навыки выполняются легко, слаженно, свободно, не требуя большого внимания. Голос имеет все необходимые качества, звучит ровно и свободно на всем диапазоне, позволяя спокойно переносить основное внимание на выполнение. В таких случаях по обыкновению говорят: «Голос устроился».

Функциональные возможности нервной системы постепенно расширяются, в результате систематической тренировки достигается необходимое движение или звучание. Неправильно усвоенная и закрепленная координация остается стойкой.

Автоматизм позволяет проявиться вариантам вокально-слуховых навыков, что и составляет основу разных нюансов. Вообще, мастерство пения характеризуется вариативностью, которая требует решения художественной исполнительской задачи.

Студент, так сказать, «играет» голосом, не выходя за границы профессионального звучания. На ранних этапах приходится мириться с некоторой одноплановостью звучания, со скромностью динамических и тембровых нюансов, требованиями выразительности слова. Поскольку на этапе, который рассматривается, внимание почти целиком может быть перенесено на исполнительские задачи, педагог для занятий может использовать более сложный музыкальный материал, который содержит разные типы голосоведения и эмоционально-смыслового содержания. Музыкально-исполнительские требования заставят студента находить необходимые варианты навыков, что приведет к развитию динамических и тембровых возможностей голоса.

Таким образом, проблема развития и формирования вокально-слуховых навыков всегда стояла перед учителями пения, преподавателями вокала, хормейстерами, начинающими певцами и была главнейшей. Возможность реализовать себя как педагога-вокалиста, а также долголетие вокального голоса зависит от того, насколько правильно были сформированы вокально-слуховые навыки.

Вопросы совершенствования теории и методов обучения остаются актуальными всегда. Они постоянно находятся в центре внимания педагогов-практиков и исследователей. Важность и значение их решения на современном этапе подчеркивается и в целом (10).

Процесс формирования вокально-слуховых навыков является сложным и нуждается в большом количестве времени (9). Формирование вокально-слуховых навыков – одна из главнейших задач, которая стоит перед будущим педагогом-музыкантом. От усвоения вокально-слуховых навыков зависит профес-

сиональное мастерство педагога-вокалиста, его творческая зрелость и будущее.

Таким образом, постановка голоса в методике преподавания вокала – комплекс приемов, благодаря которым достигается

максимальная эффективность работы органов, участвующих в голосообразовании, а также правильное их функционирование с точки зрения научно-объективных данных анатомии, физиологии, акустики.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алиев Ю. Б. Пение на уроках музыки : метод. пособие для учителей начальной школы. М. : Просвещение, 1978.
2. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2007.
3. Люш Д. В. Развитие и сохранение певческого. К. : Муз. Украина, 1988.
4. Менабени А. Г. Методика обучения пению. М. : Просвещение, 1987.
5. Назаренко И. К. Искусство пения. М. : Музыка, 1968.
6. Орлова Н., Алиев Ю. Методические рекомендации к урокам музыки в общеобразовательной школе. М. : Музыка, 1971.
7. Ражников В. Г. Динамика художественного сознания в музыкальном обучении : дис. в форме научного доклада ... д-ра пед. наук. М., 1993.
8. Сладкопевец Р. В. Развитие художественно-творческого потенциала вокалистов в ВУЗах культуры и искусства : автореф. дис. ... канд. Пед. наук. М., 2008.
9. Стулова Г. П. Дидактические основы обучения пению : учеб. пособ. М. : Просвещение, 1988.
10. Стулова Г. П. Развитие детского голоса в процессе обучения пению. М. : Прометей, 1992.
11. Теплов Б. М. Психология музыкальных способностей // Избр. тр. : в 2-х т. Т. 1. М. : Педагогика, 1947.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

Радыгина Евгения Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра туризма и гостеприимства, факультет туризма и гостиничного сервиса, Уральский государственный педагогический университет; 623119, Свердловская область, г. Первоуральск, ул. Бульвар Юности, д. 10, к. 1; e-mail: radygina@bk.ru

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ РАБОТНИКА СФЕРЫ ГОСТЕПРИИМСТВА
В РАМКАХ ОСВОЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МОДУЛЯ «РЕГИСТРАЦИЯ ГОСТЯ»**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: образовательный модуль; профессиональные компетенции; интерактивность; профессиональное взаимодействие.

АННОТАЦИЯ. Представлено содержание интерактивного образовательного модуля «Регистрация гостя», реализуемого в рамках дисциплины «Технологии гостиничной деятельности»; раскрываются требования к образовательному модулю, определяются цель и структура модуля, его место в образовательном процессе.

Radygina Evgenia Gennadyevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Tourism and Hospitality, Faculty of Tourism and Hotel Service, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF THE WORKER
OF THE SPHERE OF HOSPITALITY WITHIN THE FRAMEWORK OF DEVELOPMENT
OF THE EDUCATIONAL MODULE "REGISTRATION OF THE GUEST"**

KEY WORDS: educational module; professional competences; interactivity; professional interaction.

ABSTRACT. The article presents the content of the interactive educational module "Registration of the Guest", which is realized in the discipline of "Technology of hotel activity"; requirements to the educational module are revealed, the purpose and module structure are defined, the place of the module in the educational process is identified.

Требования, которые предъявляются работодателями к своим сотрудникам, растут с каждым годом. Работник сферы гостеприимства в настоящее время должен не только иметь серьезную теоретическую базу, но и обладать навыками практической работы, что позволит ему приступить к работе на предприятии сферы гостеприимства сразу же после окончания вуза.

В условиях модернизации высшего профессионального образования все чаще на первый план выходят инновационные методы организации учебного процесса, позволяющие как можно эффективнее сформировать профессиональные компетенции студентов. Подготовка высококвалифицированных специалистов для сферы гостеприимства может происходить на основе реализации интерактивных образовательных модулей. Понятие интерактивности основано на способности к взаимодействию (в переводе с англ. «interact», где «inter» – взаимный и «act» – действовать). Взаимодействие в процессе обучения можно рассматривать в нескольких направлениях:

- взаимодействие с когнитивным полем – базой знаний, содержанием изучаемого предмета (на котором основаны технологии дистанционного обучения);

- взаимодействие с преподавателем – модератором учебного процесса, который

не только создает информационное поле, но и организует пространство приобретения профессиональных навыков;

- взаимодействие с другими участниками учебного процесса – студентами.

Процесс взаимодействия при изучении дисциплины предполагает не только поиск и обмен информацией между обучающимися, приобретение знаний, но и формирование взаимоотношений между участниками процесса, развитие качеств личности. Таким образом, интерактивность в процессе профессиональной подготовки способствует формированию на основе теоретических знаний и практических умений еще и понимания, осознания важности профессиональной деятельности, составляющей основу профессиональной и социальной компетентности личности.

Интерактивные образовательные модули представляют собой учебные проекты, деловые и ролевые игры, симуляторы и социальные тренажеры, в которых обучающиеся участвуют в совместной деятельности и принимают самостоятельные решения. Знания, полученные при такой организации учебного процесса, интериоризируются уже в процессе их приобретения, а значит, эффективность усвоения материала намного выше, чем при классическом обучении.

Содержание интерактивных образовательных модулей должно отвечать следующим требованиям:

- модуль должен быть воспроизводимым, т. е. иметь возможность повторения на определенном этапе образовательного процесса независимо от аудитории и личных качеств преподавателя;

- реализация модуля должна приводить к достижению поставленного педагогом результата образования, т. е. приобретению определенных профессиональных компетенций;

- усвоение модуля должно происходить на основе совместной деятельности обучающихся, в связи с чем можно говорить о том, что приобретение профессиональных компетенций возможно только при моделировании условий будущей профессиональной деятельности;

- профессиональные компетенции, приобретаемые учащимися в процессе обучения, должны быть востребованы работодателями, гарантировать успешность будущей профессиональной деятельности.

На основании предложенных требований нами был разработан интерактивный

образовательный модуль «Регистрация гостя». Модуль является составной частью учебной программы дисциплины «Технологии гостиничной деятельности», блок специальных дисциплин по направлению подготовки 101100 – «Гостиничное дело». Модуль реализуется на втором курсе и органично вписывается в учебный процесс. Изучение модуля основано на изучении дисциплин «Введение в гостеприимство» и «Организация службы приема и размещения» (изучаемых на первом курсе) и создает базу для изучения дисциплин на последующих курсах: «Организация гостиничного дела», «Стандартизация и контроль качества гостиничных услуг», «Документационное обеспечение управления гостиничным предприятием» (2, с. 5).

Регистрация гостя является частью гостиничного цикла, поэтому реализация модуля происходит в контексте этапов гостиничного цикла и предполагает освоение технологии бронирования до изучения процесса регистрации, а также изучение последующих процедур: обслуживания во время проживания, выезда, решения конфликтных ситуаций (рис. 1).

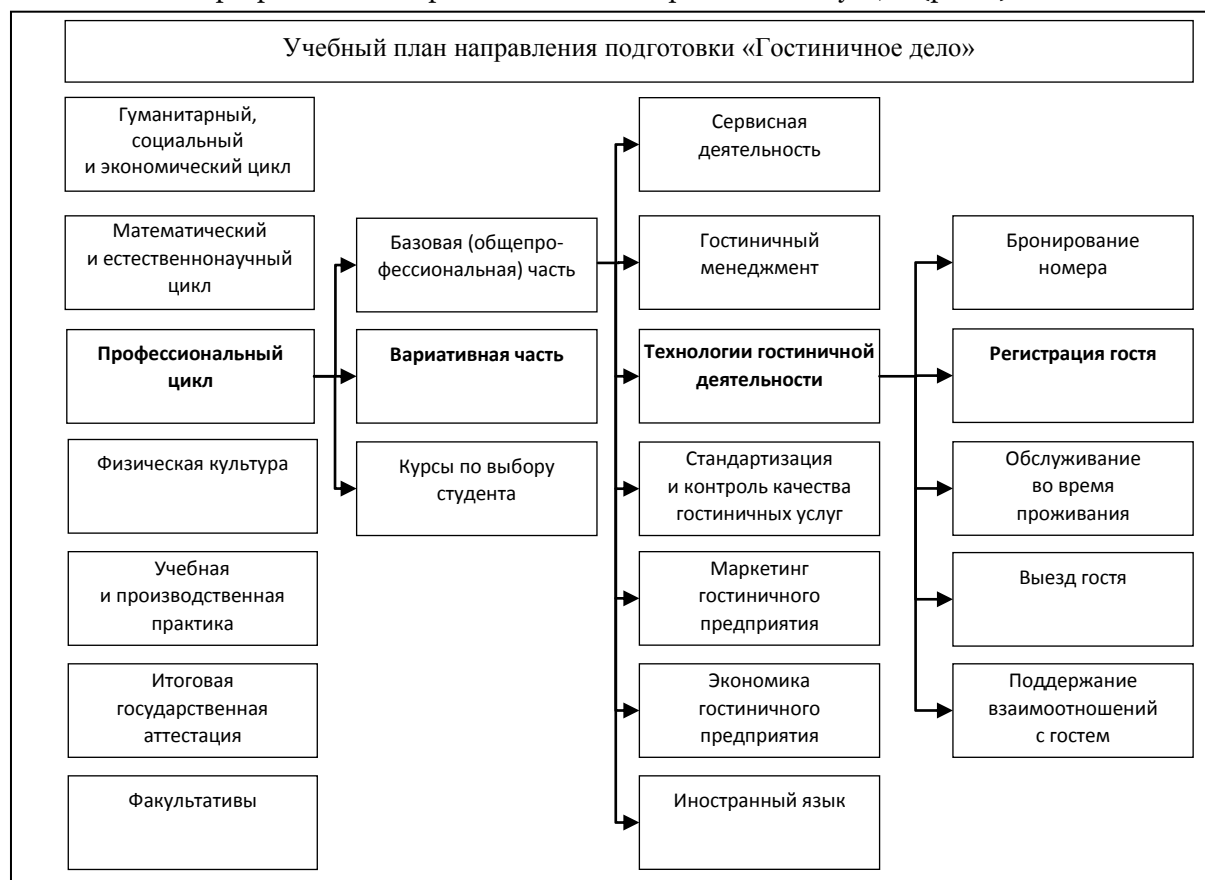


Рис. 1. Место модуля в образовательном процессе

Целью освоения модуля является создание системы знаний о технологии регистрации разных групп гостей, формирование навыков обслуживания гостя в контактной зоне.

Деятельность, в которую включаются студенты, моделирует реальную ситуацию регистрации гостя по прибытии в гостиницу. Процесс освоения модуля состоит из

взаимосвязанных этапов: теоретическое освоение информации, изучение и подготовка форм и бланков строгой отчетности, составление технологической карты процесса, отработка навыков на практике в ходе разыгрывания ролей, обратная связь.

Освоение модуля предполагает приобретение определенных теоретических знаний, знакомство с содержанием основных этапов гостиничного цикла, освоение технологии обслуживания гостя. Желательно использование в процессе средств видеозаписи, в таком случае участники процесса могут оценить свои действия самостоятельно.

Процесс регистрации гостя состоит из последовательных процедур: приветствие, выяснение потребностей, проверка брони, предоставление гостю информации о размещении, проверка документов, заполнение форм строгой отчетности, выставление

счета, оплата проживания гостем, сопровождение до номера, заполнение отчета о поселении. Студенту необходимо не только ознакомиться с коммуникативными приемами, но и научиться правильно заполнять документы (особенно бланки строгой отчетности), организовывать взаимодействие службы приема и размещения с другими службами гостиницы, занимающимися обслуживанием гостя.

Уровнями освоения содержания модуля мы считаем репродуктивный (воспроизведение процедуры регистрации по образцу), стандартизированный (самостоятельный контроль качества выполнения процесса), продуктивный (привнесение элементов творчества в процесс обслуживания гостя при регистрации).

Содержание модуля «Регистрация гостя» представлено на рис. 2.

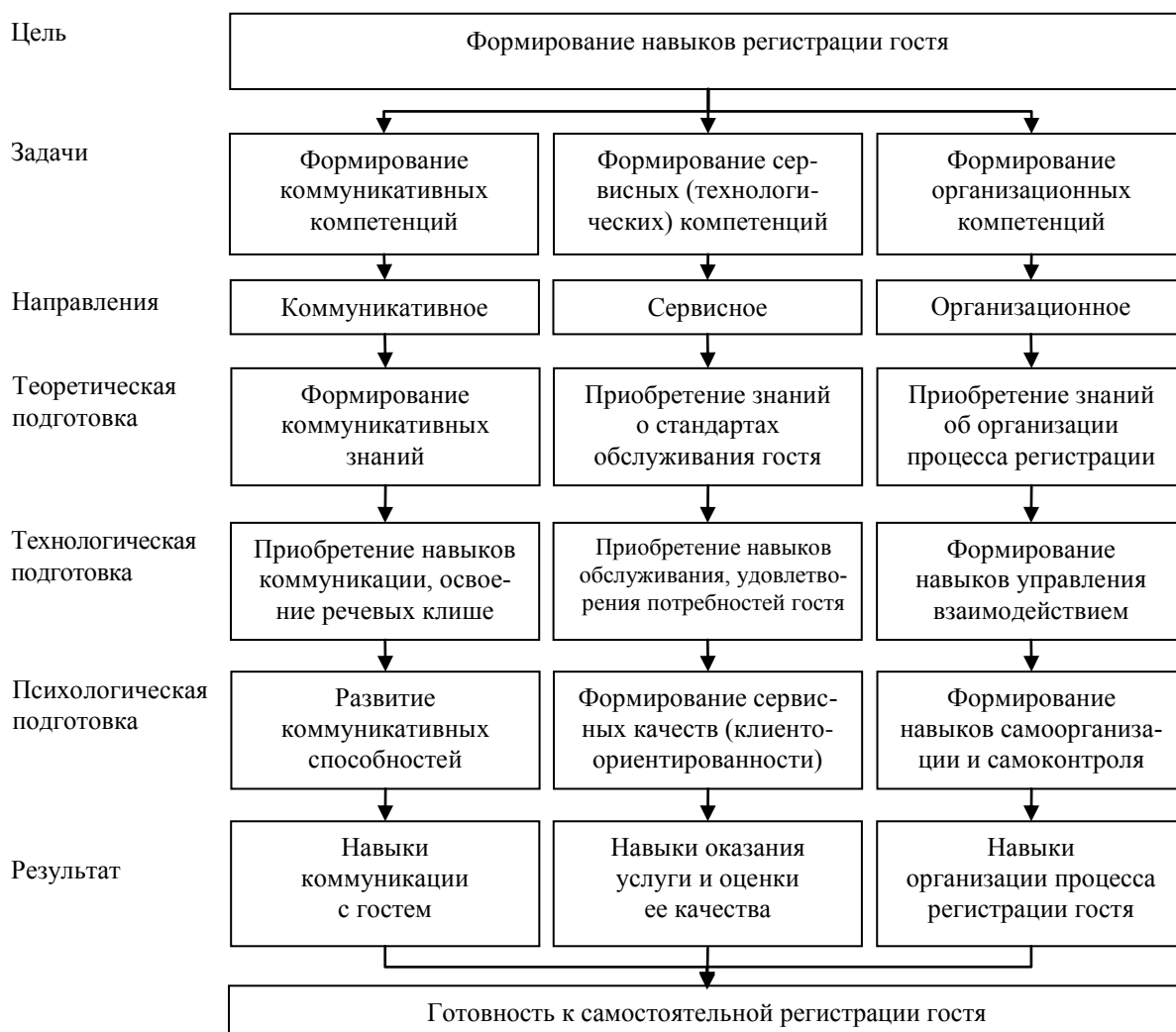


Рис. 2. Содержание модуля «Регистрация гостя» (4, с. 217)

Количество обучающихся, одновременно участвующих в освоении модуля, составляет 12-25 человек. В процессе освоения модуля участники делятся на пары для разыгрывания ролей гостя и администратора.

Участники, не принимающие участия в разыгрывании ролей, наблюдают и оценивают процесс, участвуют в обсуждении, указывают на недостатки. При такой организа-

ции процесса обеспечивается включение во взаимодействие всех обучающихся.

Предлагаются следующие этапы реализации модуля:

1) постановка цели и задач, планирование результатов освоения модуля (на этом этапе происходит оценка ожиданий студентов от освоения модуля, осознание связей с ранее изученным материалом);

2) освоение теоретического материала (происходит освоение теоретического материала, индивидуальная или групповая учебно-поисковая деятельность, составление опорного конспекта, знакомство с формами документов);

3) проектная деятельность (происходит на основе индивидуального или группового проектирования, результатом служит составление технологической карты процесса регистрации гостя);

4) отработка практических навыков (работа в парах, отработка этапов процесса регистрации гостя);

5) обратная связь (обеспечивается обмен мнениями, оценка выполнения практических заданий, закрепление материала, корректировка и доработка технологической карты, описание сложных моментов регистрации гостя);

6) решение ситуационных задач (анализ и решение ситуационных задач, кейсов, анализ производственных ситуаций, ситуаций из личного опыта) (3, с. 69-93);

7) Мониторинг результатов (обмен мнениями, оценка результатов освоения модуля, оформление отчета, итоговое тестирование).

Содержание каждого из этапов представлено в таблице 1.

Таблица 1.

Содержание этапов проведения модуля «Регистрация гостя»

Этап	Направления	Форма проведения	Деятельность педагога	Результат
Постановка цели и задач, планирование результатов освоения модуля		Оценка ожиданий студентов от освоения модуля, осознание связей с ранее изученным материалом	Организация процесса, ознакомление студентов с этапами освоения модуля, требованиями к конечному результату	Формирование мотивации студентов
Освоение теоретического материала	Теоретическая подготовка	Лекция, индивидуальная или групповая учебно-поисковая деятельность, составление опорного конспекта, знакомство с формами документов	Трансляция знаний, организация учебно-поисковой деятельности, консультирование	Освоение студентами теоретического материала, приобретение знаний
Проектная деятельность	Технологическая подготовка	Индивидуальное или групповое проектирование, составление технологической карты процесса	Консультирование, контроль правильности составления технологической карты	Целостное представление процесса регистрации, выделение основных этапов
Отработка практических навыков	Технологическая подготовка	Работа в парах, отработка этапов процесса регистрации гостя	Контроль процесса, контроль правильности заполнения документов	Приобретение практических навыков обслуживания
Обратная связь	Психологическая подготовка	Обмен мнениями, оценка выполнения практического задания, закрепление материала, корректировка и доработка технологической карты, описание сложных моментов регистрации	Контроль процесса, временных рамок, соблюдения принципов обратной связи, оценка удовлетворенности студентов процессом	Самооценка студентами качества выполнения задания, формирование готовности к организации процесса регистрации
Решение ситуационных задач	Технологическая, психологическая подготовка	Анализ и решение ситуационных задач, кейсов, анализ производственных ситуаций, ситуаций из личного опыта	Подбор ситуационных задач, кейсов, производственных ситуаций, организация процесса решения задач	Формирование навыков взаимодействия в нестандартных ситуациях
Мониторинг результатов		Обмен мнениями, оценка результатов освоения модуля, оформление отчета, итоговое тестирование	Оценка результативности освоения модуля, разработка контрольных тестовых материалов	Итоговая аттестация студентов

Модуль рассчитан на четыре учебных занятия, но может проводиться и в форме тренинга в течение учебного дня. Интерактивность прослеживается на протяжении всего модуля – активность включения студентов в индивидуальное и групповое взаимодействие определяет успешность усвоения теоретического материала и приобретения практических навыков профессионального взаимодействия.

Деятельность организатора (педагога) при реализации модуля включает:

- постановку целей и задач, подбор материалов, разработку заданий и ситуационных задач, разработку тестовых заданий для промежуточной аттестации, критериев оценки;

- организацию процесса взаимодействия, ознакомление студентов с этапами освоения модуля, требованиями к конечному результату, контроль временных рамок освоения модуля;

- трансляцию знаний, консультирование, помощь студентам при выполнении заданий;

- мониторинг процесса освоения модуля, корректировку содержания модуля в соответствии с особенностями группы и уровнем развития профессиональных компетенций, организацию обратной связи, оценку удовлетворенности участников процессом;

- оценку результативности освоения модуля обучающимися.

В качестве промежуточной аттестации по результатам освоения модуля предполагается составление технологической карты процесса регистрации гостя, анализ проблем в организации данного процесса и выработка их решений, тестирование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карева А. В. К вопросу о формировании правовой компетенции специалиста социально-культурного сервиса и туризма // Педагогическое образование в России. 2009. № 4. С. 145-152.
2. Радыгина Е. Г. Технологии гостиничной деятельности : учебно-метод. пособие по организации самостоятельной работы студентов / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
3. Радыгина Е. Г. Технологии гостиничной деятельности : учебно-практ. пособие по подготовке и выполнению лабораторных работ по направлению подготовки «101100 – Гостиничное дело» / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2012.
4. Радыгина Е. Г. Формирование готовности студентов к профессиональным взаимодействиям в сфере гостеприимства // Педагогическое образование в России. 2011. №2. С. 211-221.
5. Фишелева А. И. Экскурсионная деятельность студентов на занятиях по «Художественной культуре Урала» как одно из средств знакомства с архитектурой XIX-XX вв. // Историко-педагогические чтения. 2006. № 10. С. 385-389.

При подведении итогов освоения модуля «Регистрация гостя» учитываются:

- качество усвоения теоретического материала, объем полученных знаний, правильность выполнения тестовых заданий;

- правильность составления технологической карты процесса регистрации гостя;

- результаты выполнения практических заданий, качество приобретенных навыков профессионального взаимодействия в смоделированной контактной зоне;

- результаты решения ситуационных задач, анализа производственных ситуаций, простота и эффективность предложенных решений анализируемых проблем;

- качество обратной связи, наличие рефлексии, самооценка и осознание процесса саморазвития, постановка целей дальнейшего самосовершенствования.

Подведение итогов модуля учитывается при выставлении итоговой оценки по дисциплине «Технологии гостиничной деятельности» (2, с. 66-69).

Возможности использования интерактивного образовательного модуля «Регистрация гостя» достаточно широки: он может использоваться не только в процессе подготовки специалистов сферы гостеприимства, но и при повышении квалификации работников службы приема и размещения, менеджеров среднего звена, проведении конкурсов профессионального мастерства. Модуль может быть дополнен и усложнен дополнительными элементами, например, моделированием процесса регистрации группы гостей, конфликтного гостя, вип-гостя, гостя-инвалида и т. д. В этом случае, освоение модуля может быть направлено на решение конкретных производственных задач, а также формирование алгоритма действий персонала в нестандартных условиях.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент В. В. Толмачева.

УДК 37.091.212.5+378.6:37
ББК 74.484.3

ГЧНТИ 15.81.21

Код ВАК 19.00.07

Ставропольцева Екатерина Александровна,

кандидат психологических наук, старший преподаватель, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620147, г. Екатеринбург, ул. Амундсена, 66, к. 179; e-mail: stavrick@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: организационная лояльность; диагностика организационной лояльности; обучающая программа; студенты педагогического вуза.

АННОТАЦИЯ. На основании анализа исследований зарубежных и отечественных авторов рассматривается понятие организационной лояльности применительно к категории «студенты вузов», приводятся результаты исследования организационной лояльности у студентов педагогического вуза, описываются результаты формирования лояльности к организациям у студентов педагогического вуза в рамках специально разработанной обучающей программы.

Stavropoltseva Ekaterina Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Senior Lecturer of Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

FORMATION OF PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS' ORGANIZATIONAL LOYALTY

KEY WORDS: organizational loyalty; diagnostics of organizational loyalty; training program; pedagogical university students.

ABSTRACT. The article deals with the notion "organizational loyalty" with regard to university students on the basis of the analysis of research works by foreign and domestic authors. The results of the research of pedagogical university students' organizational loyalty are presented. They are obtained within the framework a special training program.

Одним из главных условий подготовки студента вуза является психологическая готовность к организационно-управленческой деятельности, которая связана с формированием организационной лояльности. Речь идет не столько о подготовке студентов к профессиональной деятельности, которая ограничивается профориентационными мероприятиями, предполагает знакомство с теоретическими основами выбранной специальности и обязательной производственной практикой, сколько об усвоении студентами организационных правил, норм, традиций, ценностей и, соответственно, формировании лояльности к организации, где они продолжают свой профессиональный путь. Безусловно, проблема формирования лояльности у студентов педагогического вуза к организациям, в которых они смогут работать по полученной специальности, является актуальной. Опрос 115 студентов ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», показал, что 36,5% студентов планируют после окончания обучения в вузе работать по специальности (опрос проводился среди студентов 1-5 курсов очной и заочной форм обучения двух учебных подразделений, квалификация «Учитель»), 15% собираются работать по направлению, отличному от специальности, 7% планируют совмещать работу по специальности и не по специальности, в то время как 41,5% не определились с выбором.

При этом опыт работы есть у 52% опрошенных студентов, что предполагает как работу по специальности (12%), работу не по

специальности (34% – преимущественно работа временного характера в качестве промоутеров, администраторов торгового зала и др.), а также совмещение работы по специальности, получаемой в ходе обучения в вузе, и работы не по специальности (6%). У 24% опрошенных студентов есть только квази-профессиональный опыт работы, полученный в рамках обязательной практики и/или стажировки, в то время как у оставшихся 24% нет профессионального опыта, что относится прежде всего к студентам первых курсов обучения

Следует отметить, что традиционно проблема формирования организационной лояльности рассматривается в рамках психологической готовности к профессиональной деятельности (А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, Т. А. Никитина и др.); профессионального становления (Э. Ф. Зеер, Т. В. Кудрявцев, Ю. П. Поваренков, А. Т. Ростунов и др.); планирования и развития карьеры (Г. Г. Зайцев, Е. А. Могилевкин, С. И. Сотникова и др.), профессионального самоопределения (Е. А. Климов, Н. С. Пряжников и др.). Анализ основных направлений деятельности служб содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников, осуществляющих свою деятельность на базе вузов¹, пока-

¹ Были проанализированы направления деятельности служб содействия занятости студентов и трудоустройству выпускников ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет», ФГАОУ ВПО «Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина», ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», ФГБОУ ВПО «Московский государственный технический университет им. Н. Э. Баумана» и др.

зал, что данные службы затрагивают преимущественно такие аспекты в подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности, как адаптация к рынку труда и профессиональной деятельности, которая предполагает, как правило, знакомство обучающихся с ситуацией на рынке труда, изучение путей поиска работы, рекомендации по взаимодействию с потенциальными работодателями. После трудоустройства выпускники во многих современных организациях могут проходить специальные программы адаптации, в рамках которых затрагиваются вопросы лояльности (Т. Ю. Базаров, Н. А. Володина, А. Я. Кибанов и др.).

Мы полагаем, что целенаправленная деятельность по формированию у студентов организационной лояльности необходима уже на этапе обучения в вузе. Это позволит студентам своевременно выбрать оптимальное направление профессионального и карьерного развития, избежать проблем, возникающих при первичной адаптации в организации, благодаря усвоению организационных норм и правил поведения, выявлению эффективных моделей поведения. Если говорить о студентах педагогического вуза, то программа позволит повысить лояльность к тем организациям, в которых они смогут работать в соответствии с полученной специальностью, в первую очередь – к образовательным учреждениям.

На основании анализа зарубежной и отечественной литературы, посвященной организационной лояльности (Н. Аллен и Дж. Мейер, В. И. Доминьяк, А. В. Ковров, В. А. Чикер и др.), можно определить лояльность как доброжелательное, корректное, искреннее, уважительное отношение к организации и ее членам, осознанное выполнение сотрудником своих обязанностей в соответствии с организационными задачами и на благо организации, соблюдение существующих организационных правил, норм, предписаний, в том числе в случае несогласия с ними, принятие основных организационных ценностей. Организационная лояльность представляет собой социально-психологическую установку, характеризующую связь сотрудника с организацией и организационной культурой и включает три компонента (В. И. Доминьяк (1), М. И. Магура (4)):

1) *аффективный, или собственно лояльность* (эмоциональное отношение к организации);

2) *когнитивный, или идентификация* (разделение и принятие организационных норм, правил, ценностей, процедур и других элементов культуры организации);

3) *интенциональный, или вовлеченность* (намерение действовать определенным образом на благо организации).

Организационная лояльность формируется на основании субъективного восприятия индивидом различных ситуаций, предыдущего поведенческого опыта, преобладающих установок и ценностей, а также их интерпретации с учетом актуальных мотивационных характеристик. При этом существует потенциальная и воспринятая лояльность. Применительно к категории «студенты вузов» можно говорить о *потенциальной лояльности*, которая формируется на базе представлений об организации через призму предварительной информации об организации, предыдущего опыта, существующих установок и актуальных потребностей. В то время как *воспринятая лояльность* формируется с момента начала работы в организации на базе оценки работником возможностей и перспектив реализации ожиданий, подкрепленной реальным опытом работы в данной организации (1). Можно быть лояльным к организации, не являясь при этом ее сотрудником, то есть основываясь на представлениях об организации («Концепция внешней организационной лояльности» П. Морроу и др.). Таким образом, можно сформировать лояльное отношение к организации с присущими ей организационными особенностями у студентов вузов на этапе их обучения и подготовки к профессиональной деятельности посредством расширения представлений об организациях и организационной культуре, а также создания положительного отношения к ним и выработки моделей поведения, способствующих решению основных организационных проблем.

Проанализировав различные методы, мы сделали вывод о том, что специальная обучающая программа, включающая такие активные методы взаимодействия с группой, как кейсы, ролевые игры, групповые дискуссии, психогимнастические упражнения, способствует формированию у студентов вузов лояльности к нормам, традициям и другим элементам культуры организации.

С целью определения организационной лояльности и представлений об организации и организационной культуре у студентов педагогического вуза были использованы следующие методики: «Опросник организационной лояльности» (Л. Портер), «Опросник по организационной культуре» (К. Камерон и Р. Куинн), «Возможность реализации мотивов» (В. И. Доминьяк).

В основе методики «Опросник по организационной культуре» К. Камерона и Р. Куинна лежит разделение культуры организации на следующие типы:

- *клановая* (высокая гибкость, поощрение бригадной работы, участие в принятии решений, преданность делу, взаимное доверие);
- *адхократическая* (высокая гибкость, индивидуальность подходов к людям, поощрение новаторства, самостоятельности);
- *рыночная* (контроль, стабильность, соперничество, поощрение достижений);
- *иерархическая* (контроль, стабильность, наличие строгих правил и предписаний, требование подчинения) (2).

Полученные по результатам опроса 115 студентов ФГБОУ «Уральский государственный педагогический университет»² данные были подвергнуты следующей математико-статистической обработке:

- при использовании факторного анализа были выявлены структурные взаимосвязи между показателями исследуемых феноменов;
- при использовании критериев Крускала-Уоллиса и Манна-Уитни были выявлены значимые различия в уровне лояльности и в представлениях об организационной культуре у студентов с разным опытом работы.

Факторный анализ позволил выделить три фактора, которые по своему содержанию соотносятся с компонентами организационной лояльности (В. И. Доминьяк, М. И. Магура). В первый фактор объединились показатели, которые характеризуют эмоциональное отношение участников исследования к организации в зависимости от возможности реализации личностно-профессиональных мотивов (аффективный компонент лояльности, или собственно лояльность). Во второй фактор вошли шкалы, соответствующие проявлению когнитивного компонента лояльности, или идентификации. В третий фактор объединились шкалы, соответствующего проявлению интенционального компонента лояльности, или вовлеченности.

Анализ представлений студентов об организационной культуре разного типа (когнитивный компонент организационной лояльности) показал, что им наиболее близки организации с преобладающими чертами кланового типа культуры. Несколько меньшую склонность студенты проявляют к адхократическому типу культуры, в то время как в представлениях студентов в наименьшей степени организация должна обладать чертами рыночного и иерархического типов культуры. Были выявлены статистически значимые различия в оценках студентов с разным опытом работы клановой и рыноч-

ной культуре. Студенты с опытом работы поставили более высокие оценки клановой ($N=8,143$, $p=0,023$) и самые низкие оценки рыночной культуре ($N=9,64$, $p=0,008$). Это может объясняться негативным опытом работы в организациях с преобладающими рыночными чертами, желанием придать организационной культуре черты клановой культуры. При сравнении показателей студентов с потенциальной и воспринятой лояльностью были выявлены статистически важные различия в оценках рыночной культуре ($U=875,50$, $p=0,039$): студенты с опытом работы в реальной организации и квазипрофессиональным опытом в меньшей степени склоняются к данному типу культуры.

Анализ отношения студентов к организации в зависимости от возможности реализации в ней личностно-профессиональных мотивов (аффективный компонент организационной лояльности) показал следующее. В представлениях студентов организация должна способствовать реализации таких мотивов, как удовлетворение от результата и процесса деятельности, а также возможности ощутить успех посредством приобретения желаемого профессионально-социального статуса, необходимых умений и навыков, позволяющих повысить уровень профессиональной компетентности. При этом для студентов с воспринятой лояльностью, имеющих профессиональный или квазипрофессиональный опыт, большее значение в сравнении со студентами без опыта работы приобретают мотивы «уважение со стороны других» и «удовлетворение внерабочих интересов» ($U=846,50$, $p=0,22$; $U=828,50$, $p=0,016$).

На основании проведенного исследования была разработана специальная обучающая программа для студентов педагогического вуза. В основу программы была положена структурно-функциональная модель, включающая три блока:

- 1) *диагностический*, направленный на определение представлений об организации и организационной культуре, готовности действовать на благо организации, возможности реализации личностно-профессиональных мотивов как показатель аффективного компонента лояльности;
- 2) *мотивационный*, ориентированный на формирование положительной мотивации, определение ожидаемых результатов обучающей программы;
- 3) *инструментальный (формирующий)*, направленный:

- на расширение представлений студентов вузов об организации и организационной культуре и осознание ими норм, правил, ценностей, традиций, принятых в

² Данные о распределении студентов в зависимости от опыта работы представлены выше.

организации (когнитивный компонент лояльности);

- формирование положительного отношения к организации, выявление проблем и страхов, возникающих в связи с реальной или будущей работой в организации, определение путей их преодоления (аффективный компонент лояльности);
- формирование готовности студентов вузов действовать на благо организации, соблюдая действующие организационные нормы, законы, правила поведения, следуя организационным целям и ценностям (интенциональный компонент лояльности).

Программа включает следующие разделы: «Организационная культура: сущность, виды, функции», «Стандарты организационного поведения и нормы делового общения», «Система материального и морального мотивирования в организации», «Тайм-менеджмент: эффективное планирование деятельности», «Дресс-код как важная составляющая организационной культуры».

Обучающая программа направлена на знакомство с важными элементами культуры организации, выявление способов решения основных организационных проблем в ходе групповой дискуссии и посредством кейсов и ролевых игр, а также закрепление изучаемого материала при использовании индивидуальных и коллективных практических заданий с целью дальнейшего применения полученных знаний в рамках деятельности в организации.

Программа была апробирована в двух вариантах. Первый вариант предполагал апробацию программы в ходе реального образовательного процесса в вузе в рамках учебного спецкурса. Участниками программы стали 20 студентов ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» с разным опытом работы (группа 1). Второй вариант предполагал апробацию программы в образовательном учреждении, в котором работают студенты и молодые выпускники педагогического вуза. В этом варианте в апробации приняли участие 15 человек, работающих в дошкольном образовательном учреждении (группа 2).

В группе 1 анализ полученных результатов свидетельствует о том, что для респондентов важно, чтобы организация сочетала черты кланового и адхократического типов культуры и в наименьшей степени обладала характеристиками иерархической культуры. Как и в ходе констатирующего исследования, участники подтвердили, что

в наибольшей степени организация должна способствовать реализации таких мотивов, как «ощущение полезности, служение людям», «удовлетворение от процесса и результата деятельности», «ощущение стабильности, надежности» и «материальный достаток», при этом наименьшие оценки респонденты поставили мотивам «управление, руководство людьми» и «азарт соревнования». Следует отметить, что после проведения обучающей программы показатель возможности реализации мотивов, связанный с эмоциональным отношением к организации, стал выше по ряду мотивов.

Анализ результатов специально разработанного опросника «Организационная культура» показал, что средний уровень информированности как показатель когнитивного компонента лояльности стал значительно выше на момент окончания программы. При этом до проведения обучающей программы уровень информированности был выше у студентов с опытом работы, в то время как самый низкий показатель был у студентов с опытом практики и/или стажировки. Но после проведения программы в ответах студентов с разным профессиональным опытом не было выявлено статистически значимых различий.

В группе 2 результаты исследования когнитивного компонента лояльности показывают, что дошкольное образовательное учреждение соотносится в представлениях студентов и молодых выпускников с иерархическим типом организационной культуры, при этом результаты опроса о том, какой они видят идеальную культуру организации, показывают наибольшую склонность к клановому типу культуры. На основе выявленных в ходе исследования по методике Камерона-Куинна организационных проблем были составлены рекомендации для руководящего состава с целью улучшения условий работы студентов и выпускников в образовательном учреждении (табл. 1). Следует отметить, что обучающая программа была направлена не только на знакомство сотрудников с существующей организационной культурой, но и, самое главное, на приспособление студентов педагогического вуза к особенностям преобладающего иерархического типа с присущими ему контролем, высоким уровнем бюрократии и т. д. Для этого был сделан акцент на тех «клановых» чертах, которые выделили в ходе опроса молодые сотрудники – «дружный, сплоченный коллектив, уважение коллег».

Таблица 1.

**Ответы студентов и выпускников педагогического вуза
о существующих в образовательном учреждении организационных проблемах
и рекомендации руководящему составу по их возможному устранению**

Организа- ционные про- блемы	Ответы студентов и выпускников	Рекомендации по устранению организационных проблем
<i>Проблемы, свя- занные с мате- риальной мотивацией</i>	Низкая заработная плата.	Пересмотр системы материального мотивирования ра- ботников, в том числе рассмотрение возможности до- полнительного премирования молодых специалистов.
<i>Проблемы, свя- занные с мо- ральной моти- вацией</i>	Отсутствие оответствующего уровня подготовки сотрудни- ков – дефицит квалифициро- ванных кадров; проблемы во взаимоотношениях с воспи- танниками и их родителями.	Предоставление новым сотрудникам возможности повысить профессиональный уровень – направле- ние на курсы повышения квалификации и перепод- готовки, организация программы обмена опытом с более квалифицированными коллегами. Организа- ция родительских собраний для совместного обсуж- дения и решения проблем во взаимоотношениях с воспитанниками и их родителями.
<i>Администра- тивные про- блемы</i>	Высокий уровень бюрократии, неудобный режим работы.	Рассмотрение вопроса упрощения системы отчетности посредством использования современных компьютер- ных программ. Рассмотрение возможности пересмотра режима работы дошкольного учреждения, системы компенсации за сверхурочную работу (при необходи- мости оставаться с воспитанниками, которых привели в более раннее время или забрали с опозданием).
<i>Производст- венные про- блемы</i>	Низкая компьютерная грамот- ность специалистов, отсутствие современных технических средств, переукомплектован- ность групп детьми, отсутствие материального обеспечения нужд учреждения – ремонт, на- глядные материалы, игрушки.	Направление сотрудников на курсы повышения компьютерной грамотности и/или организация про- граммы обмена опытом с более квалифицирован- ными в данном вопросе коллегами. Рассмотрение вопроса предоставления современных технических средств для работы с воспитанниками, а также обес- печение необходимыми наглядными материалами, игрушками и т. д.

Специально разработанный опросник «Организационная культура», предложенный участникам до и после проведения программы, показал, что средний показатель информированности выше на момент окончания программы.

Сравнение оценок студентов и выпускников педагогического вуза по выраженно-

сти показателей аффективного, когнитивного, интенционального компонентов лояльности до и после проведения программы, направленной на формирование организационной лояльности, показывает повышение уровня лояльности по всем компонентам (табл. 2).

Таблица 2.

**Показатели компонентов организационной лояльности
у студентов и выпускников педагогического вуза до и после программы
(методика «Опросник организационной лояльности» Л. Портера)**

Компонент лояльности	Средние значения выраженности компонентов (баллы)	
	До программы	После программы
<i>Аффективный</i>	4,75	5,01
<i>Когнитивный</i>	3,19	3,92
<i>Интенциональный</i>	3,87	4,23

Полученные данные могут свидетельствовать о положительных результатах формирования организационной лояльности у студентов педагогического вуза посредством специальной обучающей программы. Можно сделать вывод о том, что разработанная обучающая программа расширяет представления студентов педагогического вуза об организации и организационной культуре и повышает уровень осознания ими норм, правил, ценностей, тради-

ций, принятых в организации. При этом обратная связь, полученная от участников исследования, показывает, что их эмоциональное отношение к организации стало позитивнее, усилилось намерение действовать на благо организации. Их представление об организационной культуре стало более адекватным; актуализировалась способность гибко реагировать на возникающие организационные проблемы и выбирать приемлемые решения.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Доминяк В. И. Организационная лояльность: модель реализации ожиданий работника от своей организации : дис. ... канд. психол. наук. СПб., 2006.
2. Камерон К. С., Куинн Р. Э. Диагностика и изменение организационной культуры. СПб. : Питер, 2001.
3. Липатов С. А. Опросник «Шкалы организационных парадигм» Л. Л. Константина // Журнал практического психолога. 2005. №2. С. 186-198.
4. Магура М. И. Приверженность работников своей организации : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1999.
5. Магура М. И. Формирование приверженности работников своей компании // Управление персоналом. 2005. №5. С. 71-74.
6. Минюрова С. А. Моделирование процесса формирования организационной приверженности у студентов в условиях университетского образования // Формирование гражданина и профессионалиста в условиях университетского образования : сб. науч. ст. (Вторая книга) Габрово : ЕКС – ПРЕС, 2013. С. 145-150.
7. Ставропольцева Е. А. Формирование организационной лояльности у студентов вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2013.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

УДК 371.124+371.125.8
ББК 74.204.6+74.204.421

ГСНТИ 14.37.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Бобровникова Елизавета Руслановна,

учитель истории, школа № 15, г. Екатеринбург; аспирант, кафедра высшего педагогического образования, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 414; e-mail: liz3000@mail.ru

Фоменко Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой высшего педагогического образования, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 414; e-mail: sfomenko2012@yandex.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО УЧИТЕЛЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: научно-методическое сопровождение; деятельность; учитель; компетенции; стандарт.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается специфика научно-методического сопровождения деятельности учителя. Оно осуществляется для помощи в усвоении и реализации учителями новых требований в условиях происходящих изменений в системе образования.

Bobrovnikova Elizaveta Ruslanovna,

Teacher of Secondary School 15, Ekaterinburg; Post-graduate Student of Department of Higher Pedagogical Education, Institute of Staff Education and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Fomenko Svetlana Leonidovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Higher Pedagogical Education, Institute of Staff Education and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SCIENTIFIC-METHODICAL SUPPORT OF ACTIVITY OF A MODERN TEACHER

KEY WORDS: scientific and methodical support; activities; teacher competence standard.

ABSTRACT. The article reveals the specifics of the scientific-methodical support of activity of a modern teacher. It is meant to assist teachers to digest and realize the new requirements in terms of the ongoing changes in the educational system.

В настоящее время в системе образования происходят глубочайшие изменения: меняется философия и парадигмы образования, формируется новый подход к технологиям обучения, создается новая культура. Все перечисленное в первую очередь оказывает непосредственное влияние на деятельность педагога.

При этом остаются актуальными черты профессионала, сформулированные Ш. А. Амонашвили в работе «Единство цели» (1). Согласно точке зрения автора, мастер, или профессионал, должен обладать следующими качествами:

- иметь педагогическую позицию деятельности и владеть методикой ее реализации;
 - постоянно искать наилучшие пути решения проблем обучения и воспитания, а также уметь их предугадывать;
 - обладать широким кругозором;
 - быть доброжелательным;
 - отличаться принципиальностью.
- Однако современная ситуация в обра-

зовании ставит перед педагогами новые задачи. Еще М. М. Рубинштейн писал, что требования к учителю постоянно растут, так как учитель – это представитель интересов данного времени и всех прошлых времен, «которые объединены под общим названием культурных ценностей» (5, с. 17). Особенно актуально это становится в наше время. Современный мир живет в эпоху перемен, которые происходят в различных областях жизни человека и общества, в том числе и в образовании. Государственные проекты «Наша новая школа», «Образование», федеральная целевая программа развития образования на 2011-2015 гг., разработка концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации и принятие нового закона об Образовании и ФГОС нового поколения поставили перед учителем новые задачи, что наполняет большим содержанием и изменяет его профессиональную деятельность.

Принятие перечисленных выше документов побуждает педагогов к поиску и

применению новых средств, приемов, технологий обучения, а значит, подразумевает, что учитель должен быть готов к постоянному самосовершенствованию и самообразованию, активно реагировать на происходящие изменения и гибко адаптироваться к работе в новых условиях. Он должен постоянно повышать свою профессиональную компетентность, то есть не реже, чем раз в пять лет в объеме не меньше 108 часов, чтобы иметь возможность осуществлять инновационную деятельность в новой школе. Новый федеральный государственный образовательный стандарт создан на основе системно-деятельностного подхода в обучении, главная цель его – развитие личности, способной к непрерывному образованию. В связи с этим особое значение в школе приобретает проектная исследовательская деятельность школьников, теперь учитель должен не только разработать и провести урок, проанализировать и оценить его эффективность, но и быть способным предоставить для учащегося вариативную деятельность, основанную на потребностях и возможностях отдельного учащегося. Данное направление работы подразумевает и то, что знания учителя должны быть шире рамок учебной программы, чтобы он мог заинтересовать ученика, сообщить ему что-то новое. При этом учитель должен использовать в своей деятельности широкий спектр средств, технологий и приемов, чтобы сделать процесс обучения одновременно более доступным и более интересным (7).

Также современный учитель (как лично, так и совместно со всем педагогическим коллективом) должен стать экспериментатором и новатором, так как в школах поощряется проведение экспериментальной работы, направленной на разработку и апробацию новых технологий и ресурсов, а также инновационная деятельность, которая должна быть ориентирована на всестороннее совершенствование обеспечения системы образования.

Кроме того, в основополагающих документах утверждаются новые формы – электронное обучение и дистанционные образовательные технологии, что ставит перед учителем необходимость развития информационно-коммуникационной компетентности.

Значительное место в обучении отводят дополнительному образованию и внеурочной деятельности, осуществление данных направлений работы также требует от учителя глубоких знаний по предмету, умения вовремя диагностировать потребности учащихся и найти средства для их реализации, что приведет к формированию практических навыков школьников. В данный

момент в стадии обсуждения находится проект Министерства образования – Профессиональный стандарт педагога – который логически продолжает происходящие преобразования (7). Данный стандарт, по мнению разработчиков, будет, с одной стороны, средством отбора педагогических работников, так как в нем четко прописано, какими компетенциями должен обладать современный учитель, а с другой стороны, будет объективным измерителем квалификации учителя.

Среди новых компетенций Стандарт выделяет способность учителя обучать всех детей без исключения (одаренных учеников, учеников, для которых русский язык не является родным, учеников с ограниченными возможностями).

На наш взгляд, немаловажной составляющей нового стандарта образования, концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации и других документов является создание системы непрерывного образования педагогических кадров.

Новая система образования требует и нового подхода к решению данного вопроса. Традиционно помощь в разрешении профессиональных трудностей осуществляют научно-методические службы, однако при существующих тенденциях современного образования и динамике его изменений необходим переход на адресное научно-методическое сопровождение, под которым мы подразумеваем комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, процедур, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих конфликтов, способствующих его саморазвитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности.

Понятие «сопровождение» вошло в теорию и практику российских психологов и педагогов лишь в 90-е гг. XX века. В психологии и педагогике слово «сопровождение» толкуется неоднозначно, так как это явление выполняет широкий спектр функций. Исходя из имеющегося опыта, тех определений, которые дают психологи и педагоги такому понятию как «сопровождение», учитывая специфические черты научно-методического сопровождения, можно дать авторское определение термину. Научно-методическое сопровождение деятельности учителя – это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи учителю в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности.

Стоит отметить, что наряду с термином «сопровождение» в психологической и педагогической литературе употребляются термины «поддержка», «коучинг», «наставничество», «помощь», «тьюторство». Однако мы считаем, что процесс сопровождения предполагает деятельность в рамках каждой из указанных процедур, хотя и не является синонимом ни одного из этих слов.

Современные исследователи проблем научно-методического сопровождения, в частности, М. Н. Певзнер, В. И. Снегурова, Е. И. Винтер, Л. Н. Белотелова (2; 3; 4; 6) отмечают, что в отличие от традиционных форм обучения научно-методическое сопровождение деятельности учителей имеет такие преимущества:

- более индивидуализировано и гибко;
- имеет более тонкую инструментовку;
- в большей степени учитывает динамику развития как самого профессионала, образовательного учреждения, в котором он работает, так и системы образования в целом;
- более многоаспектно;
- предполагает обеспечение постоянного взаимодействия учителя с другими субъектами обучения;
- позволяет постоянно отслеживать заданную траекторию, использовать контролирующие и коррекционные процедуры;
- учитывает динамику профессионального роста учителя и гибкое реагирование на ситуации его развития;
- несет опережающий характер, предполагающий по возможности направленность системы сопровождения преимущественно на предотвращение затруднений;
- имеет постоянный характер.

Перечисленные преимущества очевидны и позволяют сделать вывод о том, что научно-методическое сопровождение действительно необходимо в сложившихся условиях изменения образовательного процесса, его ценностей и тенденций.

Опишем модель научно-методического сопровождения деятельности учителей в образовательном учреждении (см. рисунок 1).

Представленная модель научно-методического сопровождения деятельности педагогов включает четыре последовательных этапа.

Цель первого, аналитико-диагностического этапа, – диагностика потребностей педагога в овладении определенными инновационными технологиями. Важным моментом на аналитико-диагностическом этапе становится создание благоприятных условий и творческой атмосферы в школе для осознания педагогами необходимости самосовершенствования и овладения инновационными технологиями.

Цель второго, проектировочного этапа, – составление индивидуального маршрута научно-методического сопровождения педагога с учетом выявленных ранее запросов; происходит индивидуальный отбор форм, средств и методов сопровождения. На данном этапе важна совокупная работа педагога-предметника, психолога, директора школы, завуча по научно-методической работе и иных привлеченных специалистов.

Цель этапа реализации маршрута – преодоление диагностированных затруднений в овладении инновационными технологиями на основании выбранных форм и методов научно-методического сопровождения. На этапе реализации индивидуального плана научно-методического сопровождения педагога крайне важным компонентом является корректировка сопровождения с учетом выявления неэффективных форм и средств и появлением новых профессиональных проблем и потребностей. Важным моментом здесь является создание необходимых условий для реализации маршрута, в частности создания инновационной среды в школе, именно это позволит методически подготовить педагогов школы, информировать их о нововведениях, преодолеть стереотипы их деятельности. Результатом реализации индивидуального плана научно-методического сопровождения является осмысление педагогом своей профессиональной позиции и выстраивание собственной траектории профессионального развития в условиях деятельности в образовательном учреждении, а также преодоление профессиональных затруднений учителя, в частности, овладение инновацией, а в конечном итоге – повышение качества образования.

Цель контрольно-оценочного этапа – мониторинг и оценка овладения педагогом инновации в ходе реализации маршрута сопровождения, который осуществляется как администрацией школы, так и преподавателем на основе самоанализа. Цель обусловлена тем, что федеральной программой развития образования в качестве одной из основных задач была отмечена необходимость мониторинга развития системы образования. К сожалению, нередко бывает так, что при внедрении инновации педагог не изменяет цели, средства, способы, а только подгоняет привычный образ деятельности к новому. Именно такие проявления и необходимо выявить на данном этапе. Не стоит забывать, что при внедрении инноваций важно не только изменение внешней среды, педагог должен анализировать происходящее, осмысливать его, критически относиться к полученному опыту, чтобы внедрение инновации было успешным и соответствовало целям и задачам новой концепции.

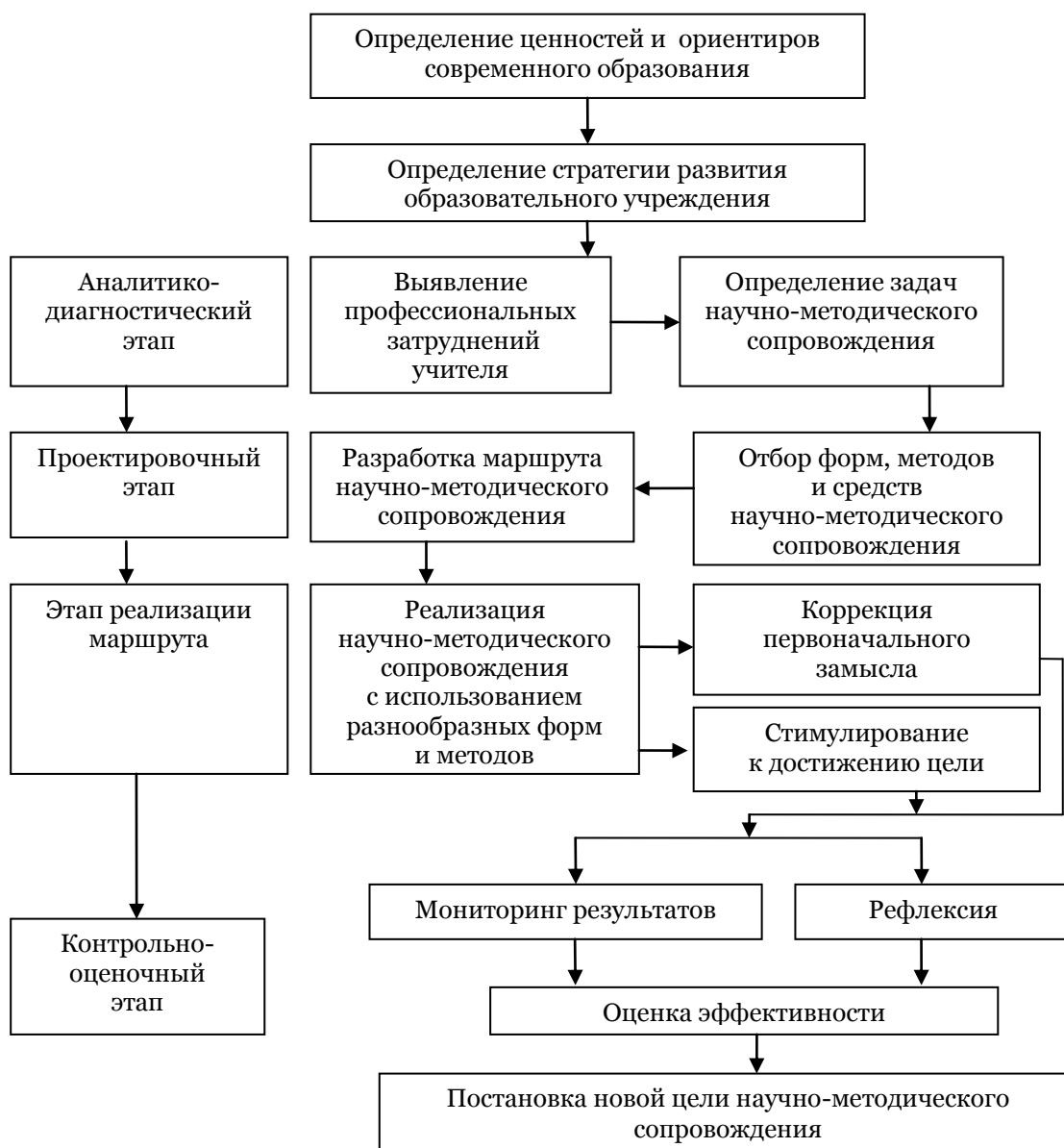


Рисунок 1. Модель научно-методического сопровождения деятельности учителей в образовательном учреждении

Приоритетом такой модели научно-методического сопровождения инновационной деятельности педагога в образовательном учреждении является:

- развитие индивидуального стиля педагога;
- самоопределение каждого педагога в выборе форм, средств и методов организации своей профессиональной деятельности;
- дифференцированный подход к педагогу с учетом возраста, опыта, стажа;
- включение педагога в экспериментальную, поисковую, исследовательскую деятельность.

Организация эффективной деятельности данной модели потребует участия высококлассных специалистов в сфере образования. Школа пока не может полностью своими силами организовать такую работу,

и мы видим выход только в экспансии контактов, необходимо как можно больше использовать внешние связи, а не замыкаться в узкие рамки школы.

В современных быстро меняющихся условиях актуальной задачей школы становится адаптация преподавателей к такой обстановке, что соответствует парадигме «образование через всю жизнь». Для этого образовательному учреждению необходимо способствовать разрешению профессиональных затруднений педагогов, связанных с освоением новых методов и технологий преподавания, внедрением инноваций, информатизацией образования через усовершенствование работы научно-методических служб, что будет способствовать росту профессионализма преподавателей, а значит, и повышению качества образования данного образовательного учреждения в целом.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Амонашвили Ш. А. Единство цели : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1987.
2. Белотелова Л. Н. Методическое сопровождение преподавателя колледжа как одно из условий обеспечения качества среднего профессионального образования // Среднее профессиональное образование. 2009. № 7.
3. Винтер Е. И. Вопросы организационно-стимулирующего сопровождения профессионально-творческой подготовки будущих специалистов // Высшее образование сегодня. 2008. № 8.
4. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : моногр. / М. Н. Певзнер, О. М. Зайченко, В. О. Букетов, С. Н. Горьчева, А. В. Петров, А. Г. Ширин. Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002.
5. Снегурова В. И. Проектирование системы методического сопровождения сетевого учителя как подсистемы дистанционного обучения математике // Научные проблемы гуманитарных исследований. 2009. № 10.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт. URL: <http://standart.edu.ru/>
7. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=10681>

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

Ильина Татьяна Борисовна,

аспирант, директор Центра довузовской подготовки, Управление региональной образовательной политики и качества, Уральский государственный педагогический университет; 620078, г. Екатеринбург, ул. Педагогическая, д. 21, к. 22; e-mail: Ttn188@yandex.ru

**СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ ПЕДАГОГОВ
В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: теоретическая модель; поликультурное образовательное пространство; профессионально важные качества; специалист по поликультурности (поликультурному взаимодействию); теоретическая модель развития профессионально важных качеств; теоретические подходы к разработке и реализации; принципы и методы обучения, критерии оценки.

АННОТАЦИЯ. Названы актуальные в поликультурном образовательном пространстве профессионально важные качества педагогов как специалистов (экспертов) по поликультурности. Определены теоретические подходы к разработке и реализации модели образовательного процесса их развития. Обоснованы принципы, стратегии, методы обучения и критерии оценки успешного развития профессионально важных качеств.

Piina Tatiana Borisovna,

Post-graduate Student, Centre of Preparatory Education, Administration of Regional Educational Policy and Quality, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF THE DEVELOPMENT
OF IMPORTANT QUALITIES OF A TEACHER
IN MULTICULTURAL EDUCATIONAL SPACE**

KEY WORDS: theoretical model; multicultural educational space; professionally important qualities of teachers; expert of multicultural interaction or specialists (experts) on multiculturalism; theoretical model of development of professionally important qualities; educational process; theoretical approaches; principles; strategy; methods of training; criteria of assessment.

ABSTRACT. Professionally important qualities of teachers as specialists (experts) on multiculturalism are enumerated. Theoretical approaches to the working out and implementation of the model of educational process and its development are defined. The principles, strategy, methods of training and criteria of assessment of successful development of professionally important qualities are described.

Рассматривая сегодня процесс формирования особого поликультурного образовательного пространства в России, ученые подчеркивают, что в его условиях появляются новые для педагогической деятельности проблемы (С. К. Бондырева, В. П. Борисенков, Б. С. Гершунский, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк, М. Н. Кузьмин, М. Г. Синякова, Д. И. Фельдштейн и др.). Среди них проблемы адекватной языковой коммуникации, изучения особенностей культуры мигрантов, социализации ребенка и семьи, объединения коллектива детей разных культур и ценностных установок, особенно остро встающие перед учителем в силу действия этнических границ как психологического результата универсальной для всего живого тенденции разделять мир на «своих» и «чужих».

Приведенный перечень проблем, возникающих в поликультурном образовательном пространстве и требующих адекватных профессиональных педагогических

решений, свидетельствует о необходимости осуществления педагогом новых функций. Кроме традиционного ролевого репертуара (предметник, воспитатель, наставник, лидер, исследователь и т. п.), актуализируются новые педагогические роли. Сегодня педагог, работающий в поликультурном образовательном пространстве, вынужден выполнять функции, связанные с социальной адаптацией детей к поликультурности образовательного пространства и социума, психологической помощью и консультированием детей и их родителей по этнопсихологическим и этнокультурным проблемам, предотвращением и урегулированием этнокультурных конфликтов, а также организацией особой среды, нейтрализующей негативные влияния психогенетического и социогенетического факторов и благоприятной для творческого взаимодействия и взаимообогащения.

Для того чтобы эти функции реализовать, педагог должен стать этнопсихологом,

этнокультурологом, социальным педагогом, этноконфликтологом, этнодидактом и т. п. – то есть специалистом (экспертом) по поликультурности (интеркультурности) или поликультурному педагогическому взаимодействию. Его готовность к поликультурной деятельности включает «знание педагогом элементов различных культур и их особенностей, характеризуется идентификацией себя как представителя определенной культуры, а также обязывает к соблюдению социальных норм и требований межкультурного общения и взаимодействия» (8, с. 17). Кроме того, специалист по поликультурности должен «преобразовывать наличную социокультурную ситуацию в педагогическую задачу собственной деятельности» (7, с. 29), требующую поиска адекватных педагогических, в том числе и дидактических, решений.

Закономерно, что к проблемам подготовки педагогических кадров к работе в поликультурных условиях обращаются многие авторы: А. Г. Абсалямова, Н. А. Агафонова, А. Ю. Белогуров, И. В. Васютенкова, М. В. Дюжакова, З. Н. Зарипова, Т. И. Ковалёва, С. А. Мартыненко, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Е. А. Нечаева, В. П. Симухина, М. Н. Сираева, Л. Л. Супрунова, А. А. Ткачук, К. Н. Тополян, Г. С. Трофимова, О. Е. Хухлаев, М. Ю. Чибисова, А. Н. Утехина, Ж. Н. Шайгозова, А. А. Шогенов, И. Е. Шолуденко и др. Есть и исследования, посвящённые описанию необходимых для выполнения новых функций компетентностей (М. А. Дюжакова, В. Г. Крысько, Э. А. Саракуев, И. М. Синагатуллин, А. А. Терсакова, Э. Р. Хакимов, Б. И. Хасан).

Однако разрабатывая рекомендации для подготовки педагогов к работе в новых условиях, авторы, на наш взгляд, недостаточно внимания уделяют выявлению и развитию профессионально важных качеств, обеспечивающих формирование профессионализма личности, который является основой для формирования профессионализма деятельности. Мы считаем, что в поликультурном образовательном пространстве именно проблема развития профессионально важных качеств педагогов становится особенно актуальной, так как уровень их развития в целом детерминирует процесс профессионализации и профессионального развития.

Кроме того, противоречие заключается в том, что ФГОСы начального, общего, среднего образования, закладывая в модель ученика поликультурность и толерантность как черты идеального образа, предполагают готовность педагогов воспитывать такую личность. Однако Стандарт профессиональной деятельности педагога и перечень профессионально важных качеств, указанный в

нём, не отражают в полном объёме необходимых характеристик профессионализма личности педагога в новых условиях, не разработана и система подготовки к работе в поликультурных классах в профессиональном и дополнительном образовании.

В этой связи актуальными становятся задачи выявления необходимых профессионально важных качеств и разработки структурно-функциональной теоретической модели их развития.

На основе Стандарта профессиональной деятельности педагога, перечня компетентностей в области личностных качеств, рекомендованных для диагностики во время процедуры аттестации, а также психолого-педагогических исследований, посвящённых педагогической деятельности в условиях поликультурного образовательного пространства нами был составлен список актуальных профессионально важных качеств. Этот перечень был скорректирован после опроса руководителей образовательных учреждений, педагогов и специалистов системы образования, работающих с детьми-мигрантами. Назовем профессионально важные качества, которые, на наш взгляд, необходимо развивать у педагогов, работающих в поликультурном образовательном пространстве: эмпатийность, фрустрационная толерантность, волевой самоконтроль, рефлексивность, толерантность.

На основе модульно-компетентностного и андрагогического подходов нами разработана структурно-функциональная модель развития выше названных профессионально важных качеств педагога как специалиста по поликультурности.

Методологической основой нашей модели являются исследования по современной дидактике А. В. Хуторского и автодидактике Д. Г. Левитеса, педагогической деятельности И. Ф. Исаева, В. А. Слостёнина, педагогической деонтологии К. М. Левитана и педагогике взаимодействия Е. В. Коротаевой, по управлению обучением и педагогическому менеджменту Ю. А. Конаржевского, П. И. Третьякова, Т. И. Шамовой, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибановой, по основам межкультурной коммуникации Т. Г. Грушевицкой, В. Д. Попкова, А. П. Садохина, Д. Б. Гудкова, Т. Н. Персиковой и особенностям развития профессионально-психологических характеристик педагогов в поликультурном образовательном пространстве М. Г. Синяковой, а также модульный подход на основе компетенций, разработанный в рамках реализации проекта Делфи 2 О. Н. Олейниковой, А. А. Муравьёвой, Ю. В. Коноваловой, Е. В. Сартаковой, и андрагогический подход, представленный в работах и диссертационных исследованиях

И. А. Колесниковой, М. Т. Громковой, Н. О. Вербицкой, И. В. Змеёва, Л. В. Глазыриной, А. И. Кукуева, Л. В. Линевиц, С. А. Филина и др.

При разработке модели мы исходили из понимания концептуального смысла образования как процесса прогрессивных изменений личности (9, с. 49).

В структуре модели отражено, что необходимость развития профессионально важных качеств педагога как специалиста по поликультурности обусловлена активизацией в социальном пространстве этнического фактора и приобретением образовательным пространством характера поликультурности, которые актуализируют новые характеристики профессионализма личности педагога, а следовательно, и новые подходы к профессиональной его подготовке в системе среднего, высшего и дополнительного профессионального образования. Кроме того, профессиональный Стандарт педагогической деятельности предъявляет «систему требований к качествам (компетентности) субъекта деятельности, которые в своей целостности определяют возможность занятия конкретной должности и успех в педагогической деятельности» (6, с. 22).

Предметным и метапредметным содержанием образования становится изучение основ антропологии, этносоциологии, этнокультурологии, этнопсихологии, конфликтологии прежде всего при изучении модуля «Основы педагогической деятельности в поликультурном образовательном пространстве». Деятельностное содержание образования в нашей модели будет направлено на образовательные приращения, заключающиеся в личностных новообразованиях и приращениях – изменении уровня развития профессионально важных качеств и будет представлено в модулях развития отдельных профессионально важных качеств.

При конструировании содержания образования педагогов – проектировании содержания учебных программ, отчасти выборе форм и методов обучения, в том числе средств обучения и контроля, – мы будем опираться на *модульный подход на основе компетенции, или модульно-компетентностный подход*, который интегрирует особенности модульного и компетентностного подходов.

Модульный подход на основе компетенций исходит из концепции обучения, основанного на компетенциях, то есть «обучения, основанного на определении, освоении и демонстрации знаний, умений, типов поведения и отношений, необходимых для конкретной трудовой деятельности / профессии» (5, с. 3). В нашей модели каждый

модуль будет предполагать развитие конкретного профессионально важного качества, которое невозможно без «освоения умений, знаний, отношений и опыта». При этом важно помнить, что профессионально важные качества являются психологическими компонентами компетентности педагога, а информация о достижениях науки в сфере этносоциологии, этнопсихологии, этноконфликтологии, этнокультурологии – теоретической базой для их формирования как профессионально важных качеств, так и компетентности.

Перечислим принципы, которые называют исследователи как основу разработки модулей (Н. В. Бордовская, И. А. Колесникова, В. Н. Лебедев, Т. И. Шамова, П. А. Юцявичене и др.), уточнив содержание некоторых в соответствии со спецификой модульного подхода, основанного на следующих компетенциях.

1. *Принцип модульного построения образовательной программы* позволяет структурировать содержание подготовки в соответствии с модулем развития того или иного профессионально важного качества.

2. *Принцип структуризации содержания материала (деления материала на небольшие обособленные элементы, в соответствии с которым содержание одного модуля должно обеспечивать развитие одного профессионально важного качества.*

3. *Принцип опоры на методы деятельности участников учебного процесса (формирование оперативных и действенных знаний).*

4. *Принципы динамичности (свободное изменение содержания модуля) и гибкости (приспособление содержания и путей его усвоения к индивидуальным потребностям обучаемых),* в соответствии с которыми модули нашей модели включают инвариантный компонент (цели и результаты) и вариативный (содержание, методы и средства обучения). Кроме того, модули являются автономными.

5. *Принцип осознанной перспективы* предполагает понимание педагогами ориентированности целей образовательной программы на практический результат, который детерминирован социальным заказом и спросом со стороны рынка труда.

6. *Принципы паритетности (субъект-субъектного взаимодействия слушателей и преподавателя) и разносторонности методического консультирования* регулируют организацию образовательного процесса и соотносятся с принципами андрагогического подхода, используемого нами в качестве методологической основы для организации управления образовательным процессом.

7. *Принцип ориентированности на результаты*, необходимые для сферы труда.

Содержательный блок представлен в виде программных материалов, разработанных, как мы уже говорили, на принципе модульности. Каждый модуль – теоретическим материалом, чаще всего реализуемым при помощи традиционных средств и методов обучения (лекции, беседы, диспуты и т. п.), инструментальным (конструктивно-операциональным) компонентом, связанным с разработкой дидактико-методического обеспечения модульной вариативной программы обучения, внедренческим (реализационным) и рефлексивным компонентами.

Процесс обучения педагогов выстраивается с учетом *андрагогического подхода*, разработавшегося ещё в 20-е годы XX в. в работах Э. К. Линдемана, который в 1926 г. назвал метод обучения взрослых «методом анализа опыта»; в 40-60-е годы XX в. – в исследованиях Д. Кидда (Канада), М. Ноулза (США), Ф. Пеггелера (Германия), Б. Самоловчева (Югославия), Е. Радлинской (Польша). С 70-80-х годов андрагогическая проблематика была введена в контекст исследования непрерывного образования.

Современные исследования в области андрагогики называют специфические для обучения взрослых андрагогические принципы, отражающие условия учебного процесса. К выявлению таких принципов обращались М. Ноулз, Д. Роджерс, С. Брукфилд, Р. Штайнер, С. И. Змеёв, С. Г. Вершловский и др. Причём в отличие от педагогических принципов, регулирующих прежде всего деятельность обучающего, андрагогические принципы обращены и к деятельности обучающихся.

А. И. Кукуев, В. А. Шевченко на основе публикаций и исследований последних лет объединили многочисленные варианты в подгруппы основных принципов (4), на которые мы и будем опираться в нашем исследовании. Назовём их.

• **Принцип природосообразности**, который свидетельствует, что обучение взрослых обусловлено растущей способностью личности к обучению на протяжении всей жизни. При работе со взрослыми необходимо учитывать закономерности возрастного развития и особенностей (физических, психических, гендерных) взрослых обучающихся и опираться на заложенные потенциальные возможности для развития взрослым учащимся своего мышления и чувств.

• **Принцип культуросообразности** гласит, что обучение взрослых осуществляется в процессе самореализации личности по мере ее культурного саморазвития и самоактуализации. В ходе обучения необ-

ходимо развивать познавательные, образовательные, культурные, духовные и т. п. потребности взрослого обучающегося в контексте современной культуры, опираясь на принципы самовоспитания, самообучения, саморазвития социальных и духовных потребностей, норм и способностей взрослого учащегося в контексте культуры социума.

• **Принцип индивидуально-личностного подхода** обучения взрослых опирается на субъектность как свойство осознанно действующей личности в процессе ее самоопределения. Необходимо в процессе обучения опираться на профессионально-личностный опыт взрослых обучающихся и их готовность к взаимодействию в процессе обмена профессионально-личностным опытом.

• **Принцип ценностно-смысловой направленности образования** предполагает обеспечение личности актуальным содержанием в условиях овладения адекватными способами ее обработки и усвоения. Данный принцип требует отбора, организации и презентации содержания, адекватного запросам взрослых обучающихся. При этом в процессе обучения необходимо учитывать критическое восприятие взрослым учащимся знания как открытой системы и творческое использование знания для разрешения своих собственных жизненных затруднений.

Рассмотрим составляющие технологического процесса развития профессионально важных качеств, который должен включать ряд этапов: 1) мотивационно-ориентировочный, когда на основе диагностики (самодиагностики) уровня развития профессионально важных качеств осуществляется выбор модулей, их компоновка и корректировка содержания учебного материала, форм и методов обучения – на этом этапе на основе структурно-функциональной модели образовательной программы в целом должна быть разработана программа осуществления образовательного процесса в конкретной аудитории, составлен учебно-тематический план; 2) этап реализации программы развития профессионально важных качеств в соответствии с учебно-тематическим планом; 3) этап контроля и оценки уровня развития профессионально важных качеств (или результативный).

Выбирая для нашей программы дидактико-методическое обеспечение, мы столкнулись с проблемой обоснования выбора форм и методов, так как единой их классификации мы в научной литературе не обнаружили. Это вполне закономерно, так как, во-первых, «метод может быть не только способом деятельности, но и способом организации деятельности» (9, с. 318), и, во-

вторых, порой трудно разграничить приём и метод, так как «в зависимости от ситуации приёмы могут играть роль полноценного метода, и, наоборот, метод может стать отдельным приёмом в рамках другого, более ёмкого метода». В нашей работе мы будем говорить о методе как о способе деятельности и связывать его с той или иной образовательной стратегией.

Для классификации и обоснования выбранных нами методов в нашем исследовании обратимся к мнению Л. Н. Лесохиной и Т. В. Шадринной, которые отмечают, что «в целом выбор метода идет от содержания образования, определяется стратегией обучения, внутренне обусловлен... типом взаимодействия» педагога и аудитории (10, с. 124). Исследователи выделяют следующие стратегии обучения взрослых: 1) информационная стратегия использует метод образовательной трансляции, т. е. сообщения факта, уже добытых знаний, сведений; 2) проблемная стратегия ориентирована на обсуждение, дискуссию, обмен мнениями (хотя здесь не исключены монологические методы); 3) социально-ролевая стратегия вбирает весь комплекс методов, избирая преимущественно игру (10, с. 125).

Информационная и проблемная стратегия будут преобладать при выборе методов и форм работы во вспомогательном модуле, а социально-ролевая – в основных модулях. Воспользуемся классификацией методов этих же авторов, подразделяющих их на ориентирующие и стимулирующие группы методов. Целью ориентирующей группы методов является осознание педагогами новых требований к профессионализму их личности. Среди них *тестирование, информирование (просвещение), моделирование и метод анализа опыта*.

Тестирование является методом психодиагностики в целях определения уровня развития выделенных профессионально важных качеств, отражающих профессионализм личности педагогов. Информирование представляет собой процесс передачи знаний, необходимых для последующего самоопределения взрослого обучающегося в отношении постановки учебных целей. Метод моделирования как средство обучения описывается в работах С. И. Архангельского, М. Т. Громковой. Учёные подчёркивают, что «образование взрослых невозможно представить без моделирования, так как «если текст в большей степени стимулирует репродуктивное мышление, то схемы, модели – продуктивное. Модель позволяет понять, рассмотреть варианты, поразмышлять, то есть наполнить каркас содержанием» (1, с. 203). Так, на наш взгляд, интересно предложить педагогам создать мо-

дель современного образовательного пространства, рассмотрев этнический фактор как один из её элементов, а также модель формирования личности в поликультурном социуме, отражающую влияние биологического, социального и культурного факторов.

Метод анализа опыта характеризуется А. С. Кукуевым следующими особенностями: наличие и характер опыта, в том числе опыта учебной деятельности, составляет главное отличие обучающихся друг от друга; опыт лежит в основе потребности взрослых обучающихся к продолжению учения; взрослый обучающийся овладевает новым знанием через анализ собственного опыта; возможность поделиться своим опытом является существенным мотивирующим фактором учения и кратчайшим путем успешного и эффективного овладения взрослым обучающимся новым образовательным опытом (3, с. 22).

Методы анализа опыта и моделирования сочетаются с информированием на различных формах лекций (проблемная лекция, контекстно-научная, контекстно-профессиональная и т. п.). Такие лекции ориентированы на диалогическое взаимодействие в образовательном процессе, они начинают включать элементы диалогического взаимодействия – это имитационный диалог, предполагающий умение поставить вопрос, активизирующий восприятие слушателей; диалог-обсуждение, позволяющий включать элементы беседы, дискуссии в традиционную организационную форму, а также диалог-познание. Диалог-познание имеет следующие особенности: 1) ориентирован на самую разнообразную рефлексию; 2) имеет целью самоопределение индивида по отношению к миру и к самому себе; 3) обращён не только во внешний, но и во внутренний мир человека; 4) более тесно, нежели другие виды диалога, связан с эмоционально-экспрессивной сферой личности (2, с. 136-138). Диалог-познание используется и на этапе рефлексии. Использование диалогического взаимодействия позволяет актуализировать опыт слушателей, организовывая коммуникацию, рефлексию и мышление. Подчеркнём, что ориентирующие методы имеют преимущественно «разговорный характер».

Стимулирующие методы являются деятельностьюными. Это интерактивные методы обучения, так как во время образовательного процесса учебные цели достигаются за счёт взаимодействия не только преподавателя со слушателями, но и их самих друг с другом. Наиболее эффективна реализация социально-ролевой стратегии при использовании групповой работы, которая сама по себе является коммуникативным тренингом: участ-

ники «тренируются высказывать свои мысли, слушать, понимать, договариваться, уступать, критиковать, уточнять, дополнять, приходиться к соглашению» (1, с. 283), принимают коллективные решения. Все эти виды деятельности способствуют формированию профессионально важных качеств.

Вышеперечисленные методы в сочетании с формами обучения, системой диагностики результатов и учебно-методическим комплексом и представляют дидактико-методическое обеспечение образовательного процесса. Таким образом, модель развития профессионально важных качеств педагогов предполагает сочетание общих форм обучения (групповых, индивидуальных, парных) и внешних форм обучения (лекционно-семинарской, дискуссий, практикумов, деловых и ролевых игр, тренингов, упражнений и т.п.), а также использование психотехнических и социально-педагогических технологий.

Этап контроля и оценки результатов реализации образовательного процесса содержит два компонента: компонент внешней и внутренней оценки. Внешняя оценка будет состоять в результатах повторного тестирования, которое должно показать приращение качеств, на развитие которых была нацелена программа обучения. Внутренняя оценка предполагает осознание собственного результата – приращения. Слушатели должны осуществить рефлексию в соответствии со следующими показателями, оцениваемыми по десятибалльной шкале.

ЛИТЕРАТУРА

1. Громкова М. Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых : учеб. пособие для системы доп. проф. образования; учеб. пособие для студ. вузов. М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2012.
2. Коротаяева Е. В. Педагогика взаимодействий: теория и практика : учеб. Пособие. Екатеринбург : СВ-96, 2011.
3. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике : автореф. дис... д-ра пед. наук. Ростов н/Д., 2010.
4. Материалы учебно-методического пособия «Современные подходы в образовании» / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко. Ростов н/Д, 2010. URL: http://www.bimbad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=1618 (дата обращения 08.01.14).
5. Олейникова О. Н., Муравьева А. А., Коновалова Ю. В., Сартакова Е. В. Разработка модульных программ, основанных на компетенциях : учеб. пособие. М. : Альфа-М, 2005.
6. Профессиональный Стандарт педагогической деятельности // Вестник образования. 2007. № 7.
7. Сенько Ю. В., Шкунов В. Г. Герменевтика педагогического опыта // Педагогика. 2012. № 2.
8. Синагатуллин И. М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века // Педагогика. 2012. № 3.
9. Хуторской А. В. Современная дидактика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2001.
10. Центры образования взрослых / Под ред. Л. Н. Лесохиной, Т. В. Шадринной. М. : Педагогика, 1991.
11. Шадриков В. Д. Качество педагогического образования : моногр. М. : Логос, 2012.

1. Новые потребности, интерес, цели, самоопределение на деятельность: 1) есть интерес и потребность в изучении потребностей; 2) результат в осознании целей образования; 3) приращение в интересе к компонентам коммуникации; 4) интерес в глубоком изучении мировоззрения.

2. Новые смыслы, усвоенная информация: 1) результат систематизации; 2) обучение как адаптация во внешнем мире; 3) новая информация о рефлексии; 4) целостность педагогической деятельности.

3. Овладение методом как способом собственной деятельности: 1) приращение в овладении методом групповой работы; 2) коммуникация (толерантность); 3) приращение в способах профессиональной деятельности.

Созданная нами структурно-функциональная модель образовательной программы развития профессионально важных качеств педагогов направлена на подготовку педагогов к реализации новой для них позиции специалистов по поликультурности. Практическая реализация этой позиции позволит учителям приобрести качества, необходимые для адекватного реагирования на вызовы времени и профессионального развития в условиях поликультурного образовательного пространства. Данная модель может быть использована как основа для разработки программ факультативных учебных курсов магистратуры по педагогическим направлениям, а также программ дополнительного образования педагогов в системе повышения квалификации.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

Печеркина Анна Александровна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра акмеологии и психологии управления, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 414; e-mail: 79apa@mail.ru

СОХРАНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ ПЕДАГОГА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: здоровье; психология здоровья; профессиональное здоровье; психологическая саморегуляция; саморегуляция профессионального здоровья педагога.

АННОТАЦИЯ. Обозначена проблема сохранения профессионального здоровья педагога. Дано авторское определение профессионального здоровья учителя, определены его детерминанты и обоснована роль психологической саморегуляции как ключевого механизма сохранения профессионального здоровья педагога.

Pecherkina Anna Aleksandrovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Education and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

MAINTENANCE OF PROFESSIONAL HEALTH OF THE TEACHER

KEY WORDS: health; health psychology; occupational health; psychological self-regulation; self-regulation of professional health of the teacher.

ABSTRACT. The article sets out the problem of preserving professional health of the teacher. The original author's definition of occupational health of the teacher is given. The author defines its determinants and states the role of psychological self-regulation as a key mechanism for preserving professional health of the teacher.

Здоровье человека – это одно из наиболее сложных и многозначных понятий в науке. Прямой и однозначный ответ на вопрос о том, что такое здоровье, найти вряд ли возможно. Проблема заключается прежде всего в том, что представления о здоровье всегда относительны, историчны, поэтому любая попытка дать полную, однозначную формулировку данному феномену ограничивается историческими, социальными, культурными нормами, свойственными данной эпохе.

В настоящее время здоровье приобретает значение глобального социокультурного явления. Такое положение делает его приоритетной областью национальной политики, предметом всестороннего изучения и глубинного осмысления. Но, несмотря на это, эксперты Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) отмечают недостаточную компетентность большей части населения разных стран в вопросах охраны здоровья, проявляющуюся, в частности, в неблагоприятном для здоровья повседневном стиле жизни и поведении на рабочих местах.

По данным отечественных и зарубежных ученых, среди всех сфер жизнедеятельности человека, трудовая оказывает самое сильное влияние на здоровье и, как правило, ухудшает его. Следует отметить, что в профессиях, связанных с системой отношений «человек-человек», риск возникновения негативных изменений в состоянии здоровья значительно возрастает.

Именно поэтому к профессии повышенного риска по частоте возникновения невротических и психосоматических расстройств относят профессию педагога. К числу ключевых причин относят ненормированную продолжительность рабочего дня, информационную насыщенность труда, высокую нервно-психическую напряженность и социальную ответственность. Эти характеристики являются важной профессиональной особенностью педагогической деятельности, которая в современных условиях инновационного развития образования приобретает особую значимость.

Развитие современного общества существенно повышает требования, предъявляемые к школе, основной целью которой является всестороннее развитие личности ребенка, создание оптимальных условий для раскрытия и реализации его потенциальных возможностей, способностей и потребностей. В этой связи особая роль отводится личности педагога, от эффективности деятельности которого во многом зависит будущее всего общества. Поэтому забота о здоровье учителя, о развитии его индивидуальности напрямую связана с ростом профессионализма, с эффективностью работы по выполнению социального заказа общества.

Следует отметить, что в настоящее время исследования в области профессионализации учителя посвящены в основном изучению профессионально важных качеств, профессиональной готовности, становлению индивидуального стиля деятель-

ности, развитию самосознания учителя, стагнации, профессиональных деформаций, кризисов профессионального развития (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Э. Э. Сыманюк и др.). Вопрос же о профессиональном здоровье учителя остается малоизученным.

Профессиональное здоровье работников стало активно рассматриваться в начале XX в. и связано с возникновением движения за научную организацию труда. Ф. Тейлор в своих работах исходил из концепции «экономического человека», рассматривая рабочего как обособленную единицу, элемент производственного процесса. При этом такие аспекты, как социальная природа, физическое и психическое благополучие работника не представляли исследовательского интереса. Его соратник Ф. Джилбрет, напротив, ориентировался на «человеческий фактор». Он считал, что каждый должен заниматься тем делом, которое больше всего соответствует его физическим и психическим способностям, т. к. именно это позволит работнику испытывать радость от выполняемой трудовой деятельности и полученных результатов, а первым условием радости автор называл здоровье рабочих.

В Советской России тема профессионального здоровья представителей различных профессий была представлена в работах таких авторов, как В. М. Бехтерев, Ю. В. Варданын, Е. М. Иванов, В. М. Карвасарский, В. Н. Мясищев и др.

Сегодня профессиональное здоровье привлекает к себе все большее внимание специалистов. Несмотря на это, в науке до сих пор не сложилось общее мнение о том, какое содержание следует вкладывать в данное понятие.

Так, В. А. Пономаренко рассматривает профессиональное здоровье как свойство организма сохранять необходимые компенсаторные и защитные механизмы, обеспечивающие профессиональную надежность и работоспособность во всех условиях профессиональной деятельности (7).

А. Г. Маклаков считает, что профессиональное здоровье следует рассматривать как определенный уровень характеристик здоровья специалиста, отвечающий требованиям профессиональной деятельности и обеспечивающий ее высокую эффективность (3).

По мнению Г. С. Никифорова, продуктивной основой для анализа вопросов, относящихся к проблеме профессионального здоровья, может стать концепция психологического обеспечения профессиональной деятельности. Она нацелена на сквозное психологическое обеспечение профессио-

нальной деятельности – от «входа» в профессию до «выхода» из нее. Процесс непрерывного психологического сопровождения рассматривается автором в качестве обязательного условия становления специалиста и его последующего профессионального функционирования (9).

По мнению Л. М. Митиной, здоровье педагога – деликатная и многоаспектная проблема. Обозначая ее значимость, автор указывает на то, что профессиональное здоровье учителя – основа эффективной работы современного образовательного учреждения и его стратегическая проблема, и определяет данное понятие как способность организма сохранять и активизировать компенсаторные, защитные, регуляторные механизмы, обеспечивающие работоспособность, эффективность и развитие его личности во всех условиях протекания профессиональной деятельности (4).

Учитывая вышесказанное, под профессиональным здоровьем педагога нами понимается состояние организма, обеспечивающее работоспособность, компетентность и конструктивное развитие личности учителя на всех этапах профессионального развития.

Результаты проведенных исследований (О. А. Анисимова, Л. М. Митина, Г. В. Митин, Э. Э. Сыманюк и др.) позволяют в качестве симптомов нарушения профессионального здоровья выделить следующие:

- негативный субъективный статус, который проявляется в ухудшении самочувствия, повышении артериального давления, снижении уровня профессиональной активности, снижении интереса к инновациям, сопротивлении им, а также в нестабильности настроения, быстрых переходах от гнева к состоянию апатии;

- наличие болевого синдрома (в том числе и психоэмоционального – «болит душа»);

- снижение или полная утрата трудоспособности, при которой у учителя нет сил для выполнения профессиональных обязанностей даже в начале рабочего дня;

- уменьшение объема и степени мобилизации функциональных резервов педагога (быстрая утомляемость, снижение объема внимания, отказ от активных методов обучения, требующих больших психофизиологических затрат, длительный период вработываемости, снижение переносимости повышенных физических и психических нагрузок);

- проявления психологического насилия в образовательной среде (самоутверждение за счет других), выражающееся в открытом неприятии и постоянной критике

ученика, унижении его человеческого достоинства, угрозах в его адрес, предъявлении к ученику требований, не соответствующих возрасту или его возможностям (12, с. 266).

В результате обозначается противоречие между значимостью и важностью здоровья в контексте современных условий развития общества и недостаточной осмысленностью путей его сохранения в рамках профессиональной деятельности. В этой связи становится необходимым определение детерминант и механизма сохранения профессионального здоровья педагога.

Анализ теоретических и эмпирических исследований позволил выделить внешние, объективные факторы, связанные с деятельностью, и внутренние, субъективные – это те индивидуальные особенности личности работника, которые играют важную роль в сохранении профессионального здоровья.

Среди внешних детерминант в первую очередь нужно выделить условия образовательной среды. Так, инновационная образовательная среда оказывает положительное влияние на профессиональное развитие учителя и способствует сохранению его профессионального здоровья. В частности, педагоги, принимающие активное участие в конкурсах профессионального мастерства, грантовых конкурсах имеют возможность получить признание официально и тем самым подтвердить собственный уровень профессионализма.

Немаловажную роль играют и сформировавшиеся отношения в системах «учитель – ученик», «учитель – родители», «учитель – коллеги», «учитель – администрация школы». Конструктивные отношения, проявляющиеся в умении разрешать конфликтные ситуации, снимать напряженность, оказывать поддержку, положительно сказываются на индивидуальных психических состояниях всех участников образовательного процесса, что в конечном итоге позитивно влияет на их состояние здоровья.

Также среди внешних факторов значимой является и организация педагогической деятельности. Ее умеренная регламентация, средняя степень автономности педагога, удачное распределение учебной нагрузки, справедливое стимулирование труда учителя, ясные перспективы профессионального роста и развития, естественно, положительно сказываются на состоянии здоровья педагога.

В качестве субъективных факторов можно выделить эмоциональную устойчивость, смыслообразующие жизненные цели, высокую мотивацию при выполнении профессиональной деятельности, социально-профессиональную активность.

Следует отметить, что педагог сам может предотвратить ухудшение своего профессионального здоровья, если он имеет представление о своих жизненных и профессиональных целях, имеет стремление к профессиональному развитию и самореализации и, самое главное, владеет навыком саморегуляции.

В аспекте педагогической деятельности необходимость саморегуляции возникает, когда учитель сталкивается с новой, необычной, трудноразрешимой для него проблемой, которая не имеет однозначного решения или предполагает несколько альтернативных вариантов решения, или находится в состоянии повышенного эмоционального и физического напряжения, что побуждает его к импульсивным действиям, или находится в ситуации оценивания со стороны коллег, других людей (учеников и родителей), администрации.

По-мнению В. И. Моросановой, осознанная саморегуляция – это целостная система психических средств, при помощи которой человек способен управлять своей целенаправленной активностью (5, с. 4).

Саморегуляция – это:

- особый уровень программирования деятельности на основе процессов предвидения;

- управление человеком своими эмоциями, чувствами и переживаниями;

- целенаправленное изменение как отдельных психофизиологических функций, так и нервно-психических состояний в целом;

- целенаправленный сознательный выбор характера и способа действий;

- «внутренняя» регуляция поведенческой активности человека;

- взаимодействие внешнего и внутреннего в поведении и деятельности индивида (10).

Саморегуляция может быть реализована разными средствами. Центральное место отводится методам, объединенным под названием «психическая саморегуляция». Психическая саморегуляция – это один из уровней регуляции активности личности, заключающийся в способности управления своими действиями, состояниями, поведением (11).

Методы психической саморегуляции, несмотря на существующие различия, основаны на оперировании образами, вторичными образами, представлениями и другими структурными единицами. Анализ научной литературы показывает, что методы психической саморегуляции – это способы и приемы непосредственного и опосредованного самовоздействия личности на психику и самоизменения психических процессов, свойств и состояний с целью их нормализации (1).

Использование методов саморегуляции дает возможность целенаправленно изменять собственное самочувствие, настроение, уровень рабочей активности, что в конечном итоге способствует сохранению профессионального здоровья. Благодаря использованию данных методов происходит косвенное, способствующее протеканию психических процессов воздействие, за счет которого повышается активность и регулируются действия в изменяющейся ситуации.

По мнению А. О. Прохорова, способы саморегуляции являются универсальными как для продления положительных состояний, так и для снижения интенсивности отрицательных состояний, что является важной особенностью саморегуляции.

В профессиональной деятельности при саморегуляции как положительных, так и отрицательных состояний субъекты используют как общие, универсальные способы саморегуляции, так и специфические, особенные, связанные со знаком и качеством (модальностью) состояния. Универсальным способом саморегуляции является общение, на втором месте находится регуляция внимания, на третьем – волевые (самоприказы,

самоконтроль) и интеллектуальные способы (логический анализ событий, самоанализ, размышления-рассуждения и др.). По мере усложнения состояний от положительных к отрицательным увеличивается число применяемых способов саморегуляции и их сложность, при саморегуляции положительных состояний используются более приемы, чем при саморегуляции отрицательных состояний (8).

Именно поэтому саморегуляция является залогом успешной профессиональной деятельности (Л. Г. Дикая, В. А. Конопкин, В. И. Моросанова, А. К. Осницкий, А. О. Прохоров и др.). Ведь чем устойчивее будет сформирован навык саморегуляции у педагога, тем большего он сможет добиться в своей профессиональной деятельности и тем больше у него шансов на успешное преодоление трудностей (2).

Таким образом, знание закономерностей саморегуляции состояний, умение управлять собственными состояниями, а также овладение приемами и способами регуляции являются ключевыми составляющими механизма сохранения профессионального здоровья педагога.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гунзунова Б. А. Применение методов психической саморегуляции в профессиональной педагогической деятельности // Вестник Бурятского государственного университета. 2011. №5.
2. Конопкин О. А. Психическая саморегуляция произвольной активности человека (структурно-функциональный аспект) // Вопросы психологии. 1995. № 1.
3. Маклаков А. Г. Основы психологического обеспечения профессионального здоровья военнослужащих : автореф. дисс. ... докт. психол. наук. СПб., 1996.
4. Митина Л. М. Психология профессионального развития учителя. М. : Флинта, 1998.
5. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения (ССПМ) : руководство. М. : Когито-Центр, 2004.
6. Моросанова В. И. Индивидуальный стиль саморегуляции в произвольной активности человека // Психологический журнал. 2005. № 4.
7. Пономаренко В. А. Психология жизни и труда летчика. М. : Воениздат, 1992.
8. Прохоров А. О. Функциональные структуры и средства саморегуляции психических состояний // Психологический журнал. 2005. Т. 26, № 2.
9. Психология здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб.: Питер, 2003.
10. Панкратов В. Н. Саморегуляция психического здоровья: практическое руководство. М. : Изд-во Института Психотерапии, 2001.
11. Семенова Е. М. Психологическое здоровье ребенка и педагога / Под ред. проф. А. А. Панько. Мозырь : Белый Ветер, 2010.
12. Сыманюк Э. Э., Печеркина А. А. Противодействие профессиональным деформациям // Народное образование. № 9. 2010.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Э. Сыманюк.

Сидорова Юлия Валерьевна,

аспирант, кафедра высшего профессионального образования, Уральский государственный педагогический университет; заместитель директора по учебно-методической работе, Камышловский техникум промышленности и транспорта; 624860, Свердловская обл., г. Камышлов, ул. М. Горького, д. 19, кв. 76; e-mail: Sidorovakam@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ПЕДАГОГОВ ТЕХНИКУМА В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: общие компетенции; профессиональные компетенции; компетентностный подход; федеральный государственный стандарт; образовательный результат; взаимодействие педагогов.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются этапы взаимодействия педагогов техникума в процессе деятельности по формированию общих и профессиональных компетенций студентов, управления качеством профессиональной подготовки, основанного на модели готовности студентов техникума к профессиональной деятельности.

Sidorova Yulia Valerievna,

Post-graduate Student of Department of Higher Professional Education, Ural State Pedagogical University; Deputy Head for Academic Activity of Technical School of Industry and Transport, Kamyshev.

INTERACTION OF TEACHERS OF TECHNICAL SCHOOL IN THE COURSE OF FORMATION OF GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCES OF STUDENTS

KEY WORDS: general competences; professional competences; kompetentnostny approach; federal state standard; educational result; interaction of teachers.

ABSTRACT. Stages of interaction of teachers of a technical school in the process of formation of general and professional competences of students, the quality management of vocational training based on the model of readiness of students of technical school to professional activity are considered in the article.

В основополагающих документах социальной образовательной политики Российской Федерации одним из важнейших условий повышения качества профессионального образования является обеспечение личностной направленности.

Как правило, профессиональное педагогическое сообщество сосредоточено на тех результатах образования, которые привязаны к конкретным учебным дисциплинам. В то время как проектирование работы с сознанием человека и процессами его личностного развития является в настоящее время очень серьезной проблемой, которую педагоги зачастую решают алгоритмизированными способами, подменяя истинные смыслы образовательной деятельности технологическими картами по формированию общих и профессиональных компетенций обучающихся, которые являются частью образовательных результатов, определенных стандартами профессионального образования нового поколения.

К *общей компетенции* относят образовательный результат, выражающийся в овладении универсальными способами деятельности, направленными на решение профессионально-трудовых задач и являющимися условием интеграции выпускника в социально-трудовые отношения на рынке труда. Особенности этого результата яв-

ляется то, что он формируется и проявляется в деятельности, универсален в отношении объектов воздействия, следовательно, может быть оценен при работе с субъективно неизвестными объектами воздействия, определяется с помощью описания конкретной деятельности (операции), которую совершает обучающийся, демонстрируя тот или иной уровень сформированности общей компетенции (2, с. 10).

Профессиональная компетенция – образовательный результат, выражающийся в способности действовать на основе имеющихся умений, знаний и практического опыта в определенной области профессиональной деятельности. Его особенности: интегрированный результат (знания + умения + опыт деятельности); не сводится к сумме составляющих, следовательно, не может быть оценен поэлементно, формируется и проявляется в деятельности (2, с. 10).

В трактовке А. В. Хуторскова образовательная компетенция – это совокупность взаимосвязанных смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика, необходимых, чтобы осуществлять личностно и социально значимую продуктивную деятельность по отношению к объектам реальной действительности. Ключевые компетенции представляют собой высшую ступень в иерархии компетен-

ций и соответствуют метапредметному содержанию образования (5, с. 58-64).

Новые образовательные результаты – сформированные общие и профессиональные компетенции – останутся декларацией до тех пор, пока не будут сформированы принципы и конкретные механизмы их измерения. Таким образом, первый требующий решения вопрос – это вопрос о конкретизации и декомпозиции общих и профессиональных компетенций, определенных стандартом для целей их оценивания и, соответственно, планирования формирования их в рамках образовательного процесса учреждения профессионального образования.

Очевидно, что формировать данные функции у студентов не только сложно, но и очень ответственно, так как здесь задействованы глубинные психические познавательные процессы, социальные установки и личностные образования, такие как волевая регуляция, самоорганизация, ответственность и многие другие. Кроме того, педагоги должны быть заинтересованы в том, насколько успешно обучающиеся находят свое место в жизни, достигнув тем самым жизненной устойчивости. Вводимые сегодня повсеместно ЕГЭ, как правило, отражают знаниевую компоненту в предлагаемых областях той или иной науки, но, что касается, умений и способов деятельности, т. е. практического приложения теоретических знаний, тесты этого не предусматривают. Таким образом, отвечая за качественность подготовки студентов к сдаче экзаменов, педагоги уходят от ответственности за будущее своих выпускников. Однако в профессиональных образовательных учреждениях общие и профессиональные компетенции кроме педагогов общеобразовательного цикла формируют педагоги общепрофессионального и профессионального циклов. Поэтому должен ставиться вопрос о связи образовательного процесса с отдаленными жизненными достижениями студентов. Основным инструментом этой связи является содержание образования, которое должно быть перестроено в контексте компетентного подхода с традиционного (консервативного) на инновационное (модульное).

Таким образом, деятельность педагогов учреждения среднего профессионального образования должна состоять из подбора содержания образования, позволяющего реализовать результат в компетентной форме, обозначенный в стандартах третьего поколения, выбора соответствующих деятельностных технологий, позволяющих компенсировать умения в части творческой составляющей.

Кроме того, взаимодействие педагогов учреждения среднего профессионального

образования в период реализации ФГОС нового поколения можно смоделировать в процессе подготовки к непосредственной деятельности. Так, подготовка к реализации ФГОС третьего поколения была начата с реализации регионального компонента образовательного стандарта, которая была организована в Свердловской области Региональным ресурсным центром развития профессионального образования с 2006 года. На данном этапе деятельности педагоги взаимодействовали по отраслевому принципу, выработав общеобластные критерии и показатели оценки и, соответственно, содержания образования по каждой профессии / специальности.

Следующий этап представлял собой постепенную реализацию требований регионального стандарта, где педагоги решали комплекс задач по анализу условий и результатов образовательной деятельности; разработке плана и технологий оценки качества профессионального образования с учетом имеющихся в регионе условий; разработке нормативного обеспечения системы оценки качества; оценочных материалов; апробации разработанных технологий оценки качества; обмена опытом в части обеспечения качества профессионального образования; анализа действующих федеральных и региональных нормативных документов, регламентирующих апробацию и функционирование региональных систем оценки качества образования.

На третьем этапе управление взаимодействием коснулось непосредственно переноса всех проектировочных умений педагогов на ситуацию внедрения ФГОС нового поколения. Сложность объяснялась тем, что каждый этап деятельности педагогов (организация совместной деятельности, целеполагание, проектирование, моделирование ситуации в новых условиях) отличался спецификой отрасли, решаемых на нем задач и особенностями взаимодействия педагогов в группе.

Таким образом, в учреждениях среднего профессионального образования в процессе взаимодействия отраслевых рабочих групп и работодателей был разработан некий эталон качества профессиональной подготовки, выстроенный в соответствии со спецификой профессиональной деятельности студента и особенностей личностного развития, позволяющих эту специфику актуализировать.

Уточнение личностного компонента готовности студентов техникума к профессиональной деятельности позволило выявить 7 основных характеристик на основании сформулированных в ФГОС общих компетенций:

- самоанализ и социальная устойчивость;
- развитые организаторские и коммуникативные качества;
- способность к анализу и самоанализу;
- возможность ориентации в информационном поле;
- владение информационно-коммуникационными технологиями;
- умение работать в команде;
- умение брать ответственность за принимаемые решения.

Данные компоненты являются ресурсом для формирования знаний и освоения профессиональных способов деятельности. Очевидно, что человек, умеющий извлекать, структурировать и обрабатывать любую информацию, скорее и успешнее присвоит информацию, необходимую для получения знаниевых результатов. Человек, умеющий действовать в соответствии с любой инструкцией, планировать деятельность, отбирать технологии, планировать и осуществлять текущий контроль, оценивать результаты, скорее и успешнее освоит заданную технологию профессиональной деятельности. С другой стороны, получение и анализ опыта освоения новой информации, общения с новыми целевыми аудиториями, работы в соответствии с вновь осваиваемой технологией обеспечивают расширение опыта применения универсальных способов деятельности, установление внутренних связей между средствами и результатами своей работы, другими словами – обеспечивают повышение уровня сформированности общих компетенций.

Важную роль в профессиональном образовании играет готовность студентов к деятельности в условиях производства, состоящая из общих компетенций, свойств, характеристик и элементов личности. Понятие «готовность к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда» использовал в своих работах Б. А. Ананьев (1, с. 46-84). С. Л. Рубинштейн связывал термин «пригодность» с понятием собственно способностей, хотя на практике нередко случаи расхождения готовности (склонности) и способности (3, с. 428). Поэтому способный обучающийся, не обладающий склонностями и мотивацией к данному виду профессиональной деятельности, может быть профессионально непригоден, хотя ряд сформированных компетенций может компенсировать данную профнепригодность, особенно если специальность лежит в сфере потребительского рынка.

Следовательно, готовность к профессиональной деятельности не может быть

обусловлена только наличием способностей или какой-то другой личностной характеристикой. Она определяется всем комплексом необходимых свойств, касающихся как интеллектуальной, так и эмоциональной, волевой, эстетической сфер.

Интерес представляет изложенная А. А. Шаталовым структура готовности к любому виду деятельности как функциональная схема готовности обучающихся, где готовность к деятельности характеризуется психологическими основаниями личности, способностями, теоретической и практической готовностью, знаниями, умениями, навыками и готовностью их применить в деятельности (6, с. 180-183). Такая структура полностью отвечает требованиям новых ФГОС.

Педагогам в современных условиях при проектировании способов формирования и развития общих и профессиональных компетенций обучающихся и их диагностике необходимо представлять некий теоретико-методологический каркас проектирования современного образовательного процесса. Кроме того, конструирование, связанное с созданием материально-инструментальной базы, необходимой для реализации компетентного подхода, требует коллективных форм взаимодействия педагогов как внутри рабочей группы по профессиональной области, так и внутри коллектива, так как общие компетенции являются интегральными характеристиками, не формируемыми и не оцениваемыми только на отдельной дисциплине.

Таким образом, взаимодействие педагогов по формированию и оценке общих компетенций студентов должно быть построено на новых, более совершенных методах организации целенаправленной деятельности, через наполнение ее адекватным содержанием, отвечающим требованиям компетентного подхода.

Совместная деятельность педагогов по планированию формирования общих и профессиональных компетенций студентов должна строиться как процесс исследования проблем или коллективного обсуждения на основе применения разнообразных форм коллективной работы: дискуссий, круглых столов, практических занятий, деловых игр, различных тренингов, анализа ситуаций и т. д. (4, с. 180-181). Данные практико-ориентированные и деятельностные технологии взаимодействия педагогов наиболее эффективны, так как позволяют использовать собственный опыт и всегда рассчитывать на партнера или группу.

Таким образом, адекватное взаимодействие педагогов в процессе подготовки студентов техникума к профессиональной дея-

тельности способно обеспечить выполнение требований ФГОС нового поколения, приоритетами которых являются как качест-

венное профессиональное образование, так и развитие личности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ананьев Б. Г. О соотношении способностей и одаренности // Проблемы способностей. М. : АПН РСФСР, 1962.
2. Региональный (областной) компонент государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования / Авторы-сост. В. Н. Ларионов, В. Г. Агафонов и др. Екатеринбург : ИРО, 2005.
3. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб. : Питер, 2000.
4. Соболев Ю. Н. Организация процесса переподготовки и повышения квалификации специалистов пенитенциарной системы на основе модульно-рейтинговой технологии обучения // Образование взрослых в современном развивающемся обществе : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 18-19 ноября, 2003 г.
5. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2.
6. Шаталов А. А. и др. Мониторинг и диагностика качества образования. М. : НИИ школьных технологий, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доцент С. Л. Фоменко.

Синякова Марина Геннадьевна,

доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры акмеологии и психологии управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: msinykova@yandex.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГА В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: поликультурное образовательное пространство; профессиональное развитие педагога в поликультурном образовательном пространстве; психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в новых социокультурных условиях.

АННОТАЦИЯ. Обоснованы содержание и технологии психолого-педагогического профессионального развития педагога в условиях поликультурного образовательного пространства.

Siniakova Marina Gennadievna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor of Department of Acmeology and Psychology of Management, Institute of Staff Education and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

KEY WORDS: polycultural educational environment; professional development of a teacher in polycultural educational environment; psycho-pedagogical support of the professional development of a teacher in new socio-cultural conditions.

ABSTRACT. The article deals with the determination of the contents and technology of professional psycho-pedagogical development of a teacher in conditions of polycultural educational environment.

В настоящее время большинство отечественных и зарубежных учёных рассматривают развитие человека в онтогенезе, опираясь, во-первых, на характеристики человека, соответствующие его хронологическому возрасту, а во-вторых, на изменение его профессиональных позиций и качеств как личности и субъекта деятельности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Д. Сьюпер). Авторы прослеживают основные этапы от начала и до вершины профессионализации. В целостном процессе профессионального развития педагога выделяют следующие стадии: стадия оптации (формирование профессионально-педагогических намерений и установки на выбор профессии); стадия профессиональной подготовки (начало формирования профессионально-педагогической направленности и профессионально важных качеств личности); стадия профессиональной адаптации (освоение новой социальной роли, опыта самостоятельного выполнения педагогической деятельности и формирования профессионально важных качеств); стадия профессионализации (формирование индивидуального стиля деятельности, профессионального мировоззрения и профессиональной позиции); стадия профессионального мастерства (выполнение деятельности на творческом уровне, выраженное стремление к инновационной деятельности, разработке нового содержания преподаваемых предметов, сверхнормативная активность).

Конечно, сценарии профессионального становления индивидуальны. Для одного

человека профессия определяет смысл его существования, является делом всей его жизни, для другого служит фоном, средством удовлетворения лично важных потребностей, третий не придает ей особого значения, т. е. профессия имеет разный личностный смысл. Огромная вариативность траекторий, сценариев профессиональной жизни затрудняет ее полноценное сопровождение. На сегодняшний день существует множество проблем и особенностей профессионального развития: значительное социальное расслоение, низкий уровень социальной защищенности, возможность безработицы и утраты профессиональной дееспособности, формирование поликультурного образовательного пространства.

В социологических и психолого-педагогических исследованиях в последнее десятилетие все чаще рассматривается поликультурное образовательное пространство как важнейший социальный фактор развития и самой образовательной системы России, и педагогов. Это связано с достижением понимания того факта, что способы жизнедеятельности людей не должны оцениваться по шкале одной культуры. В условиях неотвратимого сближения мировых сообществ, имеющих самые разнообразные культуры, языки, уровень политического и экономического развития, поликультурное толерантное общество видится как единственно возможное (С. К. Бондырева, М. В. Дюжакова и др.).

В целом поликультурное образовательное пространство – это особый социально-

психологический и социокультурный феномен, сложившийся на основе уже имеющегося опыта межкультурного и межнационального отечественного образования и актуализировавшийся в современных условиях усиления миграционных процессов.

В этой связи *поликультурное образовательное пространство* рассматривается нами как биполярная, динамическая и самоорганизующаяся система, включающая в себя многоплановые, многомерные отношения, процессы организации и трансляции определенной необходимой в современном изменяющемся обществе совокупности знаний и компетенций, а также процессы межкультурной коммуникации всех субъектов образования как носителей различных этнических культур и являющаяся важнейшим фактором профессионального и личностного развития педагога.

В этой связи рассмотрение содержания психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога в условиях поликультурного образовательного пространства предполагает анализ системы психолого-педагогического сопровождения как с позиции теории, так и с позиции практики.

В целом, психологическое сопровождение традиционно рассматривается в качестве одного из видов социального патронажа как целостной и комплексной системы социальной поддержки и психологической помощи, осуществляемой в рамках деятельности социально-психологических служб; в качестве интегративной технологии, сердцевина которой – создание условий для восстановления потенциала развития и саморазвития семьи и личности и в результате – эффективного выполнения отдельным человеком или семьей своих основных функций, а также в качестве процесса особого рода отношений между сопровождающим и теми, кто нуждается в помощи. В любом случае речь идет о том, что психологическое сопровождение является основанием профессиональной деятельности психолога (2).

В качестве основных характеристик психологического сопровождения выступают его процессуальность, пролонгированность, недирективность, погруженность в реальную повседневную жизнь человека или семьи, особые отношения между участниками этого процесса, что в психоанализе называется «положительный перенос». Главными принципами психологического сопровождения являются гуманное отношение к личности и вера в ее силы; квалифицированная помощь и поддержка естественного развития.

Сущность сопровождения состоит в усилении позитивных факторов развития и нейтрализации негативных, что позволяет соотносить сопровождение с *внешними преобразованиями*, благоприятными для поддержки, подкрепления *внутреннего* потенциала субъекта развития. Важнейшим результатом сопровождения развития человека выступает его чувство социально-психологической защищенности, приобретенный опыт разнопланового взаимодействия, способствующий решению проблем жизнедеятельности.

Несколько другой подход наблюдается с позиции теоретического осмысления данного вопроса. В зарубежной психологии роль сопровождения отмечалась многими авторами. Так, А. Адлер акцентировал внимание на сопровождении, когда указывал, что понимание и поддержка могут компенсировать неполноценность и обратить слабость в силу (1). По мнению А. Маслоу, необходимо делать акцент на поддержке психически здорового человека, так как каждый человек по своей природе изначально наделен мощным потенциалом к развитию. Поэтому психологическое сопровождение необходимо в связи с удовлетворением ведущих человеческих потребностей в самоактуализации (10).

Вместе с тем сегодня в качестве субъекта развития может рассматриваться любая система в образовании, и в этой связи объектом сопровождения может быть: человек, процесс, система (образовательная, педагогическая, социальная и др.). В этой связи понятие «сопровождение» рассматривается не только как сфера профессиональной деятельности психолога.

В настоящее время в системе образования четко обозначился подход к сопровождению, а именно – сопровождению образовательного процесса (В. И. Богословский, Л. Б. Лаптева, Т. Яничева). Однако и в этом случае речь идет о психолого-педагогическом сопровождении, поскольку при таком подходе объектом сопровождения является образовательный процесс, а предметом – ситуация развития ребенка как системы отношений его с миром, с окружающими (взрослыми и сверстниками), с самим собой, а также других субъектов образования (педагогов, родителей).

В отечественной психологии к настоящему времени сложилось несколько точек зрения на определение психолого-педагогического сопровождения. Так, ряд авторов определяют сопровождение как метод, основанный на принятии оптимальных решений в ситуации жизненного выбора (Н. С. Глуханюк, Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, М. А. Жданова, Л. Г. Хромова и др.). Субъек-

том является человек, а к ситуациям жизненного выбора относятся проблемные ситуации, через решение которых он и определяет путь своего развития (4). Установлено, что любая ситуация выбора порождает множественность вариантов решения, опосредованных некоторым ориентационным полем. В этой связи Е. И. Казакова определяет сопровождение как помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет он сам, а в качестве его основного принципа выступает приоритет опоры на внутренний потенциал субъекта (7).

Другая позиция прослеживается в работах Э. Ф. Зеера. Под психолого-педагогическим сопровождением автор понимает движение вместе с изменяющейся личностью, своевременное определение возможных путей развития, помощь и поддержку (5). Данное определение было взято в качестве основного в рамках проводимого исследования и позволило сформулировать теоретико-методологические основания психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве.

Э. Ф. Зеер подчеркивает, что в психолого-педагогическом сопровождении нуждаются прежде всего те люди, которые испытывают потребность в психологической поддержке и помощи. В нашем исследовании в психолого-педагогическом сопровождении нуждаются педагоги с низким уровнем выраженности толерантности, этнической идентичности, адаптивности, оптимизма, мобильности, смелости и находчивости.

Одна из главных задач психолого-педагогического сопровождения развития педагога – не только оказать своевременную помощь и поддержку личности, но и научить человека самостоятельно преодолевать трудности этого процесса, ответственно относиться к своему становлению, помочь личности стать полноценным субъектом своей профессиональной жизни (5).

Психолого-педагогическое сопровождение предполагает создание ориентационного поля профессионального развития личности, укрепление профессионального Я, поддержание адекватной самооценки, оперативную помощь и поддержку, саморегуляцию жизнедеятельности, освоение технологий профессионального самосохранения.

Результатом психолого-педагогического сопровождения является профессиональное развитие и саморазвитие личности, реализация профессионально-психологического потенциала персонала, обеспечение профессионального самосохранения, удов-

летворенность трудом и повышение эффективности профессиональной деятельности.

Современные исследователи (М. Р. Битянова, Л. М. Шипицына, Е. И. Казакова, М. А. Жданова, М. М. Семаго и др.) сходятся в описании основных этапов сопровождения. Сопровождение можно описать через последовательную реализацию следующих шагов:

- проведение квалифицированной диагностики сути проблемы, ее истории и потенциальных сил ее носителей;
- информационный поиск методов, служб и специалистов, которые могут помочь решить проблему;
- обсуждение возможных вариантов решения проблемы со всеми заинтересованными людьми и выбор наиболее целесообразного пути решения;
- оказание первичной помощи на начальных этапах реализации плана.

К основным направлениям психолого-педагогического сопровождения профессионального развития исследователи, как правило, относят: психологическую профилактику, развивающую психодиагностику, психологическое консультирование, психологическую коррекцию, проработку с использованием развивающих образовательных технологий (М. Р. Битянова, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк и др.).

Психологическая профилактика – содействие полноценному социально-профессиональному развитию личности, предупреждение возможных кризисов, личностных и межличностных конфликтов, обусловленных особенностями протекания образовательного процесса. Психологическая профилактика направлена на создание условий для предотвращения ситуаций, вызывающих психологические напряжения, стрессы и травмы, а также в целом на повышение психологической толерантности

Развивающая психодиагностика заключается в том, что при интерпретации результатов диагностики индивидуально-психологических характеристик, востребованных в конкретных образовательных условиях, и сообщении их педагогу происходит актуализация имеющихся у него психологических знаний, а также расширение его профессиональной компетентности. Особую личностную значимость приобретает объяснение сущности диагностируемых психологических характеристик, поскольку индивидуальные показатели диагностики имеют субъективное значение для педагога. Понимание результатов психодиагностики стимулирует самореализацию профессионально-психологического потенциала педагога, формирование его аутокомпетентности.

Психологическое консультирование – это оказание помощи личности в ее самопознании, формировании адекватной самооценки и адаптации к новым образовательным условиям и ценностно-мотивационной сферы, преодолении проблем в профессиональном развитии и достижении эмоциональной устойчивости, способствующей непрерывному личностному и профессиональному росту и саморазвитию. Как реабилитационное средство психологическое консультирование универсально, поскольку включает в себя элементы и психодиагностики, и психокоррекции, и психотерапии, поэтому может успешно применяться на различных этапах сопровождения (11).

Назначение психологического консультирования связано с формированием личности, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуации с разных точек зрения. Эффективность консультирования во многом зависит от эмпатии в отношениях между консультантом и клиентом и адекватности в оценке личности и социальной среды консультируемого. Но следует отметить, что психологическая консультация будет эффективна только для тех педагогов, которые способны на осмысленный диалог.

В качестве консультативного направления можно выделить профессиональное консультирование (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Э. Э. Сыманюк и др.). Все основные направления профессионального консультирования можно разделить на две группы:

1) профилактика профессионального становления личности, когда по мере возможного возникновения проблем предупреждают готовящихся обучающихся, молодых специалистов, профессионалов к преодолению трудностей профессионального самоопределения;

2) оперативная помощь в решении ставшей актуальной проблемы, когда личность испытывает трудности, обусловленные неуверенностью, некомпетентностью, профессиональным банкротством, а также пассивностью и беспомощностью, внутренними препятствиями, мешающими выбрать профессиональное учебное заведение или получить место работы и сохранить его за собой.

На основании анализа отечественной и зарубежной литературы можно условно выделить следующие направления организации профессионального консультирования:

1) справочно-информационное направление, которое предусматривает предоставление клиентам актуальных и достоверных сведений, содержащих характеристику профессий, информацию о профессиональ-

ных учебных заведениях, состоянии рынка труда, вакантных рабочих местах и т.п.;

2) организационно-управленческий подход, который подразумевает координацию профконсультационной работы между различными образовательными учреждениями, службами занятости, отделами развития персонала предприятий, общественными организациями;

3) адаптационное профконсультирование, которое связано с оказанием помощи поступившим в профессиональные учебные заведения или устроившимся на работу;

4) стимулирующее профконсультирование, которое предусматривает оказание помощи тем, кто переживает профессиональную стагнацию, депрессию;

5) коррекционное профконсультирование, которое связано с оказанием помощи лицам, переживающим кризис профессионального становления, трудности в профессиональном общении и сотрудничестве, конфликты;

6) реабилитационное консультирование, которое осуществляется для оказания помощи лицам, частично потерявшим трудоспособность, и инвалидам;

7) манипулятивное профконсультирование, которое, на наш взгляд, не носит конструктивного характера, поскольку направлено на навязывание клиенту определенной профессионально ориентированной услуги.

Консультирование педагога или педагогического коллектива по профессиональному развитию выступает значимым фактором развития школы, поскольку оно направлено на достижение качественных изменений в профессиональном развитии и поведении педагогов и их социальном взаимодействии и в управлении школой как организацией.

Оптимальным вариантом профессионального консультирования выступает модель процессного консультирования, учитывающая не только существующие, но и прогнозируемые изменения, происходящие в системе образования, и меняющиеся в социально-экономических условиях.

Данная модель включает в себя элементы организационного консультирования, направленного педагогического консультирования, обеспечивающего обогащение профессионального опыта педагогов, развитие уровня их взаимодействия; управленческого консультирования, направленного на эффективное управление системообразующими процессами в школе (3; 8; 9).

Сущностными характеристиками процессного консультирования являются непрерывность взаимодействия педагогического коллектива с консультантом в течение

всего периода оказания консультационных услуг; направленность на идентификацию системообразующих процессов в школе (образовательный процесс, процесс управления, процесс развития); приобретение клиентом опыта решения профессиональных проблем, позволяющего ему стать самостоятельным субъектом системообразующих процессов в школе.

Просвещение с использованием развивающих образовательных технологий занимает особое место в психолого-педагогическом сопровождении профессионального развития педагога.

Учитывая, что педагогическая деятельность предполагает большую как интеллектуальную, так и эмоциональную нагрузку, значительные преобразования, обусловленные модернизацией системы образования, педагог нередко оказывается на грани работы «на износ».

Педагоги должны быть подготовлены к работе с детьми-мигрантами с различными культурными особенностями. Необходима помощь педагогам в освоении разрабатываемой сегодня этнопедагогики, основ поликультурного образования, конфликтологии.

В качестве развивающих образовательных технологий сегодня чаще всего используют личностно ориентированные технологии профессионального развития: развивающая диагностика, тренинги личностного и профессионального развития и саморазвития, мониторинг социально-профессионального развития, технологии формирования психологической аутокомпетентности, психологическое консультирование по проблемам социально-профессионального развития, проектирование альтернативных сценариев профессиональной жизни, личностно ориентированные тренинги повышения социально-профессиональной и психолого-педагогической компетентности, тренинги самоуправления, саморегуляции эмоционально-волевой сферы и самовосстановления личности (6; 11).

Данные направления психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагогов необходимо учитывать при построении этого процесса в условиях поликультурного образовательного пространства.

При этом объектом психолого-педагогического сопровождения выступает процесс профессионального развития педагогов в условиях поликультурного образовательного пространства, предметом деятельности являются профессионально важные качества, актуальные компетенции и направленность личности педагогов, востребованные в поликультурном образовательном пространстве.

В целом, психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве поможет решить проблемы раскрытия творческого потенциала педагога и возможности преодоления им педагогических стереотипов, проблему определения личностных траекторий собственного профессионального развития, психологической подготовки педагога, а также подготовки к работе в системах развивающего образования, проблему повышения квалификации учителя, проблему восприимчивости педагога к инновационным процессам, в том числе вызванных новыми социокультурными условиями.

Безусловно, решение вышеназванных проблем требует времени, продуманности действий, совместных усилий психолого-педагогической общественности в лице самих педагогов, практикующих психологов образования, руководителей образования всех уровней. Причем под таким сопровождением мы понимаем процесс взаимодействия субъектов образования, который бы способствовал созданию оптимальных условий для самовыражения индивидуальности педагога, его саморазвития и самореализации как профессионала.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве направлено на *приобретение опыта межкультурного взаимодействия* всеми субъектами поликультурного образовательного пространства, позволяющего эффективно решать образовательные и педагогические задачи в новых социокультурных условиях.

Таким образом, целью психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве является развитие профессионально важных качеств, актуальных компетенций и направленности личности педагога, востребованных в новых социокультурных условиях российского образования.

Выделим основные концептуальные положения психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности: наличие социально-экономических условий для того, чтобы личность могла осуществить себя в профессиональной жизни; необходимость для полноценного профессионального развития социально-психологического обеспечения, помощи и поддержки со стороны общества; признание права личности на самостоятельный выбор способов реализации своих социально-профессиональных функций; принятие личностью на себя ответственности за качество

профессионального развития и реализацию своего профессионально-психологического потенциала; гармонизация внутреннего психического развития личности и внешних условий социально-профессиональной жизни.

Функциями психолого-педагогического сопровождения являются: информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального развития (выбора профиля обучения, учебной профессии, начального этапа профадаптации, профессионализации и т. д.); проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального развития; психологически компетентное оказание поддержки и помощи личности в преодолении трудностей профессионального развития, особенно при изменении социально-профессиональной среды; профессиональная

реабилитация личности в случаях длительного перерыва в профессиональной деятельности (женщин после рождения ребенка, безработных и др.); обеспечение социально-профессионального самосохранения; профилактика развития профессиональных деформаций, оказание помощи в преодолении кризисов и стагнации; коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности.

На основе выделенных теоретических оснований психолого-педагогического сопровождения профессионального развития педагога в поликультурном образовательном пространстве можно определить специфику содержания и технологий на разных этапах профессионального развития педагога в новых социокультурных условиях.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. М. : Фонд за экономическую грамотность, 1995.
2. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе. М. : Совершенство, 1998.
3. Бухаркова О. В. Имидж лидера. СПб. : Речь, 2007.
4. Глуханюк Н. С. Психология профессионализации педагога. Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2000.
5. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития. М. : МПСИ, 2003.
6. Зеер Э. Ф., Шахматова О. Н. Личностно ориентированные технологии профессионального развития специалиста. Екатеринбург, 1999.
7. Казакова Е. И. Комплексное сопровождение развития учащихся в образовательном процессе : аналит. материалы. СПб., 1998.
8. Климов Е. А. Психологическая диагностика в управлении персоналом : учеб. пособие для специалистов кадровых служб. М. : Рос. психол. об-во, 1999.
9. Магура М. И. Организация обучения персонала компании / М. И. Магура, М. Б. Курбатова. М., 2003.
10. Маслоу А. Психология Бытия. М., 1997.
11. Сыманюк Э. Э. Профессиональные деструкции педагога: методология, теория и практика. Екатеринбург, 2007.
12. Умникова Е. Л. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инновационной образовательной среды : дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2011.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Б. М. Игошев.

Фоменко Светлана Леонидовна,

доктор педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой высшего профессионального образования, Уральский государственный университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 414; e-mail: vro-ikrim@usru.ru

ПРОЕКТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: непрерывное образование взрослых; принципы и технологии обучения взрослых; проективное обучение.

АННОТАЦИЯ. Описано повышение эффективности обучения взрослых. Выделяются ведущие принципы и технологии обучения. Особое внимание уделяется технологии проективного обучения и ее значению для обучения взрослых.

Fomenko Svetlana Leonidovna,

Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Higher Pedagogical Education, Institute of Staff Education and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

PROJECT TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION OF ADULTS

KEY WORDS: continuous adult education; principles and technologies of teaching adults; project training.

ABSTRACT. The article deals with one of the urgent problems of increasing effectiveness of adult education and defines the leading principles and technologies of teaching. Special attention is paid to the technology of project training and its significance for adult education.

Стремительные изменения в системе образования не могли не отразиться и на такой сравнительно новой и развивающейся сфере, как образование взрослых. Для этой сферы ныне характерна качественно новая образовательная ситуация: основной проблемой становится не усвоение огромного, постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в потоке все возрастающей информации, а проблема прямо противоположная – получение, создание, производство уникального знания, в котором назрела личностная потребность. Образование взрослых в России традиционно относится к системе дополнительного образования, ведущей формой в котором остается повышение квалификации.

Существуют следующие формы повышения квалификации:

- внутренняя (в рамках образовательного учреждения) и внешняя (в специальных учреждениях и центрах);
- организованная и неорганизованная (самообразование);
- основанная на стандартных или специальных программах;
- предназначенная для педагогических коллективов и для руководителей.

Современный образовательный процесс все более приобретает черты взаимного обучения, когда полилог совершается как обмен информацией, имеющий целью получение нового знания, которым не обладает ни один из участников общения. Образование перестает быть способом усвоения готовых и общепризнанных знаний, становится способом информационного обмена,

который совершается в каждом акте жизнедеятельности личности на протяжении всей ее жизни.

Решающую роль в процессе профессионального обучения и развития имеет личная мотивация сотрудников, которые должны быть заинтересованы в необходимости процесса обучения. В этом отношении руководителям образовательных учреждений, организующим процесс профессионального обучения, необходимо помнить основные *принципы обучения взрослых:*

- осмысленность, практическая значимость изучаемого материала;
- связь изучаемого материала с жизнью, с практикой и имеющимися знаниями у обучаемых;
- приоритет самостоятельного обучения и совместной деятельности обучающихся и обучающихся;
- опора на познавательные потребности обучаемых, их жизненный опыт;
- ориентация на разноуровневое освоение учебного материала;
- максимальная интеллектуальная и эмоциональная вовлеченность обучаемых в учебный процесс;
- неформальная атмосфера учебных занятий;
- осмысленность, критическое отношение к изучаемому материалу.

Внедрение компетентностного подхода в систему образования потребовало осмысления традиционных и разработки новых образовательных технологий. Поскольку акцент делается на овладении обучающимися определенным набором компетенций, то очевидным нужно признать факт ис-

пользования деятельностной парадигмы образования. В рамках этой парадигмы для достижения планируемых результатов необходимо использовать в образовательном процессе технологии, обеспечивающие приближение изучаемого материала к практике обучающихся навыков. Одной из таких образовательных технологий является проективное обучение. Основная направленность ее заключается в развитии у обучающихся проективного научного мышления, что приводит к овладению способами приобретения существующих знаний и порождению новых, к развитию творческих способностей обучающихся.

В настоящее время учебный процесс требует постоянного совершенствования, так как происходит смена приоритетов и социальных ценностей: научно-технический прогресс все больше осознается как средство достижения такого уровня производства, который в наибольшей мере отвечает удовлетворению постоянно увеличивающихся потребностей человека, развитию духовного богатства личности. Принципы образования взрослых, описанные выше, имеют реальное воплощение именно в проективном обучении.

Бытует мнение, что проективное обучение основывается на всем известном «методе проектов», поэтому необходимо выявить их отличия.

Анализ подходов отечественных ученых к сущности метода проектов в теории и практике обучения позволил нам понимать *метод проектов* как учебное проектирование, действенный, эффективный, практичный метод формирования коммуникативной компетенции обучающихся, результативно апробированный в педагогической реальности.

Но существует принципиальное отличие *проектного обучения* от *проективного обучения*. Проектное обучение предполагает не решение готовых учебных задач, а генерацию, формулировку и разработку идей, замыслов и проектов в широком социальном контексте. Проектное обучение, как и проектное обучение, предполагает составление проектов, но эти проекты не носят чисто учебного характера, а берутся из потребностей социальной жизни, возможно, из личной жизни и опыта проектировщика, выбираются или формулируются самим педагогом и выполняются не в ходе учебной деятельности, а посредством учебной деятельности.

Другими словами, учебная деятельность является лишь этапом в развитии проекта, создаваемого и реализуемого обучающимися. Образование в целом выступает в сервисной роли по отношению к проек-

ту, оно называется проективным не потому, что использует проект как метод обучения, а потому, что само является средством создания или реализации какого-либо проекта, имеющего жизненный или профессиональный, а не просто учебный смысл для проектировщика.

Таким образом, функции *проекта* в проективном обучении отличны от таковых в проектном обучении: в методе проектов *проект* – средство обучения, т. е. усвоения определенного учебного материала; в проективном образовании *проект* – цель обучения. Поэтому соотношение проективного и проектного обучения можно рассматривать как общее и частное.

В условиях смены парадигм «от знаниевой к личностно ориентированной» (В. И. Данильчук) меняется роль преподавателя. В методе проектов учитель продолжает оставаться инициатором составления учебных проектов, в педагогическом проектировании обучающиеся становятся авторами собственных научных идей, замыслов.

По мнению Л. И. Гурье, в проективном образовании принципиально важным является акцент на личностном характере проектирования в отличие от используемых типовых учебных проектов в так называемом *проектном обучении*, понимаемом как «метод проектов», который в последнее время разрабатывается на основе информационных технологий. Обучение есть процесс формирования специально организованной среды, наиболее адекватной задаче подготовки к профессиональной деятельности. Напротив, проективное образование предполагает формирование образовательной среды в соответствии с запросами обучающегося, задачами, которые он ставит перед собой по логике своих интересов, в соответствии с личными образовательными потребностями. То есть обучение есть формирование личности по заданному образцу, образование – проекция личности на среду, формирование среды по образу и подобию личности. Следовательно, проект в проектном обучении отличается от проекта в проективном образовании не только масштабом (учебная деятельность и жизнедеятельность), но и местом в структуре образовательной деятельности. В методе проектов проект есть *средство обучения*, средство усвоения определенного учебного материала, метод планирования целесообразной (целенаправленной) деятельности в связи с разрешением какого-нибудь учебного задания в реальной жизненной обстановке. Это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным осязаемым практическим результатом. В

проективном же образовании не учебные задания, а жизненные проблемы получают разрешение средствами или в сфере образования (1).

Развитию теории проектирования педагогических объектов и систем в настоящее время посвящают свои исследовательские усилия Н. А. Алексеев, Е. С. Заир-Бек, Г. Л. Ильин, И. А. Колесникова, О. Г. Прикот, Т. К. Смыковская, Н. Н. Суртаева, А. П. Тряпицина и др. Можно констатировать, что педагогическое проектирование как научно-педагогическая область в настоящее время находится в процессе своего становления, обобщения эмпирических фактов и результатов исследований. На предшествующих этапах развития педагогической науки отдельные стороны педагогического проектирования представлялись в теоретических работах. Например, способность к проектированию обозначена в профессиональных моделях деятельности педагогов как составляющая педагогического творчества. Проектировочная функция педагогической деятельности вычленяется в работах по методологии научно-педагогических исследований (В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, А. И. Щербаков и др.). В ряде психолого-педагогических работ раскрыты особенности проектирования педагогами собственной деятельности, развития педагогических умений и способностей (Н. Ф. Гоноблин, И. А. Зимняя, А. К. Маркова и др.). Так что же такое «педагогическое проектирование», в чем его сущность и каков его потенциал для современной системы образования взрослых?

Педагогическое проектирование рассматривается в отечественной педагогике в двух аспектах:

- как этап любой отдельной педагогической деятельности при решении конкретной учебно-воспитательной задачи или как особый вид педагогической деятельности, который является «непременным условием осуществления регулятивной функции педагогики» (В. В. Краевский);

- второй аспект предполагает проектирование педагогических систем разных типов и уровней, педагогического процесса и педагогических ситуаций как результата функционирования этих систем.

Интерес к проблематике социокультурного и педагогического проектирования в настоящее время чрезвычайно высок, достаточно велика востребованность исследований и разработок подобного рода. Самые разнообразные социокультурные и педагогические проекты актуализированы задачами обновления социокультурной сферы и реформирования образования, проблемами регионализации последнего, запросами ин-

новационного развития и самоодернизации образовательных учреждений. Проблема внедрения *проективного обучения* актуальна, и можно выделить несколько аргументов в его пользу:

- *проектирование* есть разновидность проблемно-развивающего обучения;

- *проектирование* определяет новый, современный облик любого образовательного учреждения;

- *проектирование* изменяет тип мышления участников проекта, приближая его к потребностям XXI века;

- *проектирование* реализует идеи личностно ориентированной педагогики;

- *проектирование* изменяет конкурентоспособность самого педагога на рынке труда, позволяет овладеть проективным, т. е. опережающим, прогностическим мышлением.

Интересен тот факт, что в свое время теоретические основы педагогического проектирования в отечественной педагогике сформулировал А. С. Макаренко, поставив перед наукой и практикой проблему «*проектировки личности*». Он выделил методологическую функцию педагогики как науки, заключающуюся в создании «научных проектов личности» и функцию педагогов-практиков, состоящую в составлении и реализации программ воспитания для каждого члена коллектива на основании общего проекта и с учетом индивидуальных особенностей личности. Воззрения А. С. Макаренко звучат актуально и в настоящее время. Следовательно, при проективном обучении происходит усвоение обучающимися действий в мире, который выступает как взаимодействие людей и продукт их деятельности.

Следует отметить, что проблема проектирования в зарубежной педагогике является инновационным направлением научной мысли в современных условиях. Проблемой проектирования занимаются такие зарубежные ученые, как Р. Бервик, Д. Вилкинс, Т. Вудворт, К. Грейвс, К. Джонсон, Ф. Дубин, К. Кэндлин, Дж. Манби, Д. Нунан, Э. Олштейн, Дж. Ялден, Т. Хатчинсон и др.; анализ их подходов позволил сделать вывод о том, что главная задача педагога в современных условиях – не планировать искусственные успехи обучаемого, не писать пошаговые планы-конспекты, а конструировать условия, максимально способствующие развитию у обучающегося коммуникативной компетенции. В этом заключается главное отличие проектирования от планирования. Определим некоторые характеристики проективного образования:

1) мотивация существует изначально как необходимое условие обучения, которое

продолжается до тех пор, пока существует мотивация, т. е. обучающийся приходит за знаниями потому, что надеется с их помощью решить собственные проблемы, но как только он видит, что получаемые знания для этого не годятся, обучение прерывается;

2) обучающийся становится субъектом, предъявляющим требования к учебному процессу, и между обучающим и обучающимся, помимо дидактических (поучающих, педагогических), могут устанавливаться и недидактические отношения, например, взаимный обмен информацией;

3) отношение к знаниям как к информации, что означает возможность их случайного, несистематизированного, противоречивого характера, а их систематизация, приведение в порядок, установление истинности и непротиворечивости – дело и забота самого обучающегося, который не усваивает готовые представления и понятия, но сам из множества впечатлений, знаний и понятий строит собственное представление о мире;

4) отношение к источнику сведений (учителю или преподавателю) основано в лучшем случае на его авторитетности, признании превосходства в знаниях, нравственном опыте и т. п.;

5) сотрудничество с другими людьми как взаимодействие действительно необходимо, причем в той мере, в какой общение с преподавателем отходит на второй план, а на первом оказываются иные способы получения информации, т. е. образовательный процесс все более приобретает черты взаимного обучения, когда общение людей совершается как обмен информацией, имеющий целью получение нового знания, которого нет у других участников, но которое возникает в процессе обмена как генерация нового в ответ на полученные сведения;

6) образование перестает быть способом усвоения готового и общепризнанного, превращаясь в процесс информационного обмена с окружающими, который совершается в каждом акте жизнедеятельности человека на протяжении всей его жизни (2).

Мы считаем, что проективное образование – это инновационный тип образования, который предполагает получение нового знания, решения относительно возникшей проблемы в процессе образования, что меняет его социальную функцию, которое перестает только транслировать знание и начинать его создавать.

Ценностью проективного образования становится не подготовка личности к жизни, а ее развитие в процессе овладения новыми способами решения проблем и порождения новых знаний.

В процессе проектирования учебного курса в системе образования взрослых имеющаяся у разработчика теоретическая информация и полученные в ходе анализа потребностей эмпирические данные интерпретируются с целью:

- 1) создания программы;
- 2) отбора, адаптации или написания материалов в соответствии с ней;
- 3) разработки методики их использования в обучении;
- 4) установления процедур оценки (форм и приемов контроля), которыми будет измерять продвижение обучающихся к намеченной цели.

При этом необходимо учитывать:

- возможные противоречия между потребностями и желаниями обучающихся;
- ограниченность возможностей отведенным временем и аудиторными условиями;
- теоретические взгляды и опыт преподавания разработчика учебного курса.

Таким образом, на современном этапе развития системы непрерывного образования взрослых проективное обучение приобретает особую значимость и актуальность как средство активизации и мотивации профессионального развития специалистов.

Названные особенности позволяют говорить о следующих критериях эффективности этого процесса.

1. Создание в процессе обучения условий для ценностного самоопределения и согласования ценностей субъектов образовательного процесса.
2. Выявление и осознание в процессе обучения ценностей «развитие», «субъективная» активность как фактора в позитивной самореализации личности.
3. Овладение в процессе обучения умением создавать проекты (программы) своей профессиональной, образовательной деятельности, жизнедеятельности в целом.
4. Овладение в процессе обучения рефлексивной культурой, позволяющей адекватно оценить имеющийся профессиональный и жизненный опыт.
5. Способность к постоянной позитивной коррекции своих потребностей в соответствии с потребностями социальной среды, других индивидов.
6. Сформированность в процессе обучения уровня коммуникативной культуры, достаточного для обеспечения возможности позитивного межсубъектного взаимодействия.
7. Соответствие структуры познавательной деятельности структуре деятельности взрослого человека.
8. Связь процесса обучения с решением значимых для взрослого человека проблем профессиональной деятельности.

9. Формирование в процессе обучения ситуаций успеха как механизма восстановления мотивации к образованию и формирования потребностей в самообразовании.

10. Создание в процессе обучения условий для целостного овладения как «нормативным компонентом» своей деятельности в соответствии с содержанием основных со-

циальных ролей, которые выполняет взрослый человек, так и инструментарием, позволяющим создавать «проекты развития» в ходе учебного процесса.

11. Овладение в процессе обучения умениями презентации своего профессионального, личного имиджа и результатов своей профессиональной деятельности.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гурье Л. И. Проектирование педагогических систем : учеб. Пособие. Казань : Казан. гос. технол. ун-т, 2004.

2. Ильин Г. Проблема различия обучения и образования // Alma Mater («Вестник высшей школы»). 2001. № 5.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

ЭКОНОМИКА И МЕНЕДЖМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.1
ББК 74.04

ГСНТИ 14.15.07, 14.01.75, 14.15.15

Код ВАК 13.00.01

Лагутина Евгения Евгеньевна,

кандидат экономических наук, старший преподаватель, кафедра теории и практики управления организацией, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Ильича, д. 46, кв. 23; e-mail: fio786@olympus.ru

АВТОНОМНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ УЧРЕЖДЕНИЯ: ОСНОВНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА, ПРЕИМУЩЕСТВА И РИСКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: автономное образовательное учреждение; наблюдательный совет.

АННОТАЦИЯ. На основе анализа нормативно-правовой базы охарактеризовано понятие «автономное образовательное учреждение», выявлены преимущества и риски в деятельности такого учреждения. Доказано, что функционирование в статусе автономного образовательного учреждения призвано улучшить их финансово-экономическое положение.

Lagutina Evgenia Evgenievna,

Candidate of Economics, Senior Lecturer of Department of Theory and Practice of Management of Organization, Institute of Staff Education and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

AUTONOMOUS EDUCATIONAL INSTITUTIONS: MAIN CHARACTERISTICS, ADVANTAGES AND RISKS

KEY WORDS: autonomous educational institution; supervisory board.

ABSTRACT. The notion of “autonomous educational institution” is defined in the article on the basis of analysis of laws and regulations. The advantages and risks in the work of such an institution are found out. It is proved that functioning in the status of autonomous educational institution is called upon to raise its financial and economic position.

Роль сферы образования в современном мире как важнейшего фактора социально-экономического прогресса общества растет с каждым годом. Образование – это отрасль, результаты деятельности которой чаще всего отражаются только в перспективе, а эффект, получаемый человеком и обществом, трудно оценить количественно. Вместе с тем ряд ученых (Э. Денисон, Т. Шульц, Г. Беккер) доказали, что можно оценить количественный вклад образования в экономический рост.

В настоящее время в РФ основная задача, которую поставили Президент и Правительство РФ, – это формирование новой экономики, основанной на знаниях. Данную задачу невозможно выполнить без качественного образования на всех уровнях. Развитие системы образования в любой стране мира имеет стратегическое значение. В первую очередь это связано с тем, что образование во многом определяет экономическое развитие страны и ее конкурентоспособность в мировом масштабе. Образование должно готовить человека к жизни в современных быстро меняющихся условиях. В настоящее время активно идет реформа образования в РФ: меняется практически все от представления окончательного результата образования, его содержания, тех-

нологий обучения и так далее. Естественно, необходимы реформы и экономической составляющей деятельности образовательных организаций. Одним из нововведений в данной области стало создание автономных образовательных организаций. Считаем необходимым рассмотреть основные аспекты функционирования автономных образовательных учреждений, их преимущества и возможные риски.

Ранее организационно-правовая форма образовательных учреждений была единой, и все они, обладая одинаковым статусом, имели равные права и возможности. Такая ситуация не позволяла успешным образовательным учреждениям в полной мере проявить себя, а также сковывала их инициативу. При принятии федерального закона № 83-ФЗ от 8 мая 2010 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений». Согласно данному закону установлены три типа государственных (муниципальных) учреждений: автономные, бюджетные и казенные. Таким образом, предполагалось дать возможность образовательным учреждениям быть более самостоятельными, включиться в деятельность на рынке обра-

звательных услуг, активнее использовать свои конкурентные преимущества.

В соответствии с Законом «Об автономных учреждениях» автономным учреждением признается некоммерческая организация, созданная Российской Федерацией, субъектом Российской Федерации или муниципальным образованием для выполнения работ, оказания услуг в целях осуществления предусмотренных законодательством Российской Федерации полномочий органов государственной власти, полномочий органов местного самоуправления в сферах науки, образования, здравоохранения, культуры, социальной защиты, занятости населения, физической культуры и спорта, а также в иных сферах (5).

Автономное учреждение как субъект административного права – это государственная или муниципальная некоммерческая организация, созданная компетентным органом государственной власти или органом местного самоуправления для оказания публичных услуг по заданию собственника и за его счет (полностью или частично) и финансируемая в этих целях из соответствующего бюджета (2).

Появление автономных учреждений способствует созданию конкурентной среды в образовании и, как следствие, способствует повышению качества предоставляемых образовательных услуг. Для эффективной работы у автономного учреждения будет несколько больше возможностей.

Правовое положение автономного учреждения регулируется Бюджетным кодексом РФ и специальным федеральным законом от 3 ноября 2006 г. № 174-ФЗ «Об автономных учреждениях». Помимо особенностей правового положения отдельных видов учреждений определяются Законом «Об образовании в РФ», а также № 83-ФЗ от 8 мая 2010 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

Не будучи собственником, учреждение обладает весьма ограниченным правом оперативного управления переданным ему имуществом (2). Автономные учреждения действуют наряду с существующими государственными и муниципальными учреждениями, однако в отличие от них обладают большей свободой в вопросах распоряжения имуществом и осуществления своей уставной деятельности. Учредительным документом автономного учреждения является устав.

По мнению Д. Н. Палагина, особенно государственными автономными учреждениями в сравнении с другими субъектами ад-

министративного права заключаются в следующем:

- автономные учреждения создаются государственными органами, являются юридическими лицами публичного права;

- характеризуются автономией (закрепление широких правовых возможностей самоуправления), в том числе в отношениях с учредителем (вышестоящим органом государственного управления);

- создаются в целях осуществления функций по предоставлению государственных услуг;

- деятельность их строится вокруг заданий, которые устанавливаются учредителем, исходя из предусмотренной в их уставе основной деятельности, для осуществления которой автономные учреждения получают соответствующее бюджетное финансирование;

- автономные учреждения (на определенных условиях и в соответствии с законом) вправе оказывать платные услуги;

- управление такими учреждениями строится на принципе сочетания единоначалия (заведующий, директор) и коллегиальности (наблюдательный совет, педагогический совет);

- распоряжение недвижимым и движимым имуществом, приобретенным за счет внебюджетных средств, осуществляется самостоятельно;

- в отношении автономных учреждений установлена усложненная система контроля (аудит годовой бухгалтерской отчетности, утверждение отчетности наблюдательным советом);

- такие учреждения несут не зависящую от учредителя ответственность (финансовую, материальную, юридическую) за качество предоставляемых услуг и эффективность внутреннего управления (3).

Рассмотрим подробно систему управления автономным образовательным учреждением.

В соответствии с частью 1 статьи 8 Федерального Закона № 174 и иными федеральными законами структура, компетенция органов автономного учреждения, порядок их формирования, сроки полномочий и порядок деятельности таких органов определяются уставом автономного учреждения (5). Следовательно, в уставе автономного учреждения должны быть определены органы управления автономным учреждением, их компетенция и сроки полномочий, установлен порядок их создания и деятельности. Таким образом, необходимо четко и максимально полно зафиксировать в уставе все позиции, связанные с регламентацией порядка управления автономным образова-

тельным учреждением, что потребует серьёзной проработки этой части устава.

Согласно ФЗ № 174 Органами управления автономного учреждения являются наблюдательный совет, руководитель, а также иные предусмотренные федеральными законами и уставом автономного учреждения органы (общее собрание (конференция) работников, ученый совет, художественный совет и другие). При этом указание на общее собрание (конференцию) работников в числе органов автономного учреждения появилось в тексте закона № 174 по настоянию Профсоюза, и необходимо обеспечить сохранение этого органа управления в автономном образовательном учреждении.

Для обеспечения соблюдения соответствия деятельности автономного учреждения целям, указанным в его уставе, создается наблюдательный совет. Наличие наблюдательного совета в организации управления учреждениями – явление новое и предполагается оно, в частности, что наиболее значимые решения будут приниматься не единолично руководителем, а коллегиально, с тем, чтобы оградить автономное учреждение от негативных последствий принятого решения. Наблюдательный совет – это коллегиальный орган. В его состав согласно статье 10 может входить не менее пяти и не более одиннадцати членов.

В состав наблюдательного совета входят представители учредителя, исполнительных органов государственной власти и органов местного самоуправления, представители общественности, в том числе лица, имеющие заслуги и достижения в соответствующей сфере деятельности. В наблюдательный совет могут также входить представители иных государственных органов и органов местного самоуправления, представители работников автономного учреждения.

В зависимости от установленных статьей 11 Закона № 174-ФЗ полномочий наблюдательного совета могут быть выделены четыре группы вопросов, относящихся к компетенции наблюдательного совета автономного учреждения. Первая группа вопросов:

- 1) предложения учредителя или руководителя о внесении изменений в устав автономного учреждения;
- 2) предложения учредителя или руководителя о создании и ликвидации филиалов автономного учреждения, об открытии и закрытии его представительств;
- 3) предложения учредителя или руководителя о реорганизации автономного учреждения или о его ликвидации;
- 4) предложения учредителя или руководителя об изъятии имущества, закрепленного за автономным учреждением на праве оперативного управления;

5) предложения руководителя о совершении сделок по распоряжению имуществом, которым автономное учреждение вправе распоряжаться только с согласия учредителя.

Решение по перечисленным вопросам принимает учредитель автономного учреждения.

Вторая группа вопросов такова:

- 1) предложения руководителя об участии автономного учреждения в других юридических лицах, в том числе о внесении денежных средств и иного имущества в уставный капитал других юридических лиц или передаче такого имущества иным образом, в качестве учредителя или участника;
- 2) предложения руководителя о выборе кредитных организаций, в которых автономное учреждение может открыть банковские счета.

По перечисленным вопросам решение принимает руководитель автономного учреждения.

К третьей группе вопросов относятся:

- 1) проект плана финансово-хозяйственной деятельности автономного учреждения (копия проекта плана направляется учредителю);
- 2) наблюдательный совет рассматривает и утверждает по представлению руководителя проекты отчетов о деятельности автономного учреждения и об использовании его имущества, об исполнении плана его финансово-хозяйственной деятельности, годовую бухгалтерскую отчетность автономного учреждения. Копии указанных документов направляются учредителю.

И, наконец, четвертая группа вопросов:

- 1) предложения руководителя о совершении крупных сделок;
- 2) предложения руководителя о совершении сделок, в совершении которых имеется заинтересованность;
- 3) вопросы проведения аудита годовой бухгалтерской отчетности автономного учреждения и утверждения аудиторской организации.

Вопросы, относящиеся к компетенции наблюдательного совета автономного учреждения, не могут быть переданы на рассмотрение других органов автономного учреждения.

По требованию наблюдательного совета автономного учреждения или любого из его членов другие органы автономного учреждения обязаны предоставить информацию по вопросам, относящимся к компетенции наблюдательного совета автономного учреждения (5).

К компетенции руководителя автономного учреждения (в зависимости от вида его деятельности это может быть директор,

ректор, главный врач, художественный руководитель и прочее) относятся вопросы осуществления текущего руководства, за исключением тех из них, которые федеральными законами или уставом автономного учреждения отнесены к компетенции учредителя автономного учреждения, наблюдательного совета автономного учреждения или иных органов автономного учреждения (5).

Как было отмечено ранее, руководитель автономного учреждения и его заместители не могут быть членами наблюдательного совета.

Руководитель без доверенности действует от имени автономного учреждения, в том числе представляет его интересы и совершает сделки, утверждает штатное расписание, план его финансово-хозяйственной деятельности, его годовую бухгалтерскую отчетность, внутренние документы автономного учреждения, издает приказы и дает указания, обязательные для исполнения всеми работниками автономного учреждения.

Таким образом, по своим полномочиям наблюдательный совет – это орган надзора и контроля за деятельностью руководителя учреждения по распоряжению финансами и имуществом. К образовательной политике, стратегии, разработке образовательной программы, мониторингу результатов основной уставной деятельности наблюдательный совет отношения не имеет.

Положительные моменты создания и функционирования автономных образовательных учреждений могут быть отмечены следующие:

- «нереорганизационный» характер трансформации бюджетного учреждения в автономное (процедура смены статуса во много раз проще процедуры реорганизации);

- автономные учреждения самостоятельно распоряжаются заработанными средствами и имуществом;

- появляется возможность заработать и привлечь дополнительные средства для развития учреждения;

- самостоятельное планирование бюджета учреждения (плана финансово-хозяйственной деятельности);

- отсутствие контроля за расходованием финансовых средств со стороны казначейства;

- существует возможность привлечения кредитных средств;

- возможность не использовать регламентированную процедуру государственных закупок, т. к. на автономные учреждения не распространяется ФЗ № 94, что существенно снижает риск заключения договоров с недобросовестными поставщиками;

- действующее законодательство позволяет активно развивать практику контрактных отношений учреждения с коммерческими и некоммерческими организациями.

Все положительные тенденции в деятельности автономных образовательных учреждений являются прямым следствием расширения экономических прав и свобод этого нового типа учреждений по сравнению с бюджетными.

Необходимо отметить также и недостатки или риски в деятельности автономных образовательных учреждений:

- отсутствие четких параметров бюджетного финансирования (единый норматив по разным уровням образования отсутствует);

- полномочия руководителя существенно ограничены наблюдательным советом;

- возможны сложности при заключении договоров с поставщиками (ответственность автономных учреждений ограничена);

- дефицит персонала, необходимого для работы в новых условиях (юристов, маркетологов, экономистов и т. д.);

- несоблюдение платежной дисциплины государственных структур разного уровня и, как следствие, затруднения в выполнении государственного задания.

Таким образом, в функционировании автономного учреждения есть как преимущества, так и риски. Руководителю образовательного учреждения рекомендуется работать на уменьшение степени риска по факторам, которые поддаются контролю со стороны образовательного учреждения. Необходимо отметить наличие пробелов в законодательной базе, требующих внесения соответствующих поправок. Это касается, например, нормативов финансирования, усиления платежной дисциплины государственных структур.

На основе всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что новые экономические условия, т. е. переход в статус автономного образовательного учреждения, должны улучшить финансово-экономическое положение в системе образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бюджетный кодекс РФ.
2. Гражданский кодекс РФ.
3. Палагин Д. Н. Административно-правовой статус государственных автономных учреждений : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.14. Саратов : Сарат. гос. акад. права. 2010.
4. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации».

5. Федеральный закон № 174-ФЗ от 3 ноября 2006 г. «Об автономных учреждениях».
6. Федеральный закон № 83-ФЗ от 8 мая 2010 г. «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

Трофимова Оксана Александровна,

кандидат педагогических наук, директор представительства г. Ревда, доцент, кафедра теории и практики управления организацией, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: trofimova_oa@mail.ru

Захарова Лариса Александровна,

кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра теории и практики управления организацией, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: zaharova67@mail.ru

**ЛОГИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К УПРАВЛЕНИЮ ПОТОКАМИ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: логистический подход; образовательная и педагогическая логистика; логистический поток; принципы образовательной логистики.

АННОТАЦИЯ. Описан логистический подход к управлению в сфере образования, выделяются потоки, принципы педагогической и образовательной логистики, определяются составляющие логистической деятельности в системе высшего образования.

Trofimova Oksana Aleksandrovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Theory and Practice of Management of Organization, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

Zakharova Larisa Aleksandrovna,

Candidate of Physics and Mathematics, Associate Professor of Department of Theory and Practice of Management of Organization, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

LOGISTIC APPROACH TO FLOW CONTROL IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

KEY WORDS: logistic approach; educational and pedagogical logistics; logistics flow; principles of educational logistics.

ABSTRACT. The article describes the logistic approach to management in the sphere of education and the flows and principles of pedagogical and educational logistics. The components of logistic activity in the system of the higher education are defined.

В соответствии с новым законом об образовании в Российской Федерации возникает необходимость универсализации систем образования, формирования глобального инновационного общества, повышения академической мобильности, развития жизненных и трудовых навыков, создания единой глобальной информационной сети. Следует отметить, что в области экономики таким универсальным механизмом является логистика.

Сегодня логистику определяют как науку, процесс, концепцию и инструмент управления. Будучи молодой наукой, она не имеет пока устойчивого понятийного аппарата, меняется и само определение логистики.

По мнению А. М. Гаджинского, логистика – наука об управлении материальными и связанными с ними информационными, финансовыми и сервисными потоками в экономической системе от места их зарождения до места потребления для достижения целей системы и с оптимальными затратами ресурсов (1).

Согласно определению Ю. М. Неруша, логистика – это инструмент интегрированного управления материальным потоком и связанными с ним информационными, финансовыми потоками и сервисом, способствующий достижению целей организации с оптимальными затратами (6).

В области образования на сегодняшний день продолжают поиски универсального механизма. Специфика построения работы логистических систем, обеспечивающих гармоничный ход процесса в системе образования, раскрывается очень медленно. Основной причиной является слабое развитие отечественной практики применения логистики в образовании.

Педагоги разных направлений должны понимать и принимать концепцию логистики, знать основные способы логистической организации процесса, уметь проследить эффект от ее применения. В связи с этим актуализируется необходимость появления образовательной подготовки в области построения логистических систем и управления логистическими потоками.

Образовательная логистика оформилась как отдельное направление лишь в начале первого десятилетия этого столетия и пока не имеет устоявшегося названия. Так, В. А. Денисенко использует термин «образовательная логистика», под которым он понимает «науку и технику организации и самоорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом» (3). Одна из задач такой логистики – определение сочетания предметов в рамках одной параллели или программ и учебников по одному предмету в разных классах.

По мнению Ю. В. Крупнова, образовательная логистика есть наука и техника организации и соорганизации образовательных функций (позиций) и процессов с точки зрения повышения эффективности образовательной деятельности в целом (4).

Принципиальная новизна логистического подхода в системе образования – это взаимная связь, соединение всех областей, всех направлений деятельности с целью создания материала проводящих систем, гармонично организованных, легко управляемых и высокоэффективных.

Учитывая общие принципы логистики, к принципам педагогической и образовательной логистики в системе образования можно отнести (5):

1) комплексность – формирование всех видов обеспечения (развитой инфраструктуры) для осуществления движения потоков в конкретных условиях; координация действий непосредственных и опосредованных участников движения ресурсов (знаний); осуществление централизованного контроля выполнения задач, стоящих перед структурами в системе образования;

2) научность – усиление расчетного начала на всех стадиях, от планирования до анализа, выполнение подробных расчетов всех параметров траектории движения потока;

3) конкретность – четкая и точная оценка всех ресурсов, используемых при осуществлении логистического процесса – финансовых, кадровых, материальных и т. д.; освоение с наименьшими издержками всех видов ресурсов; руководство логистикой со стороны структурных органов, результаты работы которых измеряются сокращением затрат;

4) конструктивность – диспетчеризация потока, непрерывное отслеживание перемещения и изменения каждого объекта потока и оперативная корректировка его движения;

5) надежность – широкое использование современных технических средств пере-

мещения и управления движением потока; высокие скорости и качество поступления информации и технологии ее обработки;

б) вариативность – возможность гибкого реагирования образовательного учреждения на колебания спроса (например, дополнительных платных образовательных услуг; в этих условиях способность логистических систем адаптироваться к изменениям внешней среды является существенным фактором устойчивого положения образовательного учреждения) и другие возмущающие воздействия внешней среды.

В литературе существует несколько определений потока, однако большинство ученых сходятся во мнении, что *поток* – это совокупность объектов, воспринимаемая как единое целое, существующая как процесс на некотором интервале времени, измеряемая в абсолютных единицах за определенный промежуток времени. Основными параметрами, характеризующими поток, являются:

- начальный и конечный пункты;
- траектория и длина пути;
- промежуточные пункты;
- скорость и время движения (2).

В настоящее время в педагогической логистике выделяются педагогические потоки (4). Например, поток оборудования, поток здоровья и другие. В нашем исследовании рассматриваются лишь некоторые из них.

1. Поток знаний, содержащий такие звенья, как производство знаний, удаление устаревших знаний и дистрибуция знаний по образовательному пространству.

2. Поток обучения, строящийся на преемственности ступеней образования. Основная проблема этого потока – создание единого образовательного пространства. Для высшего образования она решается в рамках Болонского процесса, на базе Болонской декларации. Единое школьное пространство возникает посредством реализации национальных проектов. Одна из предпосылок управления школьным потоком – введение в школах Единого государственного экзамена (ЕГЭ), который уже постоянно проводится в ряде стран. ЕГЭ позволяет стандартизировать оценки уровня знаний у школьников, а также синхронизировать оценки в масштабе страны, ранжировать учебные заведения по качеству обучения в них. Для оптимизации методов обучения используются наиболее пригодные в конкретных условиях образовательные технологии.

3. Информационный поток, работающий на основе принципов информационной логистики, заложенных Б. Гейтсом. Этот поток соединяет все образовательное пространство в единую систему.

Управление материальным потоком, как и любым другим объектом, складывается из двух частей: принятие решения и его реализация. Выделение материального потока в качестве основного объекта управления в системе образования несколько упрощает видение педагогических процессов. Однако такое упрощение позволяет ставить и решать задачи сквозного мониторинга движения потока, начиная от первичного источника через все промежуточные процессы вплоть до поступления к конечному потребителю, существенно сокращая при этом размерность задач моделирования, а также открывает новые возможности формализованного исследования

Знания, по мнению В. Лившица, достаточно дорогой ресурс, и его «складирование» связано с риском старения. Более рационально включить производство знаний в логистическую цепочку. При таком подходе новые знания производятся по принципу «точно в срок». Не отвечает принципам логистики и система традиционного обучения, при которой идет накопление знаний у обучающегося безадресно, на всякий случай. Согласно принципам педагогической логистики, эффективнее приблизить передачу знаний к моменту их использования.

В общем виде информационный поток представляет собой движение в некоторой среде данных, выраженных в структурированном виде.

Применительно к логистике информационный поток – это совокупность циркулирующих в рамках логистической системы (которая представляет собой упорядоченное множество элементов, находящихся в определенных связях друг с другом, образующих определенную целостность и выполняющих те или иные функции логистики), а также между логистической системой и внешней средой сообщений, необходимых для контроля и управления логистическими операциями. В этом случае роль логистической системы будет играть информационная система образовательного учреждения.

Создание информационных систем и управление ими в образовательных учреждениях – актуальные вопросы. Актуальность обусловлена рядом обстоятельств, сложившихся на современном этапе развития отечественного образования.

Во-первых, процесс информатизации образования имеет глобальный характер. Современное образование стоит на пороге новой ступени социального развития цивилизации – эры информационного общества. Бурное вторжение информационных технологий в обучающую среду представляет собой противоречивый процесс, поэтому ста-

новится необходимым определить место информационных технологий во внутреннем образовательном пространстве.

Во-вторых, сегодня информационная культура рассматривается как часть культуры человека и общества, поэтому применение образовательных и управленческих компьютерных технологий должно найти свое место как в образовательном процессе, так и в практике управления образовательным учреждением.

В-третьих, в процессе модернизации образования жизненно необходимо внедрение в учебно-воспитательный процесс образовательного учреждения новых педагогических технологий, способствующих созданию благоприятных условий для обучения и воспитания личности ученика. Современные требования к организации педагогического процесса в учебных заведениях предполагают обязательное использование компьютерного инструментария в школьном образовательном пространстве.

Как показал анализ научно-педагогической литературы, наименее изучена проблема, связанная с технологиями проектирования и развития единой информационной образовательной среды школы, что увеличивает актуальность исследований в этом направлении.

Изменения в образовании, связанные с применением информационных технологий, далеко не однозначны и породили ряд противоречий. Наиболее значимые из них фиксируются непосредственно в сфере развития единого образовательно-информационного пространства. К ним относятся:

1) проблемы применения информационных технологий в обучении широко обсуждаются в педагогической науке, но по-прежнему не разработаны научно-теоретические основы педагогической технологии развития единой информационной среды образовательного учреждения;

2) в теории образования обоснованы преимущества использования информационных технологий в образовании, но на практике не всегда реализуется потенциал компьютерных технологий из-за отсутствия педагогических условий их применения в единой информационно-образовательной среде;

3) в учебных заведениях предпринимаются попытки создания единой образовательной информационной среды, но из-за неразработанности стратегии ее внедрения они не всегда успешны.

Выявленная совокупность противоречий порождает проблему, с которой рано или поздно сталкиваются административные команды образовательных учреждений. Проблема состоит в выявлении усло-

вий, необходимых для создания и функционирования технологии развития единой образовательной информационной системы образовательного учреждения, а также в выявлении механизмов организации внедрения и функционирования таких систем.

Как правило, в качестве основных результатов внедрения информационных систем в образовательную среду учреждения прогнозируются следующие: модернизация ресурсной базы информатизации в учреждении, создание электронного документооборота, оптимизация банка информационных ресурсов, с помощью которого автоматизируется учет и контроль всех процессов в образовательном учреждении, а также автоматизируются мониторинговые исследования образовательного процесса и процесса управления учреждением, расширение интерактивного виртуального образовательного поля, оптимизация системы учета в библиотеке, построение траектории овладения учащимися навыками компьютерной грамотности, введение в образовательную практику рефлексивной карты самообразования, повышение квалификации педагогических и руководящих работников в области информационно-телекоммуникационных технологий, насыщение образовательной среды современным

интерактивным сопровождением, разработка методических и дидактических комплексов дистанционного обучения по предметным модулям, установка интерактивной информационно-консультативной системы «Консультант», создание банка достижений учащихся и педагогов школы, создание виртуальных интернет-клубов, создание медиасоюзов, объединяющих на кооперативной основе детские организации, освоение дистанционных форм образования всеми участниками образовательного процесса.

Таким образом, создание эффективного механизма циркуляции потоков информации в рамках логистической образовательной системы предоставляет возможность усилить значимость качественного образования.

Логистическая система в образовании позволяет доставлять новые знания в нужное время, а также удалять устаревшие знания. В системе образования это будет означать принципиальное отличие логистического подхода к управлению потоками в образовательных учреждениях, который заключается в выделении единой функции управления потоками в педагогической и методологической интеграции отдельных звеньев в единую систему.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гаджинский А. М. Логистика : учебник. М. : Дашков и К, 2007.
2. Голиков Е. А. Маркетинг и логистика : учеб. пособие. М. : Академ. проект, 2006.
3. Денисенко В. А. Основы образовательной логистики. Калининград : КГУ, 2003.
4. Крупнов Ю. В. Управление качеством образования и образовательная аналитика. URL: <http://www.rustowns.com/kyahtha/strategy/>
5. Модели и методы теории логистики : учеб. пособие / под ред. В. С. Лукинского. СПб. : Питер, 2007.
6. Неруш Ю. М. Логистика : учебник для вузов. М. : ТК Велби; Проспект, 2006.
7. Семенов А. И., Сергеев В. И. Логистика. Основы теории : учеб. для вузов. СПб. : Союз, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

Шемятихина Лариса Юрьевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и практики управления организацией, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург пр. Космонавтов, 26; e-mail: lyshem@mail.ru

ОБРАЗОВАНИЕ В ОТРАСЛЕВОЙ СТРУКТУРЕ ЭКОНОМИКИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: экономика образования; отраслевая структура национальной экономики; экономические отношения и показатели образования как отрасли экономики.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается история развития экономики образования и доказывается, что процессные и структурные изменения в образовании как отрасли экономики, их позитивные и негативные эффекты требуют исследования и научного осмысления. Автором обоснована необходимость рассмотрения образования как отрасли нематериальной сферы экономики и приведено подотраслевое разделение отрасли. Оцениваются количественные показатели состояния образования как отрасли в отраслевой структуре национальной экономики.

Shemyatikhina Larisa Yurievna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Theory and Practice of Management of Organization, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

EDUCATION IN INDUSTRIAL STRUCTURE OF ECONOMY

KEY WORDS: economy of education; industrial structure of national economy; economic relations and parameters of education as a branch of economy.

ABSTRACT. The article deals with the history of development of economy of education and proves, that processual and structural changes in education as a branch of industry, their positive and negative effects, need research and scientific judgment. The author shows that education is a non-material branch of economy and that it should be further divided into sub-industries. The author takes into account quantitative indicators of the state of education as a branch in the industrial structure of national economy.

Системные преобразования в отраслевой структуре национальной экономики наиболее интенсивно происходят в сфере услуг, где довольно быстро меняются структурные параметры по широкому спектру отраслей, в т. ч. в образовании. Институциональная перестройка, изменение организационно-управленческих принципов и экономических механизмов, отраслевых пропорций в образовании происходят более динамично и начались задолго тех изменений, которые происходят в материальной сфере, что оказывает существенное влияние на все социально-экономические процессы. Процессные и структурные изменения в образовании как отрасли экономики, их позитивные и негативные эффекты требуют исследования и научного осмысления.

Попытка научного осмысления образования в развитии экономики и значения в отраслевой структуре экономики предпринималась многими отечественными и зарубежными экономистами. В настоящее время, ученые и специалисты рассматривают образование как сферу услуг (сфера социальных услуг, сфера услуг социально-культурной направленности и т. д.) (А. А. Дынкин, Ю. В. Куренков; А. И. Татаркин и др.), определяя экономическое содержание понятия как объекта продаж. Большинство ученых выделяет специализацию данных услуг –

образовательные (Г. В. Астратова, И. В. Захарова, Е. Е. Лагутина, А. П. Панкрухин, Н. А. Пашкус и др.). В то же время сфера считается более общим понятием, чем отрасль, поскольку может объединять в себе несколько отраслей, например, рассматриваемая нами социальная сфера, объединяет в себе пенсионное обеспечение, культуру, образование, здравоохранение и др.

Другие авторы, руководствуясь ОКВЭД (Раздел М. Образование, коды 80.00-80.99), определяют образование как вид экономической деятельности (О. В. Соловьева), имеющий определенные статистические параметры, в т. ч. являющийся областью предпринимательства (А. Вирабова, С. А. Наумова).

В рамках перечисленных подходов не отрицается, что образование может рассматриваться и как отрасль экономики. Традиционно понятие «образование» определяется через несколько значений: «процесс», «результат», «ценность», «система».

По определению, принятому на XX сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, под образованием понимается «процесс и результат совершенствования способностей и поведения личности, при котором она достигает социальной зрелости и индивидуального роста». Основываясь на определении ЮНЕСКО, в новой редакции ФЗ РФ от 29.12.2012 г. № 273 «Об образовании в

российской Федерации», вступившем в силу с 01.09.2013 г. образование определяется как «единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенции определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) профессионального развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов».

Результат образования, таким образом, можно рассматривать как совокупность определенных качеств личности и компетенций, удостоверенных документом соответствующего уровня образования.

Иллюстрацией понятия «ценность» применительно к образованию служит относительно новая экономическая категория «человеческий капитал», поскольку образование является ее главным элементом. Существуют стоимостные методы определения величины человеческого капитала. Очевидно, что понятие «ценность» по отношению к образованию не ограничивается денежными, т. е. рыночными оценками и выходит далеко за их пределы, являясь важнейшим фактором национальной безопасности и благосостояния экономики, общества, каждого гражданина.

Рассматривая образование как систему, необходимо отметить, что это подсистема в системе отраслей народного хозяйства. Определение образования как отрасли, как системы предполагает наличие экономики – составной части системы образования. В 1992 г. впервые в истории отечественного образовательного законодательства введен термин «экономика образования» (гл. 4 «Экономика системы образования»). Однако в новой редакции закона (2013 г.) термин заменен на «экономическую деятельность и финансовое обеспечение в сфере образования» (гл. 13).

Подходы к трактовке образования в экономическом аспекте были сформулированы в классических работах У. Петти, А. Смита, Д. Риккардо и К. Маркса, ставших отправной точкой развития данного направления научных изысканий.

Проблемы воздействия образования на экономический рост и производительность труда изучались учеными царской России (Д. Багaley, Д. И. Менделеев, Г. Фальборк, В. Чернолусский, А. И. Чушков, И. И. Янжул и др.). Д. И. Менделеев в своей работе «Заветные мысли» обосновывал необходимость всемерного развития образования в

России, считая приоритетной задачей воспитание талантливых личностей, способных дать экономике страны импульс к ускорению экономического развития.

Позднее, в 1924 г. к экономическим исследованиям в сфере образования обратился академик С. Г. Струмилин, который предложил рассчитывать приращение национального дохода за счет образовательного фактора, что позволяло говорить об эффективности вложений в образование. Опережая время, он в 20-х гг. XX в. предвосхитил идеи, реализованные и развитые позже в исследованиях зарубежных и российских экономистов, занимающихся проблемами человеческого капитала и экономической эффективности образования.

Использование термина «экономика» по отношению к образованию имеет принципиальное значение, поскольку в административно-плановой системе СССР из-за ограниченного понимания производительности труда – труд в образовании, науке и прочих отраслях социальной сферы считался непроизводительным (т. е. не создающим продукта и национального дохода), в отличие от отраслей материального производства, где производительным считался труд, участвующий в создании материальных благ. Статистика относилась образование к непроизводственной сфере, а термины «экономика» и «отрасль» в силу указанных выше причин по отношению к ним не употреблялись, поэтому и финансирование отрасли осуществлялось по остаточному принципу.

Поэтому только в 60-70-е гг. XX в., проблемы образования стали рассматриваться в рамках возникшей тогда новой отрасли экономической науки – экономики образования (В. А. Жамин, С. Л. Костянян, В. А. Егиазарян и др.), когда стало рассматриваться специфическое действие экономических законов в сфере образования. В числе главных проблем, стоявших перед экономикой образования периода начального ее формирования, было совершенствование методологии и методов планирования системы образования в целом и ее отдельных звеньев, сбалансированность планов подготовки и распределения специалистов, обоснование соотношения между направлениями и формами обучения, отвечающими потребностям директивно-плановой экономики; определение общественно необходимых затрат на образование.

По мнению В. А. Жамина, «одна из главных задач экономики образования состоит в том, чтобы детально раскрыть экономическую сторону материальных условий, необходимых в каждый данный момент для достижения определенного обра-

зовательного уровня членов общества. Данная задача должна решаться с учетом общего состояния экономики страны, с учетом тех ресурсов, которые могут быть выделены на нужды образования... Экономика образования исследует движение материальных и денежных средств, направляемых обществом на расширенное воспроизводство квалифицированной рабочей силы через систему образования...».

В условиях переходной экономики проблемы трансформации когда-то централизованной экономики образования в рыночную сложны и не имеют однозначного варианта решения, это объясняет неослабевающий интерес в образовании как к отрасли со стороны как зарубежных (Я. Корнай, П. Мюрелл, Р. Маккinton и др.), так и отечественных ученых (Л. И. Абалкин, С. Ю. Глазьев, А. Я. Лившиц и др.).

В. П. Щетининым в 1994 г. образование рассматривалось как сложная социально-экономическая система и приоритетная отрасль экономики, где особое внимание должно быть уделено некоммерческому характеру учреждений образования, рынку и маркетингу образовательных услуг, перспективным технологиям финансирования учебных заведений.

В условиях рыночной экономики, подготовки и подписания Болонского соглашения на первое место в исследовании экономики образования вышли проблемы высшего образования (Н. А. Александрова, Г. В. Балашов, С. А. Беляков, Е. Н. Богачев, С. А. Дятлов, У. Г. Зиннуров, В. М. Зуев, А. П. Панкxухин, В. В. Чекмарев и др.).

Отраслевого подхода при исследовании экономики образования придерживается помимо В. П. Щетинина и экономист С. А. Беляков. Однако этими двумя фамилиями ограничивается круг авторов, опубликовавших за последние годы доступную широкой публике модель экономики образования, хотя отечественная модель экономики образования в последние (пореформенные годы) формировалась под влиянием двух концепций: экономики образования как отраслевой экономической науки и теории человеческого капитала.

Следует отметить, что комплексного подхода к рассмотрению образования как отрасли экономики в настоящее время не существует, рассматриваются либо отдельные подотрасли, либо отдельные экономические отношения в отрасли, что не позволяет повысить эффективность экономики и менеджмента образования.

Образование как отрасль следует рассматривать как достаточно сложную систему. Важнейшими подсистемами образования как отрасли являются подотрасли, ко-

торые обладают своей спецификой и количественными характеристиками: общего образования, профессионального образования, дополнительного образования.

Исходя из этого образование определяется нами как *отрасль нематериальной сферы экономики, объединяющая совокупность подотраслей и субъектов хозяйственной деятельности независимо от их ведомственной принадлежности и формы собственности, оказывающих образовательные услуги и производящих образовательные продукты с учетом потребностей рынка, которые имеют однородное потребительское или функциональное назначение и направлены на воспроизводство человеческого капитала.* Существенными характеристиками образования как отрасли экономики является то, что она охватывает производство (оказание), распределение и потребление образовательных услуг и продуктов.

Если рассматривать положение образования как отрасли экономики в национальной отраслевой структуре, можно отметить, что в отраслевой структуре нашли отражение уровень индустриального развития страны и ее экономическая самостоятельность, степень технической оснащенности промышленности и ведущая роль отраслей в народном хозяйстве. Изменения отраслевой структуры определяются долгосрочными прогнозами развития экономики России и стратегическими приоритетами по социально-экономическому развитию страны.

Важным условием повышения эффективности общественного производства является реструктуризация отраслевой структуры и оптимизация процессов управления отраслевыми организациями и комплексами. В общесоюзном классификаторе (ОКОНХ, 1976 г.) «Отрасли народного хозяйства» отрасль «народное образование» выделялась как самостоятельная среди 24 отраслей народного хозяйства, что доказывает приоритетность влияния образования на экономические результаты развития.

Согласно «ОК 004-93. Общероссийский классификатор видов экономической деятельности, продукции и услуг» (1993 г.) включал 17 видов экономической деятельности, в т. ч. «деятельность в области образования». К концу 1990-х гг. XX в. в национальной экономике насчитывалось более 350 отраслей и видов производств. По общероссийскому классификатору выделялось 16 комплексных отраслей, представляющих крупные группы отраслей промышленности: машиностроение и металлообработка включали 136 отраслей; легкая промышленность – 48; цветная металлургия – 36; пищевая промышленность – 34;

химическая и нефтехимическая промышленность – 32; промышленность строительных материалов – 32; лесная, деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность – 19; топливная промышленность – 16; черная металлургия – 11; стекляная и фарфорофаянсовая промышленность – 10; электроэнергетика – 7; микробиологическая промышленность – 7; мукомольно-крупяная и комбикормовая промышленность – 2; медицинская промышленность – 3; полиграфическая промышленность – 1; другие отрасли промышленности – 13, куда была отнесена сфера услуг, в т. ч. и образование.

Итогом переходной экономики к 2003 г. можно считать увеличение количества отраслей и промышленностей до 435, однако только 200 из них имели рост физического объема производства (48% общепромышленного производства), в т. ч. и отрасль образования, несмотря на низкие демографические показатели.

Особенностью отраслевой структуры народного хозяйства, сформированной за десятилетия развития в рамках плановой системы хозяйствования в СССР, является несбалансированность отраслевых экономик. Главное направление реструктуризации национальной отраслевой структуры – опережающее развитие отраслей, оказывающих непосредственное влияние на воспроизводство человеческого капитала и инновационное и техническое развитие всех сфер народного хозяйства. Мы считаем, что образование как отрасль и как составная часть национальной отраслевой структуры, необходимое звено общественного воспроизводства характеризуется тем же типом экономических отношений, который свойственен остальным отраслям и всей экономике страны в целом. Однако эти *отношения в образовании как в отрасли имеют особенности* и обнаруживаются в: 1) взаимосвязях экономических субъектов и экономическом пове-

дении руководителя учреждения; 2) воздействии образования на экономический рост; 3) отношениях собственности; 4) потребностях в ресурсном обеспечении образовательных учреждений; 5) оценке вложений в образование; 6) инструментах повышения эффективности использования финансирования и снижении неэффективных расходов; 7) механизмах привлечения дополнительного финансирования; 8) обмене результатами деятельности с работниками других отраслей; 9) способах и формах возмещения затрат труда в реализации хозяйственного механизма и т. д.

Для образования как отрасли могут быть использованы *показатели, применяемые для характеристики других отраслей: реальный и потенциальный размер отрасли; перспективы роста отрасли и стадии ее жизненного цикла; структура и масштабы конкуренции между образовательными учреждениями в подотраслях; структура отраслевых издержек, для определения которых подушевое (бюджетное) финансирование по подотраслям является базовым; система сбыта образовательных услуг и продуктов; тенденции развития отрасли; ключевые факторы успеха.*

Остановившись на показателях деятельности образования (Российский статистический ежегодник, 2003-2011 гг.) как отрасли следует отметить, что четко просматривается *подотраслевое деление* (таблица 1).

Показатели подотраслей свидетельствуют об увеличении объемов образовательных услуг (охвате), оказываемых разным категориям потребителей.

По численности трудоспособного населения, занятого в отрасли, за 10 лет не наблюдается изменений, это, как правило, 9% от общего количества занятых в экономике (таблица 2) и более 15% женщин, выбравших образование как вид экономической деятельности (таблица 3).

Таблица 1.

Основные показатели образования по подотраслям

Показатели	1970	1980	1990	1995	2000	2005	2010
<i>Подотрасль общего образования</i>							
Число дошкольных образовательных учреждений, тыс.	65,0	74,5	87,9	68,6	51,3	46,5	45,1
В них детей, тыс. чел.	5666	8149	9009	5584	4263	4530	5388
Численность детей, приходящихся на 100 мест в ДОУ, чел.	105	109	108	83	81	95	107
Число общеобразовательных учреждений (без вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений), тыс.	96,9	68,8	67,6	68,9	67,0	61,5	49,5
Численность обучающихся в общеобразовательных учреждениях, тыс. чел.	23235	17638	20328	21567	20074	15185	13318
Число вечерних (сменных) общеобразовательных учреждений, тыс.	6,9	6,0	2,1	1,8	1,7	1,7	1,3
В них обучающихся, тыс. чел.	2049	2578	523	472	480	446	325
<i>Подотрасль профессионального образования</i>							
Число образовательных учреждений начального профессионального образования	3257	4045	4328	4166	3893	3392	2356
В них обучающихся, тыс. чел.	1406	1947	1867	1690	1679	1509	1007
Численность обучающихся в образовательных учреждениях НПО на 10 000 чел. населения	108	140	126	114	115	106	70
Число образовательных учреждений среднего профессионального образования	2423	2505	2603	2634	2703	2905	2850
Численность студентов в образовательных учреждениях СПО, тыс. чел.	2606	2642	2270	1930	2361	2591	2126
Численность студентов в образовательных учреждениях СПО на 10 000 чел. населения	199	190	153	130	162	181	149
Число образовательных учреждений высшего профессионального образования	457	494	514	762	965	1068	1115
Численность студентов в образовательных учреждениях ВПО, тыс. чел.	2672	3046	2825	2791	4741	7064	7050
Численность студентов в образовательных учреждениях ВПО на 10 000 чел. населения	204	219	190	188	324	495	493
<i>Подотрасль дополнительного образования</i>							
Численность учреждений и организаций, реализующих дополнительное профессиональное образование	-	-	-	-	-	-	-
Численность персонала, прошедших ДПО, чел.	-	-	-	770003	991005	-	2155373

Таблица 2.

Среднегодовая численность, занятых в экономике и отрасли

	2000	2005	2010
Всего в экономике, тыс. чел.	64517	66792	67577
в том числе по видам экономической деятельности – образование	5979	6039	5902
Всего в экономике, %	100	100	
в том числе по видам экономической деятельности – образование	9,3	9,0	8,7

Таблица 3.

Численность мужчин и женщин, занятых в экономике и в отрасли

Показатели	2000		2005		2010	
	мужчины	женщины	мужчины	женщины	мужчины	женщины
Всего в экономике, тыс. чел.	64517		66792		67577	
в т. ч. по видам экономической деятельности – образование	1240	4659	1332	5051	1219	5346
Всего в экономике, %	100	100	100	100	100	100
в т. ч. по видам экономической деятельности – образование	3,7	14,8	3,8	14,9	3,4	15,6

Если оценивать уровень квалификации работников, занятых в отрасли, то более 50% – это специалисты высокого уровня квалификации (таблица 4; данные без учета руководящего персонала), имеющее научную квалификацию и высшее образование (таблица 5). Формирование и развитие спе-

цифических компетенций знаниевого и прикладного характера у занятых в образовании требует больших временных и финансовых затрат, поэтому даже незначительные колебания на рынке труда в области образования могут привести к негативным последствиям для развития данной от-

расли, которая давно считается неконкурентоспособной в сравнении с зарубежными образцами. Без учета этого проводимые структурно-содержательные изменения в отрасли образования приводят к утрачиванию человеческого капитала, когда работ-

ники либо прекращают трудовую деятельность, либо осуществляют смену вида экономической деятельности, уходя в отрасли материального производства или сферу обслуживания.

Таблица 4.

Численных занятых в экономике по полу и занятиям, тыс. чел.

Показатели	2000			2005			2010		
	Всего	в т. ч.		Всего	в т. ч.		Всего	в т. ч.	
		мужчин	женщин		мужчин	женщин		мужчин	женщин
Занятых в экономике – всего	65273	33754	31519	68603	34710	33893	69804	35500	34304
Специалисты высшего уровня квалификации в области образования	2645	636	2009	2815	653	2162	2657	552	2105
Специалисты среднего уровня квалификации в области образования	1378	144	1235	1345	111	1234	1556	104	1451

Таблица 5.

Распределение численности занятых в отрасли по уровню образования, 2010 г. (%)

Показатели	Занятые в экономике – всего	Уровень образования						
		послеу- зовское	ВПО	СПО	НПО	среднее (пол- ное) общее	основное общее	не имеют основного образования
Всего в эко- номике, чел.	100	0,2	28,7	27,1	19,7	20,0	4,0	0,3
Образование	100	0,9	49,1	28,1	8,5	10,7	2,5	0,2

Образование России как отрасль национальной экономики входит в десятку экономик мира по количеству занятых в ней: 2009 г. – Германия (6,2% от общего количества занятых в экономике страны), Финляндия (6,7%), Франция (6,8%), США (9,1%), Великобритания (10,2%), Эстония (10,5%), Швеция (10,6%); 2010 г. – Киргизия (7,7%), Азербайджан (8,1%), Украина (8,3%), Армения (9,3%), Россия (9,4%), Беларусь (9,8%), Казахстан (10,1%), Молдова (10,5%).

Среднемесячную заработную плату работников в отрасли нельзя считать высокой, т. к. она всегда «отставала» от среднеотраслевых значений по экономике страны (таб-

лица 6), что вступает в противоречие со стоимостью интеллектуального труда и влиянием на производство человеческого капитала.

Основным источником финансирования деятельности образовательных учреждений являются бюджеты разных уровней (таблица 7), однако в современных условиях, когда образовательные учреждения имеют финансовую самостоятельность, приоритетной задачей становится повышение эффективности расходования выделенного финансирования и поиск дополнительных источников внебюджетного финансирования.

Таблица 6.

Среднемесячная заработная плата работников по экономике и в отрасли, тыс. руб.

Показатели	1995	2000	2005	2010
Экономика	472,4	2223,4	8554,9	20952,2
Образование	309,3	1240,2	5429,7	14075,2

В отношении образования, как и любой отрасли экономики, ведется счет производства по выпуску оказываемых услуг в основных ценах и их использованию: в 2010 г. по сравнению с 2005 г. лет выпуск, промежуточное потребление и валовая добавлен-

ная стоимость выросли более чем в два раза, что свидетельствует о развитии отрасли. По индексу физического объема выпуска по отрасли (%) образование не уступает другим отраслям (таблица 8) и напрямую связано с состоянием экономики.

Таблица 7.

Финансовая деятельность образовательных учреждений, 2009-2010 гг. (млн. руб.)

Образовательные организации	2009			2010		
	Бюджетное финансирование	Внебюджетное финансирование	Расходы	Бюджетное финансирование	Внебюджетное финансирование	Расходы
Дошкольные образовательные учреждения	277949,1	49902,3	315709,6	293930,0	44113,9	331661,9
	321851,5			338043,9		
Государственные и муниципальные общеобразовательные учреждения	613670,7	15518,0	579863,4	614461,0	16217,2	579795,5
	629188,7			630678,2		
Образовательные учреждения начального профессионального образования	61274,2	5960,7	58761,8	55010,4	5360,4	52292,8
	67234,9			60370,9		
Образовательные учреждения среднего профессионального образования	102993,5	25670,4	118256,0	105591,3	26422,7	124477,7
	128663,9			132014,1		
Образовательные учреждения высшего профессионального образования	293718,9	287670,2	510056,0	301884,4	262795,3	505664,2
	581389,1			564679,8		

Таблица 8.

Индексы физического объема выпуска по отрасли и экономике (%)

Показатель	2003	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Образование	102,6	100,5	100,6	101,2	100,0	98,6	98,2
Всего в экономике	107,6	105,7	108,9	108,8	105,0	92,5	104,1

Образование как отрасль можно описать по состоянию основных фондов, которые составляют не более 3,1% от общего объема экономики. За последние пять лет темпы роста объема основных фондов в образовании стабильны (2005 г. – 101,4%, 2010 г. – 102,5%), однако степень износа основных фондов 43,8% увеличилась до 53,2%.

С точки зрения консолидированного бюджета РФ расходы на образование растут в текущих ценах, но при этом находятся в пределах 10,75-11,78% от общих расходов

(таблица 9). Расходы на образование в процентах к ВВП в 2011 г. составили 4,1%, что ниже уровня 2010 г. Наибольшую долю по итогам 2011 г. в них составляли расходы на общее образование (44,3%), высшее и послевузовское образование (18,7%), дошкольное образование (17,7%). Выделяемое бюджетное финансирование с учетом приоритетов развития отрасли и роста темпов износа основных фондов составляет около 60% от потребностей отрасли.

Таблица 9.

Консолидированный бюджет РФ, 1995-2010 гг. (млрд. руб.; до 1998 г. – трлн. руб.)

	1995	2000	2005	2010
Доходы	437,0	2097,7	8579,6	16031,9
Расходы – всего	486,1	1960,1	6820,6	17616,7
Образование	57,3	214,7	801,8	1893,9
Профицит, дефицит (-)	-49,1	137,6	1759,0	-1584,7

Стоит обратить внимание на то, что интерес к образованию как к отрасли экономики со стороны хозяйствующих субъектов и экономических агентов растет, что отражается на росте инвестиций в деятельность

учреждений (таблица 10), в первую очередь, в подотрасль профессионального образования. Однако на общем фоне роста объем инвестиций не превышает 1,9% от общего объема инвестиций в экономику.

Таблица 10.

Инвестиции в отрасль (в фактически действовавших ценах; млрд. руб.; 1995 г. – трлн. руб.)

	1995	2000	2005	2010
Инвестиции в основной капитал – всего	267,0	1165,2	3611,1	9151,4
Образование	4,8	15,6	68,8	173,4

Для иностранных инвесторов образование как отрасль, к сожалению, не является приоритетной сферой инвестирования. Так, в 2005 г. объем иностранных инвестиций составил 0,1 млн. долл., в 2010 г. – 1 млн. долл. США. Уменьшился объем инвестиций в основной капитал образовательных учреждений с участием иностранного капитала с 51 млн. руб. в 2005 г. до 37 млн. руб. в 2010 г., что подтверждает низкую конкурентоспособность отечественного образования.

Таким образом, с точки зрения анализа экономических отношений и показателей образования как отрасли можно говорить о значимости образования в отраслевой структуре национальной экономики. Однако при отсутствии теоретико-методологического основ отраслевого менеджмента невозможно принятие эффективных и обоснованных управленческих решений по развитию образования как отрасли экономики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беляков С. А. Лекции по экономике образования. М. : ГУ-ВШЭ, 1993.
2. Долгосрочный прогноз развития экономики России на 2007-2030 гг. (по вариантам) / РАН, Ин-т народнохоз. прогнозирования. М., 2007.
3. Реструктуризация регионального промышленного комплекса: от индустриальной к социально ориентированной модели : в 2 т. Т.1 / РАН, УрО, Ин-т экономики; под общ. ред. чл.-кор. РАН А. И. Татаркина. М. : Экономика, 2005.
4. Романова В. В., Мацкевич А. В. Показатели бюджетных расходов в сфере образования / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики»; Ин-т управления гос. ресурсами. М. : ИД ВШЭ, 2012.
5. Российский статистический ежегодник. 2003-2011 гг. // Федеральная служба государственной статистики. URL: http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_main/rosstat/ru/statistics/publications/catalog/doc_1135087342078
6. Структурная и институциональная модернизации экономики России: анализ в контексте мирового развития / Отв. ред. Ю. В. Куренков; Ин-т мировой экономики и международ. отношений РАН. М. : Наука, 2006.

Статью рекомендует д-р Мариана Ушева.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.922.8
ББК 88.623

ГСНТИ 14.35.01; 14.07.05

Код ВАК 19.00.07

Водяха Сергей Анатольевич,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: svodyakha@yandex.ru

ВЗАИМОСВЯЗЬ ДОСТОИНСТВ ХАРАКТЕРА СТУДЕНТОВ С ПОКАЗАТЕЛЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: достоинства характера; психологическое благополучие.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается взаимосвязь между достоинствами характера студентов и показателями психологического благополучия. Согласно результатам исследования, жизнерадостность как достоинство характера является основой психологического благополучия. Лидерство также связано с положительными эмоциями, позитивными отношениями и осмысленностью жизни. Саморегуляция наименее связана с психологическим благополучием современных студентов.

Vodyakha Sergey Anatolievich,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

CORRELATION OF STUDENTS' STRENGTHS OF CHARACTER WITH INDICATORS OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING

KEY WORDS: strengths of character; psychological well-being.

ABSTRACT. The article discusses the relationship between students' strengths of character and indicators of psychological well-being. According to the research, cheerfulness as strength of character is the basis of psychological well-being. Leadership is also positively associated with positive emotions, positive relationships and meaningful life. Self-regulation is the least related to psychological well-being of modern students.

Интерес к удовлетворенности жизнью и полноценному функционированию возрастает, и поэтому исследование путей достижения и развития этих состояний имеет перспективу. В то же время предотвращение развития психологических расстройств является важным шагом к достижению благополучия. Проблема предотвращения важна в позитивной психологии, следовательно, личностные достоинства могут выступить буфером против психического заболевания, а также помочь достигнуть большей эффективности.

К. Питерсон и М. Селигман определяют достоинства как психологические компоненты, т. е. процессы или механизмы, которые определяют нравственную оценку добродетелей (6). А. Линли определяет достоинства как эволюционно адаптивные биологические предпосылки, проявляющиеся через нервные паттерны, присущие человеку естественные ресурсы, обеспечивающие возможности психологического роста. В 2004 году К. Питерсон и М. Селигман создали новую систему классификации психологических свойств личности – достоинств и добродетелей. Эта система не пытается полностью заменить, а скорее всего, лишь

дополняет систему классификации психических расстройств DSM-IV. Объединение двух областей знания позволит достигнуть более точного понимания человеческой сущности (7).

Классификация достоинств VIA, расширяющая понимание здоровой личности, является антитезой системы DSM. М. Селигман и К. Питерсон обращают внимание на то, что мы имеем достаточно дифференцированную систему понятий относительно негативной стороны психологии, в то время как недостаточно эквивалентной терминологии для описания личностных достоинств. М. Селигман и К. Питерсон писали: «Мы основываем новую психологию личностных качеств, распознаваемых как индивидуальные различия, которые стабильны и генерализованы, но в то же время создают условия для формирования индивидуальности и способности к изменениям» (6, p. 5).

М. Селигман и К. Питерсон пришли к выводу, что базовыми компонентами характера являются добродетели – основные характеристики личности, выделенные исследователями в области этики и теологами, и доминирующие в обыденном сознании моральные представления, а также достоинства

характера – психологические процессы и механизмы, определяющие добродетели и ситуативные черты – специфические условия, в которых человек проявляет свои достоинства.

М. Селигман утверждал, что достоинства, которые идентифицируются в VIA-IS, являются довольно устойчивыми чертами, их можно совершенствовать и развивать. Это утверждение относится к дискуссиям о приоритете в формировании личности генотипа или фенотипа. Большинство современных исследователей соглашаются, что природа и воспитание играют равнозначную роль в развитии личности, однако большинство исследований сосредоточилось на роли природы и воспитания в психическом отклонении. Знание биологических основ не дает возможности выяснить, играет ли генотип существенную роль в развитии позитивного психологического здоровья.

Некоторые достоинства больше связаны с психологическим благополучием, чем другие. Достоинства сердечности, такие как интерес, благодарность, надежда и любовь, сильнее связаны с удовлетворенностью жизнью, чем познавательные достоинства, такие как восприятие красоты, креативность, рассудительность или любовь к учебе. Среди всех достоинств у скромности была самая слабая корреляция с психологическим благополучием (4). В исследовании Д. Милькович и М. Риявец были получены сходные результаты. Надежда, живучесть, благодарность, юмор, любовь / близость и любопытство обнаружили наиболее достоверные корреляции с психологическим благополучием. В то время как самые низкие корреляции были найдены для благодарности, скромности, критичности, справедливости и любви к учению (2).

Самые высокие корреляции были найдены с интересом, надеждой, благодарностью и любознательностью (5).

Другие исследования показали подобные результаты. Например, Н. Парк были обнаружены самые высокие корреляции между удовлетворенностью жизнью и достоинствами надежды, интереса, благодарности, любви и любознательности. Достоинства, наиболее достоверно коррелирующие с удовлетворенностью жизни в швейцарской выборке, – интерес, надежда, любовь, любопытство и настойчивость. В американской выборке – интерес, надежда, любовь, благодарность и любознательность (4). Можно предположить, что высокая корреляция между благодарностью и удовлетворенностью жизнью проистекает из удовлетворенности прошлым и приятными событиями жизни. Точно так же, но с различными временными перспективами мо-

жет быть объяснена положительная взаимосвязь надежды и удовлетворенности жизнью с ожиданиями положительных результатов в будущем.

Когда у человека проявляется физическое заболевание, удовлетворенность жизнью снижается в меньшей степени, если высоко выражены такие достоинства характера храбрость, доброта и чувство юмора (4). Когда у человека наблюдаются психологические расстройства, проявляется меньшее снижение удовлетворенностью жизнью, если высоки оценки восприятия красоты, гармонии и любви к учению (6). Достоинства «сердца» (например, любовь, благодарность) более тесно связаны с благополучием, чем достоинства «головы» (например, креативность, непредубежденность и восприятие красоты и гармонии (2).

В настоящее время исследованию психологического благополучия участников уделяется пристальное внимание, т.к. сформированность субъектной позиции является ключевым результатом образовательной деятельности. Актуальность настоящего исследования состоит в исследовании соотношения достоинств характера личности и показателей психологического благополучия. Подобные исследования не проводились на русскоязычной выборке.

В нашем исследовании принимали участие 98 студентов Уральского государственного педагогического университета от 18 до 26 лет.

Для исследования достоинств характера личности использовался Опросник Личностных Достоинств (ОЛД), а для исследования психологического благополучия – опросник психологического благополучия (ОПБ). Психометрические характеристики методики приведены в ранее опубликованной статье автора (1).

Опросник Личностных Достоинств содержит 24 шкалы – по 7 пунктов в каждой. Общее количество утверждений, составляющих опросник, – 168. Испытуемый должен оценить степень своего согласия в соответствии с модифицированной шкалой Лайкерта. Модификация шкалы Лайкерта состоит в исключении варианта ответа «ни да, ни нет», ориентирующего респондента на неопределенные ответы во избежание ответственности за право признания или отвержения у себя определенного поведенческого проявления. Модифицированная шкала Лайкерта представляет собой градуированную самооценку в диапазоне от «никогда» до «всегда». Вычисление базовых психометрических характеристик методики и надежности шкал осуществлялась на выборке 116 студентов института психологии УрГПУ в возрасте от 18 до 46 лет.

Опросник психологического благополучия разработан в 2013 году на основе концепции «благополучия» М. Селигмана. Опросник содержит 5 шкал, по 12 пунктов на каждую. Общее количество утверждений, составляющих опросник, – 70. Испытуемый должен оценить степень своего со-

гласия в соответствии с модифицированной шкалой Лайкерта. Вычисление базовых психометрических характеристик методики и надежности шкал осуществлялась на выборке 86 студентов института психологии УрГПУ в возрасте от 18 до 22 лет (табл. 1).

Таблица 1.

Корреляционные связи между показателями психологического благополучия и достоинствами характера студентов

Показатели психологического благополучия	Положительные эмоции	Вовлеченность	Позитивные отношения	Осмысленность жизни	Позитивные достижения
Достоинства характера студентов					
Креативность	0,62	0,61	0,47	0,54	0,37
Любознательность	0,51	0,41	0,21	0,47	0,34
Непредубежденность	0,35	0,44	0,22	0,50	0,59
Любовь к учению	0,26	0,41	0,12	0,20	0,36
Мудрость	0,06	0,22	0,03	0,30	0,30
Храбрость	0,15	0,27	-0,09	0,16	0,28
Постоянство	0,65	0,40	0,50	0,47	0,60
Целостность	0,43	-0,03	0,49	0,26	0,19
Жизнерадостность	0,67	0,54	0,55	0,53	0,61
Любовь	0,77	0,27	0,66	0,43	0,50
Доброта	0,74	0,22	0,82	0,34	0,20
Социальный интеллект	0,63	0,21	0,61	0,34	0,40
Гражданственность	0,68	0,32	0,75	0,39	0,32
Справедливость	0,69	0,38	0,65	0,61	0,51
Лидерство	0,76	0,42	0,70	0,59	0,45
Милосердие	0,55	0,44	0,59	0,45	0,25
Смирение	0,07	0,25	0,05	-0,02	-0,19
Благоразумие	0,02	0,25	-0,05	0,18	0,20
Саморегуляция	0,08	0,34	0,09	0,24	0,11
Совершенство	0,36	0,27	0,33	0,17	0,32
Благодарность	0,42	0,50	0,42	0,40	0,34
Надежда	0,64	0,36	0,49	0,59	0,48
Юмор	0,31	0,52	0,14	0,50	0,37
Духовность	0,13	0,19	0,17	0,26	0,09

На основе анализа представленной выше таблицы можно заключить, что позитивные эмоции наиболее тесно связаны с любовью ($r=0,77$), лидерством ($r=0,76$), добротой ($r=0,74$), справедливостью ($r=0,69$), гражданственностью ($r=0,68$), жизнерадостностью ($r=0,67$), постоянством ($r=0,65$), надеждой ($r=0,64$) и креативностью ($r=0,62$). Также тесно коррелируют с положительными эмоциями милосердие ($r=0,55$), любознательность ($r=0,51$) и благодарность ($r=0,42$). Интересен тот факт, что такие достоинства, как мудрость, храбрость, смирение, благоразумие, саморегуляция и духовность, мало связаны с позитивной эмоциональностью современных студентов.

Мотивационная вовлеченность наиболее тесно связана со следующими достоинствами личности: креативность ($r=0,61$), жизнерадостность ($r=0,54$), юмор ($r=0,52$), благодарность ($r=0,50$). Также достаточно

тесно связаны с вовлеченностью такие достоинства, как милосердие ($r=0,44$), непредубежденность ($r=0,44$), лидерство ($r=0,42$), любознательность ($r=0,41$), любовь к учению ($r=0,41$), постоянство ($r=0,40$).

Позитивные межличностные отношения имеют тесные связи с такими личностными достоинствами, как доброта ($r=0,82$), гражданственность ($r=0,75$), лидерство ($r=0,70$), любовь ($r=0,66$), справедливость ($r=0,65$), социальный интеллект ($r=0,65$). Также положительно связаны с теплыми взаимоотношениями милосердие ($r=0,59$), жизнерадостность ($r=0,55$), постоянство ($r=0,50$), целостность ($r=0,49$), надежда ($r=0,49$), креативность ($r=0,47$) и благодарность ($r=0,47$). Интересно, что единственным интеллектуальным фактором, связанным с тесными межличностными отношениями, является креативность.

Анализируя таблицу, можно сделать вывод о том, что уровень осмысленности

жизни связан в первую очередь с верой в справедливость ($r=0,61$), лидерством ($r=0,59$) и надеждой на будущее ($r=0,59$). Также довольно тесно связаны с осмысленностью такие достоинства характера, как креативность ($r=0,54$), жизнерадостность ($r=0,53$), непредубежденность ($r=0,50$) и юмор ($r=0,50$). Немаловажны для формирования смысловой сферы личности также любознательность ($r=0,47$), постоянство ($r=0,47$), милосердие ($r=0,45$), любовь ($r=0,43$) и благодарность ($r=0,43$).

Позитивная самореализация тесно связана с такими достоинствами личности, как жизнерадостность ($r=0,61$), постоянство ($r=0,60$), непредубежденность ($r=0,59$), справедливость ($r=0,59$), любовь ($r=0,50$), надежда ($r=0,48$), лидерство ($r=0,45$) и социальный интеллект ($r=0,40$).

Согласно результатам исследования, благоразумие, смирение, духовность, мудрость, стремление к совершенству, саморегуляция и храбрость были меньше всего связаны с психологическим благополучием. Это соответствует предыдущим исследованиям, которые показали отсутствие связи между данными достоинствами и психологическим благополучием в юношеском возрасте (Peterson, 2007). Благоразумие и саморегуляция обычно увеличиваются с возрастом, что приводит к повышению психологического благополучия, а респонденты были довольно молоды. В их возрасте быть благоразумным часто означает утрату интереса к ценности жизни. Преимущества благоразумия и духовности могут стать очевидными на более поздних этапах жизни.

Возможно, для того чтобы скромность была связана с психологическим благополучием, человек должен испытать некоторый опыт неудач или жизненных потерь. Так как участники исследования – это молодые люди, то, возможно, у них еще не

происходило событий, которые могли способствовать такому отношению к жизни.

Взаимосвязь между любознательностью и положительными эмоциями может быть объяснена удовлетворением основных психологических потребностей. Врожденные потребности быть компетентным и автономным проявляются в любознательности и интересе. Удовлетворение этих потребностей связано с возрастанием благополучия.

Согласно Б. Брдр, П. Анич и М. Риявец, интерес тесно связан с психологическим благополучием потому, что энтузиасты являются восторженными, жизнелюбивыми и полными энергии, поэтому трудно и предположить, чем они могут быть недовольны.

Сила любви проявляется в близких отношениях с другими. Наличие хороших, удовлетворяющих межличностных отношений является одной из основных переменных, которые дифференцируют счастливых и несчастных людей. Таким образом, неудивительно, что была обнаружена сильная корреляция между положительными эмоциями, позитивными отношениями, осмысленностью жизни, позитивными достижениями и достоинством любви.

На основании вышеизложенного можно сделать следующие выводы. Русскоязычная выборка исследуемых по модифицированной шкале Лайкерта показала, что у молодых людей

- жизнерадостность наиболее тесно положительно коррелирует со всеми показателями психологического благополучия,

- лидерство положительно связано с положительными эмоциями, позитивными отношениями и осмысленностью жизни,

- саморегуляция наименее связана со всеми показателями психологического благополучия.

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха С. А. Психологическая диагностика достоинств личности // Педагогическое образование в России. 2012. № 2. С. 13-16.
2. Carr, A. Positive Psychology: The Science of Happiness and Human Strengths. Hove : 2004. Brunner-Routledge.
3. Linley A., Maltby J., Wood A. M. et al. Character strengths in the United Kingdom: The VIA Inventory of Strengths // Personality and Individual Differences. 2007. № 43(2).
4. Oishi S., Schimmack U. & Diener E. Progressive Taxation and the subjective well-being of nations // Psychological Science. 2012. № 23. P. 86-92.
5. Park N., Peterson C. and Seligman M. Strengths of character and wellbeing: a closer look at hope and modesty // Journal of Social and Clinical Psychology. 2004. № 23(5). P. 628-34.
6. Peterson, C. and Seligman, M. Character Strengths and Virtues: A Handbook and Classification. New York : Oxford University Press, 2004.
7. Snyder C. and Lopez S. Positive Psychology: The Scientific and Practical Explorations of Human Strengths. Thousand Oaks. CA: 2007. Sage Publications.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

Ефремова Юлия Сергеевна,

специалист по учебно-методической работе, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: Juli-Jul22@mail.ru

**ПРИЧИНЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ИНСТИТУТА
СОВРЕМЕННОГО ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЬСТВУ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: родительство; семья; трансформация.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема трансформации института родительства. Описаны причины, повлиявшие на изменения в понимании отношения к родительству и семье.

Yefremova Yulia Sergeevna,

Specialist in Academic Studies, Institute of Staff Education and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**REASONS OF TRANSFORMATION OF THE INSTITUTION
OF CONTEMPORARY ATTITUDE TO PARENTHOOD**

KEY WORDS: parenthood; family; transformation.

ABSTRACT. The article deals with the transformation of the attitude to parenthood. The reasons influencing the change of attitude to the relation of the person to parenthood and family are described.

Тема родительства в настоящее время является достаточно актуальной. Ей уделяют внимание не только ученые-психологи, но и ученые-педагоги и социологи. Вызвано это тем, что в современном обществе происходит трансформация понятия родительства. Этому способствует ряд причин как социального, так и экономического характера, что впоследствии и ведет к неоднозначности в понимании данного явления.

Рассматривая развитие и становление системы воспитания, важно отметить, что в любом государстве воспитание тесно связано не только с культурой данного государства, но и с историей развития страны. При этом временные рамки исторического развития предполагают динамичные изменения в сфере государственной политики, а также государственного строя, которые, несомненно, накладывают отпечаток на развитие таких институтов, как материнство, отцовство и родительство в целом.

Важно отметить, что изучение вопросов воспитания, а соответственно, и вопросов материнства и отцовства берет свое начало еще с античных времен. Так, еще в эпоху античной философии считалось, что основную воспитательную функцию осуществляли не родители, а именно воспитатели, которые прививали базовые знания, умения и навыки своим ученикам. Кроме того, еще Аристотель говорил о роли воспитателей: «Воспитатели еще больше достойны уважения, чем родители, ибо последние дают нам только жизнь, а первые – достойную жизнь» (1, с. 21). Воспитатели в данном случае выступают как наставники, способствующие правильному формированию, развитию, а также становлению личности в данном государстве. Родители же, в сущно-

сти, понимаются как существа, биологически давшие жизнь ребенку.

Анализ документов таких разных исторических периодов, как периоды Древнерусского государства, русских княжеств, объединения русских земель, создания Российской Империи, показывает, что еще со времен Древней Руси существовали такие понятия, как материнство и отцовство. При этом материнство в соответствии с православной религией понималось как «Божий дар», и чем больше было детей у женщины, тем больше она почиталась.

Кроме того, важно отметить и тот факт, что при разделении обязанностей по воспитанию детей учитывался признак полового различия. Так, воспитанием девочек занималась мать, а воспитанием мальчиков – отец: «А со временем, по детям смотря и по возрасту, учить их рукоделию, отец – сыновей, а мать – дочерей, кто чего достоин, какие кому бог способности даст» (9, с. 23).

Хотелось бы отметить, что в эпоху правления Петра I такое разделение обязанностей по воспитанию изживает себя. Данную тенденцию можно проследить на примере русского литературно-педагогического памятника начала XVIII века «Юности честное зеркало, или Показание к житейскому обхождению», написанного по велению Петра I. Из этого источника понятно, что все воспитание осуществляется обоими родителями в равной степени вне зависимости от пола ребенка. Так, в пункте 2 написано: «Дети не имеют без имянного приказу родительского никого бранить или поносительными словами порекать», «В доме ничего своим именем не повелевать, но именем отца или матери» (8, с. 2).

С развитием государства, а также с изменениями, происходящими в социальной,

культурной и политической сферах, изменилось и отношение к материнству и отцовству. Разрушение института материнства в России представляется длительным процессом, который прослеживается не только со времен революции 1917 года, а имеет более широкие временные рамки.

По мере развития школ изменялась и их функциональная нагрузка. Несомненно, им делегировалась часть обязанностей по воспитанию и обучению нового поколения, но при этом роль и авторитет матерей и отцов оставался прежним.

Н. К. Крупская в своих работах говорила о связи матери и школы. Так, мать считалась естественной воспитательницей, а школа представлялась как организация, помогающая направить воспитание детей в нужное русло.

Суждение К. Маркса о том, что семья «должна развиваться по мере того, как развивается общество, и должна изменяться по мере того, как изменяется общество» (5, с. 36) как нельзя лучше отражает процесс трансформации института родительства в России.

Ведь на протяжении всей истории России изменялась политика государства, а вместе с тем и идеология государства, кроме того, претерпевали изменения и основные приоритетные направления развития государства, что оказывало непосредственное влияние и на то, как должно осуществляться воспитание детей в семье.

Превращение внедомашнего оплачиваемого труда женщин из вынужденной необходимости в массовое общественно одобряемое явление привело к отмиранию традиционных внутрисемейных отношений. Исследования 70–80-х годов фиксируют устойчивую тенденцию к изменению структуры семейной власти от традиционной к эгалитарной. В связи с этим происходит изменение ролей мужа и жены в семье, отмечается рост ответственности женщин за все стороны семейной жизни, что способствует ещё большему повышению её роли как воспитателя детей в семье. В этой связи мужчина не только лишился абсолютного главенства в семье, но и в какой-то мере утратил свой отцовский авторитет и влияние (2, с. 42–46).

Кроме того, оказал свое влияние на изменение отношения к родительству и переход к демократическому строю государства. Важным моментом является и то, что Конституцией Российской Федерации от 12 декабря 1993 года родители наделялись не только правами во всех сферах деятельности, но и обязанностями по воспитанию и содержанию детей в равной степени. Так, статья 38 п. 2 гласит: «Забота о детях, их воспитание – равное право и обязанность родителей» (4). Более того, государство на

законодательном уровне устанавливает и наказание за ненадлежащее осуществление обязанностей по воспитанию детей. Так, Кодекс об административных правонарушениях закрепляет административную ответственность в статье 5.35: «Неисполнение или ненадлежащее исполнение родителями или иными законными представителями несовершеннолетних обязанностей по содержанию, воспитанию, обучению, защите прав и интересов несовершеннолетних – влечет предупреждение или наложение административного штрафа в размере от ста до пятисот рублей» (6).

По нашему мнению, российское общество, вероятно, не было готово к столь радикальным переменам как в политической сфере, так и социальной. Поэтому резкий переход от одной формы правления к другой и предоставление большого количества прав, свобод и обязанностей, а также изменение экономической ситуации и послужили толчком для изменений в сознании граждан по отношению родительства.

Действительно, с развитием всех сфер общества происходит изменение форм и методов воспитания, изменяются ценностные установки и ориентиры матерей и отцов. «Дефицит родительской любви» – этот термин применяется российскими психологами и педагогами (И. В. Бестужев-Лада, В. Ветрова, О. Г. Исупова, И. Н. Мошкова), отмечающими снижение родительского внимания к детям. Усугубляется это еще и отсутствием педагогической культуры родителей. В настоящее время родители не желают всецело заниматься воспитанием своих детей, ставя на первый план карьеру либо построение новой семьи в случае развода.

Важно отметить, что основными причинами кризисного состояния современных семейных отношений являются противоречия, складывающиеся в различных сферах развития государства, общества и личности, ведущие к нестабильному существованию семьи.

Можно выделить четыре основные сферы, оказывающие непосредственное влияние на всестороннее развитие родительства и семьи в целом: политическая, экономическая, социальная и культурная сферы.

Если говорить об экономических основаниях, влекущих трансформацию сознания родителей, то основным источником является нестабильная экономическая ситуация в семье.

Кроме того, индикатором нестабильного развития семьи выступает такой аспект, как разница между необходимыми для нормального существования и реальными доходами семей. Данная проблема является одной из основополагающих, так как многие родители все больше стремятся обеспе-

чить достойную жизнь своим детям в плане финансовой стабильности вследствие чего карьера становится первостепенной.

А. И. Антонов и В. М. Медков в своей работе «Социология семьи» говорят о том, что «самым мощным фактором семейной дезорганизации явилось вовлечение в производство не только мужчин, но и других членов семьи – женщин и детей – с целью понижения стоимости рабочей силы».

В социальной сфере наличествуют слабая социальная защищенность. Так, Федеральный закон «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» устанавливает единую систему государственных пособий гражданам, имеющим детей, в связи с их рождением и воспитанием, обеспечивает гарантированную материальную поддержку материнства, отцовства и детства (7).

С учетом индексации в 2014 году минимальный размер пособия неработающим гражданам, осуществляющим уход за ребенком, составляет 2576,63 – по уходу за первым ребенком – и 5153,24 – за вторым и последующими детьми. Важно отметить, что данный вид поддержки государством не является достаточным, так как в настоящее время в России быстро растет количество разводов. Количество разводов за последние годы возросло в несколько раз, следовательно, увеличивается количество неполных семей, как следствие – становление женщины как самостоятельной единицы и необходимость заниматься преимущественно зарабатыванием денег, а не воспитанием детей.

По официальным данным Федеральной службы государственной статистики, уровень занятости женщин, имеющих детей в возрасте от 0 до 6 лет, по сравнению с 2009 годом вырос на 3% и в настоящее время составляет 65,1%. Более половины женщин в Российской Федерации являются работающими, имея при этом детей, следовательно, у них нет возможности выполнять полноценно функции по воспитанию своих детей.

Возросшая профессиональная занятость женщин, а с ней – и возросшая их

экономическая самостоятельность – выступают в качестве главных факторов, от которых зависит преобразование семьи.

В культурной сфере можно сказать, что в настоящее время кризис семьи во многом вызван и тем, что происходит отступление от духовно-нравственных ориентиров российской традиции, ориентирование на Запад как в формах, так и в содержании воспитания детей. Отход от традиционно принятых методов приводит к разрыву духовного, культурного и этнического единства. Следовательно, с юношеского возраста происходит изменение в сознании по отношению к семье и родительству как таковому. Как следствие – происходит отмирание традиционных форм семейного устройства и трансформация представлений о воспитании детей.

Итак, из выше изложенного видно, что на разных исторических этапах отношение к воспитанию детей претерпевает серьезные изменения от внешнего проявления до его содержательной части. Разделение обязанностей по воспитанию детей на основе половых признаков изжило себя полностью, воспитание осуществляется обоими родителями в равной степени.

Кроме того, со временем школы стали принимать участие в воспитании ребенка не только как учреждения обучающие грамматике и конкретной профессии, но и как учреждения, которым государство доверило функцию по координированию и направлению родителей в осуществлении воспитания.

Непосредственное влияние на изменение отношения к родительству оказывает развитие политической, экономической, социальной и культурной сфер общества. Изменения в семейной политике государства, недостаточный уровень социальной и экономической защищенности семей, а также отступление от духовно-нравственных ориентиров российской традиции, ориентирование на Запад как в формах, так и в содержании воспитания детей – все это является основанием для трансформации сознания в отношении родительства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учебник для вузов. СПб. : Питер, 2004.
2. Девярых С. Ю. Социокультурная трансформация семьи и родительство // Сборники НИЦ Социосфера. 2013. №3.
3. Константинов Н. А., Медынский Е. Н., Шабаева М. Ф. История педагогики. М. : Просвещение, 1982.
4. Конституция Российской Федерации // Собрание законодательства РФ. 2009. №4. Ст. 445.
5. Маркс К. Конспект книги Л. Г. Моргана «Древнее общество» // К. Маркс, Ф. Энгельс. Соч. Т. 45. М. : Политиздат, 1975.
6. Федеральный закон от 30.12.2001 г. №195-ФЗ «Кодекс об административных правонарушениях» (в ред. от 28.12.2013) // Собрание законодательства РФ. 2002. №1. Ст. 1.
7. Федеральный закон от 19.05.1995 №81-ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющим детей» (в ред. от 02.07.2013) // Собрание законодательства РФ. 1995. № 21. Ст. 1929.
8. Юности честное зерцало. Репринтное издание факсимильного издания 1976 г. 2003. 120 с.
9. Якутин Н. В. Домострой // Экономическая газета. 2007.

УДК 37.018.1
ББК 74.902.613

ГСНТИ 14.39.05

Код ВАК 13.00.01

Зеленкина Татьяна Дмитриевна,

педагог-психолог, Тюменский государственный нефтегазовый университет, филиал в г. Ноябрьск; соискатель, кафедра педагогики, Курганский государственный университет; 129346, г. Москва, ул. Минусинская, д. 6, кв. 105; e-mail: Zelenkina77@mail.ru

**ПРОГРАММНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПРОЦЕССА ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ
К УСПЕШНОМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ САМООПРЕДЕЛЕНИЮ ПОДРОСТКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: готовность родителей к содействию; программно-методическое обеспечение; программа развития готовности родителей; технология развития готовности родителей; профориентационный потенциал семьи; профессиональное самоопределение подростков.

АННОТАЦИЯ. Описан практический опыт взаимодействия родителей и подростков, важным этапом которого явилось повышение уровня компетентности подростков в вопросах профессионального самоопределения и оказания родителями квалифицированной помощи своим детям в осознанном выборе будущей профессии. Представлено программно-методическое обеспечение профориентационной работы с семьей, включающее программу развития профориентационной готовности родителей «Эффективное сотрудничество», оформление портфолио родительского содействия в успешном выборе подростков, содержание консультационных мероприятий родителей с педагогами. Представлена технология развития готовности родителей в профессиональном самоопределении подростков.

Zelenkina Tatyana Dmitriyevna,

Educational Psychologist of Noyabrsk Branch of Tyumen State Oil and Gas University, Degree Applicant of Department of Pedagogy of Kurgan State University.

**COMPUTER-AIDED METHOD AND MATERIALS FOR ENSURING THE PROCESS OF READINESS
OF PARENTS FOR SUCCESSFUL PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF TEENAGERS**

KEY WORDS: readiness of parents for assistance; computer-aided method and materials; program of development of readiness of parents; technology of development of readiness of parents; professional self-determination of teenagers; professional orientation potential of a family.

ABSTRACT. The article describes practical experience of interaction between parents and adolescents, the important stage of which was the increase in the level of competence of young people in their professional self-determination. The parents became able to help their children adequately in the conscious choice of the future profession. The author presents the method and software of professional orientation work with the family including the following: development program of vocational guidance of parents «Commitment for Effective cooperation», portfolio design of parental assistance in the successful choice of adolescents, the content of consulting actions of parents with teachers, the technology of development of readiness of parents in professional self-determination of adolescents. The presented computer-aided method and materials is an effective tool for attraction and development of the readiness of parents to assist their children in making a successful choice in a professional way.

Выбор профессии – сложный период для тех, кто занимает ведущие роли в профессиональном самоопределении, в частности, для самих подростков, а также семьи, в которой он воспитывается. В этот особо «чувствительный» период для подростка, когда интересы неустойчивы, мотивы выбора не осознаются в достаточной степени, важно поддержать и помочь ему в осуществлении адекватного, осознанного выбора профессии. В этом большая роль отводится семье. Сегодня отмечено недостаточное внимание ученых к проблеме подготовки родителей по оказанию помощи подросткам в успешном выборе будущей профессии, использовании профориентационного потенциала семьи. Это актуализировало противоречия между объективной

необходимостью оказания помощи подросткам в адекватном, осознанном выборе будущей профессии и неготовностью родителей к выполнению такой функции; имеющимися возможностями семьи в эффективном участии профессионального самоопределения подростков и недостаточном их использовании образовательными организациями, специалистами, осуществляющими профориентационную деятельность. Выделенные *противоречия* позволили сформулировать **проблему** следующим образом: каково эффективное программно-методическое обеспечение подготовки родителей к содействию подросткам в успешном выборе будущей профессии?

Программно-методическим обеспечением нашей опытно-экспериментальной работы

явилась разработка и реализация программы «Эффективное сотрудничество», состоящей из двух модулей: «Все лучшее – детям» (модуль для родителей) и «Позитивное взаимодействие» (модуль, подразумевающий взаимодействие родителя и подростка). Содержание программы «Эффективное сотрудничество» направлено на развитие у родителей *когнитивного, мотивационного, деятельностного компонентов* технологии развития готовности родителей к содействию в профессиональном самоопределении. На наш взгляд, *технология развития готовности родителей к содействию в адекватном, осознанном выборе профессии подростков в учреждениях организации дополнительного образования* – это совокупность целей, этапов, средств, ресурсного обеспечения и достигаемых результатов (см. рисунок 1). Разработанная технология удовлетворяет критерию технологичности, в основу этой технологии положен системный подход, использование которого обеспечивает определение состава, иерархии и взаимосвязи, составляющих технологию компонентов (В. Г. Афанасьев, Л. П. Буева, В. С. Ильин, Ю. А. Конаржевский, В. П. Кузьмин, И. Я. Лернер, Л. И. Новикова, А. В. Петровский, Г. Н. Филонов, Т. И. Шамова и др.). Технология представлена совокупностью этапов, компонентов готовности, для каждого из них характерны цель, средства, также выделены ресурсное обеспечение и результаты.

Развитие готовности родителей к содействию в профессиональном самоопределении подростков предполагало реализацию разработанной технологии посредством программы «Эффективное сотрудничество», включающей следующие разделы: «Самоопределение – основа успеха в жизни», «Специфика педагогической деятельности родителей в семье», «Путь к успеху – содействие в личностном и профессиональном самоопределении подростка», «Построение образа профессионального будущего. Это важно знать при выборе профессии». Развитие когнитивного, мотивационного и деятельностного компонента готовности родителей к содействию в успешном профессиональном самоопределении подростков осуществлялось через реализацию всех разделов программы, на описании которых мы остановимся подробнее.

«Самоопределение – основа успеха в жизни» – первый раздел программы, целью которого явилось знакомство с целями, задачами программы, мотивирование роди-

телей на важность адекватного выбора профессии их детьми. Первое занятие с родителями предполагало проведение беседы и организацию дискуссии о важности осуществления адекватного выбора профессии подростками, а также проведение профориентационного упражнения «Знакомство со мной и моим ребенком». В процессе выполнения упражнения родители познакомились друг с другом в творческой обстановке, кратко сообщая о себе по схеме: имя, увлечения, профессия, причины посещения данной встречи. После того, как родители сообщили информацию о себе, ведущий предложил также сообщить о своем ребенке по схеме: имя, увлечения подростка, выбрал ли для себя будущую профессию. Это служило своеобразной диагностикой готовности родителей к содействию в выборе профессии подростка.

На начальном этапе реализации программы в рамках данного раздела нами было проведено социально-педагогическое исследование родителей (анкетирование), по результатам которого на втором занятии проведен круглый стол. По результатам анкетирования выстроена дальнейшая работа с родителями над развитием их готовности к успешному профессиональному самоопределению подростков.

Цель раздела «Специфика педагогической деятельности родителей в семье» – информирование родителей в вопросах возрастной педагогики и психологии старшеклассников, ознакомление со спецификой педагогической деятельности родителей в семье, информирование о возможных факторах риска и защиты. В рамках второго тематического раздела проведены следующие занятия: «Семья-ведущий институт социализации», «Психологические особенности подростков. Трудности воспитания», «Эффективное семейное воспитание как основной фактор профилактики употребления психоактивных веществ несовершеннолетними». Родителям был предложен теоретический материал по организационно-правовым основам функционирования семьи, родители ознакомлены с профилактическими программами для подростков, реализуемыми во внешкольных учреждениях, выделены основные стратегии профилактики аддиктивного поведения. Важным моментом стало выделение в рамках воспитательно-образовательной функции семьи – профориентационной функции.

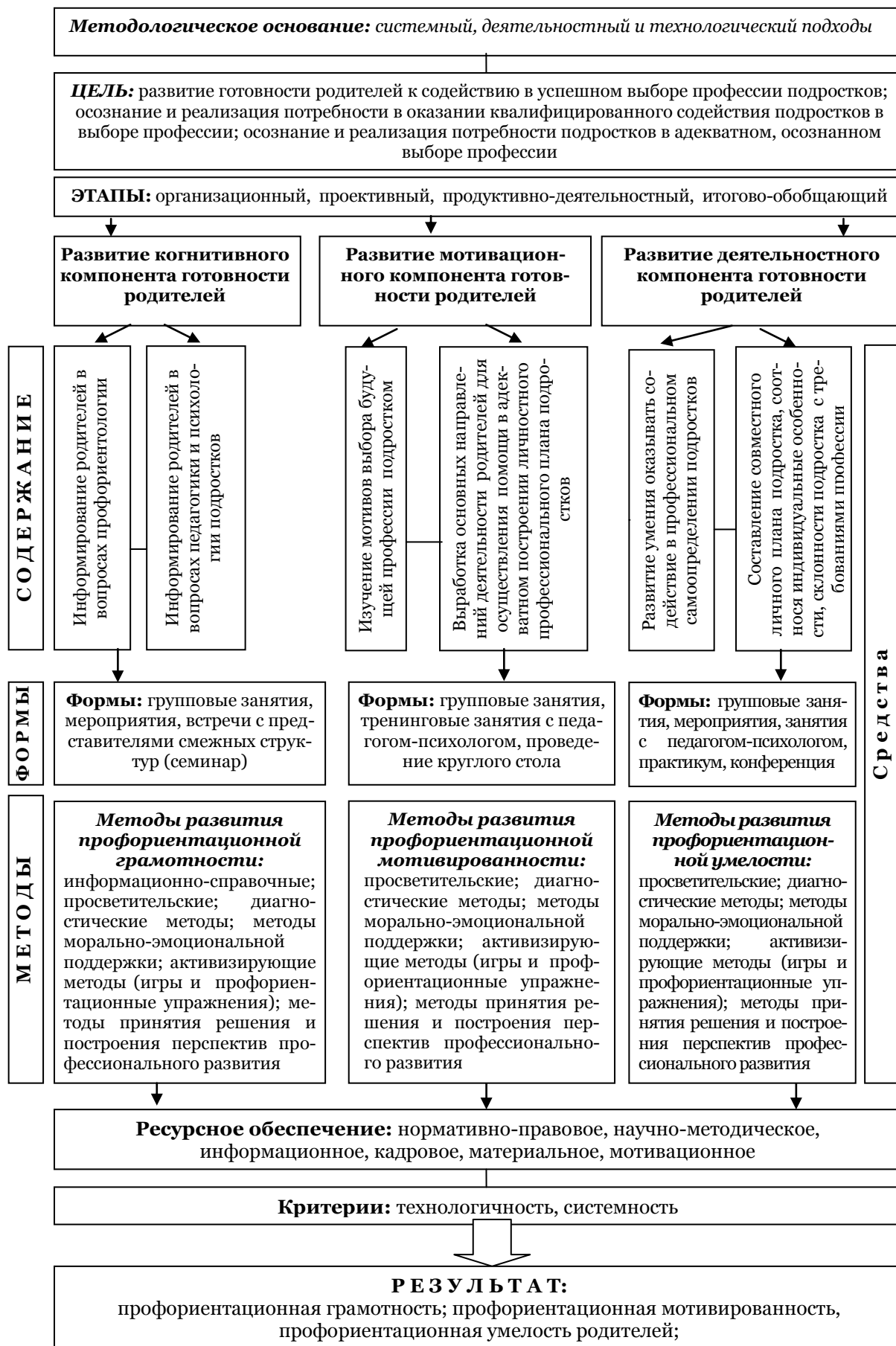


Рисунок 1. Технология развития готовности родителей к содействию в успешном профессиональном самоопределении подростков

Целью раздела «Путь к успеху – содействие в личностном и профессиональном самоопределении подростка» являлось приобретение и использование родителями умения оказывать содействие в профессиональном самоопределении подростков. В рамках данного раздела интересными мероприятиями явились беседа-практикум «Как помочь самому себе и своему ребенку. Последовательность действий самопомощи родителям», тренинговое занятие «Как понимать своего подростка» и практическое занятие «Презентация достижений ребенка». Родители были ознакомлены с понятием «профориентационный потенциал», выделены возможности, средства, имеющиеся у родителей оказать помощь в выборе профессии подростков, отмечена важная составляющая профориентационного потенциала – готовность родителей оказать содействие в выборе профессии подростка. На основе полученных знаний о профориентационном потенциале родителей и основных составляющих успешного выбора профессии, родителями путем самоанализа выработаны основные направления деятельности для осуществления помощи в адекватном построении выбора профессии подростками, составлен план саморазвития родителей. Для его составления нами использованы карты-задания для родителей. Тренинговое занятие «Как понимать своего ребенка», направленное на обеспечение равных взаимоотношений родителей и детей в семье, сохранение положительных представлений о ребенке, нацелило некоторых родителей на изменение собственных воспитательных и профориентационных установок. Педагогом-психологом центра психолого-педагогической помощи населению «Доверие» даны рекомендации о приемах сохранения спокойствия в возможных ситуациях поведения при «столкновениях характеров»; родители ознакомлены с методами релаксации.

На практическом мероприятии «Презентация достижений ребенка» родителями в форме презентации, выступления представлены лучшие качества детей, их поступки, творческие достижения – поделки, работы, произведения и т. д. По итогам мероприятия оформлена «Выставка достижений подростков». Все материалы, задействованные на занятиях (карты-задания, листы обратной связи, анкеты, самостоятельная работа и т. д.), оформлены в родительские портфолио, используемые для оценки учебных достижений родителя. Опираясь на авторов концептуальных представлений о портфолио российского ученика в профильном обучении и предпрофильной подготовке (Т. Г. Новикова, Т. Г. Пинская,

А. С. Прутченков), мы можем обозначить портфолио родителей «персональным пакетом» или коллекцией их достижений в рамках профориентационного потенциала. Под профориентационным потенциалом мы подразумеваем совокупность возможностей, средств и готовности родителей оказать помощь в выборе профессии подростков. Этот «персональный пакет» призван демонстрировать профориентационный образовательный прогресс родителя, достигнутый в процессе обучения за определенный отрезок времени. Портфолио родителя позволяло развивать его навыки рефлексивной и оценочной деятельности, организовывая собственную учебную деятельность – составляя план саморазвития, развивать составляющую профориентационного потенциала – готовность оказать подросткам квалифицированную помощь в выборе профессии; повышать обоснованность выбора подростка и родителя направления дальнейшего образования. Следуя рекомендациям по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и средней (полной) школы ученых (3) мы рекомендовали внутри разделов портфолио выделить рубрики (например, «Портфолио документов», «Портфолио отзывов», «Портфолио моих достижений», «Портфолио достижений моего ребенка»), помогающие систематизировать материал. Свободно выделяемые родителями рубрики позволили индивидуализировать объем, содержание и структуру портфолио.

Четвертый раздел программы «Эффективное сотрудничество» – «Построение образа профессионального будущего. Это важно знать при выборе профессии» направлен на информирование родителей о состоянии рынка труда, мира профессий, современной системы профессионального образования и возможностях последовательного его получения, состоянии здоровья подростков и выбора профессии, типичных ошибках при выборе профессии. В рамках данного раздела проводилось десять мероприятий, целью которых являлось развитие и активизация умений и навыков родителей по оказанию помощи детям в адекватном выборе профессии подростков, реализация помощи подросткам в адекватном выборе профессии.

Вовлекая родителей в организацию и проведение совместной деятельности с подростками, построение личностного профессионального плана подростка с учетом интересов, склонностей и способностей, а также профессиональной пригодности, мы создавали педагогическое условие для реализации технологии содействия родителям

в профессиональном самоопределении подростков, контролируя достижение цели программы. Нами проведены следующие интересные формы, внедрены методы, способствующие развитию готовности родителей к успешному профессиональному самоопределению подростков: «Мой ребенок лучше всех...» – презентация достижений ребенка, совместное выступление; профориентационные игры «Медоворот» и «Спящий город» (4), практикум «Построение профессионального древа рода», профориентационная игра-встреча «Клуб знатоков профессии», итоговая конференция «Адекватный выбор профессии» – презентация и защита сообщений по выбору индивидуального профиля.

Детско-родительская профориентационная игра-встреча «Клуб знатоков профессии» явилась масштабным и эффективным мероприятием и выступила в качестве активной формы профессиональной ориентации подростков и их родителей и проводилась по типу игры «Что, где, когда?». Существенным моментом игры является участие в ее проведении представителей профессиональных учебных заведений, где участники могли ознакомиться с условиями поступления и обучения в учебных заведениях, получить рекламные буклеты и посмотреть выступления студентов во время пауз.

На итоговых мероприятиях проведено социально-педагогическое исследование (итоговое анкетирование) родителей с целью определения результативности программы содействия родителям в профессиональном самоопределении подростков «Эффективное сотрудничество»; родителям даны рекомендации по содействию в успешном профессиональном самоопределении подростков, оформленные в виде буклета; совместно с родителями и подростками составлен личностный профессиональный план (в блоке проводимого раздельного обучения родителей личностный профессиональный план построен в домашних условиях). Заключительным мероприятием в реализации программы «Эффективное сотрудничество» выступила конференция «Адекватный выбор профессии». Родители и подростки в виде выступления, сообщения, компьютерной презентации, видеоролика, газеты, сочинения, театральной постановки (мы не ограничивали выбор родителей и подростков) представили индивидуальный профессиональный план.

Коррекция педагогической и профориентационной деятельности родителей осуществлялась в процессе вовлечения их в совместную с педагогами деятельность, в ходе которой накапливался практический опыт воспитательной деятельности в семье, а

также происходило развитие профориентационного потенциала родителей. При консультировании родителей нами использовалась следующая примерная схема индивидуальной беседы педагога и родителя: родитель рассказывает об особенностях своего ребенка, его положительных и отрицательных качествах, отношении к учебе, труду, интересах, формулирует свою проблему, трудности в определении профессиональных намерений, обращаясь к педагогу за советом – что делать, как изменить ту или иную характеристику, преодолеть недостатки, развить способности и т. д. Педагог уточняет у родителей, к какому профориентационному типу семьи (по ситуации выбора профессии) он относит свою семью, просит рассказать о своих профориентационных возможностях, педагог выясняет, какие общение предпочитают родители в семье, как организована деятельность подростка и каковы особенности взаимоотношений взрослых и детей в семье. Целью беседы педагога с родителем являлось создание условий для улучшения взаимоотношений между родителями и подростками. Опыт практической деятельности показал, что педагогу зачастую приходилось сталкиваться с вопросами межличностного общения, регуляцией детско-родительских отношений. Поэтому педагог предлагал пути решения данных проблем, рекомендуя консультирование педагога-психолога.

В практике консультирования родителей для установления конструктивного взаимодействия всех ее членов нами использована схема модели общения в семье (А. А. Бодалев, В. В. Столин) (2). Ее суть состоит в постулатах, девизах, которые должны быть в каждой семье: все члены семьи, включая ребенка, равноправны; каждый обладает своей автономией, имеет право сам решать, как ему поступить; каждый может и умеет выражать свои чувства, позитивные и негативные; все чувства принимаются, дети специально обучаются критике родителей: «Все мы можем ошибаться» и т. д.

Опираясь на труд М. С. Савиной, в ходе консультирования в качестве критериев оценки мы выделяли следующие: общий эмоциональный фон (позитивный, негативный, невыраженный, формальный); наличие позитивных и негативных оценок облика и поведения ребенка, их количественное соотношение; выделение временных планов в описании ребенка и взаимодействия с ним (настоящее, прошлое, будущее); отношение к жизненным и профессиональным планам ребенка (участие в их формировании); анализ трудовых традиций семьи (5).

Совместный анализ ситуации родителем и педагогом был направлен на достижение взаимопонимания и выявление проблем, с которыми сталкивается подросток при выборе профессии, а также коррекцию возможных неверных профориентационных установок родителя, выработку стратегии и тактики его содействия в успешном выборе профессии подростка. В процессе индивидуальной консультации с родителями мы также использовали ряд психолого-педагогических средств и приемов: составить «Портрет моего ребенка», написать сочинение на тему «Мой подросток через 10 лет». После написания сочинения и рассказа в целом, был проанализирован общий эмоциональный фон, а также полученное количество позитивных и негативных оценок ребенка.

Также в практике консультирования в качестве рекомендаций по укреплению внутрисемейных отношений мы обращали внимание родителей на следующие приведенные учеными В. С. Заслуженюк и В. А. Семиченко рекомендации отцам и матерям: организуйте и поддерживайте в рамках своей семьи множественное ролевое взаимодействие; не забывайте устраивать в жизни семьи праздники; больше разговаривайте со своими детьми, близкими, не прячьтесь дома в броню молчания; «сигнализируйте» близким о своем эмоциональном состоянии; учитесь искать и находить в других людях хорошее; учитесь сравнивать, не абсолютизируя пример других; стреми-

тесь к тому, чтобы ваше общение было диалогичным (2).

В процессе индивидуальных консультаций родители получали рекомендации о том, как определить и помочь ребенку развивать профессионально важные качества, склонности и способности. Следует отметить, что одной из появившихся трудностей было определение способностей подростка. Нами предложены методики, с помощью которых родители могли определить профессиональный интерес, склонности и способности ребенка («Карта интересов» А. Е. Голомштока, методика ДДО – дифференциально-диагностический опросник, 20 пар утверждений Е. А. Климова). Мы также акцентировали внимание родителей на необходимости в анализе методики «Определение ведущих свойств специальных способностей» (по Е. А. Климову). Вместе с подростком родители анализировали выделенные свойства специальных способностей, приведенные в таблице, отвечая на вопрос: «Какие специальные способности присущи подростку в большей мере» (1).

Полученные итоговые показатели нашей опытно-экспериментальной работы позволили сделать вывод о положительной динамике процесса готовности родителей в оказании содействия в профессиональном самоопределении подростков, а также качестве выбора профессии подростков: его адекватности и осознанности, что характеризует эффективность выделенного нами программно-методического обеспечения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие для студентов высш. пед. уч. заведений. М.: Академия, 2005.
2. Михащенко А. Л. Семейная педагогика: антология педагогической мысли: учеб. пособие. Курган: Курган. гос. ун-т, 2000.
3. Новикова Т. Г., Пинская Т. Г., Прутченков А. С. Рекомендации по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и полной средней школы // Профильная школа. № 1. 2005.
4. Пряжников Н. С. Групповые профориентационные упражнения: метод. пособие. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1997.
5. Савина М. С. Взаимодействие школы и семьи в профессиональной ориентации учащихся: метод. пособие. М., 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. В. Л. Савиных.

УДК 37.091.212.5
ББК 74.484.3

ГСНТИ 15.41.21

Код ВАК 19.00.13

Лебедева Екатерина Владимировна,

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, к. 0-201; e-mail: ekaweb@inbox.ru

Сурнина Ольга Ефимовна,

доктор биологических наук, профессор, кафедра теоретической и экспериментальной психологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, к. 0-206; e-mail: olga.surnina@volumnet.ru

ОСОБЕННОСТИ СОБЫТИЙНОЙ СТРУКТУРЫ ЖИЗНЕННОГО ПУТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: восприятие времени; жизненный путь; временная ориентация; временная транспектива; конфликтующие реальности.

АННОТАЦИЯ. Описаны особенности субъективного переживания времени как ключевой фактор самоопределения молодых людей в условиях конфликтующих реальностей. Приведены результаты анализа событийной структуры жизненного пути личности в переходные возрастные периоды. Выявленные тенденции – трансформация образа будущего, неприятие собственного профессионального выбора – отражают трудности самоопределения молодых людей в современных условиях.

Lebedeva Ekaterina Vladimirovna,

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychology of Education, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg.

Surnina Olga Efimovna,

Doctor of Biology, Professor, Department of Theoretical and Experimental Psychology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg.

EVENT-DRIVEN STRUCTURE OF THE COURSE OF LIFE OF STUDENTS IN MODERN CONDITIONS

KEY WORDS: time perception; course of life; temporal orientation; time transpective; conflicting realities.

ABSTRACT. The article describes the peculiarities of subjective perception of time as a key factor of self-determination of young people in the conditions of conflicting realities. The results of the analysis of the event-driven structure of a course of life of the personality during the transition age periods are given. The revealed tendencies – transformation of the image of the future, rejection of own professional choice reflect difficulties of self-determination of young people in modern conditions.

В свете радикальных преобразований, затронувших современное российское общество, проблема субъективного переживания времени продолжает оставаться актуальной. Ускорение экономических, социальных и политических процессов, смена образовательных парадигм и трансформация рынка труда влечет за собой перемены в самосознании молодежи, необходимость пересмотра «Я-концепции», в том числе ее темпоральных составляющих. Пытаясь соответствовать жестким требованиям ускорившегося социального времени, личность вынуждена переосмысливать сложившиеся способы взаимодействия с миром, что находит свое выражение в изменившихся стратегиях организации времени жизни.

Наблюдающееся рассогласование между возможностями личности и объективной данностью может быть раскрыто через анализ феномена конфликтующих реальностей. Конфликтующие реальности, рассмат-

риваемые как противоречия между субъективной реальностью и объективной действительностью (4), являются одновременно движущей силой развития субъекта и дестабилизирующим фактором, способным привести к возрастанию эмоционального напряжения и деструктивным формам экспрессивного поведения молодых людей. Преодоление возникающих противоречий возможно путем совершения внешнего или внутреннего действия – выбора позиции или совершения поступка. Встреча внешних средовых влияний с собственной активностью человека, принятием им решения и его реализацией, порождает «событие» как важнейшую категорию анализа жизненного пути личности.

Анализ событийной структуры жизненного пути традиционно используется при изучении структуры и содержания психологического времени. Субъективная картина жизненного пути представляет собой психический образ, в котором отражены

социально обусловленные пространственно-временные характеристики жизненного пути. Особенности восприятия субъектом своего временного пространства находят свое отражение в характеристиках временной трансспективы. Термин «трансспектива» предполагает не только вычленение основных вех жизненного пути, но и возможность воспринимать время жизни как некую целостность, взаимообусловленность временных модусов.

Истоки понятия «временной трансспективы» можно проследить в концепции «психологического поля» К. Левина. Идея о взаимосвязи прошлого, настоящего и будущего в сознании и поведении человека получила развитие в публикациях Л. Франка (L. Frank, 1939), предложившего термин «временная перспектива». Само понятие перспективы предполагает акцент на будущем, структура которого представлена «мотивационными объектами» (J. Nuttin, 1980), иными словами, объектами, побуждающими человека к активности. К числу важных характеристик временной перспективы Дж. Нюттен относил протяженность, глубину, насыщенность, степень структурированности и уровень реалистичности.

Предложенный В. И. Ковалевым термин «временная трансспектива» подчеркивает сквозной характер обозрения индивидом времени собственной жизни. Временная трансспектива представляет собой многоуровневое, динамическое образование, в котором органически объединяются и генерируются прошлое, настоящее и будущее личности. В сознании человека трансспектива представлена чувственно-мысленными образами, возникающими в результате отображения значимых моментов жизни («событий») (5). Таким образом, данный конструкт отражает ценностно-смысловой аспект времени, проявляющийся в способности человека одним взглядом охватить весь жизненный путь, поднявшись от воспоминаний до осмысления значения своей жизни.

Следует отметить, что отдельные авторы трактуют временную трансспективу как составляющую временной перспективы (6). В данной работе мы придерживаемся обратного соотношения, понимая перспективу как когнитивную репрезентацию будущего в целостной концепции времени жизни.

В исследованиях отечественных авторов выявлены закономерности изменения индивидуальной временной трансспективы под влиянием действия внутренних и внешних факторов (3). В частности, выявлена возрастная динамика трансспективы, обусловленная развитием способности к рефлексии временных отношений, их интеграции в единое целое (1; 7).

Несомненный интерес представляет исследование временной трансспективы в переходные возрастные периоды, наполненные значимыми социальными событиями, маркирующими критические точки и переломные моменты в развитии личности. К таким значимым для становления личности периодам, на наш взгляд, правомерно отнести переход от юношеского возраста к ранней взрослости. Представляется вероятным, что этот процесс сопровождается специфическими трансформациями «линии жизни», а именно – детализацией перспективы и усилением связи между отдельными событиями.

Учитывая социальную обусловленность субъективного восприятия времени, следует ожидать, что под влиянием общественных процессов будут изменяться характеристики временной трансспективы личности – не столько формальные, сколько содержательные. Возможность концептуализации «возможного будущего» отражает развитие важных для будущих специалистов умений, входящих в состав временной компетентности: умения рационально организовывать свою работу, творчески и гибко распределяя ее во времени, способности придерживаться временных нормативов и лимитов, отведенных на тот или иной вид активности, строить планы и соотносить с ними траекторию своего профессионального и жизненного пути.

С целью изучения особенностей восприятия молодыми людьми своего полного временного пространства в условиях конфликтующих реальностей было предпринято исследование событийной структуры жизненного пути личности по материалам структурированного интервью. В ходе беседы испытуемый должен был графически изобразить свою «линию жизни» и отметить ее важными для себя событиями. По мере продвижения от прошлого к настоящему предлагалось отметить также события, которые с большой долей вероятности произойдут в будущем, а также указать их предполагаемую дату.

Кроме того, респондентам предлагалось оценить свое переживание времени в настоящий момент, используя шкалы: «быстрое – медленное», «сжатое – растянутое», «приятное – неприятное», «насыщенное событиями – пустое», а также ответить на ряд вопросов относительно временной ориентации. С целью конкретизации представлений относительно профессионального будущего проводилась деловая игра «Альтернативные сценарии профессиональной жизни», в процессе которой испытуемые графически изображали возможные траектории профессионального роста.

Исследование включало в себя два этапа. Первый этап проводился в 2003-2004 гг. Выборку составили студенты 1 и 2 курса гуманитарных специальностей высших учебных заведений г. Екатеринбурга – 90 человек (31 мужчина и 59 женщин) в возрасте от 18 до 23 лет. Второй этап был проведен в 2012-2013 гг. Было опрошено 117 студентов (52 мужчины и 65 женщин) в возрасте от 18 до 23 лет.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что временная транспектива молодых людей может иметь специфические характеристики, обусловленные влиянием конфликтующих реальностей.

К основным формальным параметрам анализа событийной структуры жизненного пути относятся начало и конец временной транспективы, событийная протяженность и плотность целостной транспективы и ее частей.

В результате сравнения выборок обнаружены значимые различия по протяженности транспективы ($t=3,05$ при $t_{кр}=1,96$) и перспектив ($t_{эмп}=3,12$ при $t_{кр}=1,96$): у молодых людей из второй группы наблюдается укорочение временной транспективы за счет продолжительности обозреваемого будущего почти в два раза. Если средняя протяженность перспективы у студентов из первой группы составляла 29 лет, то длина перспективы современных молодых людей составила 15 лет. Увеличилось и число отказов респондентов от выполнения задания по прогнозированию будущего. В качестве причин отказа испытуемые указывали на объективную невозможность предугадать свои действия, поскольку «в нашем государстве все так быстро меняется», «неизвестно, что случится и какие профессии будут востребованы», иными словами, неопределенность будущего основывалась на действии внешних социальных факторов (экономических, политических).

Как и ожидалось, формальные параметры ретроспективы не претерпели существенных изменений. Молодые люди в подавляющем большинстве (65-70%) начинают описывать прошлое с дошкольного, реже (25-30%) – с младшего школьного возраста. Первое запомнившееся событие, как правило, связано с усвоением новой социальной роли («событие-инициация» – празднование запомнившегося дня рождения, поступление или завершение детского дошкольного учреждения). Около 25% общей выборки отметили в качестве первого значимого события появление возможностей и умений, входящих в состав важнейших новообразований младенчества и раннего детства (первый шаг, первое произнесенное слово).

Большинство респондентов выбрали «открытый» тип временной транспективы,

протяженность которой не позволяет охарактеризовать предполагаемую продолжительность жизни. Косвенным отражением сценарной продолжительности жизни служит «мера реализованности» личности – ответ на вопрос «Если все содержание вашей жизни условно принять за 100 процентов, то какой процент этого содержания уже реализован вами на настоящий момент?». В среднем молодые люди чувствуют себя реализовавшимися приблизительно на 25%, однако если учащиеся, опрошенные на первом этапе исследования, демонстрировали единообразие результатов (коэффициент вариации составил 30,6%), то разброс индивидуальных данных на втором этапе свидетельствует о неоднородности группы (коэффициент вариации составил 64,5%). Таким образом, можно предположить, что в ситуации ревизии профессионального выбора оценка реализованности жизненных планов у молодых людей достаточно нестабильна и подвержена влиянию внешних факторов.

Относительно низкие значения показателя «реализованности» жизни могут служить выражением социальной незрелости опрошенных. Однако, по мнению А. Кроника, молодость не обязательно равна личностной незрелости. Преуменьшение психологического возраста у отдельных респондентов может быть связано с децентрацией – переносом личного временного центра в будущее. Для проверки этого предположения был проведен корреляционный анализ, в ходе которого было показано, что «мера реализованности» положительно коррелирует со степенью детализации временной перспективы – количеством выделенных событий ($r=0,43$ при $r_{кр}=0,21$), но не обнаруживает значимых связей с длиной перспективы. Таким образом, показатель «реализованности» отражает степень удовлетворенности настоящим, в том числе профессиональным, выбором. У студентов, оценка самореализованности которых колеблется в области средних значений, ближайшее будущее оказывается содержательно наполненным и структурированным, размеченным событиями, логично продолжающими траекторию профессионального развития: «Получу диплом и найду работу по специальности». Испытуемые с низкой оценкой реализованности планов (3-5%) склонны размечать будущее событиями, не имеющими четкой временной привязки и содержательной определенности: «стану старше», «разбогатею».

Таким образом, анализ формальных параметров временной транспективы позволяет заключить, что современные молодые люди испытывают затруднения в пла-

нировании и прогнозировании будущего. Это затруднение выражается двояко: в малом количестве выделенных событий, признании их условности либо полном отказе от прогнозирования; признании многовариантности будущего, выделении точек бифуркации индивидуальной траектории развития – сравнительно редко встречающийся вариант.

Существенным дополнением к отмеченным тенденциям служит содержательный анализ и эмоциональная оценка событий, относимых к категории «настоящее». Молодые люди, опрошенные в 2003-2004 гг., были склонны отмечать настоящее точкой на «линии жизни», оценивая его позитивно либо нейтрально. Студенты, опрошенные в 2012-2013 гг., в ряде случаев сопровождали отметку «настоящее» комментариями негативного характера: «Мое настоящее – это неопределенность», «Учусь, но думаю бросить» и т. п.

Важным параметром, напрямую связанным с протяженностью временной трансспективы, является событийная плотность, которая рассчитывается как отношение количества указанных событий к протяженности временной трансспективы или отдельных ее компонентов. Проведенное исследование показало, что количество событий и, соответственно, плотность трансспективы и ретроспективы уменьшается от первой ко второй серии исследования. Напротив, плотность перспективы возрастает – опять же за счет сужения временного горизонта. Перспектива представлена преимущественно событиями ближайшего будущего и логически вытекает из настоящего.

Содержательный анализ ретроспективы показал, что она представлена событиями, раскрывающими темы «Я», «Социальные контакты» и «Личные достижения». Раскрытие темы «Я» осуществляется через перечисление внешних изменений, сопровождающих взросление личности, а также перечисление приобретаемых внутренних качеств. Тема «Социальные контакты» включает в себя описание взаимоотношений с людьми, входящими в референтные группы. Наиболее представленной в ретроспективе оказалась тема «Личные достижения», также включившая в себя перечисление значимых моментов, связанных с обретением нового социального статуса (поступление в учебное заведение, получение награды на конкурсах и олимпиадах).

Большая часть выделенных в прошлом событий слабо связана между собой: ретроспектива состоит из большого числа локальных изменений (логически продолжающих друг друга, но переживающихся как отдельные события) – поступков, на-

строений, смены интересов. События, образующие перспективу, чаще оказываются взаимосвязанными. В основном перспектива представлена маркерами основных этапов профессионального пути («начну работать по специальности», «стану начальником», «наработаю базу заказчиков и открою свое дело») и событиями личной жизни.

Специфической особенностью трансспективы молодых людей, опрошенных в 2012-2013 гг., стало появление двух новых тем – «Покупки» и «Развлечения». Покупка новой машины, гаджета, отдых в престижном месте, путешествия рассматриваются молодыми людьми как значимый компонент жизненного стиля. Примечательно, что количество таких «имиджевых» компонентов оказывается не связанным с прогнозируемыми профессиональными достижениями, что лишний раз отражает как сравнительно низкий уровень профессиональной направленности молодых людей, так и недостаточное развитие временной компетентности.

Сравнение оценок категории «время в целом» по предложенному набору шкал не обнаружило значимых различий: молодые люди воспринимают время как скорее приятное, быстрое, разнообразное, заполненное событиями.

Анализ результатов игры «Альтернативные сценарии профессиональной жизни», в которой приняли участие 48 студентов из первой группы и 52 – из второй, позволяет выявить различие в отношении респондентов к своему профессиональному будущему. Молодые люди, опрошенные в 2003-2004 гг., были склонны выстраивать одну траекторию профессионального развития, предполагающую реализацию в выбранной профессии. Студенты из второй группы (2012-2013 гг.) демонстрировали «игровую» установку – с легкостью называли альтернативные варианты самореализации, не всегда связанные с направлением их профессиональной подготовки. Чаще всего назывались варианты не в рамках специальности, а в пределах некоего свободно понимаемого «профессионального поля» и выбор конкретных мест работы был мотивирован не стремлением развить недостаточно сформированные профессиональные качества, а желанием «попробовать», «испытать новые ощущения» и лишь затем выбрать, что характерно для состояния моратория профессиональной идентичности.

Полученные результаты в целом согласуются с уже имеющимися данными относительно общих закономерностей созревания механизмов личностной регуляции времени. Тем не менее, детальный анализ

формальных и содержательных параметров временной транспективы позволяет приблизиться к пониманию критических моментов, сопровождающих развитие человека в современных условиях.

Проблемы российской молодежи связаны с теми объективными процессами, которые протекают в современном мире: глобализацией, ускорением общественных процессов, быстро меняющимися потребностями рынка труда, повсеместным распространением компьютерных технологий и т. д. Но вместе с тем проблема самоопределения молодых людей имеет и свою специфику, которая опосредована российской действительностью.

Результаты, полученные при опросе двух групп испытуемых с интервалом почти в десять лет, демонстрируют эффект когорты, суть которого в данном случае заключается в переориентации на новые стандарты поведения и новые ценности. Свойственная молодости неопределенность жизненных установок подкрепляется внешним по отношению к личности процессом ломки базовых ценностей и традиций. В работах А. Л. Андреева, И. И. Глебова, С. В. Патрушева, А. Д. Хлопина и др. этот процесс рассматривается через призму социокультурного раскола, разделившего современное общество по критерию выбора системы ценностей. По мнению И. П. Гуровой, происходящие в России реформы, повлекшие за собой трансформацию норм и правил, регулирующих поведение людей и их взаимоотношения в различных сферах общественной жизни, означают смену общественной парадигмы (2).

Содержательный анализ событий, составляющих временную транспективу,

подтверждает тенденцию смены «парадигмы развития» на «парадигму развлечений» (4), переход к культуре преобладающего потребления. Наблюдающаяся трансформация образа будущего – укорочение перспективы, виртуальность жизненных планов, отказ от выстраивания индивидуальной траектории развития в пользу некоей усредненной модели «благополучной» жизни, неприятие собственного профессионального выбора – являются продуктом деструктивного развития самосознания молодых людей в условиях конфликтующих реальностей.

Однако за негативными симптомами кризиса просматриваются важнейшие новообразования, представляющие собой конструктивный ответ на изменившиеся средовые требования. Осознание социально обусловленных, духовно-нравственных и профессионально значимых противоречий находит отражение в событийной организации жизненного пути личности, формальных и содержательных аспектах транспективы. Возрастание профессиональной и личностной мобильности проявляет себя в смешанной ориентации на настоящее-будущее, поливариантности траекторий профессионализации, сближении понятий профессионального и личностного развития, что в свою очередь находит выражение в расширении категориального диапазона значимых событий.

Полученные данные подтверждают необходимость планомерного изучения временной транспективы молодых людей на разных этапах личностного и профессионального самоопределения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бороздина Л. В. Возрастные изменения временной транспективы субъекта // Психологический журнал. 1998. № 2, 3.
2. Гурова И. П. Смена общественной парадигмы как подоплека российских реформ // Проблемы, успехи и трудности переходной экономики (опыт России и Белоруссии). М., 2000.
3. Зайнагабдинов И. Р. Динамика временной транспективы в становлении «образа Я» подростка : дис. ... канд. Психол. наук. М., 2007.
4. Зеер Э. Ф. и др. Самоопределение учащейся молодежи в современных конфликтующих реальностях: коллективная монография. Екатеринбург, 2012.
5. Ковалев В. И. Категория времени в психологии (личностный аспект) // Категории материалистической диалектики в психологии. М., 1988.
6. Козлова М. В. Транспектива как составляющая временной перспективы // Вестник ОНУ имени И. И. Мечникова. 2012. Т. 17. Вып. 5.
7. Спиридонова И. А. Временная транспектива субъекта: влияние возраста и раннего предметного обучения : дис. ... канд. психол. наук. М., 2002.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер.

УДК 378.1 + 37.013.73
ББК 74.480.4+74.13

ГСНТИ 02.15.61

Код ВАК 09.00.01

Беляева Людмила Александровна,

доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: belyaeva@uspu.ru

Шлюндт Светлана Александровна,

кандидат географических наук, доцент кафедры туризма, факультет туризма и гостиничного сервиса, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: alabay2010@mail.ru

ЭКОЛОГО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ СОВРЕМЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аксиология; ценностные основания образования; аксиосфера экологии; современная образовательная среда вуза.

АННОТАЦИЯ. Обоснована необходимость формирования новой образовательной среды вуза на основе идей глубинной экологии, которая в отличие от классической экологии рассматривается как наука о глубинных внутренних связях социального и духовного бытия человека со всем происходящим на Земле. Важнейшим направлением ее является экологическая аксиология, охватывающая систему ценностей в экологической перспективе – от антропоцентризма к биоцентризму и далее к экоцентризму. С опорой на эти идеи предложена современная модель образовательной среды вуза, ядром которой является аксиосфера экологии.

Belyaeva Lyudmila Aleksandrovna,

Doctor of Philosophy, Professor, Head of Department of Philosophy; Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Shlyundt Svetlana Aleksandrovna,

Candidate of Geography, Associate Professor of Department of Tourism, Faculty of Tourism and Hotel Service, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ECOLOGICAL AND AXIOLOGICAL FOUNDATIONS OF MODERN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF HIGHER SCHOOL

KEY WORDS: axiology; basic values of education; axiosphere of ecologies; modern educational environment of high school.

ABSTRACT. The article is devoted to the necessity of formation of new educational environment of higher school on the basis of ideas of deep ecology. Deep ecology is a science about deep internal connections of social and spiritual life of man with what is happening on the Earth. An important part of it is ecological axiology, covering the system of values in ecological prospect – from anthropocentrism to biocentrism and further to ecocentrism.

В ходе модернизации современной системы высшего образования появилась необходимость формирования новой образовательной среды в вузах. Это продиктовано не только новым законом об образовании, в котором указано на необходимость формирования гуманистического характера высшего образования и в качестве приоритетного направления отмечено воспитание бережного отношения к природе и окружающей среде (3). Одной из объективных причин модернизации высшего образования является обострение глобальных проблем человеческого сообщества, связанных с неумением людей договариваться между собой и вести диалог с природой. Именно образование служит важнейшим средством их решения. Оно влияет на изменение сознания людей, их личностных качеств и отношений к окружающему миру (1, с. 3).

В XXI в. экологическая ситуация на планете свидетельствует о несостоятельности всех проведенных реформ в области регулирования отношений природы и цивилизации. Поэтому в культурном пространстве современного глобализирующегося общества быстрыми темпами возрастает роль экологии как науки, в рамках которой возникло новое направление – *глубинная экология*, представляющая собой философскую концептуализацию глубинных связей разных сфер жизни человека и областей знаний с экологической проблематикой. В настоящее время уже практически нет ни одной «чистой» науки, все научное знание пронизано и преобразовано экологией. Экология становится ядром формирования современной научной картины мира. По этой причине особое значение приобретает экологическая грамотность выпускников

вузов всех направлений. Возникает объективная потребность в профессионалах с высоким уровнем понимания экологических проблем и знанием технологии решения разнообразных экологических задач. Подготовка таких выпускников требует прежде всего определенных изменений в образовательной среде вузов. Образовательную среду можно рассматривать как набор связанных между собой условий в образовательном учреждении, которые обеспечивают образование человека (5, с. 108). Образовательная среда, основанная на ценностном потенциале экологии, несет в себе огромные возможности, позволяющие раскрыть сущность проблем взаимодействия человека и природы и научить выпускников вузов бережному отношению к ней.

Вопросы формирования современной образовательной среды в высших учебных заведениях рассмотрены в ряде работ Д. Н. Замятина, А. Г. Дружинина, А. Г. Манаква, И. Н. Корнева, В. Д. Сухорукова, В. А. Ясвина и др., но, к сожалению, авторы не рассматривают экологическую составляющую как важнейший элемент современной образовательной среды. Цель статьи – предложить модель образовательной среды вуза, ядром которой является аксиосфера экологии, которая позволила бы подготовить выпускника вуза, владеющего экологическими компетенциями, так необходимыми в условиях постоянного ухудшения экологической ситуации.

Аксиосфера экологии как интегральная система ценностных связей и отношений к миру природы несет в себе многовековой опыт взаимодействия и общения людей с природой, в котором представлена сложившаяся система регулятивов человеческой деятельности (4, с. 38). Модель образовательной среды вуза, ядром которой является аксиосфера экологии, предполагает создание таких образовательных условий, которые будут способствовать формированию ценностного отношения к природе у всех студентов независимо от профиля образования.

Предлагаемая модель образовательной среды вуза включает в себя пять взаимосвязанных блоков. Она представляет собой логически взаимосвязанную систему элементов: концептуальные подходы, цель создания образовательной среды, ее содержание, педагогические условия функционирования среды, предполагаемый результат обучения в новой образовательной среде. Раскроем содержание основных блоков модели.

Концептуальный блок. Основой концептуального блока являются синергетическая концепция коэволюции человека и природы как необходимого условия ус-

пешного существования человека в биосфере, а также концепция ноосферного образования, направленная на формирование ценностного отношения к миру природы и духовно-нравственного развития молодого поколения, которое берет на себя ответственность за развитие природы и общества. В рамках на данных концепций основными подходами для разработки модели образовательной среды вуза могут быть следующие: аксиологический, природосообразный, системно-синергетический, культурологический, гуманистический.

Аксиологический подход наиболее важен, так как он основан на общечеловеческих ценностях, имеющих непреходящую значимость. Для каждого вида человеческой деятельности характерны свои основания, оценки, критерии и т. д. Только аксиологический подход позволяет выявить ценностные основания, установить их иерархию и определить стратегию и способы разрешения и регуляции аксиологических проблем взаимодействия человека и природы.

Природосообразный подход предполагает необходимость следования объективным законам природы в обучении для создания условий, позволяющих раскрыть потенциал каждого студента. Такой подход способствует эффективному усвоению фундаментальных знаний, особенно естественных наук, и нацеливает на формирование экологического сознания и мышления студентов, благодаря которым они осознают себя частью биосферы и понимают необходимость грамотного взаимодействия с миром природы, что обуславливает также и нравственное совершенствование личности.

Системно-синергетический подход позволяет рассматривать общество и природу как целостную саморазвивающуюся систему, состоящую из комплекса взаимосвязанных элементов. Он позволяет не только выявлять новые проблемы, но и выделять объекты, которые будут в наибольшей степени задействованы в той или иной экологической ситуации. Благодаря данному подходу происходит инициирование поиска новых направлений во взаимодействии человека с окружающей природной средой (2).

Культурологический подход как трансдисциплинарный метод в качестве ведущего положения включает понимание и рассмотрение любого объекта, в том числе и объекта природной среды, как культурного явления, втянутого в контекст повседневной деятельности человека, тем самым укрепляя взаимосвязь мира природы и человека.

Гуманистический подход обуславливает необходимость осмысления новой социально-экологической функции высшего образования, нацеленной на нравственное со-

вершенствование человека, воспитание его в духе любви к природе ради нее самой.

Все подходы взаимосвязаны и взаимно дополняют друг друга, обеспечивая реализацию принципов организации образовательной среды вуза на основе аксиосферы экологии. К ним относятся:

- принцип органического единства человека и природы;
- принцип культурно-исторической преемственности ценностного отношения к природе;
- принцип природосообразности, который определяет характер и способ поведения человека в той или иной ситуации при взаимодействии с природой;
- принцип системности, позволяющий рассматривать образовательную среду вуза как сложную многофункциональную систему, являющуюся частью культурного пространства общества, перспектива существования которого зависит от рационально организованного взаимодействия с природой;
- принцип гуманистической направленности, который складывается на основе понимания природы и социума как единой системы, где гуманное отношение к природе является средством сохранения человека;
- принцип сознательности и активности личности в образовательной среде, так как только понимая и осознавая необходимость перемен в поведении человека, активно помогая их осуществлению можно говорить об успешности образовательного процесса.

Целевой блок модели представлен единством цели и задач образовательной среды. Цель определена социальным заказом: необходимо создать образовательную среду в вузе, обучаясь в котором, каждый студент осознавал бы необходимость сосуществования в мире с природой не только теоретически, но и на практике, через собственную культуру и поведение. Цель конкретизируется в задачах: формирование у студентов ценностей, норм и правил поведения в современном культурном и природном пространстве, расширение возможностей высших образовательных учреждений в подготовке выпускников, владеющих экологическими компетенциями.

Содержательный блок. Главная функция образовательной среды вуза – это профессиональная подготовка студентов. Содержание и уровень профессиональной подготовки зависят не только от соответствующих технологий, но и от ценностей и целей, которые реализуются в процессе профессиональной деятельности. Таким образом, суть многоуровневого процесса профессиональной подготовки студентов в вузе

можно выразить следующей формулой: «ценности – цели – средства и методы – сфера деятельности». Эта формула наглядно показывает, что любая деятельность в качестве мировоззренческого основания имеет определенную систему ценностей и идеалов, которые определяют меру ее социальной и индивидуальной значимости, а следовательно, ядром любой образовательной среды должно быть ценностное основание. Ценностное основание образования – это не совокупность отдельных ценностей, а мировоззренческий фундамент, т. е. система конкретных форм ценностного отношения человека к окружающему миру. Ценностное основание образовательной среды формирует мотивацию образовательной деятельности личности. В современных условиях общемирового экологического кризиса доминантными становятся экологические ценности. Поэтому в качестве ценностного основания современной образовательной среды можно рассматривать аксиосферу экологии. Она несет в себе особую мировоззренческую нагрузку и является основой формирования современной научной картины мира, в ней сфокусирован огромный потенциал, который может быть рассмотрен через следующие характеристики.

1. Интегративность и многофункциональность аксиосферы экологии обеспечивает концентрацию в образовательной среде знаний и способов деятельности в окружающем мире через реализацию следующих функций:

- познавательная функция – направлена на получение новых знаний об окружающем нас мире;
- адаптивная функция – позволяет пройти процесс адаптации студента к образовательной среде вуза;
- коммуникативная – это функция взаимодействия с миром природы и культуры в системе пространства – время во всем многообразии проявлений;
- идентифицирующая функция – связана с самоопределением индивида в окружающем пространстве – как природном, так и социальном;
- нравственно регулирующая функция – проявляется в установке на культуросообразное и природосообразное поведение как в повседневной жизни, так и при выполнении профессиональных обязанностей;
- прогностическая – выражается в успешном решении экологических задач в процессе обучения;
- мировоззренческая функция – реализует себя в формировании образа современной экологической картины мира у каждого студента.

Каждая из функций по-разному раскрывается в образовательной среде и воздействует на каждого студента.

2. *Системная организация содержания образования* обуславливает интеграцию научного знания и его трансформацию в аксиологический потенциал, на основе которого осуществляется формирование жизненных ориентиров и мировоззренческих взглядов. Системная организация содержания образования позволяет рассматривать изучаемые явления во всем их многообразии, взаимосвязанности и целостном единстве на основе экологических ценностей.

3. *Социокультурная детерминированность образовательной среды вуза на основе аксиосферы экологии.* В процессе обучения студенты получают новые знания, приобщаются к национально-культурным явлениям, стремятся соответствовать нормам и правилам, принятым в обществе и во взаимодействии общества с окружающей природной средой. Следовательно, в образовательной среде происходит интеграция личности не только в культурное пространство, но и в пространство взаимодействия с природой. В такой ситуации главная задача аксиосферы экологии – найти свое проявление в разных направлениях образовательной деятельности студентов, которые могут включать в себя:

- экологические исследования – предполагают прежде всего оценку состояния окружающей природной среды по параметрам, наиболее пагубно влияющим на экологическую ситуацию (в районе, городе, области);

- эколого-краеведческая работа – направлена на изучение объектов природного и культурно-исторического наследия района, изучение их генезиса, особенностей, роли в современной инфраструктуре и условий их сохранения;

- эколого-просветительская работа – может быть представлена созданием информационной службы, которая располагает базой данных, где представлены нормативные природоохранные документы, примеры экологически чистых технологий, проведение общественных природоохранных акций, использование наглядной информации в вузах для повышения экологической грамотности;

- эколого-натуралистическая работа, связанная с природоохранной и природовосстановительной деятельностью – направлена на изучение природно-ресурсного и ассимиляционного потенциала территории, учет которых обеспечит стабильную экологическую обстановку в районе, а также участие в природоохранном волонтер-

ском движении, озеленение пространства вуза (аудиторий, коридоров и т. д.).

4. *Креативная составляющая образовательной среды вуза на основе аксиосферы экологии* нацелена на развитие духовно-практической направленности личности и определяет ряд образовательных задач:

- самостоятельный перенос естественнонаучных знаний для решения практических задач взаимодействия общества и природы;

- проявление инициативы при самостоятельном решении нестандартных экологических задач, связанных с профессиональной деятельностью;

- профессионально-ориентированная творческая деятельность в сфере охраны окружающей природной среды;

- виртуальное проживание студентов в экологических ситуациях разного типа, которое позволяет сформировать у каждого выпускника вуза необходимые в его дальнейшей профессиональной деятельности экологические компетенции.

Таким образом, образовательная среда вуза, ядром которой является аксиосфера экологии, способствует формированию интеллектуально-творческой активности студентов в решении вопросов сохранения и восстановления окружающей природной среды и своего духовно-нравственного совершенствования.

Технологический блок представлен педагогическим алгоритмом, предполагающим прежде всего создание определенных педагогических условий в рамках образовательной среды вуза. К таким педагогическим условиям могут быть отнесены:

- межпредметная интеграция, которая должна быть направлена на интеграцию содержания основной образовательной программы бакалавриата всех циклов – гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного и профессионального; при изучении как природных, так и социальных явлений необходимо помнить, что в основе любого культурного пространства лежит природная среда, которая и определяет большинство процессов, происходящих в обществе;

- погружение студентов в различные виды эколого-направленной деятельности на всех этапах их профессионального обучения;

- организация активной практической деятельности студентов в профессиональной сфере на основе накопленного опыта решения эколого-профессиональных задач; это условие предполагает разработку специфических заданий для студентов на период их практики;

- преобладание активных форм обучения – в процесс обучения могут быть внедрены такие формы работы, как лекции-конференции, которые позволяют не просто сообщать фактический научный материал, но и формировать критическое мышление, что способствует развитию у студентов креативного подхода к рассматриваемой проблеме;

- развитие профессиональной научно-исследовательской самостоятельности на основе разработки проектов, обосновывающих пути решения актуальных экологических проблем и ситуаций, с которыми студенты сталкиваются на практике.

Результативно-диагностический блок. Для определения уровня сформированности ценностного отношения к природе в профессиональной деятельности могут быть использованы следующие критерии.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Беляева Л. А. Образование в контексте глобализации: тенденции развития // Образование и наука № 5(17), 2008.
2. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: новый диалог человека с природой. М., 1986.
3. Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273-ФЗ от 29.12.2012. Ростов-н/Д. : Легион, 2013.
4. Шлюндт С. А. Формирование аксиосферы экологии в современном глобализирующемся мире // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Т. 18. № 5, 2012.
5. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М., 2001.

1. Мотивационно-ценностная ориентация на профессиональную деятельность, раскрывающаяся через осознание ценностей окружающего мира природы.

2. Рефлексивная саморегуляция, определяемая следующими показателями: готовность адекватно диагностировать свой профессиональный стиль деятельности; гибкость и вариативность; умение адаптировать свои компетенции к реальным условиям.

Таким образом, предложена модель образовательной среды вуза, ядром которой является аксиосфера экологии. Такая среда передает студентам все богатство социального опыта взаимодействия с окружающей природной средой, способствует формированию экологических компетенций, а следовательно, и экообразного поведения в повседневной и профессиональной деятельности.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

УДК 373.1
ББК 74.14

ГСНТИ 14.23.01

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Моисеева Людмила Владимировна,

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой естествознания и методики его преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: moiseeva@uspu.ru

Погодаева Маргарита Викторовна,

кандидат биологических наук, доцент, кафедра психологии, конфликтологии и безопасности жизнедеятельности, Иркутский государственный лингвистический университет; 664025, г. Иркутск, ул. Ленина, д. 8; e-mail: Margopog@rambler.ru

ИННОВАЦИОННАЯ МОДЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ БЕЗОПАСНОСТИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: концепция образования в области безопасности жизнедеятельности; период дошкольного детства; инновационная модель образования в области безопасности жизнедеятельности в период дошкольного детства.

АННОТАЦИЯ. Раскрывается инновационная модель образования в области безопасности жизнедеятельности в период дошкольного детства. Рассматриваются теоретические основы и организационно-методическое обеспечение данной модели.

Moiseeva Lyudmila Vladimirovna,

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Natural Sciences and Methods of Their Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Pogodaeva Margarita Viktorovna,

Candidate of Biology, Senior Lecturer of Department of Psychology, Conflictology and Safety of Life, Irkutsk State Linguistic University, Irkutsk.

INNOVATIVE MODEL OF EDUCATION OF PRESCHOOL CHILDREN IN THE FIELD OF SAFETY OF LIFE

KEY WORDS: concept of education in the sphere of safety of life activities, the period of preschool childhood, the innovative model of education in the sphere of safety of life activities in the period of preschool childhood.

ABSTRACT. The paper considers innovative model of education in the sphere of safety of life activities in the period of preschool childhood. It further discusses the theoretical foundations and organizational-methodical support of this model.

Проблемы безопасности и тем более безопасности детей в современном мире не теряют своей актуальности, а напротив, приобретают все большую остроту в связи с ростом числа социальных, природных и техногенных рисков. Основанием для решения этих проблем должно стать образование в области безопасности на всех этапах жизни человека, воспитание личностных качеств, позволяющих человеку гармонично сосуществовать в природе и обществе.

Анализ современных исследований, посвященных решению актуальных проблем безопасности ребенка, показал, что, несмотря на оригинальность подходов и концепций к формированию культуры безопасности у детей младшего возраста (1; 2; 7), в них не нашла отражения проблема разработки методологии проектирования

образования в области безопасности дошкольников, которая обеспечивала бы взаимодействие культурологического, деятельностного и личностно ориентированного подходов к обучению. Рассмотрение и осмысление этих аспектов проблемы образования в области безопасности периода дошкольного детства позволило бы повысить адаптивность детей к существующим в современном мире опасностям и рискам.

Модель образования в области безопасности включает в себя цели и результат образования, подходы и принципы обучения дошкольников безопасности, субъектов образовательного процесса, содержание, педагогические технологии, с помощью которых организуется обучение и воспитание: методы, формы, средства обучения (рисунок 1).

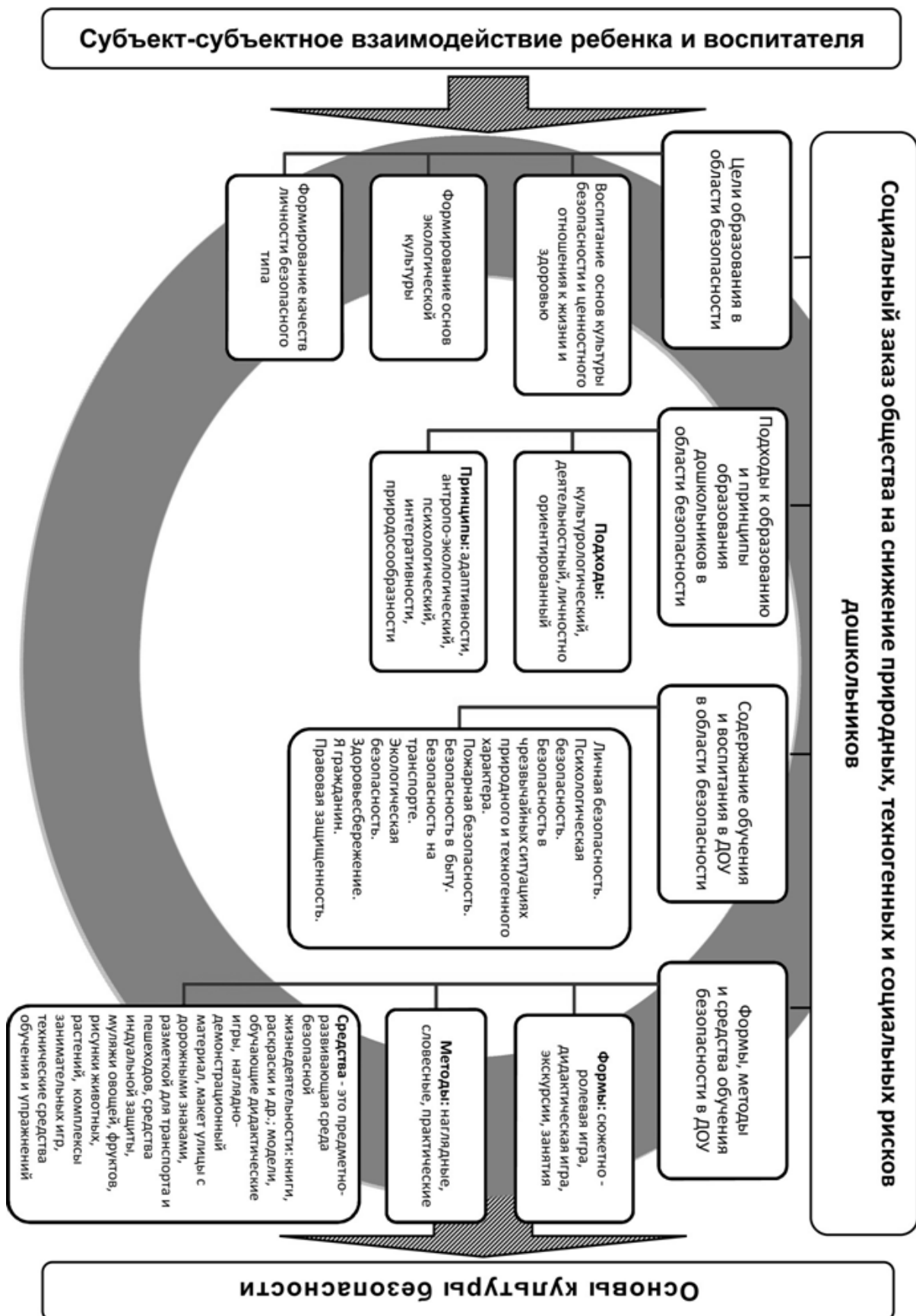


Рисунок 1. Инновационная модель образования дошкольников в области безопасности жизнедеятельности

Цели образования дошкольников в области безопасности определены потребностью общества и каждого человека в снижении рисков для жизни и здоровья детей. Инновационные изменения в образовательной модели направлены на развитие здоровьесберегающих технологий в педагогическом процессе, закрепление здоровьесформирующих привычек, развитие ответственности по отношению к себе, другим людям, природе, формирование личностных качеств, позволяющих принимать решения в опасных и чрезвычайных ситуациях. Основной целью образования и воспитания в области безопасности жизнедеятельности детей дошкольного возраста мы выделили формирование основ культуры безопасной жизнедеятельности ребенка дошкольного возраста через следующие элементы:

- воспитание ценностного отношения к жизни и здоровью;
- формирование основ экологической культуры, необходимых ребенку для гармоничного взаимодействия с окружающим миром;
- развитие представлений о мире людей и природы и своем месте в этом мире;
- формирование качеств личности безопасного типа;
- развитие знаний о правилах безопасного поведения в различных ситуациях;
- выработку навыков безопасного взаимодействия с людьми и окружающей средой;
- формирование ответственного отношения к своим действиям, которые лежат в основе безопасного поведения;
- овладение умениями применять полученные знания в самостоятельной практической деятельности;
- формирование умения осуществлять рефлекссию;
- применение современных форм, методов обучения и воспитания, направленных на формирование основ культуры безопасности жизнедеятельности дошкольников;
- создание предметно-развивающей среды для обучения детей правилам безопасного взаимодействия с окружающим миром.

Под культурой безопасности мы понимаем интегративные качества личности, позволяющие человеку безопасно взаимодействовать с обществом и природой, не нанося ущерба биосфере, оценивать существующие риски и адекватно на них реагировать.

Исходя из целей можно констатировать, что образование в области безопасности жизнедеятельности дошкольников должно быть направлено не только на процесс получения

знаний, но и в первую очередь на формирование личностных качеств, позволяющих не растеряться в экстремальной ситуации и активно действовать в случае появления опасности. Формирование безопасной неагрессивной модели поведения происходит на основе подражания взрослым, в первую очередь родителям, копирования тех образцов взаимодействия с другими людьми и окружающим миром, которые демонстрируют ребенку наиболее значимые для него люди. Если представленные ребенку образцы поведения будут безопасными для человека и окружающей среды, то у малыша сформируется адекватная действительности безопасная модель поведения; если же взрослые показывают негативные примеры взаимодействия со средой, то и ребенок примет для подражания именно такое поведение.

Для реализации поставленной цели необходимо педагогическое проектирование образования дошкольников в области безопасности, которое обеспечит возможность формирования у детей культуры безопасности с учетом существующих и вновь возникающих рисков и позволит реализовать актуальные потребности и индивидуальные способности ребенка.

Методология проектирования образования дошкольников в области безопасности жизнедеятельности – это совокупность подходов, принципов, методов и средств проектирования образования в области безопасности.

Содержание образования в области безопасности должно охватывать все сферы жизнедеятельности ребенка, включать различные стороны его взаимоотношений с окружающим миром. В содержание программы для дошкольных образовательных учреждений «Моя безопасность в большом мире» включены следующие разделы (4):

- личная безопасность,
- психологическая безопасность,
- безопасность в чрезвычайных ситуациях природного и техногенного характера,
- пожарная безопасность,
- безопасность в быту,
- безопасность на транспорте,
- экологическая безопасность,
- здоровьесбережение,
- я гражданин,
- правовая защищенность.

Формирование основ культуры безопасности, навыков безопасного поведения в различных ситуациях происходит посредством включения содержания образовательной области «Безопасность» в многообразные виды деятельности ребенка. В зависимости от возраста и индивидуально-типологических осо-

бенностей детей это в первую очередь разнообразная игровая деятельность, а также познавательно-исследовательская, музыкально-художественная, физкультурная, коммуникативно-познавательная, продуктивная деятельности (таблица 1). На этапе дошкольного образования овладение игровой деятельностью является условием познания окружающего мира и формирования коммуникативных навыков. В содержание игры включены вопросы и задания, которые требуют активизации мыслительной деятельности, творчества, самостоятельного принятия решений. Воспитатель предлагает детям не просто разыграть сказки «Волк и семеро козлят», «Красная Шапочка», «Колобок», а вместе с детьми участвует в разрешении возникшей проблемы, обсуждает различные варианты развития событий, дети сами придумывают, как могли бы развиваться события, если бы главные герои вели себя осторожнее, были внимательны, знали возможные опасности. Воспитатель предлагает ребятам сыграть новую, более оптимистичную историю, где те же герои уже имеют опыт столкновения с опасностью. В ходе обучающей игры используются ситуации, требующие наличия практиче-

ских навыков: пожар в доме, наводнение, землетрясение, правила поведения на дорогах. Эмоциональные переживания, которые ребята испытывают во время игры, помогают оценить и осмыслить ситуацию, сформировать оптимальный алгоритм поведения. Игра – отличная возможность для ребенка проверить себя, потренироваться и одновременно выявить наиболее характерные ошибки, она позволяет подготовить дошкольников к правильным и умелым действиям в реальных ситуациях. Чтение художественных произведений (К. Чуковского, С. Михалкова, С. Маршак, А. Барто, Н. Носова, К. Ушинского и др.) дает неограниченные возможности привлечь внимание ребенка на вопросы безопасности, обсудить с ним вопросы взаимоотношений между персонажами, пробудить его эмоции и воображение, стимулировать мышление.

Формы и методы организации обучения определяются психофизиологическими закономерностями развития ребенка и дидактическими целями обучения (таблица 1). Только соответствие образовательной технологии возрастным особенностям развития дает возможность обеспечивать решение основных воспитательных и образовательных задач.

Таблица 1.

Формы и методы организации обучения основам безопасности жизнедеятельности

Виды деятельности	Методы	Форма организации обучения
Познавательно-исследовательская деятельность	Ситуативные беседы: «Опасные животные», «Опасные растения», «Встреча с незнакомцем». Эксперимент и наблюдение: «Живое и неживое», «Все в природе взаимосвязано», «Вода в природе», «Воздух». Викторины: «Что с чем связано», «Как нужно поступать».	Занятие, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, экскурсия.
Музыкально-художественная деятельность	Чтение художественной литературы с элементами драматизации: С. Маршак «Кошкин дом», «Пожар», К. Чуковский «Путаница», Н. Носов «Фантазеры». Игры-драматизации: «Волк и семеро козлят», «Красная шапочка», «Колобок». Развлечение «Девять советов майора Мурова, или как вести себя с незнакомыми взрослыми».	Занятие, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, игра-драматизация.
Физкультурная деятельность	Подвижные игры: «Пожарные учения», «Эвакуация». Игры-эстафеты: «Спаси животных», «Спасатели», «Через препятствия к огню», «Чья команда быстрее соберется».	Подвижные игры, занятие.
Коммуникативно-познавательная деятельность	Ситуативные беседы: «Помощь человеку при ожоге», «Помощь человеку при ушибе», «А на улице мороз отморозил деткам нос», «Вкусная и полезная пища», «Действия человека, если пожар все-таки начался», «Соседи по планете». Адаптационный тренинг, коммуникативный тренинг. Дидактические игры «Что нужно сделать» (решение различных ситуационных задач). Экскурсии в лес, к водоему, в пожарную часть.	Занятие, дидактическая игра, сюжетно-ролевая игра, тренинг, экскурсия.
Игровая деятельность	Ролевые игры: «Пожарные», «Кому что нужно для работы», «Друзья планеты». Имитационное моделирование: «В лесу – ориентировка по карте», «Пошли купаться!», «Помоги лесным друзьям».	Ролевая игра.
Продуктивная деятельность	Рисование на темы «Береги природу», «Береги здоровье», «Я», создание совместных коллажей, изготовление атрибутов к спектаклям. Выставка рисунков детей на темы «Мои друзья» «Животные разные: красивые и опасные», «Дорога». Конструирование светофора.	Занятие, игра.

Предметно-развивающая среда безопасной жизнедеятельности должна создавать условия для познания мира и опасностей в нем присутствующих, быть направленной на развитие эмоциональной и духовно-нравственной сферы ребенка. Более того, в дошкольном возрасте есть все предпосылки для развития именно этих сторон личности ребенка. Малыши, как правило, эмоционально чувствительны. Помочь ребенку заметить и понять чувства другого, научить его сопереживать и сострадать чужой боли, радоваться вместе с другими, научить его милосердию – вот актуальнейшая задача педагога дошкольного воспитания. Исходя из экологического подхода Дж. Гибсона, окружающая среда – это возможности окружающего мира для удовлетворения потребностей человека (6). Таким образом, Дж. Гибсон указывает на связь и взаимообусловленность характеристик окружающей среды с потребностями человека. Для того чтобы использовать возможности среды, соответствующие потребностям ребенка и, таким образом, мотивирующие его деятельность, ребенок проявляет соответствующую активность, направленную на удовлетворение потребности и в то же время на саморазвитие (3; 8). Ведущими потребностями малыша выступают биологические и социальные потребности: потребность в движении, в безопасности, по-

знавательные потребности, потребность в общении. Именно на удовлетворение этих потребностей ребенка должна быть направлена предметно-развивающая среда: соответствовать требованиям физической и психологической безопасности, быть приспособленной для двигательной активности, гибкой, многофункциональной, разнообразной и насыщенной книгами, рисунками, играми, предметами декоративно-прикладного искусства, предметами, с которыми ребенку будет интересно и полезно играть, в то же время соответствовать возрастным особенностям и физиологическим потребностям ребенка. В такой среде ребенок включается в самостоятельную познавательную деятельность, активно исследует взаимосвязи в окружающем мире, устанавливает их причины и последствия. Ребенку предоставляется свобода в выборе деятельности в соответствии с его интересами и возможностями. Отношения педагога и ребенка должны основываться на взаимоуважении, позитивном, доброжелательном взаимодействии.

Соответственно, образовательная технология и образовательная среда в целом должны создавать условия, соответствующие возрастными и индивидуально-психологическими особенностям ребенка и необходимые для формирования основ культуры безопасности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Авдеева Н. Н., Князева О. Л., Стеркина Р. Б. Безопасность : учебное пособие по основам безопасности жизнедеятельности детей старшего дошкольного возраста. СПб. : Детство-Пресс, 2002.
2. Гафнер В. В. Культура безопасности: аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2002-2012 гг.). Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2013.
3. Панов В. И. Психологические аспекты построения образовательных технологий как условие оптимизации развития // Мир психологии. 2004а. № 1.
4. Погодаева М. В. Содержание образования в области безопасности жизнедеятельности периода дошкольного детства // Педагогическое образование в России. 2012. №5.
5. Погодаева М. В. Формы организации деятельности при обучении дошкольников безопасности // В мире научных открытий: проблемы науки и образования. 2012. №5.4 (29).
6. Гибсон Дж. Экологический подход к зрительному восприятию. М., 1988.
7. Храмцова Т. Г. Воспитание безопасного поведения в быту детей дошкольного возраста : учебное пособие. М. : Педагогическое общество России, 2005.
7. Ясвин В. А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М. : Смысл, 2001.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент В. В. Гафнер.

Ширшов Владимир Дмитриевич,

доктор педагогических наук, профессор, кафедра безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; действительный член Международной академии наук экологии и безопасности, почетный работник высшего профессионального образования РФ; 620076, г. Екатеринбург, ул. Щербакова, д. 139, к. 10; e-mail: shvd66@mail.ru

Репин Юрий Викторович,

кандидат педагогических наук, профессор, декан факультета безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; Действительный член Международной академии наук экологии и безопасности; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: repin19502706@mail.ru

**СОЗДАНИЕ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ
«ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ БЕЗОПАСНОСТИ»**

Ключевые слова: научная школа; кластер; культура безопасности; интеграционные процессы; модернизация; исследования; образовательные программы; перспективы.

Аннотация. Производится анализ организации научной школы на факультете «Безопасности жизнедеятельности», обосновывается актуальность направлений исследований, выделяются количественные и качественные показатели работы научной школы, определяются концептуальные основы, цели, задачи деятельности научной школы.

Shirshov Vladimir Dmitrievich,

Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Life Safety, Full Member of the International Academy of Ecology and Life Protection Sciences, Honorary Staff Member of Higher Professional Education of the Russian Federation, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Repnin Yuri Victorovich,

Candidate of Pedagogy, Professor, Head of Faculty of Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

**FORMATION OF THE PEDAGOGICAL SCHOOL
OF “EDUCATIONAL CLUSTER OF FORMATION OF THE CULTURE OF LIFE SAFETY”**

KEY WORDS: scientific school; cluster; culture of life safety; integration processes; modernization; research; educational programs; perspectives.

ABSTRACT. The article analyzes the foundation of a scientific school at the Faculty of Life Safety, sets out grounds and importance of fields of research, specifies quantitative and qualitative parameters of the scientific school activity, defines the conceptual basis, goals and aims of such activity.

В настоящее время российское образование нуждается в коррекции подготовки учителей безопасности жизнедеятельности, основанной на идеях глобализации проблематики, на формировании личности безопасного типа, на модернизации науки и современных педагогических технологий (2, с. 216-220).

В основе модернизации образования должна лежать идея сочетания традиционных и инновационных методов и форм преподавания курса «Безопасность жизнедеятельности» на самых разнообразных образовательных уровнях и в разных образовательных учреждениях, которая, на наш взгляд, может быть реализована путем кластерного подхода.

Кластер (англ. *cluster* – скопление) – объединение нескольких однородных элементов, которое может рассматриваться как самостоятельная единица, обладающая определенными свойствами.

Профессор Гарвардского университета Майкл Портер считает, что кластеры представляют собой системы взаимосвязей

форм и организаций, значимость которых как целого превышает простую сумму составных частей (8).

Характерной особенностью новых федеральных государственных образовательных стандартов общего образования является то, что они определяют только основные ориентиры, контуры содержания образования, формируют требования к тому, чем должен овладеть учащийся в результате образования, а не задают необходимые навыки и умения деятельности по учебному предмету. Это дает свободу учителям и разработчикам учебных программ в использовании методических подходов в преподавании. Однако в программах должна найти отражение система знаний и конкретных навыков и умений учащихся в обеспечении личной и общественной безопасности. Эти проблемы должна решать научная школа.

Целями образовательного кластера являются:

- построение целостной системы многоуровневой подготовки специалистов сферы безопасности на основе интеграции

опыта преподавателей высших учебных заведений, учителей общеобразовательных школ, колледжей, гимназий и средних профессиональных учреждений;

- обеспечение качества, сокращение сроков подготовки и закрепление выпускников в образовательных учреждениях;

- стимулирование совместных социально ориентированных фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований в области безопасности;

- создание гибкой системы повышения квалификации специалистов сферы безопасности с учетом прогнозируемых рисков.

Образовательный кластер предмета «Основы безопасности жизнедеятельности» для обучающихся на разных уровнях образования следует понимать как **взаимодействие** различных типов образовательных учреждений с силовыми структурами (МВД, МЧС, ФСБ, Вооруженные силы России), с учреждениями, которые специализируются в сфере безопасности государства, общества и гражданина (Уральский юридический институт Министерства внутренних дел РФ, Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России); с научно-исследовательскими организациями (УрО РАН), с Министерством общего и профессионального образования Свердловской области и образовательными организациями (общего образования в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем и профессиональном образовании: среднем профессиональном, высшем образовании – бакалавриат, специалитет и магистратура, а также на всех уровнях и направлениях дополнительного образования), с лицеями Полиции МВД и МЧС города Екатеринбурга и области, с организациями рыночной инфраструктуры (аудиторские, консалтинговые, торговые); с некоммерческими и общественными организациями (Международная академия наук экологии и безопасности), объединениями предпринимателей, с организациями инновационной инфраструктуры поддержки малого и среднего предпринимательства (бизнес-инкубаторы, технопарки, венчурные фонды, центры информационных технологий и т. д.). Как правило, в них привлечены педагоги, психологи, конфликтологи, юристы, священнослужители, а также медицинские работники различных направлений.

Понятие «научная школа» утвердилось в отечественной философии как способ и форма организации корпоративной научной деятельности, реализующей единство процессов научного познания и передачи научного знания (13, с. 269).

Конституирующей основой научной школы безопасности жизнедеятельности

является научная идея безопасности и разрабатываемая на её основе исследовательская программа. Эта программа и теоретико-методологические основы образуют новую парадигму научной школы и определяют стиль научного мышления всех участников. Парадигма выступает основанием выбора проблем исследований и образцом для их решения.

Научная школа безопасности жизнедеятельности – особая форма кооперации образовательного и научного труда, исследовательского, творческого коллектива. Участники научной школы изучают сходные научные проблемы и включаются в формальную и неформальную систему коммуникации.

Целями научной школы являются:

- построение целостной системы многоуровневой подготовки специалистов сферы безопасности на основе интеграции опыта преподавателей высших учебных заведений, учителей общеобразовательных школ, колледжей, гимназий и средних профессиональных учреждений;

- обеспечение качества, сокращение сроков подготовки и закрепление выпускников в образовательных учреждениях;

- стимулирование совместных социально ориентированных фундаментальных, поисковых и прикладных научных исследований в области безопасности;

- создание гибкой системы повышения квалификации специалистов сферы безопасности с учетом прогнозируемых рисков.

Задачи исследовательской деятельности научной школы:

- научно-исследовательская работа преподавателей вузов, учителей безопасности жизнедеятельности;

- научно-исследовательская работа студентов, аспирантов и магистров;

- научно-исследовательская работа специалистов по безопасности жизнедеятельности в различных организациях;

- организация публикаций по проблемам безопасности жизнедеятельности;

- обобщение передового опыта образования в сфере безопасности.

Образовательный кластер формирования культуры безопасности жизнедеятельности может осуществляться в следующих **направлениях:**

- 1) ориентация на общественно-государственный заказ обеспечения безопасности государства, общества и каждого гражданина;

- 2) научно-теоретическая ориентация на развитие педагогических основ безопасности жизнедеятельности;

- 3) научно-методическая ориентация на формирование безопасной образовательной

среды, навыков и умений безопасного поведения учащихся и населения, на формирование личности безопасного типа;

4) исследования в научной школе должны сочетать фундаментальные и прикладные исследования;

5) приоритетным направлением в деятельности научной школы является практико-ориентированное образование;

6) проведение Уральским государственным педагогическим университетом научных исследований за счет грантов и иных источников финансирования;

7) привлечение к научным исследованиям работников других научных и образовательных организаций для участия в образовательной и научной деятельности по направлению безопасности жизнедеятельности;

8) проведение вузом, образовательными и научными организациями совместных научно-образовательных проектов, научных исследований и экспериментальных разработок, а также иных совместных мероприятий на договорной основе;

9) реализация научными организациями образовательных программ в сфере безопасности;

10) создание на базе УрГПУ научных кафедр на факультетах, в институтах и других организациях, осуществляющих образовательный процесс в порядке, установленном Правительством Российской Федерации;

11) создание научных организаций на базе УрГПУ – лабораторий, школ, осуществляющих научную и (или) научно-техническую деятельность.

Научная школа по безопасности жизнедеятельности выполняет следующие функции:

- проведение научных исследований в сфере безопасности, забота о научной смене, подготовка магистерских, кандидатских и докторских диссертаций;

- обеспечение преемственности научных знаний и создания оптимальных условий для их развития;

- выполнение духовно-нравственной функции, ориентация участников на стремление к поиску истины, принесение пользы обществу, удовлетворенность занятиями научной деятельностью; эта функция играет роль организации неформального научного общения участников для формирования личностных качеств, ценностных ориентаций и стиля мышления, кроме того, духовно-нравственная функция позволяет представителям старшего поколения обучать начинающих исследователей и воспитывать у них научно-этическую культуру (9, с. 78);

- выполнение презентационной функции для сообщения идей во внешнем сообществе,

для обоснования продуктивности исследований, для проведения научных дискуссий;

- самовоспроизводимость, то есть рекрутирование новых членов школы, получение новых научных результатов при сочетании устоявшихся традиций и инноваций в сфере безопасности;

- тиражирование своих научных работ в различных научно-практических, популярных журналах, сборниках и на научно-практических конференциях разного уровня.

Темой исследований на факультете безопасности жизнедеятельности является **«Образовательный кластер формирования культуры безопасности населения Российской Федерации»**. Под сферой формирования культуры безопасности следует понимать систему общего образования в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем и профессиональном образовании: среднем профессиональном, высшем образовании – бакалавриат, специалитет и магистратура, а также на всех уровнях и направлениях дополнительного образования. К субъектам сферы безопасности относятся педагоги всех уровней образования, учащиеся и все население Российской Федерации.

Показателями эффективности научной школы факультета безопасности жизнедеятельности Уральского государственного педагогического университета являются следующие параметры.

1. В работе научной школы в настоящее время участвуют два доктора наук, семь кандидатов наук, девять преподавателей предмета «Основ безопасности жизнедеятельности».

2. Проведены научно-практические конференции по направлениям исследований (2006-2012 гг.): «Культура безопасности: проблемы и перспективы», «Актуальные проблемы обеспечения безопасности», «20 лет ОБЖ: вчера, сегодня, завтра».

Как правило, конференции проводятся на международном, всероссийском, региональном и вузовском уровнях. В них могут принимать участие вузы страны, общеобразовательные и профессиональные школы, учреждения, отвечающие за безопасность государства, общества и граждан. Все конференции проводятся по важнейшим проблемам безопасности в современном неустойчивом мире.

Регулярно проводятся методологические и методические семинары, направленные на углубление понятий, содержания и практическую реализацию проблем безопасности жизни

недеятельности в образовательных организациях.

В рамках научной школы осуществляется подготовка и защита магистерских, кандидатских и докторских диссертаций. Под научным руководством доктора педагогических наук, профессора В. Д. Ширшова защищено 14 кандидатских диссертаций. Под руководством кандидата педагогических наук, профессора Ю. В. Репина защищено 4 кандидатских диссертаций. На факультете безопасности жизнедеятельности в 2013 году защищено 10 магистерских диссертаций.

За последние пять лет участниками научной школы опубликовано пять монографий, семь учебно-методических пособий, 110 статей (в том числе семь – в научных журналах реестра ВАК), в материалах международных, региональных и вузовских научно-практических конференций и в научных сборниках.

Среди наиболее значимых публикаций:

Забара Л. И., Гафнер В. В., Петров С. В. Опасности социального характера и защита от них : учебное пособие. М. : Флинта : Наука, 2012.

Костоусов Н. С., Абзалов А. Ф., Бибикова Н., Вольхин Е. Г., Зубарев И. А., Михайловский П. В., Юдин И. А. Свердловская область: управление и региональная экономика, образование и безопасность жизнедеятельности : моногр. Екатеринбург : ЕВАКУ (ВИ), 2011.

Ширшов В. Д. Взрывобезопасность как необходимый образовательный курс в современных условиях террористической угрозы // Формирование единого образовательного пространства культуры безопасности в России : моногр. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009.

Гафнер В. В. Педагогика безопасности: особенности развития жизненного опыта человека в области безопасности жизнедеятельности в онтогенезе // Известия Российской академии образования. 2012. № 2 (22). С. 1560-1564.

Ширшов В. Д., Симанович В. К. Формирование культуры взрывобезопасности // Совершенствование системы образования как фактор национальной безопасности. Известия РАО. № 2. 2012. С. 432-448.

Ширшов В. Д., Ширшов С. В. Культура безопасности в социальной сфере // Вест-

ник социально-гуманитарного образования и науки. 2011. №1. С. 45-48.

Ширшов В. Д., Багрецов Д. Н., Ширшов С. В. Основы сабриентологии в подготовке специалистов сельского хозяйства // Аграрный вестник Урала. №3(82). 2011. С. 127-128.

Костоусов Н. С., Зубарев И. А. Основы безопасности жизнедеятельности ; учебное пособие. Екатеринбург : ЕВАКУ, 2011.

Мельникова Н. Ф. Теория и методика обучения безопасности жизнедеятельности : учебное пособие. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2011.

Очень важным аспектом формирования научной школы является развитие координационных связей с другими учреждениями и организациями, такими как Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, УрО РАО, вузы Российской Федерации и города Екатеринбурга, лицеи Полиции и МЧС города Екатеринбурга и области.

Участники научной школы опубликовали свои научные статьи в **материалах международных научно-практических конференций** (Украина, Беларусь, Германия).

В рамках научной школы проведен анализ диссертационных исследований по культуре безопасности и определены **перспективные направления будущих исследований**:

- воспитание культуры безопасности педагога;
- воспитание культуры безопасности в системе непрерывного образования;
- профилактика травматизма в образовательном учреждении;
- взаимодействие учителей и родителей в воспитании культуры безопасности учащихся;
- воспитание культуры безопасности на основе национальных традиций;
- культура безопасности как фактор социализации личности учащихся;
- формирование психологической готовности учащихся к действиям в чрезвычайной ситуации и т. д. (2, с. 192-193).

Таким образом, вопрос создания и функционирования на факультете безопасности жизнедеятельности Уральского государственного педагогического университета научной школы – это актуальная проблема в стратегическом развитии сферы безопасности Российской Федерации.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Гафнер В. В. Информационная безопасность : учебное пособие в 2 ч. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009.
2. Гафнер В. В. Культура безопасности: аналитический обзор диссертационных исследований (педагогические науки, 2002-2012 гг.). Екатеринбург : Урал. гос. ун-т, 2013.

3. Гафнер В. В. Реализация системного подхода к классификации социальных опасностей // Безопасность жизнедеятельности человека – освіта, наука, практика : збірник наукових праць XI міжнародна науково-практичної конференції. Донецьк : Лавис, 2012. С. 56-58.
4. Гафнер В. В. Формирование и сохранение здоровья в педагогике безопасности // Инновационные технологии в образовании : мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф., Ялта, 15-17 сентября 2011. Ялта: РИО КГУ, 2011. С. 34-36.
5. Гафнер В. В. Формирование культуры безопасности в российских диссертационных исследованиях (педагогические науки) // Международное сотрудничество в образовании в условиях глобализации : мат-лы науч.-практ. конф. Симферополь, 2012. С. 48-55.
6. Гафнер В. В., Репин Ю. В. Программа государственного экзамена «Педагогические основы безопасности жизнедеятельности» по специальности 050104.65 «Безопасность жизнедеятельности» : учебно-методич. издание. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2010.
7. Дуранов М. Е. Управление профессиональным образованием будущего специалиста в высшей школе (социокультурный аспект). Челябинск : ЧГФКИ, 2006.
8. Зайко Е. М. Вектор образования (Информационное агентство). Челябинск, 2012.
9. Ширшов В. Д. Аксиология духовно-нравственного воспитания // Духовно-нравственные ценности рабочей молодежи : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. 20-21 ноября 2012. Первоуральск, 2012.
10. Ширшов В. Д. Духовно-нравственное воспитание. Екатеринбург : УрГПУ, 2011.
11. Ширшов В. Д. Проблемы толерантности в культуре безопасности // Экологическая безопасность промышленных регионов : мат-лы II Уральского междунар. экологич. Конгресса, 17-20 мая 2011 г. Екатеринбург, Пермь, 2011.
12. Ширшов В. Д. Развитие здоровья – важнейшее направление в воспитании курсантов // Проблемы подготовки квалифицированных спортсменов в условиях вуза : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., 22 ноября 2012 г. Екатеринбург : Урал. юрид. ин-т МВД России, 2012.
13. Ширшов В. Д. Формирование корпоративной культуры российского офицера // Идеологические аспекты методологического обеспечения научных исследований : сб. науч. ст. М. : МГУП, 2010.
14. Ширшов В. Д. Школьный музей как средство патриотического воспитания // Актуальные вопросы воспитания молодежи в Уральском федеральном округе : мат-лы IV Всерос. соц.-пед. чтений им. Б. И. Лившица. Екатеринбург, 2012.
15. Ширшов В. Д. Образовательный кластер культуры взрывобезопасности. // Безопасность жизнедеятельности и здоровьесбережение на современном этапе: перспективы развития : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф. Самара : Самарский гос. экон. ун-т 2012.
16. Ширшов В. Д., Бочкарев А. В., Ширшов С. В. Корпоративное образование в военном училище. Екатеринбург : ЕВАКУ, 2010.
17. Ширшов В. Д., Рабовская О. С. Правовая андрогогика // Дополнительное образование взрослых: перспективы развития и инновации : мат-лы Респ. науч.-практ. конф. Витебск : Витебский гос. ун-т им. П. М. Машерова, 2012. С. 206-209.
18. Ширшов В. Д., Симанович В. К. Культура взрывобезопасности. Концепция и технологии обучения. Saarbrücken, Germany : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2012.
19. Ширшов В. Д., Тагильцева Н. Г. и др. Генезис эстетики воинского ритуала // Музыкальное и художественное образование и эстетическое воспитание детей и молодежи. Екатеринбург : УрГПУ, 2011. С. 206-212.
20. Ширшов В. Д., Ширшов С. В. Экологический кластер Российского образования // Экология и развитие общества : мат-лы 16-ой Междунар. конф. СПб., 2012. С. 213-218.
21. Ширшов В. Д., Ширшов С. В. Педагогическая сабриенология // Педагогіка та психологія : збірник наукових праць. Харків, 2011. Вип.40. Ч. 3. С. 140-146.

Статью рекомендует канд. филос. наук, проф. Л. И. Забара.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.037.1
ББК 74.200.55

ГСНТИ 77.03.05

Код ВАК 13.00.04

Вишневский Владимир Антонович,

кандидат биологических наук, доцент, заведующий кафедрой медико-биологических основ физической культуры, Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; 628408, Тюменская область, г. Сургут, ул. Просвещения, д. 25, кв. 105; e-mail: sakurasurgut@mail.ru

Апокин Виталий Викторович,

кандидат педагогических наук, доцент, директор института гуманитарного образования и спорта, Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; 628408, Тюменская область, г. Сургут, ул. Чехова, д. 7, кв. 30; e-mail: apokin_vv@mail.ru

Юденко Ирина Эдуардовна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра медико-биологических основ физической культуры, Сургутский государственный университет Ханты-Мансийского автономного округа – Югры; 628406, Тюменская область, г. Сургут, ул. 30 лет Победы, д. 60, кв. 47; e-mail: yudenko_ir@mail.ru

ВСЕРОССИЙСКИЙ ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНЫЙ КОМПЛЕКС И МОНИТОРИНГ ЗДОРОВЬЯ, ФИЗИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ И ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическое развитие; физическая подготовленность; Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс.

АННОТАЦИЯ. Представлен опыт организации системы мониторинга здоровья, физического развития и физической подготовленности в ХМАО-Югра как базы для разработки и внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса.

Vishnevsky Vladimir Antonovich,

Candidate of Biology, Associate Professor, Head of Department of Medical and Biological Foundations of Physical Culture, Surgut State University, Surgut.

Apokin Vitaly Victorovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of Institute of Humanitarian Education and Sports, Surgut State University, Surgut.

Yudenko Irina Eduardovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Medical and Biological Foundations of Physical Culture, Surgut State University, Surgut, Russia.

RUSSIAN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS COMPLEX AND MONITORING OF HEALTH, PHYSICAL DEVELOPMENT AND PHYSICAL PREPAREDNESS OF STUDENTS

KEY WORDS: physical development; physical preparedness; Russian Physical Culture and Sports Complex.

ABSTRACT. The article is devoted to the organization of monitoring of health, physical development and physical preparedness of students of Yougra. It is considered as the basis for the formation and implementation of Russian Physical Culture and Sports Complex.

В стране активно обсуждается концепция Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса, разрабатываемого в соответствии с поручением Президента Российской Федерации от 4 апреля 2013 года. По мнению большинства специалистов и ученых, участвующих в его разработке и апробации, комплекс не должен стать простым повторением комплекса ГТО, а учесть современное состояние проблемы, интересы подрастающего поколения и региональные особенности. Напомним также, что изначально идея Президента основывалась на стремлении укрепить здоровье уча-

щейся молодежи. Поэтому важно обсуждать не только виды испытаний и нормативы, но и факторы, которые определяют уровень здоровья, физического развития и физической подготовленности школьников, опираясь на которые можно было бы обосновать условия внедрения комплекса в систему образования. В связи с этим данную проблему необходимо обсуждать и в контексте взаимосвязи Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса с мониторингом здоровья, физического развития и физической подготовленности учащейся молодежи.

Сегодня уже ни у кого не вызывает сомнения тот факт, что решение столь масштабных задач возможно только путем интеграции усилий специалистов различного профиля, прежде всего Департаментов образования, здравоохранения, физической культуры и спорта. Примером такой интеграции явилось Постановление Правительства Ханты-Мансийского автономного округа – Югры № 276 от 16 ноября 2007 года «Об утверждении Положения о системе мониторинга состояния физического здоровья населения, физического развития детей, подростков и молодежи в образовательных учреждениях Ханты-Мансийского автономного округа – Югры». Главным механизмом реализации предлагаемого варианта мониторинга, апробированного нами в 2008-2011 годах, является создание системы обратной связи между организаторами, исполнителями и потребителями мониторинга на основе практико-ориентированного взаимодействия на четырех уровнях.

На уровне округа сбор и анализ информации (по возрастам, муниципальным образованиям и образовательным учреждениям), повышение квалификации специалистов, научно-методическое обеспечение работы сайтов для муниципальных образований, образовательных учреждений и учащихся осуществляли ООО «Северспорт» и Сургутский государственный университет ХМАО-Югры. Структура мониторинга позволяет анализировать информацию не только в разрезе округа, муниципальных образований и образовательных учреждений, но и с учетом климатической характеристики районов (Северный, Зауральский, Западный, Центральный, Южный) и зонирования по степени благоприятности многолетнего режима погоды (повторяемость благоприятных погод 55% и более, 50-54%, 45-49%, менее 45%). Кроме того, программа дает возможность осуществлять ранговую корреляцию показателей здоровья, физического развития и физической подготовленности с показателями социально-экономического развития муниципальных образований округа.

На уровне муниципальных образований анализ состояния физического развития и подготовленности учащихся соответствующей территории производится в сопоставлении с окружными результатами, а также в разрезе отдельных образовательных учреждений.

Образовательные учреждения начинают работу с сайтом с экспертизы школы по следующим направлениям: материально-технические условия школы; кадровое обеспечение школы; медицинское обслуживание в образовательном учреждении;

двигательная активность и физическая подготовленность детей; организация питания в школе; политика содействия здоровью в школе; обучение здоровью в школе; превентивные меры в школе; деятельность школы по формированию и саморазвитию культуры здоровья учащихся; сотрудники школы; взаимоотношения школы с родителями; внешние связи школы. Результаты экспертизы отражаются в виде диаграммы степени использования потенциальных возможностей в оздоровительной работе в целом и по отдельным направлениям. Затем выдаются данные об уровне физического развития и подготовленности учащихся образовательного учреждения в сравнении с окружными показателями.

Основное внимание мониторинга сосредоточено на взаимодействии с ребенком. При выходе учащегося на сайт сначала предлагается выявить факторы, определяющие уровень здоровья, особо анализируются компоненты здорового образа жизни: оптимальный двигательный режим, рациональное питание, поддержание иммунитета и закаливание, рациональная организация жизнедеятельности, психофизиологическая саморегуляция, отказ от вредных привычек. Далее оцениваются степень сформированности и саморазвития культуры здоровья с учетом мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и результативного компонентов. Результаты отражаются в соответствующих диаграммах. Затем выдается профиль (паспорт) физического развития и физической подготовленности учащегося в сравнении с окружными данными. Далее в рамках дружественного интерфейса учащемуся предлагается оптимизировать свой образ жизни, разработав для себя индивидуальную оздоровительную программу с помощью специально разработанного нами пособия.

Результаты исследования свидетельствуют, что общая тенденция изменения физического развития учащихся ХМАО-Югры за последние годы неблагоприятная: сокращается доля детей с оптимальным средним темпом и увеличивается – с напряженностью и низкими темпами. Анализ темпов физического развития с учетом климатических характеристик района проживания позволяет выделить Южный природно-климатический район для высоких показателей и Зауральский – для низких. Выявлен ряд компенсаторно-приспособительных перестроек в организме школьников в ответ на природно-климатическую специфику региона (2). Связь гармоничности физического развития со степенью благоприятности многолетнего режима погоды прослеживается только при повторяемости благоприятно-

ятных погод свыше 55%. Из социально-экономических факторов с показателями темпа и гармоничности физического развития чаще всего коррелирует оценка населением результатов деятельности органов местного самоуправления в сферах «Физическая культура» ($r=0.457$, $p=0.032$) и «Жилищно-коммунальный комплекс» ($r=0.490$, $p=0.020$). Наиболее широкие связи с основными направлениями оздоровительной работы в образовательных учреждениях имеют высокий и низкий уровни физического развития.

Соответствие возрастным нормативам по большинству показателей физической подготовленности сохраняется только в начальных классах. В дальнейшем наблюдается отставание, которое с возрастом только нарастает. В темпах прироста кондиционных физических качеств у мальчиков отмечается два активных периода – 8-10 лет и 13-16 лет. У девочек выражен один активный период прироста, который приходится на 8-12 лет, а с 13 лет прирост кондиционных физических качеств практически прекращается. Такие различия по полу можно объяснить более ранними сроками наступления пубертатного периода у девочек и разным гормональным фоном. Мужские половые гормоны стимулируют развитие мышечной массы и способствуют развитию кондиционных физических качеств. Женские половые гормоны стимулируют жировое отложение, что может препятствовать развитию физических качеств у девушек с завершением периода полового созревания.

Логической связи физической подготовленности с климатическими характеристиками районов Югры и степенью благоприятности многолетнего режима погоды нами не обнаружено. Из параметров социально-экономического развития с интегральным показателем физической подготовленности достоверно коррелируют только доля детей от 3 до 7 лет, получающих дошкольную услугу ($r=0.520$, $p=0.013$), удовлетворенность населения качеством дошкольного образования ($r=0.439$, $p=0.040$), доля населения, охваченная профилактическими осмотрами ($r=0.482$, $p=0.023$). Связи физической подготовленности с организацией оздоровительной работы в образовательных учреждениях единичные, при этом, к сожалению, отсутствует корреляция с процессом физического воспитания школьников.

В целом, результаты исследования позволяют сделать несколько выводов.

1. Показатели физической подготовленности детей необходимо рассматривать в их тесной взаимосвязи с параметрами фи-

зического развития и медицинскими показателями здоровья.

2. При формировании нормативов физической подготовленности необходимо учитывать возрастные особенности темпов физического развития мальчиков и девочек и конституциональные особенности детей.

3. При организации процесса физического воспитания школьников и развитии базовых физических качеств необходимо учитывать региональные особенности проявления критических и сенситивных периодов в развитии детей, а также адаптивно-компенсаторные перестройки организма в ответ на природно-климатические и экологические особенности региона. В этой связи на основе мониторинга нами разработаны региональные центильные шкалы показателей физического развития и физической подготовленности и определены сенситивные периоды развития базовых физических качеств (1).

4. Отсутствие корреляционных связей между показателями физической подготовленности учащихся и процессом физического воспитания школьников свидетельствует, что традиционные формы организации школьной физической культуры ориентированы, в основном, на процесс, а не на результат. В этой связи в учебно-воспитательный процесс активно внедряются такие современные модели повышения оздоровительной направленности физического воспитания школьников, как спортизированное физическое воспитание, дифференцированный подход, спартианское движение, «Президентские соревнования», модель формирования физической активности учащихся, адаптивная физическая культура (1).

5. Выражением принципиальной смены общей ориентации современного образования со знаниево ориентированной на деятельностно ориентированную парадигму стал компетентностный подход. В соответствии с государственным образовательным стандартом последнего поколения одна из общекультурных компетенций связана с формированием культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся и педагогов. Поэтому в задачи Всероссийского физкультурно-оздоровительного комплекса должно входить не только развитие кондиционных и координационных физических качеств, но и формирование компетенций, связанных с культурой здорового и безопасного образа жизни учащихся. Для решения данной задачи нами разработаны и апробированы на территории округа модель формирования и саморазвития культуры здоровья школьников в процессе психолого-педагогического и медико-социального

сопровождения и системно-технологический подход к организации оздоровительной работы в образовательном учреждении (1).

6. В этой связи актуальным является вопрос об уровне сформированности данной компетенции у работников образования. Результаты наших исследований свидетельствуют, что уровень готовности педагогов к формированию культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся и профессионального здоровья учителя не превышает 50% от максимально возможного и достигается в основном за счет мотивационно-ценностного, когнитивного и ориентировочного компонентов. Между тем, наиболее значимы для компетенции опыт и владение методами и технологиями физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности, которые являются наиболее слабым звеном в подготовке педагога (3). В

рамках решения этой проблемы нами проведены курсы повышения квалификации для специалистов по физической культуре и представителей служб сопровождения всех участвующих в мониторинге образовательных учреждений.

7. В целях обеспечения условий для внедрения Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса в систему инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья нами разработан курс повышения квалификации «Адаптивное физическое воспитание, отбор и тренировка одаренных в спортивном отношении детей, компетентностный подход к формированию культуры здорового и безопасного образа жизни учащихся с ограниченными возможностями здоровья в инклюзивном образовании».

ЛИТЕРАТУРА

1. Вишневецкий В. А., Апокин В. В., Сердюков Д. В., Варин А. А., Жеребцов Д. Г. Системный анализ состояния организма детей на этапах школьного онтогенеза. М. : Теория и практика физической культуры и спорта, 2010.
2. Вишневецкий В. А., Апокин В. В. Приспособительные и компенсаторные реакции учащихся ХМАО-Югры на природно-климатические и социально-экономические факторы // Теория и практика физической культуры. 2011. № 3. С. 83-86.
3. Вишневецкий В. А., Рудницкая А. В. Уровень сформированности компетенции, связанной с культурой здорового и безопасного образа жизни, у педагогов г. Сургута // Теория и практика физической культуры. 2013. № 10. С. 86-88.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент А. Е. Терентьев.

УДК 37.018.52
ББК 86.372.24-674.7

ГСНТИ 14.15.23 16.41.21

Код ВАК 10.02.01

Ицкович Татьяна Викторовна,

кандидат филологических наук, доцент, кафедра риторики и стилистики русского языка, Институт гуманитарных наук и искусств, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, 19; e-mail: tanizo702@mail.ru

ЦЕРКОВНОСЛАВЯНСКИЙ ЯЗЫК В ВОСКРЕСНОЙ ШКОЛЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: религиозное образование; Русская Православная Церковь; воскресная школа; стандарт учебно-воспитательной деятельности; церковнославянский язык; виды речевой деятельности.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается современная система религиозного образования, сложившаяся в Русской Православной Церкви, и особое место, занимаемое дисциплиной «Церковнославянский язык» в ряду вероучительных дисциплин. Отмечается роль обучения воспитанников чтению вслух как виду рецептивной речевой деятельности, специфика слушания как вида речевой и религиозной деятельности, а также недостаточное внимание, уделяемое формированию продуктивных видов речевой деятельности, обусловленное прагматическими целями религиозного образования в системе воскресных школ.

Itskovich Tatyana Viktorovna,

Candidate of Philology, Associate Professor of Department of Rhetoric and Stylistics of the Russian Language, Institute of Humanities Sciences and Arts, Ural Federal University n. a. the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg.

CHURCH SLAVONIC LANGUAGE IN SUNDAY SCHOOL

KEY WORDS: religious education; Russian Orthodox Church; Sunday school; teaching and educational standard; Church Slavonic Language; kinds of speech activity.

ABSTRACT. The article deals with the modern system of religious education in the Russian Orthodox Church and the place occupied by the subject "Church Slavonic Language" in the row of doctrinal disciplines. The article specifies the role of reading aloud as a kind of receptive speech, comprehension as a type of speech and religious activity, and the inadequate attention paid to the development of productive modes of speech activity caused by the pragmatic goals of religious education in the system of Sunday schools.

Система религиозного образования в России (под которым в данном случае понимается обучение основам православного вероучения) сегодня переживает период возрождения, обусловленный прежде всего изменением общественно-политической ситуации, начавшимся в конце XX века. Православное мировоззрение стремительно завоевывает утраченные ранее позиции, активно участвуя в формировании ценностных предпочтений россиян.

Особую роль в воспитании подрастающего поколения в духе христианских традиций играет сложившаяся сеть специальных образовательных учреждений: воскресные школы, воскресные учебно-воспитательные группы и духовно-просветительские центры. Типы воскресных школ различаются по юридическому статусу: воскресная учебно-воспитательная группа и воскресная школа являются структурным подразделением религиозной организации Русской Православной Церкви, центр духовно-нравственного воспитания – самостоятельное юридическое лицо (5).

Воскресные школы стали возрождаться в России в 90-е годы XX века. В Екатеринбургской митрополии в 1996 году создан сектор церковно-приходских школ, взяв-

ший на себя организацию воскресных школ. Количество последних увеличилось от 53 в 1996-1997 гг. до 201 в 2013-2014 учебном году. Соответственно возросло и количество педагогов – с 305 до 895 человек. Увеличилось и количество учащихся – с 2667 до 4807 детей (8). Приведенные цифры свидетельствуют о возрастающей потребности населения в духовно-нравственном образовании детей.

Учебно-воспитательная деятельность, реализуемая в воскресных школах, определяется целевой установкой и задачами (табл. 1) и подразделяется на основную и дополнительную. Основная часть представляет собой комплекс базовых вероучительных программ, направленных на усвоение воспитанниками начальных знаний о православном вероучении, богослужении и истории церкви, а также на приобщение учащихся к духовной жизни в лоне Русской Православной Церкви. Дополнительная часть учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в воскресной школе, – комплекс лично и социально ориентированных дополнительных занятий, направленных на формирование активной многогранной личности христианина.

Таблица 1.

Цель и задачи деятельности воскресной школы

Цель деятельности					
приобщение воспитанников к православной вере, литургической жизни Церкви					
Задачи					
религиозно-нравственное обучение и воспитание	всестороннее развитие личности, мотивации к познанию и творчеству	развитие стремления обучаемых к участию в литургической, социальной, миссионерской жизни прихода	адаптация к жизни в современном обществе в соответствии с нормами христианской морали	формирование общей культуры	обеспечение необходимых условий для личностного развития, укрепления духовного и физического здоровья, гражданского самоопределения и творческого труда

Ребенок, поступающий в воскресную школу, зачисляется на ступень, соответствующую возрастной категории. Учебные программы определяются «Стандартом учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в воскресных школах (для детей)

Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации» (9). Стандартом также определяется перечень дисциплин, направленных на реализацию конкретных задач (табл. 2).

Таблица 2.

Характеристика учебно-воспитательного процесса в воскресной школе

Ступень	Возраст	Срок обучения	Задачи	Вероучительные дисциплины
Дошкольная	5-6 лет	макс. 2 года	Православное воспитание и развитие детей, осуществляемые через приобщение к богослужбной жизни Церкви, игровую, творческую и развивающую деятельность, а также через взаимное общение	«Введение в Закон Божий» (первичные представления о Боге, духовном мире, молитве, священной библейской истории, храме Божием)
Начальная	7-11 лет	макс. 4 года	Обучение основам православного вероучения, православное воспитание, развитие детей, приобщение их к литургической жизни Церкви, обретение первичных навыков и начального опыта церковной жизни	«Закон Божий» (священная библейская история, устройство православного храма, богослужение, история Церкви; «Основы христианской нравственности» на основе Евангелия и житий святых); «Церковно-славянский язык», «Основы хорового и церковного пения»
Основная	12-16 лет	макс. 4 года	Обучение основам православного вероучения, усвоение детьми знаний о вере, осознанное участие в богослужении и Таинствах Церкви, применение полученных знаний в повседневной жизни, формирование навыка ежедневной домашней молитвы, последующее приобщение к социальной, миссионерской, молодежной деятельности прихода (посещение больниц, издание приходской газеты, организация клубов молодежного общения и т.п.)	«Священное Писание: Ветхий и Новый Завет»; «Православное богослужение» / «Литургика»; «Основы Православного вероучения»/«Катехизис»; «История христианской Церкви»; «Христианская этика»

Основанием учебно-воспитательной деятельности воскресных школ, как уже отмечалось, служит Стандарт, утвержденный 25-26 декабря 2012 года Священным Синодом Русской Православной Церкви и представляющий собой «нормативный документ, включающий в себя совокупность требований к учебно-воспитательной, организационной, методической деятельности воскресных школ при реализации программ духовно-нравственного обучения и воспитания в воскресных школах (для детей), учрежденных религиозными организациями Русской Православной Церкви» (далее – Стандарт) (9).

Цель внедрения Стандарта – систематизация учебно-воспитательной деятельности в воскресных школах при приходах Русской Православной Церкви, повышение качества религиозного образования и воспитания.

Стандарт устанавливает личностные и предметные требования к результатам учебно-воспитательной деятельности. Под личностными требованиями понимается «готовность и способность воспитанников руководствоваться христианскими нравственными принципами в своей жизни, к саморазвитию и самоопределению, ценностно-смысловыми установками, отражающими

ми индивидуальные позиции, наличие стойкой мотивации к учению и познанию, способность ставить цели и строить жизненные планы». Предметные требования предполагают интериоризацию воспитанниками в ходе изучения вероучительных предметов духовного опыта.

Особое место в системе обучения занимает церковнославянский язык¹, которой вводится в качестве вероучительной дисциплины на начальной ступени, изучается со второго года обучения в течение трех последующих лет по 28 часов каждый год. Качество преподавания церковнославянского языка обеспечивается учебно-методическим комплексом (3; 4; 6; 7; 10; 11), курсами повышения квалификации (8).

Усвоение вероучительных дисциплин, предлагаемых к изучению на начальной и основной ступенях, а также достижение целей и задач, формулируемых Стандартом, невозможно без твердого знания церковнославянского языка.

Так, Стандарт формулирует следующие задачи, решаемые, как показывает педагогический опыт, в процессе изучения церковнославянского языка: «организация системного изучения православной веры, религии и культуры; воцерковление, привитие навыков христианского благочестия; изучение, сохранение и развитие национальных культурно-исторических традиций» (9).

Изучение церковнославянского языка направлено на осознание учениками его культурной ценности для всех славянских народов, исторического значения в становлении и развитии русского и других славянских языков.

Особая роль церковнославянского языка в Русской Православной Церкви определяется его богослужбной функцией: церковнославянский язык является официальным языком богослужения, это язык церковной молитвы. Знание церковнославянского языка обеспечивает понимание богослужбных текстов, а следовательно, определяет и понимание смысла богослужбных действий. Изучение церковнославянского языка помогает сформировать такие личностные результаты учебно-воспитательной деятельности, как «осознание себя православным христианином, устремленность к высшему идеалу человеческого совершенства, выраженного в Богочеловеке – Господе Иисусе Христе; осознание себя чадом Русской Православной Церкви» (9).

Церковнославянский язык воспринимается современными участниками богослужения как язык иностранный. При преподавании церковнославянского языка в воскресных школах необходимо учитывать методические подходы, выработанные при обучении иностранному языку, в частности, речедетельностный подход. В то же время традиционное в методике преподавания иностранного языка обучение продуктивным (говорение и письмо) и рецептивным (слушание и чтение) видам речевой деятельности претерпевает определенные изменения, когда речь идет об изучении церковнославянского языка в детских воскресных школах.

Так, в системе воскресных школ акцент делается на обучении чтению как виду речевой деятельности. При этом обучение чтению имеет отличительные особенности: под чтением подразумевается главным образом чтение вслух. Умение свободно, «с листа» читать (и петь) церковнославянский текст является не только профессиональной компетенцией церковнослужителя, но и необходимым условием сознательного участия в богослужении. Отметим, что при обучении в воскресной школе пристальное внимание уделяется формированию навыка чтения богослужбных текстов вслух и одновременно вырабатывается «благоговейность, однотонность, ритмичность, распевность, громкость чтения» (10, с. 5).

Обучение чтению богослужбных текстов напрямую связано с проблемой понимания текстов на церковнославянском языке: в соответствии со Стандартом, необходимо «овладеть традициями церковнославянского языка для совершенствования навыков чтения и понимания церковнославянских текстов, для осознанного участия в литургической жизни Церкви» (9). Вопрос о переводе богослужения на русский язык остается в Русской Православной Церкви дискуссионным, поэтому изучение церковнославянского языка с целью увеличения понятности богослужения не утрачивает своей актуальности. Сопоставительный анализ текстов на русском и церковнославянском языке, лексическая работа, составление личного словаря, самостоятельный перевод некоторых известных текстов – те виды деятельности, которые позволяют активизировать процесс изучения церковнославянского языка в воскресной школе и облегчить понимание богослужбных текстов.

Чтение вслух связано с таким видом речевой деятельности, как слушание. Слушание церковной молитвы означает не просто процесс физиологического восприятия (слышание), не только понимание услышанного, но совместную молитву читающего и слушающих: читающий молитву

¹ Написание прилагательных «церковнославянский» и «церковно-приходский» в настоящее время является вариативным. Автор придерживается написания, употребляемого в специальной литературе для воскресных школ.

вслух выступает от лица всех предстоящих в обращении к представителям иной реальности. Слушание в религиозной коммуникации означает совместную с читающим религиозную молитвенную деятельность. Такое слушание требует большого напряжения духовных и физических сил человека, является молитвенным трудом. Успешность слушания как вида речевой деятельности (2) в религиозной коммуникации определяется в значительной степени уровнем сформированности навыка чтения вслух. Чтение вслух с орфоэпическими ошибками, неправильной интонацией, недостаточным или излишним уровнем громкости, обращающим на себя внимание тембром голоса способно помешать соборной молитве, разрушить молитвенный настрой.

Уровень сформированности таких составляющих коммуникативной компетенции, как чтение вслух и слушание, проверяется в период промежуточной и итоговой аттестации, а также, что важнее, – на Архиерейских Божественных Литургиях с участием воспитанников воскресных школ – службах, которые совершает правящий митрополит три раза в год (на Пасху, Рождество, в день святой великомученицы Екатерины) и на которых в сослужении выступают ученики воскресных школ: поют и читают на клиросе, служат в алтаре. В такой совместной службе большую роль играет навык беглого чтения вслух, понимание звучащего текста, а также знание цифробуквенного обозначения в церковнославянском языке. В богослужении номера молитв и псалмов, количество возгласов и припевов обозначаются не арабскими цифрами, но буквами церковнославянского языка. Так, например, формулируются задания в Программе изучения церковнославянского языка: «Запись на церковнославянском языке даты дня Ангела детей, их близких; составление чисел: годы от рождества Христова и от Сотворения мира; запись дат поминовения усопших сродников, наставников, благодетелей; составление родового древа с указанием дат; упражнения в нахождении кафизм, псалмов, евангельских зачал, глав и стихов Евангелия» (10, с. 6).

Игры с буквами и цифрами, составление и решение примеров и задач с использованием букв и цифр в процессе обучения в воскресной школе, задания, имеющие практическую направленность (11), – эти приемы позволяют повысить скорость и качество усвоения материала.

Изучение продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма), то есть создание авторских текстов на церковнославянском языке в устной или письменной форме, в воскресной школе не предусмотре-

но, что объясняется прагматическими целями, указанными в Стандарте. Учащиеся должны читать и понимать церковнославянский текст; знать наизусть основные молитвы; самостоятельно и регулярно совершать утреннее и вечернее молитвенное правило; осмысленно участвовать в Богослужении.

Особая проблема дидактического материала – подбор текстов, используемых в процессе преподавания церковнославянского языка. Стандарт рекомендует изучать тексты в соответствии с принципами: от простого к сложному, от известного к неизвестному, от простых жанров к составным. Так, сначала изучаются канонические тексты утренних и вечерних молитв (по молитвослову) с целью формирования навыка регулярного самостоятельного чтения, затем так называемых часов (выборочно), утрени, вечерни (по Часослову), стихиры (выборочно), тропари двенадцятих праздников, песнопения Пасхи. На заключительном этапе обучения рекомендуется познакомить детей с основными текстами Божественной Литургии святителя Иоанна Златоустого (9).

Основные предметные результаты, предусматриваемые Стандартом: знание основных особенностей церковнославянской лексики, словообразования, морфологии, синтаксиса; умение анализировать и кратко характеризовать части речи, предложение; умение осуществлять переложение на русский язык псалмов и притч; умение анализировать и кратко характеризовать части речи, предложение – трудно достижимы, что обусловлено спецификой преподавания в воскресной школе (возраст учащихся, количество часов, выделенных на изучение церковнославянского языка, а также необязательный характер обучения).

Таким образом, преподавание церковнославянского языка в системе воскресных школ имеет ряд особенностей, определяемых прагматическими целями. Преимущественное внимание уделяется обучению такому рецептивному виду речевой деятельности, как чтение, причем чтение вслух.

Специфической особенностью обладает напрямую связанный с чтением вслух вид рецептивной речевой деятельности – слушание, который представляет собой духовную (молитвенную) деятельность. Успешность молитвенного слушания напрямую зависит от владения чтением правил церковного чтения.

В то же время изучение церковнославянского языка в воскресной школе формирует лингвистическую и общекультурную компетенции учащихся, влияет на формирование ментально одобряемых ценностных представлений.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Архипова Г. И. Церковнославянский язык : учеб. пособие для 5-го класса. М. : Православная педагогика, 2004.
2. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Смысл, Академия, 2005.
3. Орлова Н. Азбука для православных детей. М. : Издание Сретенского монастыря, 2001.
4. Плетнева А. А., Кравецкий А. Г. Церковнославянский язык : учеб. издание для общеобразоват. учебных завед., духовных училищ, гимназий, воскресных школ и самообразования. М. : Издательский совет Русской Православной Церкви, 2006.
5. Положение о деятельности воскресных школ Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации. URL: <http://cpsh.ru/p0406.htm> (дата обращения 27.01.2014).
6. Прописи по церковнославянскому языку. Екатеринбург, 2008.
7. Рабочая тетрадь-раскраска по церковнославянскому языку «Животный мир Библии». Екатеринбург, 2010.
8. Сектор церковно-приходских школ. URL: <http://cpsh.ru/p0150.htm> (дата обращения 27.01.2014).
9. Стандарт учебно-воспитательной деятельности, реализуемой в воскресных школах (для детей) Русской Православной Церкви на территории Российской Федерации. URL: <http://cpsh.ru/p0406.htm> (дата обращения 27.01.2014).
10. Церковнославянский язык : программа для церковно-приходской школы. Екатеринбург, 2011.
11. Церковнославянский язык. Рабочая тетрадь. Часть I. Екатеринбург, 2013.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. В. Матвеева.

УДК 37.034+355.231.42
ББК 68.439.8(2Рос)+74.005.1

ГСНТИ 14.33.05

Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Костоусов Николай Степанович,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: uralfbg@mail.ru

Терентьев Виталий Викторович,

кандидат сельскохозяйственных наук, доцент, кафедра пожарной техники, Уральский институт государственной противопожарной службы МЧС России; 620000, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 22; e-mail: TerentevV@rambler.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ОПРЕДЕЛЕНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ УЧАЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАДЕТСКОГО ТИПА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический инструментарий; нравственная воспитанность; честь; долг; ответственность; образовательные учреждения кадетского типа.

АННОТАЦИЯ. Предлагается педагогический инструментарий авторской методики определения нравственной воспитанности учащихся в образовательном учреждении кадетского типа.

Koustousov Nicolay Stepanovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Terentev Vitaliy Viktorovich,

Candidate of Agriculture, Associate Professor of Department of Fire Engineering, Ural Institute of State Firefighting Service of the Russian Extraordinary Situations Ministry, Ekaterinburg.

TEACHING TOOLS FOR DEFINITION OF MORAL UPBRINGING OF STUDENTS IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION OF CADET SCHOOL TYPE

KEY WORDS: teaching tools; moral upbringing; honor; duty; responsibility; educational institution such as Cadet School.

ABSTRACT. The article describes author's original methods of using teaching tools to define the standard of moral upbringing of students in an educational institution such as Cadet School.

Миссия учебных заведений кадетского типа за более чем 280-летнюю историю заключалась в подготовке высокообразованных офицеров и государственных служащих, патриотов России, обладающих нравственным стержнем и готовностью служить Отечеству вплоть до самопожертвования. Реалии и проблемы сегодняшнего дня, положительные и отрицательные тенденции развития кадетского образования в аспекте обеспечения личной, общественной и национальной безопасности актуализировали необходимость разработки эффективного педагогического инструментария и методики определения нравственной воспитанности учащихся в образовательном учреждении кадетского типа (1, с. 6-7).

Эффективность кадетского воспитания состоит в полной интеграции общепедagogических и специфических методов, средств

и форм. Общепедagogические методы отличаются открытостью, а специфические – закрытостью и служат воспитанию профессиональной направленности, обособленности, что в конечном счете выражается в профессиональной посвященности. Эта посвященность как высшая форма принадлежности и является основой нравственного воспитания кадет (см. рисунок 1). Именно предпрофессиональная подготовка дает возможность осуществить принадлежность к чему-либо. Без воспитания чувства собственного достоинства воспитание чести приводит к отрицательным последствиям, так как честь – это только осознание своего преимущества, рожденного на основе принадлежности, тогда как достоинство подразумевает обязательное уважение к другому достоинству. Достоинство необходимо воспитывать – спонтанно возникнуть оно не может (2, с. 45-46).

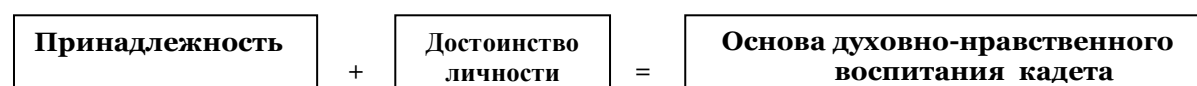


Рисунок 1. Схема алгоритма посвященности

Необходимыми условиями определения эффективности нравственной воспитанности учащихся в системе кадетского образования является регулярный учет, фиксирова-

ние и анализ его результатов, реально и конкретно проявляющихся в изменении ряда качественных характеристик просвещенности, обученности и воспитанности у кадет чести,

долга, ответственности и верности присяге, следованию лучшим традициям защитников Отечества и кадетского братства – готовности к самопожертвованию.

Основными критериями эффективности кадетского образования являются качество обученности и нравственной воспитанности.

Качество общего полного среднего образования, которое содержит данные итоговой аттестации, поступления в профессиональные учебные заведения, карьерный рост выпускников.

Нравственная воспитанность выпускников, критериями которой являются:

– информированность кадета о сущности чести, долга, ответственности и их проявлений в сознании и поведении человека;

– наличие у кадета нравственных потребностей, явно выраженной готовности

вести себя в соответствии с нормами чести и личного достоинства, действия в повседневной жизни, в критических ситуациях, требующих морального выбора;

– положительная нравственная репутация с точки зрения сверстников, педагогов, офицеров-воспитателей и родителей (3, с. 151-157).

Командир взвода (офицер-воспитатель) совместно с классным руководителем ведет ежегодное изучение уровня воспитанности учащихся, ежегодно проводит письменный опрос родителей «Воспитанность учащихся глазами родителей».

С этой целью офицеры-воспитатели осуществляют программу изучения уровня нравственной воспитанности каждого учащегося (таблица 1).

Таблица 1.

Программа изучения уровня нравственной воспитанности кадета

№ п/п	Показатели воспитанности	Уровни проявления нравственной воспитанности			
		примерный (высокий)	хороший (средний)	удовлетворительный (низкий)	неудовлетворительный (невоспитанность)
		5 баллов	4 балла	3 балла	0 баллов
1	Трудолюбие (отношение к труду)	Понимает общественную ценность труда, проявляет интерес к занятиям по труду, добросовестно относится к самообслуживанию, организует и побуждает к труду других.	Понимает общественную ценность труда, проявляет интерес к занятиям по труду, добросовестно относится к самообслуживанию, но других на общественно полезный труд не организует и не побуждает.	Трудится при наличии соревнования, требований и контроля со стороны офицеров, педагогов и товарищей.	Не любит физический труд, стремится уклониться от него даже при наличии требований и контроля.
2	Прилежание (отношение к учебе)	Учится в полную силу, проявляет интерес к занятиям, трудолюбив, прилежен, старается добиться хороших результатов в учебе, сам охотно помогает товарищам.	Учится в полную силу, проявляет интерес к занятиям, хорошо учится, но товарищам помогает лишь тогда, когда они сами попросят или поручат воспитатели.	Учится не в полную силу, не проявляет интереса к учебе, требует постоянного контроля, безразличен к учебе товарищей.	Даже при наличии контроля не проявляет интереса к учебе, учится слабо.
3	Дисциплинированность (отношение к обязанностям, проявление долга и ответственности)	Примерно ведет себя, осознанно соблюдает правила поведения в Лицее, на улице, дома, побуждает к хорошему поведению других.	Независимо от наличия контроля ведет себя хорошо, но не побуждает других к хорошему поведению.	Соблюдает правила поведения при наличии требований и постоянного контроля со стороны командиров, преподавателей и товарищей.	Нарушает дисциплину даже при наличии постоянного контроля со стороны педагогов и товарищей, негативно реагирует на педагогические требования.

4	Коллективизм и товарищество, (отношение к товарищам и коллективу)	Общительный, уважает интересы коллектива, ответственно выполняет общественные поручения, сам охотно отзывается на просьбы товарищей, по своей инициативе организует полезные дела коллектива.	Общительный, считается с интересами коллектива, ответственно выполняет поручения, сам охотно отзывается на просьбы товарищей, но не проявляет инициативы в организации полезных дел коллектива.	Необщительный, но отзывается на просьбы товарищей. Участвует в делах коллектива только по принуждению товарищей.	Необщительный, эгоистичный, общественных поручений не выполняет даже по принуждению товарищей.
5	Эмпатийность (доброта и отзывчивость)	Добрый, заботливый, сам охотно помогает малышам, престарелым и инвалидам, организует на добрые дела товарищей.	Сам добрый, отзывчивый, помогает людям, но других не организует на добрые дела.	При наличии требований со стороны командира, преподавателя или коллектива может помогать товарищам и престарелым людям.	Недоброжелателен, груб с товарищами, даже при наличии требований со стороны командира, преподавателя или коллектива стремится уклониться от оказания помощи другим людям.
6	Честность и правдивость (проявление чести и достоинства)	Верен своему слову, правдив со старшими, товарищами, сам признается в своих проступках, требует честности от других.	Верен своему слову, правдив со старшими, товарищами, сам признается в своих проступках, но не требует честности от других.	Не всегда выполняет обещания, не сразу признает свои ошибки, а лишь после осуждения старшими, товарищами.	Часто бывает нечестен, обманывает старших, командиров, педагогов.
7	Аккуратность и чистоплотность (отношение к гигиене)	Аккуратен в одежде, чистоплотен, самостоятельно соблюдает правила личной гигиены и побуждает к этому других.	Аккуратен в одежде, чистоплотен, самостоятельно соблюдает правила личной гигиены, но других к этому не побуждает.	Соблюдает правила личной гигиены при наличии требований и контроля со стороны взрослых и товарищей.	Даже при наличии постоянного контроля стремится уклониться от соблюдения правил личной гигиены.
8	Бережливость (отношение к вещам)	Бережет личное и государственное имущество, побуждает к этому других.	Сам бережлив, но других к этому не побуждает.	Проявляет бережливость при наличии постоянного контроля со стороны командиров, педагогов и товарищей.	Небережлив, сознательно наносит ущерб имуществу Лицея и восстанавливает его лишь после требований.
9	Организованность (отношение к планированию времени)	Свободное время проводит целенаправленно, интересно с пользой для себя и других, привлекает товарищей к совместной деятельности.	Целенаправленно, интересно проводит свободное время с пользой для себя, однако других не организует.	Свободное время проводит с пользой для себя и других только при наличии руководства.	Даже при наличии постоянного контроля стремится к пустому времяпрепровождению.
10	Общественно-политическая активность	Регулярно читает газеты, слушает и смотрит информационные радио- и телепередачи, политически хорошо осведомлен, активен в общественной деятельности.	Регулярно читает газеты, слушает и смотрит информационные радио- и телепередачи, политически осведомлен, но самостоятельно не подключается к общественной деятельности.	Политически недостаточно осведомлен, редко слушает и смотрит информационные радио- и телепередачи, требует постоянного побуждения со стороны товарищей и старших.	Политически мало осведомлен, редко читает газеты даже при побуждении и контроле старших.

Отслеживание уровня нравственной воспитанности кадета осуществляется по

схеме, которая изображена на рисунке 2.

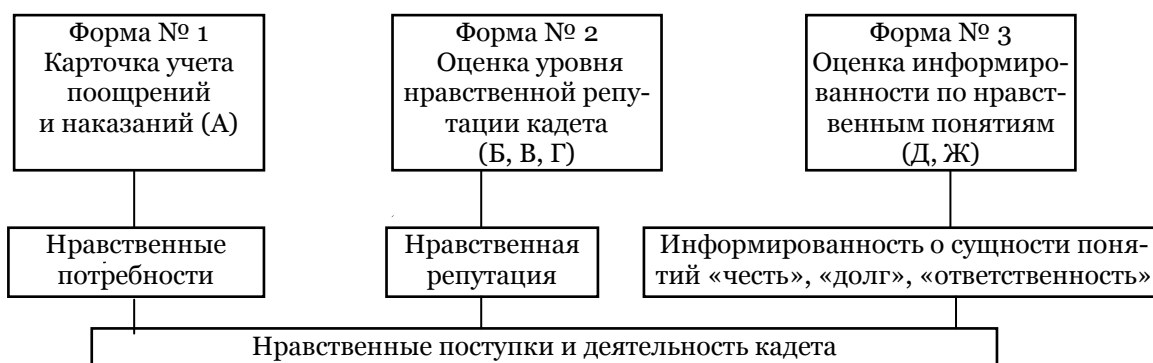


Рисунок 2. Схема отслеживания уровня нравственной воспитанности кадета

1. Показатель А определяется путем перевода в баллы соотношения между количеством поощрений и наказаний учащегося, которые занесены командиром взвода (офицером воспитателем) в Карточку учета поощрений и наказаний, хранящуюся в личном деле.

Таблица 2.

Определение наличия нравственных потребностей кадета

Соотношение количества поощрений и количества взысканий	Баллы
+ 5 и более	5
+2 – +4	4
0 – +1	3
-1 и более	0

Например: кадет Алексей К. на 1 курсе – 3 поощрения, 2 взыскания, соотношение +1, количество баллов – 3; на 2 курсе поощрений – 6, взысканий – 2, количество баллов – 4; на 3 курсе поощрений – 7, взысканий – 1, количество баллов – 5. Индивидуальные данные сводятся в общую ведомость взвода и всего курса для получения среднего результата за каждый год обучения.

2. Показатели Б, В и Г выводятся в баллах в соответствии с формой № 2:

- Б – командиром взвода;
- В – родителями;
- Г – самим учащимся.

3. Показатели Е и Ж выводятся путем выставления обычной оценки по пятибалльной системе за знание понятий преподавателями русского языка и литературы и специальных предметов.

Далее идет процесс выведения основных показателей уровня нравственного развития учащегося.

1. Уровень информированности о нравственных понятиях «честь», «долг», «ответственность» = (Д+Ж):2.

2. Уровень развития нравственных потребностей А.

3. Уровень репутации = (Б+В+Г):3.

Сравнение результатов позволяет отслеживать динамику нравственного становления кадета от курса к курсу. Данные, полученные в результате отслеживания, командир взвода заносит в журнал воспитательной работы с личным составом (4, с. 34-35) (см. таблицу 3, 4).

Таблица 3.

Динамика развития информированности кадет о нравственных понятиях «честь», «долг», «ответственность»

Баллы	1 курс (в %)	2 курс (в %)	3 курс (в %)	Динамика
5	15	27	43	28
4	28	33	38	10
3	39	29	17	-22
0	18	11	2	-16
Средний балл	3,04	3,54	4,18	1,14

Таблица 4.

Динамика уровня развития нравственных потребностей

Баллы	1 курс	2 курс	3 курс	Динамика
5	21	20	23	2
4	36	34	38	2
3	26	27	29	3
0	17	19	10	-7
Средний балл	3,27	3,2	3,54	+0,27
Общее количество поощрений	473	456	527	+54
Общее количество взысканий	295	314	261	-34

На основе определения индивидуального уровня репутации нравственной воспитанности мы определяем общий уровень репутации на каждом курсе. На основе индивидуальных данных определяется общий уровень нравственной воспитанности кадет взвода, роты, курса по всем критериям. Сравнение результатов позволяет отслеживать динамику нравственного становления кадет от курса к курсу. Данные, полученные

в результате отслеживания, позволяют внести коррективы как в планы воспитательной работы по нравственному воспитанию кадет, так и в учебные программы, а также организовать коррекционную работу с отдельными воспитанниками.

За счет этого кадеты-выпускники имеют широкий спектр самоопределения по окончании кадетских учебных заведений:

- высшие военные учебные заведения;
- военный факультет при Уральском Федеральном университете (УПИ-УрГУ), военная кафедра Магнитогорского политехнического университета;
- высшие и средние специальные учебные заведения МВД (Уральский юридический институт МВД России, высшие военные училища Внутренних войск, расположенные в Уральском федеральном округе);
- Уральский институт Государственной противопожарной службы МЧС России;
- Уральская академия государственной службы, факультет безопасности жизнедеятельности Уральского государственного пе-

дагогического университета и другие вузы, колледжи и техникумы;

– работа в органах внутренних дел после службы в вооруженных силах РФ и других органах государственной службы с использованием полученной предпрофессиональной подготовки (как правило, кадеты-выпускники Лицея милиции проходят службу во внутренних войсках МВД России).

Реализация педагогического инструментария и практических рекомендаций определения нравственности учащихся в образовательном учреждении кадетского типа, по нашему убеждению, будет способствовать решению важнейших задач кадетского образования, духовно-нравственного и военно-патриотического воспитания подростков. История кадетского образования убедительно доказывает, что кадеты были теми людьми в армии и на государственной службе, которые могли показать личный пример служения России и сплотить вокруг себя духовно и нравственно здоровые коллективы, способные успешно решать государственные задачи и обеспечить безопасность отечества.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Костоусов Н. С. Кадетское образование: прошлое, настоящее, будущее. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2008.
2. Костоусов Н. С., Мураев Н. П. Концептуальные положения кадетского образования // Педагогическая образование и наука. 2008. № 2.
3. Костоусов Н. С. Педагогические основы нравственного воспитания учащихся Лицея милиции. Екатеринбург : Ур. юр. ин-т МВД России, 2001.
4. Костоусов Н. С., Зубарев И. А. Принципы и методы военно-патриотического воспитания. Педагогические условия их реализации в процессе изучения основ безопасности жизнедеятельности в образовательных заведениях кадетского типа : учебно-метод. пособие. Екатеринбург : Екатеринбургское выс. артиллер. команд. уч-ще (военный институт), 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, доцент С. Л. Фоменко.

УДК 37.018.43
ББК 74.027.9

ГСНТИ 14.35.07; 14.85.35

Код ВАК 13.00.08

Стариченко Алеся Евгеньевна,

студент, Институт математики, информатики и информационных технологий, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: lisa_star@e1.ru

Сардак Любовь Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра информационно-коммуникационных технологий в образовании, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: l.v.sardak@gmail.com

ПРИМЕНЕНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНИЧЕСКИХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ В E-LEARNING

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронное обучение; e-learning; технические средства обучения; документ-камера.

АННОТАЦИЯ. Современные технологии значительно изменили не только процесс познания окружающего мира, но и процесс обучения. Благодаря сети Интернет, огромным массивам информации и специализированным информационным системам появилась и активно развивается новая форма – электронное обучение. Однако в новой форме находится место и классическим образовательным технологиям. Они лишь совершенствуются, претерпевая технологические изменения. В статье рассматривается возможность применения современных технических средств обучения при организации e-learning. Предложена технология использования документ-камеры в ходе проведения вебинаров как одного из распространённых способов современного дистанционного обучения.

Starichenko Alesia Evgenievna,

Student, Institute of Informatics and Information Technologies, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Sardak Lubov Vladimirovna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Information and Communication Technologies in Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

MODERN TECHNICAL TEACHING AIDS IN E-LEARNING

KEY WORDS: e-teaching; e-learning; technical teaching aids; document camera.

ABSTRACT. Modern technologies have completely changed not only the process of cognition but also the process of learning. Due to the Internet, a huge mass of information and specialized information systems there appeared and is actively developing a new form of learning – e-learning. Nevertheless the traditional education technologies are also present in the new form. The article deals with the possibility of usage of modern technical teaching aids in the organization of e-learning. A new technology of document camera application in conducting webinars is described.

Средства обучения – это совокупность информационных, материальных, организационных и технических ресурсов, используемых для обеспечения различных методов обучения. Технические средства обучения – совокупность технических устройств и дидактического обеспечения, применяемых в учебно-воспитательном процессе для представления информации с целью его оптимизации (4, с. 5). До сравнительно недавнего времени парк технических средств обучения в учебных заведениях был достаточно обширен, что определялось разнообразием носителей информации (кинопленка, диафильмы, плакаты и пр.), несовместимостью их друг с другом по формату представления данных, а также отсутствием универсальных средств воспроизведения контента. С появлением персональных компьютеров, развитием периферийного оборудования, созданием на их основе телекоммуникационных сетей ситуация изменилась. Их применение инициировало процесс информатизации образова-

ния – внедрение в учебный процесс информационных знаний, методов и технологий, а также породило педагогическую информатику как особое направление педагогической науки. Отчасти результатом этого стало изменение педагогических концепций и даже, по мнению В. П. Беспалько, появление тенденции превращения педагогики в «компьютику» (1, с. 2).

Уже сегодня компьютер зарекомендовал себя в качестве многофункциональной обучающей машины, он может формировать не только знания, но и умения, способствовать развитию обучаемых. Это реализуется благодаря развитию программного обеспечения, формированию разнообразного контента, повышающего наглядность и функциональность процесса обучения, применению оборудования, расширяющего возможности компьютерных систем по представлению информации. Однако поддерживая и развивая компьютеризацию обучения, не следует отбрасывать опыт прошлого. Так, появление книгопечатания

не повлекло за собой исчезновения общения преподавателя и обучаемого из практики преподавания; появление компьютеров не повлекло за собой исчезновения печатных носителей информации. Живое человеческое общение всегда сохранится в качестве незаменимой основы процесса обучения и воспитания (3). Компьютер лишь меняет его, делая более продуктивным. Современные технические средства обучения позволяют значительно расширить возможности преподавателя по представлению материала, а учеников – по его восприятию.

Исторически существовал довольно разнообразный парк технических средств обучения. К ним относились в основном технические средства передачи информации:

- средства воспроизведения изображения – разного рода проекторы (диа-, графо-, эпи-, кино-), телевизоры, видеоманитофоны;
- средства воспроизведения звука – магнитофоны, проигрыватели, радиоузлы.

Ситуацию изменило появление компьютеров. Они заменили собой все возможные средства воспроизведения, а также дополнительно взяли на себя функции контроля, тренажа и самообучения. При этом заметно расширился перечень вспомогательных средств вывода информации: цифровые проекторы, телевизионные панели, интерактивные доски, мониторы. Отдельно следует отметить такие элементы современных технических средств обучения, как сети передачи данных, программное обеспечение. От умения преподавателей эффективно использовать эти средства в своей работе существенно зависит конечный результат усвоения учениками новой информации (2, с. 6).

При всём многообразии средств вывода информации не так много можно выделить устройств ввода информации, применимых в качестве средств обучения. К ним можно отнести системы обратной связи с аудиторией и документ-камеры. Последние представляют собой класс камер, предназначенных для передачи изображений оригиналов документов в виде телевизионного сигнала, изображения или в какой-либо другой электронной форме. Данное оборудование позволяет получать и транслировать четкое изображение объектов практически любых размеров в режиме реального времени.

Область применения документ-камер широка: отображение различных бумажных документов, слайдов, предметов, рекламных материалов, проведение натуральных опытов. В основном они используются для облегчения работы с большой аудиторией, но благодаря тому, что передача данных производится в режиме on-line, документ-

камеры весьма эффективно можно использовать в электронном обучении.

Электронное обучение (e-learning) – одна из технологий дистанционного обучения, основанная на применении информационно-коммуникационных средств и электронных обучающих ресурсов. Оно позволяет большому количеству людей в удобное для них время и в удобном месте стать участником образовательного процесса.

Важнейшим аспектом такого обучения является организация взаимодействия всех участников процесса. Для этого используется широкий диапазон средств, предоставляемых информационными системами, составляющими среду e-learning. Это могут быть форумы, чаты, доски объявлений. Однако при организации лекционной формы учебных занятий или совместных семинаров незаменимыми являются вебинары.

Вебинар, или видео-конференц-связь, – технология проведения учебных занятий или совещаний без физического присутствия участников в одном помещении, но в режиме on-line. В её основе лежит использование видео- и аудиотрансляции выступающего, дополненной вспомогательными инфографическими материалами. Кроме того существует возможность общения аудитории в текстовом чате.

В настоящее время системы видео-конференц-связи активно используются в различных отраслях нашей жизни. Они позволяют сократить время, затрачиваемое на поездки и связанные с ними расходы, ускорить процессы принятия решений в чрезвычайных ситуациях, увеличить производительность труда, быстро организовывать и проводить дистанционное обучение.

В задачи нашего исследования входило изучение возможности использования документ-камеры при проведении учебных занятий в системе видео-конференц-связи. В работе мы применяли видео-конференц-связь Adobe Connect и камеру AVerVision F15. Полученные результаты подходят и для других устройств с аналогичными характеристиками в схожих программных оболочках.

Несмотря на довольно разнообразные возможности видео-конференц-связи в части повышения наглядности передаваемой лектором информации, они имеют некоторые ограничения. В частности, занятие носит фиксированный характер. Поскольку у преподавателя отсутствует возможность что-либо изменить или добавить в ходе его проведения, нужно заранее продумать и структурировать все материалы, используемые в процессе, подготовить презентацию, жёстко придерживаться временного графика. Всё это ограничивает творческую деятельность во время лекции, снижает её динамику.

Так, используя стандартные средства видео-конференц-связи, весьма затруднительно добавить комментарии к отображаемому материалу, внести поправки «на ходу». Возможность рисования мышкой всерьёз рассматривать в этой ситуации не стоит. Также непросто провести демонстрацию какого-либо опыта. Использовать для этого веб-камеру можно, но, учитывая большой угол обзора, отсутствие трансфокации и невысокое разрешение, получить качественную картинку будет сложно.

В нашем исследовании мы попытались разрешить эти проблемы. К рабочему месту преподавателя наряду с веб-камерой мы подключили документ-камеру AVerVision F15. Это портативная, функционально полная документ-камера высокого разрешения. Она оснащена пентамегапиксельной CMOS-матрицей; имеет площадь захвата 437х327 мм; формирует чёткое изображение с разрешением Full HD 1080p 1920х1080; имеет 16-кратное общее увеличение (2-кратное оптическое и 8-кратное цифровое), а также презентационные функции «Маска» и «Прожектор». Кроме того, камера имеет встроенную подсветку, а штатив «гусиная шея» позволяет фиксировать объектив в любом положении. Разрешение матрицы и довольно большой диапазон масштабирования дают возможность демонстрировать довольно мелкие объекты, а переходник для микроскопа ещё больше расширяет естественнонаучный функционал документ-камеры.



Рис. 1. Изображение спичек, полученное с помощью AVerVision F15 при работе в Adobe Connect

Система Adobe Connect не позволяет использовать две камеры одновременно, но можно переключать фокус ввода через стандартный интерфейс подключения устройств.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия). Воронеж : МОДЭК, 2002.
2. Деркаченко В. К. Современные технические средства для обучения и презентаций : учеб. пособие для студентов и технических работников вузов. М. : МГУЛ, 2012.
3. Средства обучения. URL: <http://www.grandars.ru/college/psihologiya/sredstva-obucheniya.html> (дата обращения 30.01.2014)
4. Фролов И. Н., Егоров А. И. Методология применения современных технических средств обучения : учеб.-метод. пособие. М. : Академия Естествознания, 2008.

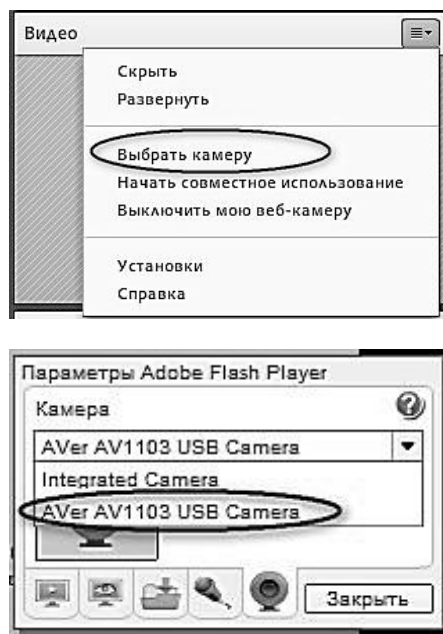


Рис. 2. Интерфейс выбора используемой камеры

Используя предварительную настройку макетов рабочего стола видео-конференц-связи, легко масштабировать модули вывода информации, акцентируя внимание обучаемых на том или ином средстве сопровождения лекции. В частности, благодаря этому механизму можно, не меняя положения камер (что производит негативное впечатление во время занятия), выводить на экран изображения из презентации и документ-камеры. При этом на размещенном на предметном столике бумаги можно рисовать и записывать комментарии и поправки к слайдам, а также моделировать сопровождение лекции записью ключевых моментов на доске.

Такой подход к организации занятия в системе видео-конференц-связи в значительной степени приближает его к традиционному аудиторному. При этом повышается наглядность представляемого материала, преподаватель получает возможность более свободного и динамичного ведения лекции, не ограниченного рамками презентации, т.е. повышается творческая составляющая учебного процесса, что немаловажно не только в системе высшего образования.

Новикова Оксана Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой философии, Уральский государственный лесотехнический университет; 620032, г. Екатеринбург, Сибирский тракт, 37; e-mail: oksnovi@mail.ru

**ВИРТУАЛЬНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: виртуальная реальность; сетевые коммуникации; фантомы-симулякры; виртуальная игра; личностная идентичность; игровая зависимость.

АННОТАЦИЯ. В современном социокультурном пространстве виртуальная среда становится имманентной самой структуре бытия, оказывая все возрастающее воздействие на сознание и поведение людей. Особенно это касается детей и подростков, для которых компьютерные игры становятся все более притягательным занятием, погружающим их в мир виртуальной реальности. В статье раскрывается противоречивое воздействие виртуальных игр на формирование личностной идентичности подростков.

Novikova Oksana Nikolaevna,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Philosophy, Ural State Forest Engineering University, Ekaterinburg.

VIRTUAL GAME AS MEANS OF PERSONAL IDENTIFICATION OF CHILDREN AND TEENAGERS

KEY WORDS: virtual reality; network communications; phantoms of simulacra; virtual game; personal identity; game addiction.

ABSTRACT. Virtual environment becomes an immanent feature of the structure of life in modern socio-cultural space, making escalating impact on the consciousness and behavior of people. It especially concerns children and teenagers for whom computer games become a more and more attractive occupation immersing them in the world of virtual reality. The article reveals the inconsistent impact of virtual games on the formation of the personal identity of children and teenagers.

В условиях экономической нестабильности и экологической напряженности, на фоне снижения уровня жизни и распада института семьи наблюдается ухудшение психофизического состояния человека. В современной научной практике данный феномен ассоциируется с трудностями личностной идентификации, предполагающей четкие ответы на вопросы «Кто Я?» и «Каково мое место в мире?». В то же время конструирование личностной идентичности ни при каких условиях нельзя переложить на чужие плечи. Оно осуществляется в процессе взаимодействия с миром в многообразных проявлениях отношения «Я – Другой», благодаря чему ребенок осуществляет самопознание и самоопределение, реализуемые в коммуникативных и поведенческих формах, отражающих понимание принадлежности к какой-либо общности, группе, с выделением своего места и роли в данном социокультурном пространстве.

В современной науке выдвинуто и доказано немало положений о значении игрового компонента в становлении человеческой культуры, его роли в социализации,

передаче накопленного опыта, адаптации в социально-культурной среде. На сегодняшний день существует большое количество различных, подчас противоречивых определений понятия «игры», фиксирующих разнообразие подходов и направлений исследования. Например, философский словарь предлагает следующее определение игры: игра – разновидность физической и интеллектуальной деятельности, лишенная прямой практической целесообразности и представляющая индивиду возможность самореализации, выходящей за рамки его актуальных социальных ролей (4, с. 284). Педагогический словарь определяет игру как один из видов деятельности, характерных для животных и человека, имитирующих обстановку предметной и социальной действительности. А с образовательной точки зрения игра – это способ группового диалогичного исследования возможной действительности в контексте личностных интересов (7, с. 34). Все отмеченные свойства игры, а также то, что игра является ведущим видом деятельности в детском возрасте, позволяют использовать ее в качестве

средства формирования личностной идентичности ребенка.

Однако проблема состоит в том, что в современном социокультурном пространстве виртуальная среда становится имманентной самой структуре бытия, оказывая все возрастающее воздействие на процесс формирования личностных качеств. Современная педагогическая наука стремится объяснить и найти выход из ситуации, когда мир детей и подростков захватывается виртуальным пространством. Непосредственное переживание в виртуальной игровой среде мнимой реальности, восприятие ее как подлинной и делает сетевые коммуникации актуализированной реальностью через угрозу замещения реального мира экранным.

В практику бытия прочно вошла виртуальная реальность, которая в сознании людей ассоциируется прежде всего с компьютерной деятельностью и применяется не только в рамках специализированных сфер, но и в социальной и индивидуальной жизни, выступающей как виртуальные сущности. Еще в римской литературе, рассматриваемой в трудах А. Ф. Лосева по античной эстетике, латинское «*virtus*» используется для описания боевых доблестей, духа, снизошедшего экстаза, полученного в минуты борьбы. Дальнейшее развитие данного определения уходит своими корнями в средневековую схоластику и обозначает жизненную активную силу, имеющую связь с всеобщей абсолютной сущностью, предъявленной через активность единичных предметов (9, с. 848-849).

Современный интерес к данному явлению возник в 70 гг. XX века и проявился в виде понимания: «Виртуальный – возможный, такой, который может или должен появиться при определенных условиях». В качестве понятия массовой культуры и феномена компьютерного продукта термин был введен Жароном Ланье (Jaron Lanier) в начале 80-х годов.

В рамках постмодернистской парадигмы для раскрытия категории «виртуальная реальность» подчас исследователи пользуются теорией симулякров (от лат. «*simulare*» – притворяться), рассматривая виртуальную реальность как модель, способную меняться в зависимости от цели применения (Ж. Делез, Ж. Бодрийяр).

Платон был первым, кто в диалоге «Софист» обозначил проблему присутствия в бытии фантомов-симулякров, искажающих реальность. Философ отстаивает мысль, что человеческое подражание подразделяется на творение образов, соответствующих предметам, и сотворение призраки, им не надлежащие (6). В отличие от Платона, наш современник Ж. Делез рассматривает симулякр

как фантазмагорический образ, уже изначально лишенный подобия, представленный через внешний эффект, иллюзию, чья подлинная сущность пребывает в «вечном изменении, расхождении и различии в самом себе». Ж. Делез утверждает: «Все стало симулякром. Но под симулякром мы должны иметь в виду не простую имитацию, а скорее действие, в силу которого сама идея образца или особой оппозиции опровергается, отвергается. Симулякр – инстанция, включающая в себя различие двух расходящихся разрядов, которыми он играет, устраняя любое подобие, чтобы с этого момента нельзя было указать на существование оригинала или копии» (5, с. 93).

Излюбленное времяпровождение подростков – компьютерная игра. Она притягательна именно тем, что позволяет моментально оказаться в разных реалиях в одно и то же время. Яркие образы, притягательные сюжеты знакомят с иными мирами, уносят игрока из реальности, наделяют сверхвозможностями, дают новые контакты. Ведь Интернет и видеоигры – своеобразная возможность реализации скрытых желаний. Слабый от природы в виртуальной игре наделяется сверхвозможностями; тихий, неприметный превращается в супер-героя. В данном игровом пространстве ребенок начинает существовать в другом измерении и в ином образе: виртуально изменяется пол, возраст, корректируется психическое состояние, сознательно нивелируются отрицательные черты индивида и оптимизируются положительные качества.

Входя в киберпространство, ребенок попадает не просто в иную реальность, с другими телами, ландшафтами, инородными предметами (симулякрами), замещающими настоящий мир, он сам становится «развеществленным» телом, тем самым симулякром, способным по-новому ощутить бытие, обретая иной телесный и психологически-эмоциональный облик. Происходит, с одной стороны, *слияние субъекта и симулякра*, а с другой – *раздвоение целостности индивида*, одновременно находящегося в двух измерениях – в реальном мире, за компьютерным столом, физически мало проявляющим активность, а в виртуальном – в активном действии. Данное состояние названо «терминальной тождественностью» (Уильям Берроуз) и определяется как «безошибочно вздвоенное сочленение, в котором мы находим и конец субъекта, и новую субъективность, сконструированную за пультом компьютера или телевизионным экраном» (3, с. 177). В результате данного слияния изменяется самость в понимании тела, воли, самой личности.

Как свидетельствует ряд ученых, главным мотивом компьютерной игровой деятельности является *желание примерить иную идентичность* (как правило, близкую к идеальному образу себя). Отмечается, что после игрового сеанса игроки чаще всего настроены принимать и оценивать себя более позитивно (И. В. Бурмистров, А. Г. Шмелев, Ю. В. Фомичева, Э. Прибилски и др.).

Исследование Гриффитса (1), проведенное в 1998 г., выделило два типа мотивационного поведения, привлекающих людей к компьютерной игре, виртуальному миру. *Первый тип* – когда игроки, которые получают удовольствие от самого процесса игры, они мотивированы на соперничество, их удовлетворяет борьба за конечный победный результат. *Индивид не отказывается от повседневности*, активно участвует в других формах реальности. Игра – досуг, развлечение, приятное времяпровождение, способствующее самопознанию, самовыражению, саморазвитию и тренингу определенных умений.

Второй тип – когда игрок *ориентирован на эскапизм*. Его мировоззрение, стиль жизни базируется на воображаемом, подменяющем реальность мире. Чаще данный тип имеет проблемы коммуникативного плана (замкнутость, минимальность контактов, боязнь общения, непонимание и неприятие со стороны других людей). Новейшие программные и сетевые ресурсы уже сейчас предлагают сделать пребывание в виртуальном пространстве простым и приятным в противовес реальному миру, наполненному тревогами, волнениями и проблемами. Информационное общество сознательно трансформируется в тотальную симуляцию, с целью исполнения самых фантастических, иррациональных желаний индивидов, особенно детей, обладающих в силу возраста повышенной иллюзорностью. В этом случае компьютерная игра, весь виртуальный мир имеет некоторые *позитивные моменты для личностной идентификации*. Она становится формой выхода из стресса, дает чувство свободы, которой так не хватает подросткам в реальной жизни (контроль родителей, соблюдение устойчивых социальных норм, координация и учет не только своих интересов, но и интересов других людей и т. д.). В виртуальном мире изменяются правила жизни, они устанавливаются самим игроком. Иллюзия управления своей жизнью, вымышленной реальностью, служит главным мотивом «существования» в виртуальной среде. Приспосабливаясь через игровое взаимодействие к определенным условиям, ребенок вступает в систему социальных взаимоотношений, обменивается информацией, корректирует

свои поведенческие реакции в сопоставлении с поведением другого человека, правилами игры и т. д.

Этика игры дает внешнюю и внутреннюю независимость как от самого себя, так и от социального и природного факторов. Этим и объясняется огромная зависимость от виртуальных игр у детей, не имеющих еще должного практического опыта взаимодействия с социальным окружением. Меняя материалы, игровые ориентиры, замещая смыслы и значения, ребенок получает мнимую сиюминутную свободу от условностей и канонов повседневности. Соединяя в себе рациональное и иррациональное начало, необходимое и случайное, правила и свободу выбора, игра преобразует хаотичные начала в природе индивида.

Именно виртуальная игра благодаря своим временным и пространственным возможностям позволяет за короткий период перепробовать, примерить на себя разные роли, освоить эмпирически окружающий мир через взаимодействие с виртуальными объектами окружающего мира. В данном случае законы практической жизни заменяются временными, произвольно установленными, обеспечивающими нужное действие игры. Не согласный с правилами, принятыми нормами в данной игровой ситуации, автоматически выходит из игрового поля. Действие в пределах установленных правил заставляет игроков находить выход из ситуаций в рамках установленных границ. С одной стороны, подражание, а с другой – интерпретация способствуют вовлечению и реальному проживанию конкретной игровой роли играющим. Игра восполняет недостающие чувства, эмоции, жизненный опыт. Хотя она, в противовес жизни, и более однообразна в экзистенциальном смысле, сама становится тем событием, в котором изменяются личностные качества.

Каждый игрок, играя, прежде всего манипулирует самим собой, перестраивается, изменяется в соответствии с новыми реалиями и правилами. Инновационное в человеческой жизнедеятельности происходит от иррациональной установки игры, которая способствует тому, чтобы играющий верил (или не верил) во все, что происходит в сюжете игры, и выходит в своих фантазиях за ее рамки. Современные возможности информационных технологий обладают гипнотическим эффектом, они притягивают, приковывают, концентрируют внимание, развивают креативность и нестандартность мышления, заинтересовывают и полностью захватывают разум, мысли и чувства ребенка.

Легкость овладения новым виртуальным миром, выполнение всех сложных информационных операций простым кликом

компьютерной мыши, развертывание виртуальных событий по данным технологиям вызывают восторг у ребенка, для которого освоение многих новых форм действительности, получение и закрепление знаний о мире и окружающем пространстве подчас связано с тяжелейшими умственными и физическими затратами. Образовательная практика свидетельствует о том, что дети любят учиться чему-то новому и получают удовольствие от демонстрации своих способностей, особенно если новые навыки приобретаются быстро и без видимого напряжения. Раз за разом, проигрывая одну и ту же игровую ситуацию, ребенок закрепляет не только свои знания, но и совершенствует свои навыки.

Мир массовой игровой культуры строится на бесконечности. Заканчивается одна сессия, один тур, уровень, начинается следующий, еще интереснее, сложнее, более захватывающий и интригующий. Ребенок живет игрой не ради приобретения подготовки к жизни, а в ходе игры естественно приобретает данную подготовку, так как у него возникает потребность разыгрывать именно те действия, которые для него непривычны, способствующие более глубокому самопознанию и самопониманию и более адекватному осознанию личностной идентичности. Разработчики игр стремятся сделать игровой портал бескрайним, чтобы в нем можно было «существовать» снова и снова.

Мир игры безграничен, зыбок и эластичен. В нем чередуются краткие взлеты и падения (удары судьбы), объединенные порядком и хаосом, законом и отрицанием такового, сочетанием правды и лжи, силы и слабости.

Обычно в виртуальном игровом пространстве персонажи игр обладают привлекательностью благодаря своей узнаваемости (герои сказок, любимых мультфильмов, детских комиксов и т. д.). С ними приятно идентифицироваться, им легко подражать, за ними интересно следовать, так как почти всегда данный персонаж нацелен на победу. Ребенок, в силу возраста еще не имея устойчивых социальных ориентиров, тяготеет к необходимости личностных взаимодействий, выстроенных на шаблонах, заготовленных клише, история выбранного героя как бы разыгрывается по сценарию, заранее спланированному сюжету.

Именно данные типы игр и формируют определенные личностные качества. Предпочтение тех или иных игровых форм позволяет прогнозировать реакции определенного типа, что способствует уже групповой идентичности. Сама идея принадлежности к той или иной группе подчас вызывает у ребенка чувство удовлетворения,

основанное на феномене групповой референции (соотнесение собственного мнения и мнения другого при принятии решения и самооценки себя), совпадения ценностных позиций, понимания самоидентичности, рефлексивного самоопределения вкупе с внерациональным постижением «Другого» через личностное самоотношение.

Войдя в виртуальную среду, ребенок уже попадает в определенную историю, выстроенную на неких взаимоотношениях, он может сочинять или изменять созданные не им истории, структурировать их, но до конца управлять этим процессом ему не дано, так как субъективная история в виртуальном мире корректируется и координируется всеми иными участниками, вследствие этого появляются «метасюжеты». Через «метасюжеты» виртуальные сети легко «вписывают» человека в современный ритм жизни, ведь онлайн-сообщество обеспечивает возможность контакта и общения.

Каждая партия есть начало, но в то же время и продолжение предшествующего опыта. Игра формирует и воспитывает самообладание, практикует его почти во всех отношениях, т. е. способствует развитию понимания «Я», что я могу или я не могу. Игра как бы включает в действие программные механизмы жизни ребенка и дает возможность понять, что упорство и осмотрительность, дерзкий риск и надежда на удачу дают разный конечный результат. Она способствует выработке определенной модели поведения и формирует свой способ презентации себя миру.

Современная научная практика свидетельствует, что индивид движим к игре мотивами, основание которых раскрывается самой природой игры. Так, Р. Кайюа указывает на то, что основным мотивом к игровой деятельности является «потребность в самоутверждении, желание показать себя самым лучшим». И действительно, понимание, что жизнь является борьбой, противостоянием, заставляет ребенка стремиться не просто победить, но главное – доказать как самому себе, так и окружению, что он более достоин, приспособлен и лучше адаптирован к тем или иным социальным условиям. Дух агона, стремление к достижению и поддержанию определенного статуса являются доминирующей потребностью самоопределения.

Любая игра настраивает на выигрыш, но в то же время требует от победителя сражения без враждебности. Желание победы соединено с пониманием спокойного принятия поражения, без гнева и отчаяния признания своей временной неудачи с надеждой на дальнейший выигрыш и победу в следующем раунде, в другой игре. Игра дает возможность получать удовольствия не

только от выигрыша, но и от паники перед лицом проигрыша, знакомит с разными эмоциями и реакцией конкретного индивида на данный факт. Виртуальный мир выступает симулякр не столько вновь созданных миров, сколько определенных ярких переживаний, сильных эмоций, подерживаемых азартом.

Американский исследователь Й. Солер определяет: «Сеть – это место безопасной пробы разных ролей, позиций и возможных идентичностей; это своего рода тренажер для «Я», которое человек собирается предъявить миру» (2).

Вместе с тем, возможность игры с ролями, технология выстраивания множественного «Я» как в виртуальной среде, так и в прикладной действительности требуют от играющего постоянного переключения с одной социальной ситуации на другую, так *формируется клиповое мышление*, создающее прерывность повседневности. Сегодня ребенок, как правило, готов использовать только вторичную информацию, он не стремится к ее созиданию, а прежде всего перерабатывает то, что уже открыто, известно. Имея доступ к огромному информационному пласту, ребенок перестает ее ценить, так как мало думает над содержанием, а стремится к компилированию. Обычно мозаичные знания не подкрепляются опытом и не прорабатываются эмоционально в сознании. Отсюда и «неуловимая» идентичность: «Сегодня «Я» как регулирующая и смыслообразующая структура становится избыточной... нужна только инсценировка своей индивидуальности, в результате личность проявляет себя лишь как «фасад Я» (8, с. 69).

Зато молодое поколение, обладающее клиповым мышлением, способно с большей скоростью обработать полученную информацию, так как сформирован навык быстрого переключения с одного смыслового фрагмента на другой. Современные дети обладают *способностью к многозадачности*; практика свидетельствует, что, делая уроки, они, как правило, слушают музыку, общаются в чате, редактируют фото, бродят по сети и т. д. Конечно, дети менее сконцентрированы, предпочитают не рассудочные, а визуальные символы, стремятся к повышенному вниманию к себе и желают получить все и сразу...

Сегодня с развитием высоких технологий сам феномен «игры души» радикально изменился: он прошел период от первоначальных видеоигр (стрелялки, догонялки, перемещалки и т.д.) до игровых сообществ, с выделением социальной составляющей, выраженных в коммуникативных обменах. Огромной популярностью пользуются информационные социальные среды, объеди-

ненные некоей смесью энциклопедических знаний, соединенные с элементами шопинга, презентации себя, объединения в группы по интересам, реализованные в виртуальном пространстве. Например, «Facebook», «My Space», «Twitter», «ВКонтакте» и др., организованные для построения, отражения и организации социальных взаимоотношений, все же базируются на принципах игры, в которых кроме взрослых большое количество подростков ведет нешуточную борьбу за популярность.

Создание личного профиля (с указанием сведений о себе) уже допускает не реальное, а некое «игровое» демонстрационное себя, через аватар, профиль и организацию своей страницы. Термин «аватар» на санскрите означающий воплощение Бога в физической форме, изначально предполагает и дает возможность через небольшую картинку преобразить сущность каждого. Созданный профиль, как правило, содержит информацию, в выгодном свете демонстрирующую владельца (допускаются недомолвки, информация о себе, как правило, приукрашена или сознательно опускаются сведения о качествах и характеристиках индивида отрицательного свойства).

Формирование современных реалий в игровых технологиях способствует созданию жизненных стратегий, с одной стороны, выделяющих индивидуальность, а с другой – *нивелирующих ее*. Распространенные фрагментарные и непостоянные личностные контакты без взаимных обязательств и обязанностей формируют антипривязанность, независимость друг от друга, индивидуальную автономию. Нередко подростки склонны к формированию *негативной идентичности*, стремясь быть полностью противоположными тому, какими их хочет видеть социум. Негативная идентичность является следствием попытки овладеть жизненной ситуацией, когда позитивная идентичность не удовлетворяет подростка. Как правило, негативная идентичность реализуется через опасные и нежелательные роли, в которых он демонстрирует себя. Подросток стремится построить искусственные, альтернативные версии собственного «Я» через технологии ролевой игры, способствующей уходу в другой, ирреальный мир, основанный на эскапизме.

Таким образом, проведенный нами анализ позволяет прежде всего отметить, что игра является всеобщим принципом конструирования личностной идентичности, ибо служит способом понимания себя посредством развертывания в игровом действии своего отношения к Другому. И в этом ее позитивное значение.

Однако виртуальная игра приобрела новые качества, оказывающие противоречивое влияние на формирование личностной идентичности детей и подростков. Погружаясь в мир виртуальных игр, дети и подростки приобретают отношение к жизни как к игре с частой сменой обстоятельств, правил, партнеров-игроков, где значимое место приобретает случай, шанс, фортуна. В

результате у них формируется неустойчивая идентичность, которая может резко меняться под влиянием новых симулякров.

Кроме того, можно с определенной уверенностью утверждать, что игра как средство формирования личностной идентичности детей и подростков, став виртуальной игрой, вышла из-под контроля педагогического сообщества, включая и родителей.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Griffiths M. D. Internet addiction: Internet fuels other addictions(текст)/ M.D Griffiths // Student British Medical Journal. 1999. V. 7. P. 428-429.
2. Psychology of Cyberspace. URL: www.rider.edu/users/suler/psyciber/future-ter.html
3. Бьюкетмен С. Конечная тождественность // Комментарии. №11. М., 1997.
4. Всемирная энциклопедия: философия XX век / Гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. М. : АСТ, 2012.
5. Делез Ж. Различие и повторение. Спб., 1998.
6. Платон. Собрание сочинений. М., 1993. Т. 2. С. 339-345.
7. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / Авт.-сост. В. И. Блинов, И. А. Волошина и др. Вып. 1. М. : ФИРО, 2010.
8. Уханов Е. В. Смерть субъекта в сетевых коммуникациях // Открытое образование. 2006. № 3. С. 68-81.
9. Фома Аквинский. Сумма теологии // Антология мировой философии. М., 1969, С. 848-849.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. А. Беляева.

Пургина Елена Ивановна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра высшего педагогического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, ул. Электриков, д. 21, к. 54; e-mail: purgina.elena@mail.ru

ФИЛОСОФСКИЕ ОСНОВЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ СПЕЦИАЛЬНОГО ФЕДЕРАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО СТАНДАРТА ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: инклюзивное образование; философия образования; аксиология; ценности; педагогическая антропология; особые образовательные потребности.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются философско-методологические основы инклюзивного образования, дается краткий исторический экскурс инклюзивного образования, анализируются положения Концепции Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограничениями здоровья как инструмента для практической реализации идей инклюзии.

Purgina Yelena Ivanovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Higher Pedagogical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

PHILOSOPHICAL FOUNDATIONS OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE SPECIAL FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

KEY WORDS: inclusive education; axiology; philosophy of education; values; pedagogical anthropology; learning disabilities.

ABSTRACT. The article discusses philosophical and methodological foundations of inclusive education, providing a brief overview of the history of inclusive education. The article analyses the main provisions of the Special Federal State Educational Standard for children with disabilities as a tool for practical realization of the inclusion concept.

В современном мире происходят кардинальные перемены как в социокультурной политике в целом, так и в образовании в частности. Главной целью социального развития является становление и самореализация каждого человека. Эта идея стала центральной в новой образовательной парадигме, которая определяет ценности, цели, сущность и направления развития образования. В рамках лично ориентированной парадигмы естественно и закономерно воспринимается идея инклюзивного образования. Широкое понимание социальной инклюзии требует переосмысления принципов международной и национальной политики в сфере образования. В международной программе ЮНЕСКО «Образование для всех» инклюзивное образование означает равное представление возможностей всем обучающимся получать качественное образование и развивать свой потенциал, невзирая на пол, социально-экономический статус, этническую принадлежность, географическое местоположение, необходимость в специальном образовании, возраст, религию и т. п. Данная программа актуализирует внимание к проблемам образования применительно к такой специфической категории граждан, как лица с ограниченными возможностями здоровья. Эта многообразная категория людей служит в обществе своеобразным индикатором доступности образования для населения в целом.

В очерченном контексте можно выделить и более локальную проблему: инклюзивное образование связано с идеей обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья.

Таким образом, можно выделить два аспекта в понимании инклюзии: с одной стороны, это такая практика включения человека в культуру и социум (включение человека в его соотнесенности с референтной группой), которая способствует культурному обогащению как самого человека, так и всей культуры данного социума. Это понятие, предложенное в социальной философии, опирается на понятие включающего общества. С другой стороны, инклюзией также называют включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в учебный коллектив здоровых сверстников в соответствии с его правом на образование. Подобная инклюзия может быть реально обеспечена или не обеспечена с помощью средств, необходимых для реального осуществления права на образование.

В историческом контексте образовательная система людей с ограниченными возможностями проходит в своем развитии несколько этапов.

1. «Социальное исключение» (термин введен У. Уилсоном) – начало XX века – середина 60-х годов XX века. Изолированное обучение в специальных учреждениях.

2. Интеграция – середина 60-х – середина 80-х годов XX века. Изменение представлений о норме, принятие многообразия норм в обществе, экспериментальная деятельность в сфере совместного обучения.

3. Инклюзия (в научный оборот введен 1994 году Саламанкской декларацией о принципах, политике и практической деятельности в сфере образования лиц с особыми потребностями) – с 90-х годов XX века – признается наиболее гуманной и эффективной образовательной практикой.

Инклюзивное образование – не просто модное веяние нашего времени, а естественный этап в развитии мировой системы образования вообще – и подходов к образованию особенных детей, обладающих специальными образовательными потребностями в силу ограниченных возможностей своего здоровья.

В 2012 году Российская Федерация ратифицировала Конвенцию ООН «О правах инвалидов», принимая на себя обязанность реализации инклюзивного обучения лиц с ограниченными возможностями на всех уровнях образования.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» законодательно закрепил принцип доступности образования для лиц с особыми образовательными потребностями. «Инклюзивное образование – обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных особенностей» (1, с. 6). Принцип доступности был провозглашен Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН в декабре 1999 года. «Доступ – это не акт и не состояние, а свобода выбора, дающего возможность войти в какую-то другую среду, передвигаться в ней, общаться с ней или пользоваться ситуацией. Среда представляет собой либо все окружение, либо часть той обстановки, в которую имеется доступ. Равное участие имеет место тогда, когда для участия имеются равные возможности, которые обеспечиваются с помощью мер, направленных на расширение доступности. Элементы доступности являются атрибутами возможности доступа, а не характеристиками окружающей обстановки» (2). В этом же докладе Генерального секретаря ООН выделяются пять характеристик окружающей среды для лиц с особыми образовательными потребностями.

1. Доступность – можете ли вы пойти туда, куда хотите?

2. Осуществимость – можете ли вы делать то, что хотите?

3. Финансовая обеспеченность – удовлетворяются ли ваши особые потребности?

4. Социальная поддержка – принимают ли вас люди, находящиеся вокруг вас?

5. Равенство – обращаются ли с вами наравне с другими? (2)

В Законе об образовании (ст. 2) дается понятие «обучающийся с ограниченными возможностями здоровья». Это физическое лицо, имеющее недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией и препятствующие получению образования без создания специальных условий. Следует отметить, что этот термин распространяется как на лиц, признанных инвалидами, так и на лиц, не являющихся инвалидами (1, с. 5).

Согласно ст. 79. п. 4 образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья может быть организовано как совместно с другими обучающимися, так и в отдельных классах, группах или организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Таким образом, закон заложили правовую основу для существования как инклюзивного, так и интегрированного и специального (коррекционного) образования (1, с. 102).

В соответствии со ст. 79 п. 2 Закона общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам. В таких организациях создаются специальные условия для получения образования указанными обучающимися (1, с. 102).

Под специальными условиями получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных технических средств обучения (1, с. 102).

Инклюзивное образование в России находится в стадии становления. Сегодня можно назвать достаточно много проблем, препятствующих эффективному и достаточно быстрому внедрению в образовательную практику идей инклюзии: юридические, экономические, социальные, психолого-педагогические. Реализация принципов инклюзивного образования актуализировала ряд проблем, которые можно обозначить как теоретико-методологические, аксиологические, праксеологические. Группа теоретико-методологических проблем включает в себя уточнение понятийного аппарата, методологических подходов и концепций,

лежащих в основе понимания инклюзии. Аксиологические аспекты инклюзии являются наиболее неоднозначными, так как предполагают фундаментальные изменения системы ценностей в новой парадигме «образования для всех» и преодоления социально-культурных стереотипов восприятия людей с ограниченными возможностями. Праксеологические проблемы предполагают совершенствование нормативно-правовой базы для перехода к инклюзивному образованию на любом уровне обучения, создание доступной информационно-технической среды в образовательном учреждении, психолого-педагогическое сопровождение и подготовку кадров для работы с особой категорией обучающихся.

По мнению большинства исследователей и практиков инклюзивного образования, самыми важными и сложными являются ценностные изменения: изменение философии образования – от «образования для образования» к «образованию для развития»; преодоление социальных и профессиональных стереотипов в восприятии детей с ограниченными возможностями здоровья; формирование сообщества, разделяющего идеи равноправия и принятия, стимулирующего развитие всех своих участников, в котором ценность каждого является основой общих достижений. Это касается и всего социума, и непосредственных участников образовательного процесса.

Идеи аксиологического подхода являются фундаментом инклюзии и социальной интеграции в целом. Аксиология занимается исследованием ценностей как смыслообразующих оснований человеческого бытия, задающих направленность и мотивированность человеческой жизни, деятельности и конкретным поступкам. Главная задача аксиологии – показать, какое место занимает ценность в структуре бытия и каковы ее отношения к фактам реальности. Педагогическая аксиология в свою очередь является междисциплинарной областью знания, рассматривающей образование, воспитание, обучение, педагогическую деятельность как основные человеческие ценности. По мнению В. А. Сластенина и Г. И. Чижиковой, в центре аксиологического мышления находится концепция взаимосвязанного, взаимодействующего мира. «Она утверждает, что наш мир – это мир целостного человека, поэтому важно научиться принимать не только общее, что объединяет человечество, но и иное, отличное, что характеризует каждого отдельного человека» (3, с. 68).

Выбор аксиологического подхода в качестве методологической основы инклюзии позволяет рассмотреть образование как социокультурный феномен, который находит

свое выражение в основных идеях: универсальность и фундаментальность гуманистических ценностей, единство целей и средств, приоритет идеи свободы. Одна из гуманистических ценностей современности – признание права каждого человека на уважение и принятие его индивидуальных особенностей – нашла свое воплощение в реальной возможности людей с ограниченными возможностями здоровья обучаться в общеобразовательных учреждениях. В 60-70-х годах XX века впервые в истории человечества статус людей с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов был приравнен к статусу здоровых людей. Представления о ценности свободы, равных правах, признании человеческого достоинства – аксиологические основания теории и практики инклюзивного образования. Принципы инклюзивного образования включают в свое содержание основные ценности, которыми должно руководствоваться образовательное сообщество:

- ценность человека не зависит от его способностей и достижений;
- каждый человек способен чувствовать и думать;
- каждый человек имеет право на общение и на то, чтобы быть услышанным;
- все люди нуждаются друг в друге;
- подлинное образование может осуществляться только в контексте реальных взаимоотношений;
- все люди нуждаются в поддержке и дружбе ровесников;
- для всех обучающихся достижение прогресса скорее может быть в том, что они могут делать, чем в том, что не могут;
- разнообразие усиливает все стороны жизни человека.

Аксиология как основа философии инклюзивного образования в методологическом плане логично дополняется идеями философской и педагогической антропологии. Положение философской антропологии о человеке как духовном существе, осознающем, учитывающем, преодолевающим витальную и социальную заданность, а потому свободном, открытом миру, возможностям развития, способном к поиску своего призвания, осмыслению своего бытия, к самоопределению (индивидуальному выбору), самореализации, приняты сегодня в качестве методологической основы педагогики (4, с. 32). Философская и педагогическая антропология позволяют высветить антропологические аспекты проблемы обучения и развития человека с ограниченными возможностями в условиях инклюзивного образования, исходя из положения о том, что человек с ограниченными возможно-

стями жизнедеятельности в большей мере нуждается в образовании, которое дает ему импульс к саморазвитию, самореализации в плане телесного и духовного развития. Инклюзия способствует социализации обучающегося благодаря диалогу и активному взаимодействию с социокультурным окружением на протяжении всей жизни.

Механизмом реализации философско-методологических идей и правовых норм инклюзивного образования в отечественной практике станет разработка специальных стандартов общего образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В настоящее время предложена для обсуждения Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (СФГОС), которая разработана ведущими специалистами Института коррекционной педагогики РАО. Концепция СФГОС предусматривает дифференциацию уровней и вариантов образования и является основой специальных стандартов для детей с различными отклонениями здоровья, обучающихся как в специальной (коррекционной) школе, так и массовой школе в условиях интеграции или инклюзии.

В философии образования существуют неоднозначные трактовки соотношения доступности образования и его качества. Как можно реализовывать качество и равные возможности для обучающихся, если они обладают разными способностями к обучению при различных ограничениях здоровья? Необходимо найти гибкие механизмы, чтобы сделать равноправными структуры коррекционных образовательных организаций и общеобразовательных учреждений и тем самым дать возможность родителям, обучающимся право выбора учебного заведения, его места расположения, видов образовательных услуг. Государством признана ценность социальной и образовательной интеграции.

В Концепции сказано, что «в СССР реализовать конституционное право на образование могла треть детей с нарушениями развития. В современной России охват образованием детей с ограниченными возможностями здоровья превышает показатели советского периода, но еще не гарантирует право на образование каждому ребенку. Специальный Федеральный государственный образовательный стандарт для детей с ограниченными возможностями здоровья направлен на преодоление существующей социальной несправедливости» (5, с. 6).

Центральной идеей стандарта является положение о том, что равенство образова-

тельных возможностей предполагает учет специфических различий между группами лиц с ограниченными возможностями здоровья для создания благоприятных условий осуществления образовательного процесса и достижения определенных результатов. Главная цель и интегральный результат – это социокультурное развитие личности средствами образования.

Диапазон различий в развитии детей с ограниченными возможностями здоровья велик – от практически нормально развивающихся, испытывающих временные и относительно легко устраняемые трудности, до детей с тяжелыми поражениями нервной системы. Соответственно, одни группы детей могут обучаться при специальной поддержке совместно со здоровыми сверстниками, другие нуждаются в адаптированной к их возможностям индивидуальной образовательной программе. Таким образом, для каждой категории детей требуется дифференциация специального образовательного стандарта.

СФГОС рассматривается как неотъемлемая часть стандарта общего образования. Цель образования детей с ограниченными возможностями здоровья – введение ребенка в многообразное поле культуры. Позволим себе привести пространную цитату из текста Концепции: «Культура в данном случае рассматривается... как система ценностей (частных, семейных, государственных), взрослея и присваивая которые, ребенок реализует свои личные устремления, берет на себя посильную ответственность за близких, занимает активную жизненную позицию в сообществе. Только полноценно развиваясь в поле ценностей своей культуры, ребенок с ограниченными возможностями здоровья может получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции, освоить формы социального поведения, принятые в семье и гражданском обществе» (5, с. 13).

Особое внимание в Концепции уделяется структурам образовательных программ, а именно – академическому компоненту и специфическому компоненту жизненных компетенций, необходимых для успешной социализации личности. В вариативных частях стандарта предлагается выделить семь одинаковых образовательных областей (язык, математика, естествознание, человек, обществознание, искусство, физическая культура), которые будут включать два компонента: «академический» и «жизненной компетенции». В образовании ребенка с ограниченными возможностями здоровья особое значение имеет развитие его жизненной компетенции, т. е. овладение знаниями, умениями, навыками, необ-

ходимыми в обыденной жизни. Соотношение указанных выше компонентов в каждом варианте стандартов отражает степень активности и независимости жизни, к которой готовится ребенок с ограниченными возможностями здоровья, исходя из его возможностей и ограничений.

Выделены три уровня школьного образования с точки зрения результатов обучения. Первый уровень является ценовым, т. е. сопоставимым с уровнем основного или полного общего образования здоровых сверстников, второй и третий – принципиально не сопоставимы с ценом. На этих уровнях сокращается «академический» компонент и расширяется область развития жизненной компетенции обучающихся. Эти уровни предполагают разработку четырех вариантов стандарта. Требуется более детальная разработка критериев успешности обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

В целом, концепция СФГОС поддержана образовательным сообществом, т. к. в ней нашли отражения важные методологические подходы современного образования и определен конкретный механизм практической реализации идей инклюзивного образования в основной школе. Но ряд положений требует уточнения. В Концепции (раздел 2.3.) при выделении четырех базовых вариантов стандарта (А, В, С, Д) инклюзивное образование предусмотрено только для обучающихся по стандарту А. Для всех остальных обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по уровню развития отнесенных к получающим образование по стандартам В, С, Д предусматривается нахождение «в среде сверстников со сходными ограничениями здоровья» (5, с. 17). Таким образом, получается, что дети с ограниченными возможностями здоровья,

которые не могут достигнуть уровня образования, сопоставимого с уровнем здоровых сверстников, лишаются возможности получить инклюзивное образование, вопреки желанию их родителей. У обучающихся, их родителей должно быть право выбора между коррекционным, специализированным образовательным учреждением и общеобразовательным, реализующим инклюзивное образование в соответствии с положениями документов ЮНЕСКО и ООН по правам ребенка. В Концепции СФГОС желательно изложить требования к условиям реализации адаптированных образовательных программ при осуществлении инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья различных категорий.

Конкретные шаги по созданию инклюзивного образования в нашей стране, учитывающие методологические подходы, разработанные в мировой практике, позволят реализовать право на образование лиц с особыми образовательными потребностями, создать новый механизм взаимодействия специального и массового образования, адаптировать образовательные программы для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, снизить степень изолированности людей с ограниченными возможностями здоровья, повысить их социальную адаптивность и активность в образовательной сфере. Инклюзия важна для всех участников образовательного процесса. Она позволяет «обычным» обучающимся приобрести опыт толерантной коммуникации, развивает эмпатию, формирует чувство ответственности и уважения к правам других. Для преподавателей актуализируется возможность практики индивидуального и личностно ориентированного обучения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Екатеринбург : Ажур, 2013.
2. Проблемы и новые тенденции в области улучшения положения инвалидов : доклад Генерального секретаря ООН / Специальный комитет по всеобъемлющей единой Международной конвенции о защите и поощрении прав и достоинств инвалидов. Нью-Йорк, 16-27 июня 2003 г.
3. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию. М. : Академия, 2003.
4. Коджаспирова Г. М. Педагогическая антропология. М. : Гардарика, 2005.
5. Концепция Специального Федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья. М. : Просвещение, 2014.
6. Назарова Н. М. К вопросу о теоретических и методологических основах инклюзивного обучения // Специальное образование. 2012. № 2.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

УДК 378.11
ББК 74.484к2

ГСНТИ 02.15.51

Код ВАК 09.00.01, 09.00.13

Сигнаевская Ольга Романовна,

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: signaevskaya2011@yandex.ru

ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ОРИЕНТИРЫ ГУМАНИТАРНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: идеология; государственное управление; гуманитарность; глобализация; реформа образования; высшая школа; гуманитарные технологии; «новое мышление».

АННОТАЦИЯ. На фоне глобализационных процессов образованием и воспитанием решается участь нации. В статье поднимается актуальный вопрос российского образования и принципов государственного управления этим процессом. А какие, собственно, идеологические основания эта реформа должна иметь? Каков ее ценностный вектор? Либерализм, демократия, прочная государственность? Как связана сегодня политика с образованием, русским языком, в чем суть идеологии «нового планетарного мышления». Автор, акцентируя внимание на «образе мыслей» и системе смыслов, свойственных российской ментальности, приглашает педагогическое сообщество к открытой гуманитарной дискуссии.

Signaevskaya Olga Romanovna,

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

IDEOLOGIC LANDMARKS OF HUMANITARIAN APPROACH TO RUSSIAN EDUCATION

KEY WORDS: ideology; governance; humanitarian approach; globalization; educational reform; high school; humanitarian technology; "new thinking".

ABSTRACT. The destiny of the nation is shaped against the background of globalization processes in education and upbringing. The article raises the most urgent question of a reform in Russian educational system and governance. But what ideology should this reform be based on? What is its axiological orientation: liberalism, democracy, or strong state? How is the policy of today connected with education and the Russian language, what is the essence of the ideology of "new planetary thinking", etc.? Focusing on the "mode of thought" and the system of meaning typical of the Russian mentality, the author invites pedagogical community to participate in an open humanitarian debate.

В настоящее время процессы модернизации российского общества сопровождаются глубокими изменениями в сферах управления и образования. Ситуация в гуманитарном секторе образования школ и вузов равнозначна национальной катастрофе, чревата сломом механизмов исторической преемственности и прерыванием самой национальной культурной традиции.

Гуманитарность – это «фундаментальное ядро» современного управления и образования. Например, в английском языке отсутствует понятие «гуманитарные науки». Вместо него используется понятие «humanities» – широкая сфера проявлений человеческого духовного опыта. Для результатов этой деятельности характерны уникальность, неповторимо личностный характер, оценочность, эмоциональная окрашенность. В этом случае можно говорить не столько о знании и познании, сколько о смыслопорождении и осмыслении (понимании) в контексте глубинного ментального архетипа (7). В общепедагогическом контексте феномен гуманитарности как «человеческого в человеке» достаточно сложно

определить без анализа философского самосознания постантропологической эпохи. Современная постфилософия, пресыщенная любомудрием античности, боголюбием средневековья, позитивистской наукой XX столетия, отвергает метаидеи и пестрит симулякрами. Возникшая гуманитарная пауза, оттягивающая прояснение антропологической неопределенности, заполняется образами удовольствия, потребления, игровой коммуникации, отменяющими ценности «откровения», «героя», «служения», то есть того, что имел в виду Сократ, ходивший по многолюдной площади Афин с фонарем и кричавший: «Ищу Человека!». Ф. Эджворт в XX веке отметил, что человек остается машиной для получения удовольствий, но набирает обороты и ширит аппетиты. Факт – экономика все плотнее обволакивает этику, деньги становятся моральным эквивалентом.

Современный человек, как правило, только имитирует синтетические образы, создаваемые сетью, кинематографом, медиа-, PR-кампаниями, так внутренняя, глубинная интериоризация, вычитывание и распознавание смыслов проходит только по

ризоме. И хотя «медийные лица» имеют мало общего с их реальными прототипами, но «медийность в лице» – и есть сегодняшняя жизненная ценность, оттесняющая на периферию прочие «человеческие качества». Синтетический человек играет роль генератора интересов, ценностей, типов, так как технологии кастинга, тендера, приложений превращают человека в механизм, отвечающий именно этим нуждам и запросам. Никогда прежде человек синтетический не был так близок человеку реальному (критико-рефлексивная дистанция) и никогда технологии формирования личности не были столь тотальными и всепроникающими.

Если полем гуманитарных технологий считать контроль над движением идей (как образцов поведения) и мотивациями людей, то гуманитарность разных эпох и культур предстанет многообразием методов и схем этого контроля. Технологии шаманизма, конфуцианства или марксизма различаются не только между собой, но и внутри себя в зависимости от эпохи и среды. Принципиально изменились и поведенческие стратегии «культуртрегеров» – генераторов и распространителей гуманитарных ценностей. Вчерашний культуртрегер выглядел рыцарем идеи, сегодняшний культур-менеджер больше напоминает участника торгов. Борьба правд сменилась конкуренцией проектов. Статичная идеология уступила первенство мобильному проекту. Современности свойственна встречаемость трендов глобализации и локализации, модернизационная однополярность и цивилизационная многополярность, монокультурность и мультикультурность. Постмодерн и сам себя позиционирует так, что в его пространстве одинаково удобно быть и его поборником, и его противником.

В России за истекшие четверть века гуманитарные ориентиры поменялись несколько раз – от коммунизма до консюмеризма и от эскапизма до сетевой зависимости. В условиях реальной информационной войны образовательное пространство, его идеологические основания становятся фокусирующим геополитическим ресурсом (7). Национальное достоинство России формировалось в непростой судьбе русского народа. Российская гуманитарность – это скорее определенный образ мыслей, чем знание исторических фактов или базовых гуманитарных предметов с определенными комментариями и текстовыми наполнениями в своих интеграционных вариациях. Россия – это целый континент, и миссия нашего народа состоит в удержании всего остального мира от нравственного распада и крушения (6).

В мире постантропологического формата есть и ясно проявившаяся альтернатива образу евангельского мышления – образ мыслей «Новое мышление», то есть глобальный цивилизационный проект «Новый мировой порядок», который опирается на колоссальные военные, технологические, финансовые, информационные и организационные ресурсы. Именно поэтому он обеспечен большим количеством культуртрегеров, в том числе и в гуманитарных науках. Либерализмом даже с натяжкой это трудно назвать, скорее анонимная диктатура, так как главное условие приобщения к сему интеллектуальному богатству – отказ от христианства, особенно от православия как общепринятой системы ценностей человеческой цивилизации.

Формируется определенная социальная, научная и политическая элита, в сознании которой человеческое счастье трактуется как победа над ближним, как поражение своих соперников, конкурент – враг. А способность идти до конца в «своем эгоистическом безумии» – сила духа, а не обычная одержимость, сопоставимая с психическими и социальными аномалиями и патологиями. Люди с таким мышлением уповают на материальные ценности, и им кажется, что чем большим количеством этих ценностей они владеют (любым способом – «цель оправдывает средство» или «ничего личного – это политика или бизнес, или просто борьба как игра»), тем в большей степени возвышаются над другими людьми. Они видят источник своего процветания в нищете других, возвышаются и самоутверждаются в оскорблении и унижении других. Вот такие культуртрегеры сегодня в фаворе. На фоне национальной катастрофы представления о добре и зле, общественном благе будут переосмыслены. Будет другой железный порядок, и перестройка сознания идет эффективно в сторону окончательного демонтажа института национального государства.

Мягко внедряется система «гендерного фашизма» посредством ювенальных технологий изъятия детей у биологических родителей, умаления их авторитета в глазах ребенка, легализации и общественного поощрения однополых браков и прочих сексуальных «особенностей». Возможно, для того чтобы покончить с семьей в ее нынешнем виде, слова «мать», «отец», «мужчина», «женщина» – попадут под запрет, так как само их употребление станет нарушением норм толерантности. Анализируя тенденции, заложенные в «новом мышлении», социологи убеждены, что человечество ждет новый виток урбанизации, связанный с сильной концентрацией населения в мегаполисах (4). Последние будут все больше и

больше напоминать колоссальные инкубаторы, выезд из которых будет затруднен. Многомиллионное поселение, лишенное культуры, традиций, сакральной географии, являет собой механическое смешение народов и социальных групп. Миллионы незнакомых между собой, но живущих друг у друга на головах людей образуют колоссальное гетто, находящееся на внешней подпитке. «Новое мышление» предопределяет построение информационного общества, которое предполагает не только и не столько «широкий информационный сервис для простого потребителя», сколько тотальную манипуляцию сознанием людей при помощи направленного информационного воздействия посредством высоких психотехник и цифровых технологий. Всеобщая чипизация (сегодня многие промышленные корпорации предлагают своим служащим идентификационные браслеты) позволит определить место нахождения объекта. Таким образом, общество помещается в некий «информационный кокон», выход за пределы которого будет приравниваться к ереси или сумасшествию. Мировой тренд – воспитать из русского школьника «идеального потребителя». Новым «планетарным мышлением» прогнозируются и зоны беспорядка, территории хаоса, анклавов социального безумия как геополитическая терапия, направленная на принуждение «упрямцев». Чем разрушительнее будет хаос, тем охотнее народы пойдут в пасть к Левиафану.

Достаточно обратить внимание на то, как меняется русский язык. Русский язык – это русский народ. Язык – это наша картина мира: наши мысли, наше поведение, то, как мы ведем себя в самые тяжелые или прекрасные минуты жизни. Мы народ, потому что у нас одна языковая картина мира, один и тот же архетип поведения. В народе можно уничтожить все: извести его культуру, привести его к общемировому знаменателю, европейскому или американскому, переписать историю (например, где Сергей Радонежский – мифический персонаж, а вера – политический опиум и т. д.), но пока народ говорит на своем языке, он не перестает оставаться единым, с общим строем мысли и психологии. Естественными науками давно доказано, что человеческий мозг имеет голографическую память, в которой уже при рождении человека существуют определенные схемы, пространственные, ментальные образы, которые заданы от зачатия.

В условиях геополитической конкуренции наш национальный взгляд на мир, языковую картину пытаются постоянно замутить, исказить, внушая нам, что мы не такие, какие есть на самом деле. Это мифы о русском народе, которые так активно экс-

плуатируют и идеологически, и политически конструируют. Это мифы о русской лени, о русской слабости, женственности русского характера, мифы о русском анархизме – несклонности к порядку русского человека. Это суггестия – внушенная позиция с вполне конкретными источниками. Абсурд, но подобные тональности можно встретить и в российских учебниках по философии в теме, например, «Русская философия серебряного века». Это не вольнодумство и научная объективность, а очевидная неправда и оскорбительная национальная провокация.

С идеологической точки зрения, особенно внушается миф о русском анархизме, неумении и нежелании русских управлять собой. В доказательство приводят «Повесть временных лет» летописца Нестора: «Воззвали к варягам: придите править и владеть нами, земля наша великая и обильная, а порядка в ней нет» (9). И с тех пор владеть за владетелем, князь за князем были все пришлые, чужаки, и все командовали русским народом. Этот миф, имеющий довольно глубокие корни, исходит от немцев. Огромное количество немцев действительно находилось у кормила власти в Российской империи. И именно тогда была заложена идеология, что немцы – организованный, методичный народ, который прекрасно просчитывает каждый шаг на пути к цели, а русские – это стадо, которое надо только гнать к указанной каким-то правителем цели. С геополитической платформы это очень выгодная суггестия, но она далеко не выгодна для русского народа. Те же летописи пишут, что русский народ – не народ «без руля и без ветрил» – русский человек не носится как щепка в море житейском бессмысленно и бесцельно. Мы рассчитываем и знаем свои пути, но у нас есть пословица: «Человек предполагает, а Бог располагает» – Промысел. Русский человек – более зрелый в своих рационалистических установках, так как он понимает, что любой случай может перечеркнуть любые его планы, и поэтому, идя к цели (а к цели русские идут обязательно), он всегда помнит о Промысле Божиим. Цель оправдывает средство – не для евангельского образа мысли, так русский человек живет по совести и в любую минуту готов предстать перед ее судом – «живи так, как будто завтра умрешь, а учись так, как будто жизнь бесконечна».

Достаточно отметить, что и вся культура советского периода, все советское искусство пусть в рамках атеистического мировоззрения и идеологии марксизма-ленинизма, ясно высвечивает именно «евангельский образ мысли». Деятели культуры не забывали стыд и предназначение любого вида искус-

ства. Эта генетическая память советского народа хранила христианскую традицию, и она звучала интеллектуально мощно и искренне, пусть несколько в усеченном виде. Вся реальная русская история – подтверждение этого «кодекса любви». Посмотрите, каких целей, несмотря на мировые провокации, добился русский народ за последнюю тысячу лет своей истории!

В постантропологическую эпоху важно открыто ставить вопрос и об инновациях в гуманитарных технологиях. Во времена Я. А. Коменского основной целью было научить читать и понимать библейскую литературу. В начале XX века наметилась тенденция на кардинальную смену целей образования, вызванная социокультурной ситуацией – кризисом естественнонаучного знания, интеллектуальным усложнением репертуаров деятельности человека. Трансляционные гуманитарные технологии управления и образования, таким образом, постепенно сменяются на более сложные мыследеятельностные. Это технология принятия решений и их рефлексия, это конфликт идей и разрешение конфликта, это осознанное планирование деятельности и ее осуществление, это аналитика и рефлексия деятельности и мышления, это осознание самого себя как деятеля и как личности, индивидуальности. Любые технологии имеют в своей основе ценностный фундамент, и российской гуманитарной науке пора серьезно его отрефлексировать. Заимствовать все лучшее (технологичность, инновационность, универсальность, эффективность, некую аналитичность), но интегрировать и ассимилировать в свое – это задача № 1 для философской основы гуманитарных технологий в пространстве современного управления и образования.

Очевидно, что сам принцип непрерывности гуманитарного образования, нацеленного на формирование значимых общекультурных и социально-личностных компетенций в ходе модернизации образования должен обрести новый импульс как по содержанию, так и по форме. Университетское образование априори предполагает глубокую и широкую социально-гуманитарную подготовку (культуру), в первую очередь в рамках своего российского культурного наследия. Иначе, как отмечал Н. Данилевский, вся возжеленная нами межкультурная коммуникация будет «пустым обезьянничеством» (3). Нельзя выйти на мировой уровень, игнорируя ценностный подход к системе собственного образования. Невозможно построить новую высокотехнологическую цивилизацию на основе примитивной духовной культуры и космо-

политических ценностях. Субъектам высших эшелонов власти, в особенности в социальной и образовательной сфере, необходимо иметь широкое и адекватное представление о реальности глобализационных процессов, их философском и ценностно-смысловом векторе, а также в перспективе, а не только в контексте текущей ситуации осмыслять последствия принимаемых решений. Молодежь, подрастающее поколение – мишень № 1 в тех глобализационных войнах, свидетелями которых мы являемся, и в первую очередь – информационных.

Абстрактная идея космополитически объединенного человечества в современном мире не выдерживает конкуренции перед натиском идеи национального человечества, парцеллизации человечества по культурно-историческим типам. Каждая национальная культура по-своему связывает в единое целое общечеловеческие ценности добра, красоты, истины, справедливости, свободы. Для российского образования такими ориентирами гуманитарности должна и может выступать наша культурная ментальность в своей особой соборности и человеколюбии. Современная идеология российского образования «должна соответствовать своей культурной традиции и выражать свои национальные интересы» (1, с. 164).

Следовательно, гуманитарные науки в России должны и могут опираться на систему смыслов и ценностей, свойственных нашей культуре и традиции. Гуманитарного образования без идеологического контекста не бывает, так как большой вопрос, какую точку зрения считать общепринятой и для кого принятой. Российское образовательное пространство должно быть наполнено нашей историей, нашей культурой, нашими героями. В этом случае будет и международная полноценная образовательная коммуникация. В принципах государственного управления Россией должна четко оформиться новая парадигма, соответствующая новым информационным и геополитическим реалиям. Глубинный архетип российской ментальности – это Византийское наследие и «образ мыслей» и «действий», отличный от западных образцов прагматизма. Даже в своей светской интерпретации это скорее «евангельское отношение» к миру, к себе, к другому человеку и, конечно, к своей Родине – России. Таким образом, каким будет наше будущее, будущее государства, народа, сегодня во многом определяется и проектируется теми идеологическими ориентирами гуманитарности, которые осуществляются в российском образовании и управлении.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Беляева Л. А. Идеология современного Российского образования // Философия в современном мире: диалог мировоззрений : мат-лы VI Рос. Филос. конгресса. В 3 томах. Т. 2. Н. Новгород : Нижегород. ун-т им. Н. И. Лобачевского, 2012.
2. Бек У. Космополитическое мировоззрение. М., 2008.
3. Данилевский Н. Европа ли Россия? М., 2008.
4. Климент Александрийский. Педагог // Антология педагогической мысли христианского средневековья. М., 1994. Т. 2.
5. Козин Н. Г. Россия. Что это? В поисках идентификационных сущностей. М., 2012.
6. Розанов В. В. Уединенное. М., 2006.
7. Сигнаевская О. Р. Культурно-антропологические смыслы политического и образовательного пространств в XXI веке : монография. Екатеринбург : УрГПУ, 2011.
8. Тульчинский Г. Л. Гуманитарность против гуманизма? // Гуманитарные проблемы современной психологии. Известия ТРТУ. № 7. С. 47-53.
9. Энциклопедия Русской Истории. М., 2013. Т. 1. С. 14-21.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Синякова.

Стародубцев Михаил Павлович,

кандидат педагогических наук, доцент, докторант, Российский Государственный Университет им. Герцена; 190000, г. Санкт-Петербург, наб. реки Мойки, д. 48; e-mail: pfanmp@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РЕФОРМ ЕКАТЕРИНЫ ВЕЛИКОЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: воспитание; педагогические взгляды; воздействия; высказывания; возраст.

АННОТАЦИЯ. В педагогических произведениях Екатерины II затрагиваются вопросы обучения и воспитания, имеющие общепедагогическое значение для воспитания разных категорий детей. Она определила три важных момента в истории учебно-воспитательного процесса и установила этапы воспитания по возрастам, определила методы и средства воспитания и обучения, сделав акцент на нравственном воспитании поколения. Значительное место в трудах уделено взаимоотношению между детьми и родителями, эти отношения должны строиться на уважении и доверии. Педагогические взгляды Екатерины II имели ярко выраженную социальную направленность и были инструментом в ее социальной политике.

Starodubtsev Mikhail Pavlovich,

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Applicant for Doctor's Degree, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg.

SOCIAL ORIENTATION OF PEDAGOGICAL REFORMS OF CATHERINE THE GREAT

KEY WORDS: education; pedagogical views; impact; expression; age.

ABSTRACT. The pedagogical works of Catherine II address the issues of training and education having general pedagogical significance for education and upbringing of different groups of children. She identified three important moments in the history of the educational process and established stages of education by age, determined methods and means of education and upbringing, with emphasis on the moral education of the generation. Significant place in the works is given to the relationship between children and their parents, these relations must be based on respect and trust. Pedagogical views of Catherine II had a clear social orientation and were a tool in its social policy.

Екатерина II занималась самой разноплановой деятельностью, но при всем ее уме эти работы несли печать подражания и заимствования и не были лишены серьезного творчества и глубины. Екатерина Великая, вступив на престол, начинает переустройство образования в России.

В своих педагогических произведениях государыня не разграничивает различные понятия педагогики. Ею отдельно не разбираются методы, формы, средства обучения и воспитания. Тем не менее, необходимость научного знания и правильного понимания педагогических взглядов Екатерины II позволяет анализировать их с точки зрения общепринятой в современной педагогике систематизации этих понятий.

Суждения императрицы, затрагивающие проблемы методики воспитания и обучения, направлены, главным образом, педагогам будущих наследников престола – ее внуков. Впрочем, это не значит, что ее рассуждения не содержат общепедагогического смысла. Изучив ее педагогическое наследие, мы не можем упрекнуть ее в педагогическом дуализме. Исключение составляет лишь ее увещания в непререкаемости следования сословному принципу в политике образования. Но это не может быть отнесено к методической стороне ее педагогических взглядов.

В качестве предварительных условий организации учебно-воспитательного про-

цесса Екатерина называет три принципиально важных момента:

- 1) воспитание должно быть организовано так, чтобы им были охвачены все «границы человеческой природы», то есть направления воспитательной работы должны касаться всех сторон личности (гражданское, нравственное, умственное, физическое воспитание и обучение);
- 2) уровень образования необходимо соотносить с тем, «смотря... кому оно дается»;
- 3) организация воспитания должна исходить из учета возрастных и социальных особенностей воспитанников.

Педагогические взгляды русской императрицы, основанные на идеалах просвещения, стали основной для противоречия в российской действительности. В XVIII в. сословность и связанное с этим неравенство подданных Российской империи в зависимости от их происхождения составляли основу общественного строя и государственной политики. Государыня не могла пренебречь этим и в сфере образования. Об этом свидетельствуют такие ее высказывания: «Общечеловеческое воспитание есть нелепость» (1, с. 14); «Мыслим мы, что всякое доброе воспитание должно быть учреждено, смотря на того, кому оно дается».

Екатерины II была уверена, что забота о воспитании и развитии ребенка должна начинаться с раннего детства. Императрица

указывает на условия, которые рекомендовано выполнять будущей матери: соблюдать режим дня, заниматься физическими упражнениями, больше дышать свежим воздухом и т. п. Екатерина высказывает и свое мнение о начальных этапах воспитания и обучения. Первым воспитателем младенца должна стать женщина «разумная, которая умела бы различать, кричит ли дитя от нужды, болезни или своеволия». Кормить ребенка нужно умеренно, давать ему больше двигаться. С самого раннего возраста нужно начинать обучение «отборными игрушками», причем должны учитываться физиологические особенности ребенка. Обучение как главное занятие должно сопровождаться обязательно физическим воспитанием. Все эти суждения представлены Екатериной II в «Сказке о царевиче Февее», имевшей ясно выраженную педагогическую направленность. Целый ряд положений этой сказки прямо перекликается с «Инструкцией кн. Салтыкову» (2, с. 524-525).

Екатерина II была убеждена, что воспитание нужно начинать с самого раннего возраста: «Приступать к основанию добродетелей, полезных душе, надлежит... от самого младенчества». Внутреннее естество ребенка до семи лет, по мнению императрицы, энергично. В таком возрасте он находится в состоянии деятельности, постоянной работы. Ребенок всем своим существом окутан внешней природой, его внутренний мир открыт для внешних впечатлений. Не умея еще отделить себя от всего внешнего, окружающего, ребенок весь представляет собой лицемерие.

Огромное количество разнообразных вещей он усваивает в детском возрасте, разнообразные образы оставляют след в душе ребенка. Вместе со сведениями, полученными из внешнего мира, в душе ребенка накапливаются чувства, переживания и желания. Детство – это время, когда формируется первоначальный умственный и нравственный капитал. Но, с точки зрения Екатерины II, ребенок, владея этим капиталом, еще не умеет правильно им воспользоваться. Вследствие этого очень важно первоначальное, самое раннее воспитание. Трудности семейного воспитания привлекали интерес многих крупных мыслителей и видных русских педагогов (Е. Р. Дашкова, В. В. Крестинин, Н. И. Новиков, А. А. Прокопович-Антонский, А. Н. Радищев и др.). Было изложено много значимых мыслей по поводу семейного воспитания. В этом отношении большой научный интерес представляют проблемы семейного воспитания второй половины XVIII века. Передовые деятели общественной мысли и педагоги того периода отражали в своих трудах прогрессивные тенденции об-

щественного развития и по-новому подходили к разработке проблем семейного воспитания.

Русские просветители не оставались равнодушными к вопросам воспитания и включались в общеевропейскую полемику о воспитании. При этом следует отметить, что они не слепо следуют идеям Д. Локка, Ж. Ж. Руссо, Д. Дидро, К. А. Гельвеция и др., а высказывают свои собственные оригинальные суждения, отвергая или соглашаясь с идеями о всеобщности воспитания, о роли наследственности в становлении личности, о роли среды в процессе воспитания, о роли семьи. Но при обсуждении вопросов воспитания на первое место просветители ставили проблему человеческого бытия.

Каждая воспитательная санкция в детском возрасте откладывает отпечаток в сердце ребенка, и чем младше ребенок, тем сложнее, по ее суждению, применять нужные воспитательные меры. Педагог-воспитатель должен уметь «опускаться» до уровня детского развития, но дети должны безусловно признавать авторитет педагога (5, с. 233-243), что требует от педагогов-воспитателей значительного искусства и тактичности. Этот вопрос императрица затронула одна из первых в российской педагогике. В XVIII веке мысль о раннем воспитании была присуща прогрессивной педагогической мысли. Воспитание должно начинаться с самого рождения – утверждали И. Б. Базедов, Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци и др.

Вскоре Екатерина II устанавливает этапы воспитания по возрастам. Первый этап – «продолжение младенчества до семи лет» (5, с. 198), когда от маленьких детей требуется прежде всего выполнение просьб, предписаний, приказаний (5, с. 198).

Отдельно государыня рассматривает родительскую роль в воспитании. В одном из рассказов из «Записок 1-й части» даются определения функций родителей как воспитателей. Об этом Екатерина II говорит так: «Должность их есть исправлять, указывать, учить, остерегать и показывать деткам, как им быть должно, дабы, как вырастут велики, и имел всё равно пороки, не могли пенять: вы нас не исправляли, вы нас не учили, вы нас не остерегали, вы нам не указывали путь, по которому идти» (5, с. 158). Данные высказывания императрицы являются важными, так как этим задается сугубо нравоучительный характер всех воспитательных влияний на воспитателей, родителей и педагогов.

Государство выражало недовольство семьями, которые не проявляли усердия в воспитании молодого поколения. Оно заставляло именно родителей дома учить детей, затем принимая экзамены после домашних занятий. И отбирало детей у недобросовестных

родителей, направляя учиться в казенные школы. Государство оценивало семью достаточно слабым инструментом воспитания, не достигающим серьезных педагогических целей. Семья и общество были полны предрассудков, ленивы, невежественны, безнравственны. Такое порочное общество влияло на воспитание детей. Воспитать из такого зараженного ребенка идеального или просто хорошего гражданина было невозможно, дурные нравы людей, окружавших дитя в первые годы его жизни, передавались ему и оставались при нем на всю жизнь. «Добрые или худые нравы каждого человека во всю его жизнь зависят от первого его доброго или худого воспитания», – утверждал Бецкой, а до него – прежние педагоги. Отсюда непроизвольно возникала мысль об обособлении малолетних детей от взрослых, о воспитании детей отдельно, вне влияния семьи и общества и о формировании, таким образом, нового поколения мужественных, честных, добродетельных людей, словом, таких, в которых ощущался недостаток. Эту идею высказывал Бецкой и в этом убедил Екатерину II.

Императрица в педагогических сочинениях уделяет значительное место проблеме взаимоотношений детей и родителей, часто поднимает вопрос о необходимости почитания родителей и подчинения им. А от родителей же она требует приучения ребенка к послушанию. Некоторые современные исследователи (4, с. 53) склонны видеть в этом призыв Екатерины II воспитывать в ребенке рабскую покорность, подавлять волю детей. Мы полагаем эту позицию ошибочной, так как, во-первых, уважительное отношение к родителям в принципе свойственно для норм русского национального воспитания, и тут Екатерина II разумно подражает многовековой практике народной педагогики; во-вторых, императрица точно указывает на воспитательное значение такой меры, как беспрекословное подчинение родителям. Так, в «Сказке о царевиче Февее» Екатерина II говорит словами главного героя, что, подчиняясь, он вырабатывает крепость характера и повиновение отцу есть своеобразная наука, необходимая ему в дальнейшей жизни. В-третьих, говоря, в частности, о детском повиновении в «Инструкции», императрица имеет в виду конкретных детей – наследников престола. Умение повиноваться в понимании Екатерины II есть одно из необходимых условий для формирования умения повелевать: «Кто с младенчества не поважен (приучен) повиноваться приказанию и совету родителей и приставников, тот, созрев, не в состоянии будет слушать здравого рассудка и справедливости» (4, с. 53).

Определенные требования Екатерина II предъявляла к родителям как к воспитате-

лям. Так, в главе «Наказа» под названием «О воспитании», ею установлено «несколько общих правил, могущих служить вместо совета всем родителям». Правила эти гласят: «1. Всякий обязан учить детей своих страху Божию, ...вперяти в них любовь к отечеству. 2. Всякий родитель должен воздерживаться при детях своих не только от дел, но и от слов, клонящихся к неправосудию и насильству, как-то: брани, клятвы, драк, всякой жестокости ...и не позволять и тем, которые окружают детей его, давать им дурные примеры. 3. (Родитель) запретить должен детям и тем, кои около них ходят, чтоб не лгали, ниже в шутку: ибо ложь изо всех вреднейших есть пороки» (5, с. 83).

В методах организации педагогических воздействий, предлагаемых государыней, определенно прослеживается человеколюбие, характерное для просвещения. Важным фактом гуманистического воспитания признается универсальность характера, то есть сочетание нравственного, умственного, физического и эстетического воспитания. В своих педагогических трудах Екатерина II не отмечает различия в способах обучения и воспитания. В ее высказываниях по вопросам использования методов и средств воспитания и обучения, как и в вопросах о содержании образования приоритет отдается нравственному воспитанию.

В общевоспитательной практике педагога императрица отмечает два основных метода влияния: 1) стимулирование и поощрение у воспитанников положительных качеств; 2) применение средств, искореняющих отрицательные проявления в их поведении.

По мнению Екатерины, использование именно таких методов и средств поможет решить вопрос, стоящий перед воспитателем, – «приготовить» воспитанников к последующей самостоятельной деятельности «посредством возбуждения и подкрепления умонаклонения к добру». Характеризуя методы, Екатерина останавливается и на способе их применения. В частности, Екатерина II утверждала: «Когда детей унимать, тогда надо чинить без сердца, без брани, без пристрастия, с холодной кровью; представлять им здравое рассуждение, и для того употребить слова умеренные, голос тихий и вид степенный». В случаях, когда воспитанник будет неоднократно замечен во лжи, когда будет «найдена основательной жалоба одного (ребенка) на другого», по убеждению Екатерины II, нужно применять «выговор». При этом она предупреждает, что не следует делать детям выговор по пустякам, в ходе детской игры. И это справедливо, потому что от чрезмерного применения этого способа теряется его эффективность. В тот

момент, если дело касается личной обиды одного воспитанника на другого, выговор должен сопровождаться извинениями виновного перед обиженным. Извинение, по мнению Екатерины II, – особое, самостоятельное воспитательное средство. Его специфика заключается в том, что оно очень ощутимо для чувства собственного достоинства ребенка и подразумевает глубокое внутреннее переживание. Порой становится так, что извинение бывает сложнее самого ожидающего наказания, именно поэтому Екатерина II считает его сильным воспитательным средством, которое должно применяться с особой осторожностью.

Способом педагогического воздействия, пресекающим нежелательное действие, по суждению императрицы, является угроза. Применяться этот способ должен при «многократном повторении непозволительных действий», а осуществляться в том случае, когда поведение ребенка не сопровождается немедленным исправлением. Необходимо также решительно осуществить угрозу в случае проявления явного невнимания к учению или лени кого-либо из воспитанников (5, с. 247). Для того чтобы угроза возымела надлежащее педагогическое действие, педагогу необходима твердость, с которой он должен привести ее в исполнение. По-видимому, Екатерина II значительно ограничивает сферу применения данного метода. В ее педагогических работах угроза как метод воздействия встречается крайне редко, в «Инструкции» о ней упоминается лишь дважды.

Значительное место в работах государыни занимают проблемы организации процесса обучения детей. В статье «Инструкции», названной «Наставление касательно знания и того, что потому от детей требуется», разбираются две основные группы проблем: общая, в которой излагается ее взгляд на значение обучения, и частная, в которой указывается порядок и определяется ход обучения.

Представление Екатерины II о характере обучения состоит в том, что обучение должно осуществляться только при условии собственного желания и охоты воспитанников, «с решительным устранением принуждения». При таком характере обучения не должно оставаться места страху – господствовавшему и общеупотребительному тогда средству принуждения. Той же кротости и свободы в отношениях с детьми, которые допускались в процессе воспитания, Екатерина II требует и в обучении, причем многократно выдвигает эти требования: «Привлекать любопытство детей к учению ласкою, а не принуждением» (5, с. 227), «При всяком учении не держать детей более по-

лучаса сряду и кончить всегда прежде, нежели они не станут скучать». Таким образом, Екатерина II поставила неизменным условием обучения собственное желание детей.

Обязательным правилом достижения цели в процессе обучения государыня считала прилежание и усидчивость учеников. Она полагала, что «дабы добиться поставленной цели» важно «почаще твердить... изучаемое, так как прилежание и радение всё преодолевают: так как лень и нерадение ото всякого добра отводят».

По соображению Екатерины Великой, обучение должно иметь строгую последовательность. Детям следует давать лишь то, к чему они в полной мере готовы, и не следует предоставлять им то, чего они не смогут осилить. В одном из писем она указывала: «Нужно, по-моему, чтобы способности ребенка были достаточно развиты прежде, чем забивать ему голову старой чепухой, и из этой чепухи надо знать, что выбирать для него». Исходя из этого, Екатерина II считала, что материал книг для детского чтения должен соответствовать уровню понимания ребенка. Во всех учебных книгах, написанных ею самой, присутствует постепенность в распределении материала в соответствии с постепенностью в развитии детских понятий. Достоинством этих книг являются также ясность, легкость изложения, простота понятий, живость, подбор интересных мыслей. Педагогическое мастерство императрицы, ее разумные педагогические рекомендации нашли выражение в том, как методически грамотно написаны ею тексты для детского чтения. В ряде рассказов «Записок первой части» и иных педагогических творений императрица показала редкое и важное умение поравняться с уровнем детского восприятия. По идеи Екатерины II, обучение детей постепенно должно нарабатывать все большую самостоятельность, то есть перерастать в самообразование. Она считала необходимым и очень важным заниматься самообразованием. Об этом свидетельствует и процесс обучения ее сына Павла I. Его обучение шло в значительной мере самостоятельно, занимало определенную, причем лучшую часть дня. Это был твердо установленный порядок (3, с. 37).

Важная роль была отведена предмету организации учебного процесса: режим труда, отдых ребенка, оснащение учебного класса. Продолжительность каждого вида занятий определялась ею в пределах получаса при условии доброй воли и желания самих воспитанников к этим занятиям. В статье «Об обучении» она многократно отмечает, что «дети, переменяя упражнения телесные

с упражнениями ума, проводить будут время приятно».

Императрица считала, что во взаимоотношениях воспитателей, педагогов и воспитанников не должно быть конфронтации, руководство действиями детей со стороны воспитателей и педагогов по возможности должно оставаться не замеченным детьми. Добиться этого возможно лишь тогда, когда их отношения строятся на доверительных отношениях, взаимном понимании и уважении.

Обсудив сущность и корни формирования педагогических взглядов Екатерины II, мы сделали вывод: эти взгляды основаны на учениях европейских просветителей и педагогов XVIII в. Но все-таки все эти концепции были пересмотрены, приспособлены и модифицированы Екатериной II в России, что и составляет главную заслугу императрицы перед российской педагогикой. В социальной политике екатерининские взгляды имели важный аспект и ярко выражали социальную направленность. Руководствуясь своими педагогическими воззрениями, она старалась направить и развить новые процессы русского общества.

По вопросам содержания воспитания и обучения Екатерина II имела собственные оригинальные взгляды. Центральными в педагогических взглядах Екатерины II были идеи о главенстве нравственного начала в человеке и необходимости подчинять весь процесс воспитания этому, важности граж-

данского и патриотического воспитания в деле формирования «нового человека». Понимание Екатериной II истинной гражданственности во многом современно и актуально (естественно, с соответствующей корректировкой в отношении специфики политических и культурных реалий XVIII века). Екатерина II знала цену знаниям, не раз указывала на всю важность и значимость образования как для конкретной личности, так и для общества в целом.

Екатерина имела оригинальный взгляд на методы воспитания и обучения, которые были связаны с поставленными ею общественными задачами формирования «нового человека». Чтобы освободиться от минусов прежней эпохи, новая личность должна была «выращиваться» деликатными методами без применения насилия. Воспитательные меры и обучение со стороны воспитателей и учителей должны быть выполнены настойчивым самообучением в течение всей жизни человека.

С уверенностью мы можем сказать, что во второй половине XVIII в., Екатерина II предстала в какой-то степени создателем новой педагогической теории в России. Все ее педагогические взгляды имеют нравственный характер, что было бесспорно с точки зрения претворения ее общепедагогической цели – создания «новой породы людей» – сначала граждан, а уже потом поданных.

ЛИТЕРАТУРА

1. Екатерина II. Избранные сочинения. Кн. 1. СПб., 1890.
2. Екатерина II. Соч. М., 1990.
3. Письма и записки императрицы Екатерины II к графу Н. И. Панину. М., 1863.
4. Рождественская Р. Л. Патриотическое воспитание подрастающего поколения в истории отечественной педагогики (IX-XX вв.) : дисс. ... канд. пед. наук. Белгород, 1997.
5. Соч. императрицы Екатерины II. Т. 1.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. М. Г. Сиякова.

РЕЦЕНЗИИ

УДК 159.9
ББК 88.53я73

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

Игнаткова (Швецова) Светлана Владимировна,

старший преподаватель, кафедра иностранных языков и перевода, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620144, г. Екатеринбург, ул. Сурикова, д. 53, к. 32; e-mail: svt.shvetsova@gmail.com

**ТЕОРИЯ КОММУНИКАЦИИ КАК ИНСТРУМЕНТ
ВОСПИТАНИЯ КОММУНИКАТИВНО КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА**

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коммуникация; теория коммуникации; коммуникативная компетенция; компетентностный подход.

АННОТАЦИЯ. Представлен анализ учебного пособия Е. А. Нахимовой и А. П. Чудинова «Основы теории коммуникации» (2013), предназначенного для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 040101.65 – Социальная работа по направлениям подготовки: 040400.62 – Социальная работа, 031600 – Реклама и связи с общественностью, 031900 – Международные отношения.

Ignatkova (Shvetsova) Svetlana Vladimirovna,

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Translation, Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg.

**COMMUNICATION THEORY AS AN INSTRUMENT
OF BRINGING UP COMMUNICATIVE-COMPETENT SPECIALISTS**

KEY WORDS: communication; communication theory; communicative competence; competence approach.

ABSTRACT. This review represents an attempt to evaluate a teaching aid by E. A. Nahimova and A. P. Chudinov “The Basics of Communication Theory” (2013) meant for students of higher educational institutions (speciality 040101.65 – Social Work: courses 040400.62 – Social Work, 031600 – Advertisement and Public Relations, 031900 – International Relations).

Приобретение теорией коммуникации статуса самостоятельной научной дисциплины в нашей стране произошло сравнительно недавно. Теория коммуникации – это молодая область научного знания, которая активно развивается ввиду своей востребованности как в профессиональной сфере, так и в повседневной жизни. Термин «коммуникация» становится одним из основных элементов понятийного аппарата социально-гуманитарного знания.

Активное развитие делового сотрудничества и, в частности, международного делового сотрудничества требует от специалиста не только знаний, умений и навыков использования различных инструментов коммуникации, но и готовности и способности активно и эффективно применять их в своей профессиональной деятельности. Успех в любой сфере социального взаимодействия обусловлен сформированностью специфических психологических качеств личности, позволяющих человеку как полноценному члену социума эффективно взаимодействовать с остальными членами общества. Процессы глобализации и социально-политические изменения, произошедшие в нашей стране в последние десятилетия, привели к увеличению спроса на высококвалифицированных специалистов, владеющих основами теории коммуникации.

Как справедливо отмечает К. М. Левитан, цель высшего образования в условиях ускоряющихся изменений во всех сферах жизни заключается не только в необходимости «дать профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств (компетенций) специалиста», среди которых названы коммуникативная культура, культура системного профессионального мышления, умение работать в команде, стремление к саморазвитию и самообразованию, толерантность, ответственность, организаторские и лидерские качества, устойчивость к постоянным изменениям окружающей среды, гибкость мышления, креативность, умение представлять свои личностные и профессиональные качества, оптимальный стиль профессионального поведения и др. Развитие личности понимается как «процесс количественных и качественных изменений в ее подструктурах, ведущий к приобретению и усилению социального качества индивида» (4, с. 24, 60). Важными социально значимыми и социально необходимыми качествами современного выпускника вуза являются также способность учиться самостоятельно и стремление учиться на протяжении всей жизни, совершенствуясь в культурной и профессиональной сфере.

В предисловии к учебному пособию Е. А. Нахимовой и А. П. Чудинова «Основы теории коммуникации» подчеркиваются важность изучения теории и практики коммуникации как неотъемлемого компонента подготовки квалифицированных специалистов по коммуникативной деятельности, а также умение адекватно и эффективно использовать вербальные и невербальные средства коммуникации как обязательного условия профессионального успеха.

Данное учебное пособие разработано в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования третьего поколения. Пособие предназначено для подготовки специалистов в сферах, связанных с рекламой, связями с общественностью, гостиничным обслуживанием и туристической деятельностью, международными отношениями, муниципальным и государственным управлением, работой с персоналом и содержащим комплекс упражнений и заданий, касающихся основных понятий теории коммуникации, исторических этапов развития коммуникации, истории науки о коммуникации, вербальной и невербальной коммуникации, межличностной, групповой, массовой, межкультурной, рекламной, политической коммуникации, этики речевой коммуникации, прецедентности в рекламной и политической коммуникации, а также образности в политической и рекламной коммуникации. Рецензируемое учебное пособие по основам теории коммуникации соответствует требованиям образовательной системы нового типа, т. к. обеспечивает эффективное овладение основами теории и практики коммуникации на основе формирования умений, входящих в состав ключевых компетенций современного специалиста.

Новая философия образования развивается на срезе двух философских направлений: философии экзистенциализма, ориентированной на активность самого субъекта, самообразование, самовоспитание, самосовершенствование, и философии прагматизма, ориентированной на практическую пользу и значимость. В требованиях федерального государственного стандарта высшего профессионального образования выдвигается задача разработки новых технологий и современных методик обучения. Действующие образовательные стандарты высшего профессионального образования разработаны на основе компетентностного подхода, под которым понимается реализация образовательных программ, формирующих и развивающих способность выпускника применять полученные знания, умения и навыки на практике в определенной сфере деятельности. Переход от долгое время гос-

подствовавшей знаниевой парадигмы результатов образования к компетентностной (И. А. Зимняя, А. В. Хуторской, Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк и др.) объясняется глобальными изменениями, связанными с жизнью в поликультурном обществе и возрастанием информатизации общества, вызвавшими необходимость смены приоритетов в области целей образования, а также присоединением России к Болонскому процессу. «В качестве общего определения... интегрального социально-личностно-поведенческого феномена как результата образования в совокупности мотивационно-ценностных, когнитивных составляющих и выступило понятие “компетенция / компетентность”» (3).

В Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа» отмечены, помимо прочего, необходимость учета «специфики социокультурного пространства», развития умений анализировать и структурировать социальную информацию с различных точек зрения, выделять в ней главное, а также необходимость формирования у обучающихся способности предупреждать личную профессиональную деформацию (6, с. 5-6, 11).

Форма организации учебного материала в рецензируемом учебном пособии способствует развитию способностей организовывать самостоятельную учебную деятельность, работать с различными источниками информации, развитию у обучающихся аналитического мышления, что особенно ценно в условиях нарастания информационных потоков и интенсификации социального взаимодействия. Необходимость развития данных качеств личности отражена и в Федеральном государственном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 «Социальная работа». Обязательными требованиями к результатам освоения основных образовательных программ выше названного ФГОС ВПО являются владение выпускниками «культурой мышления», способность «к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1)», умение «логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь (ОК-2)», готовность «к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе (ОК-3)», а также стремление «к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства (ОК-6)» (6, с. 8-9).

В качестве основного средства обучения практике речевой коммуникации Е. А. Нахимова и А. П. Чудинов используют «анализ созданных мастерами образцовых текстов, внимательное изучение опыта предшественников, а также анализ чужих ошибок на ма-

териале дефектных текстов» (5, с. 4). В значительной части упражнений учебного пособия «Основы теории коммуникации» студентам предлагается проанализировать материалы дискуссий, переговоров, публичных выступлений, фрагментов из художественных произведений и текстов публицистического стиля. Использование в учебном пособии образцов живой речи способствует повышению познавательной мотивации студентов и вызывает интерес к преподаваемой дисциплине, что, несомненно, сказывается на качестве подготовки специалистов.

Понимание теоретической и практической значимости приобретаемых знаний, умений и навыков для будущей профессиональной деятельности, а также осознание в полной мере профессиональной специфики осуществляется посредством активных методов обучения. Задания, в рамках которых студентам предлагается подготовить и инсценировать собственный текст, а также упражнения, связанные с деловыми играми и коммуникативными тренингами, используемые в учебном пособии, способствуют созданию положительного эмоционального фона и психологически комфортной обстановки на занятии, что также ведет к усилению мотивации обучающихся. Кроме того, состояние интеллектуального затруднения и эмоциональная насыщенность, возникающие при выполнении таких упражнений, способствуют более быстрому и эффективному запоминанию нового материала.

Большое внимание в пособии уделяется анализу композиционной структуры текста и особенностей, связанных с жанрово-стилистической принадлежностью текста; развитию умений студентов определять стратегию и тактику автора, анализируя приводимые им доводы, и оценивать эффективность коммуникации.

Реализация компетентного подхода, как отмечено в ФГОС ВПО, предусматривает широкое использование в процессе подготовки специалистов подобных активных и интерактивных форм проведения занятий «в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся» (6, с. 24). Коммуникативная компетенция

входит в число ключевых компетенций, выделенных Советом Европы. «Ключевые компетенции обеспечивают универсальность специалиста» и его продуктивность в различных видах деятельности (2, с. 49). Коммуникативная компетенция – это базовый элемент профессиональной компетентности специалиста социальной сферы.

Под профессиональной компетентностью понимается «интегративное качество личности специалиста, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в его готовности и способности к успешной профессиональной деятельности с учетом ее социальной значимости» (4, с. 30).

Учебное пособие «Основы теории коммуникации» Е. А. Нахимовой и А. П. Чудинова построено в форме, предполагающей как работу в рамках аудиторного занятия, так и самостоятельную работу студентов. В пособии содержится библиографический раздел, включающий разнообразную научную, научно-популярную, учебную и специальную литературу, предназначенную для использования в рамках самостоятельной подготовки обучающихся.

В процессе обучения, организованного подобным образом, студенты учатся критически мыслить, делать умозаключения и принимать решения на основе анализа имеющейся информации и с учетом определенных обстоятельств. Для всех участников учебного процесса создаются равные условия и равные возможности, что способствует социально-психологической подготовке студентов к эффективному и продуктивному общению, умению слушать и слышать собеседника, ясно и четко выражать свою точку зрения, то есть способствует развитию коммуникативной компетенции обучающихся.

Таким образом, изучение теории коммуникации, способность и готовность эффективно применять полученные знания, умения и навыки в процессе личностного взаимодействия в общении и профессиональной деятельности являются неотъемлемыми компонентами подготовки квалифицированных специалистов по коммуникативной деятельности и обязательным условием профессионального успеха выпускников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Володина М. Н. О роли СМИ в процессе политической коммуникации // Политическая лингвистика. № 4(34). 2010.
2. Зеер Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход // Образование и наука. 2004. № 3 (27).
3. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. URL: <http://aspirant.rggu.ru/article.html?id=50758> (дата обращения: 28.10.2013).
4. Левитан К. М. Юридическая педагогика : учебник. М. : Норма, 2008.
5. Нахимова Е. А., Чудинов А. П. Основы теории коммуникации : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) «бакалавр»). М., 2009.
7. Чудинов А. П. Дискурсивные характеристики политической коммуникации // Политическая лингвистика. № 2(40). 2012.

Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, *соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся*. Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** (\approx **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**
полное и точное **место работы; подразделение организации;**
контактная информация (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (250—300 знаков с пробелами);
- 5) **ключевые слова** (5—7 слов).

К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» (24, с. 56). Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5—2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ journals.uspu.ru



(343) 235-76-03

Ворошилова Мария Борисовна



E-mail: pedobraz@uspu.ru

АДРЕС РЕДАКЦИИ

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221.

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2014. № 2

Редактор А. А. Баранова
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Подписано в печать 25.02.14. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 15,74. Усл. п. л. 21. Тираж 500 экз. Заказ №4310.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета,
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru