ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

ISSN 2079-8717

2014. № 10

Научное издание ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет»

Журнал издается с 2007 года

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 Standart 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 филологических наук, профессор А. П. Чудинов
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 психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. Зеер	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. Козлов	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. Коротаева	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. Кусова	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. Минюрова	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. Попова	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. Пшебинда	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. Рубина	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. Сыманюк	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. Ушева	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. Шамало	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

2014. № 10

EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor
B. M. IGOSHEV
Editor-in-Chief

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Deputy Editors

Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV
Executive Editor

Candidate of Philology, Associate Professor M. B. VOROSHILOVA
Managing Editor

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA
Head of Translation Department

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Profesor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

СОДЕРЖАНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

Валиев Р. А., Максимова Л. А.
Повышение профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих в области межэтнических и межконфессиональных отношений (из опыта работы с государственными и муниципальными служащими Свердловской области).....7

Валиев Р. А., Оболенская А. Г., Смирнов А. В.
Модель профессионального опыта государственного служащего Среднего Урала 15

Воробьева И. В., Кружкова О. В., Плешакова А. Ю., Чупина В. А.
Учет эффектов активизации и ингибиции субъектности при воздействии стресс-факторов городской среды в системе образования.....22

Корнеева В. А.
Спорт как решение проблемы политической консолидации регионов 29

Оболенская А. Г.
Переподготовка служащих как условие конструктивной реформы государственного и муниципального управления и реализации национального плана противодействия коррупции.....36

Семёнова Ю. А.
Гражданское образование в системе повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.....42

Смирнов А. В.
Коррупция как полифакторный феномен.....47

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Брунер Т. И.
Электронный портфолио «Мой маршрут к самореализации: планирование – управление – результат!» как средство развития и оценивания общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов педагогического вуза 53

Васенин Е. И.
Концептуальные положения системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров 58

Гаманенко Н. П.
Вовлечение педагогов среднего профессионального образования в деятельность по освоению и реализации компетентностного подхода 63

Гордеев М. Н.
Самостоятельная работа в истории педагогической мысли 68

Давыдова Н. Н., Игошев Б. М., Симонова А. А., Фоменко С. Л.
Образовательный кластер как системообразующий компонент региональной модели непрерывного педагогического образования 72

Зеер Э. Ф., Югова Е. А.
Критерии и показатели оценки здоровьесберегающей компетентности студентов 78

Мельникова М. Л.
Специфика содержания курсов повышения квалификации для педагогов специального учреждения закрытого типа.....83

Савельев В. В.
Модульный подход к классификации профессий для создания профориентационных компьютерных игр 87

Старченко Е. В.
Формирование межкультурной компетенции студентов в процессе языковой подготовки в вузе 91

Широких А. Ю.
Сложности интерпретации в изучении английского языка 95

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

Воронина Л. В., Симонова А. А.
Формирование естественнонаучной картины мира средствами математического образования 99

Казаева Е. А., Шабардина О. Г.
Методико-технологическое обеспечение педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением 105

Курдина Е. С.
Формирование учебной самостоятельной деятельности вокалистов в дополнительном музыкальном образовании 114

Свалова Е. В.
Типология трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы 120

Синявская Е. В.
Условия универсализации моделирования в начальном обучении ..... **Ошибка! Закладка не определена.**

Столбова Е. А.
Модель социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского оздоровительного лагеря 12929

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ

Блясова И. Ю.
Правовая культура подрастающего поколения: проблемы и пути решения 134

Вахрамеева С. П., Суворова С. Л.
Теоретико-методологические основания формирования медиаобразовательной компетентности студентов педагогического вуза 139

Дзиов А. Р.
Роль высшей школы как системообразующего социального института 144

Дорошук Л. А., Казаева Е. А.
Организация и результаты работы по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста 148

Евдокишина О. В.
Педагогическое проектирование процесса коммуникативной готовности детей старшего дошкольного возраста 155

Кириллов А. Г.
Технология повышения эффективности системы управления вузом на основе информационных технологий 160

Коуров А. В.
Мониторинг качества формирования профессионального саморазвития студентов вуза с использованием информационных технологий 166

Пономарева Л. И.
Соотношение парадигм сопровождения и поддержки в педагогогической теории и практике 171

Сидоров С. В.
Инновационная мобильность как социально-педагогическое явление 175

Соколова Е. А.
Стереотипный образ учителя в прессе провинциального города: гендерный аспект....180

Шабардина О. Г.
Методика педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением....184

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Скок Н. В., Терентьев А. Е., Янцер О. В.
Туризм как активное средство воспитания личности в процессе подготовки студентов к сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса 190

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Блинов Д. И., Ширшов В. Д.
Традиционные и опережающие технологии формирования готовности учащихся к чрезвычайным ситуациям 194

Коротун А. В.
Механизмы социально-правовой защиты материнства и детства в современной России 197

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Баум М. А., Чудинов А. П.
Авто- и гетеростереотипы при восприятии национальной системы образования (по материалам ассоциативного эксперимента) 205

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

Макеева С. О.
Коммерциализация педагогического дискурса: обзор англоязычных публикаций последних лет 209

Информация для авторов.... 214

СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

УДК 37.018.46-057.34
ББК Ч404.78 ГСНТИ 15.81.21 Код ВАК 19.00.07

Валиев Равиль Азатович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 364; e-mail: rw1973@mail.ru

Максимова Людмила Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 364; e-mail: maximova70@mail.ru

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ В ОБЛАСТИ МЕЖЭТНИЧЕСКИХ И МЕЖКОНФЕССИОНАЛЬНЫХ ОТНОШЕНИЙ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ С ГОСУДАРСТВЕННЫМИ И МУНИЦИПАЛЬНЫМИ СЛУЖАЩИМИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ)

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: государственные и муниципальные служащие; дополнительное образование; повышение квалификации; профессиональные компетенции; межэтнические и межконфессиональные отношения.

АННОТАЦИЯ. Представлены опыт реализации и содержание программы повышения квалификации государственных и муниципальных служащих с целью формирования готовности слушателей к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в области межконфессиональных и межэтнических отношений при решении задач обеспечения безопасного функционирования общественных институтов в современном поликультурном обществе.

Valiev Ravil Azatovich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Maximova Liudmila Aleksandrovna,
Candidate of Pedagogy, Head of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STATE GOVERNMENT AND MUNICIPAL OFFICIALS IN THE SPHERE OF INTERETHNIC AND INTERFAITH RELATIONS (ON THE BASIS OF EXPERIENCE OF WORK WITH STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES OF SVERDLOVSK REGION)

KEY WORDS: state and municipal employees; additional education; training; professional competence; inter-ethnic and inter-confessional relations.

ABSTRACT. The article presents the experience in the implementation and maintenance of programs of qualification development of state and municipal employees with the purpose of preparation to effective implementation of professional activity in the field of interreligious and interethnic relationships for ensuring safe functioning of public institutions in modern multicultural society.

Как показывают последние события в мире, современная социальная ситуация характеризуется ростом напряженности в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений. В ряде стран Европы и на Ближнем Востоке отмечается рост сил, провоцирующих межконфессиональную и межэтническую вражду между гражданами. Актуальна эта проблема и для Российской Федерации. В силу особенностей исторического развития российское общество веками складывалось как многоконфессиональное и поликультурное, при этом поддержка гармоничного сосуществования на территории российского государства представителей различных этнических и конфессиональных сообществ всегда являлась приоритетной государственной политикой.

© Валиев Р. А., Максимова Л. А., 2014

В постсоветский период наблюдалось увеличение миграционных потоков в Россию из стран бывшего Советского Союза, так в 1991-1995 гг. поток мигрантов составил 2560 тысяч человек, в 1996-2000 гг. – 2089 тысяч человек, в 2001-2011 гг. – 1874 тысяч человек [9]. Последние политические события на Украине послужили причиной появления достаточно большого количества беженцев в центральные регионы Российской Федерации, в том числе и в Свердловскую область. Так, по данным источника «Правда.ру», в Свердловскую область приехали более 1200 беженцев с востока Украины [16].

В силу вышесказанного, в новых современных условиях изменяются требования к профессиональным квалификациям государственных и муниципальных служащих в области обеспечения безопасности межконфессиональных и межэтнических отношений на территории Российской Федерации. Это – принятие ими близкой дистанции с другими этносами, выстраивание вариативных отношений, этнической и конфессиональной децентрации, широта культурного поля, владение основами межкультурного взаимодействия, принятие других этнических групп как равных, открытость для формирования полиэтничного национального пространства и в то же время ориентация на саморазвитие через самопознание и рефлексию для сохранения самобытности уклада жизни [6].

В 2014 году авторами была разработана программа повышения квалификации государственных и муниципальных служащих Свердловской области на тему «Безопасность межконфессиональных и межэтнических отношений». Программа была реализована в период с февраля по июль 2014 года. Всего обучение прошли 25 государственных и 50 муниципальных служащих Свердловской области в соответствии с договором между федеральным государственным бюджетным учреждением высшего профессионального образования «Уральский государственный педагогический университет» и государственным автономным учреждением дополнительного профессионального образования Свердловской области «Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления». Программа получила диплом III степени в номинации «Учебная программа» на XIV Российском конкурсе образовательных программ и методического обеспечения подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров в области муниципального управления (Москва, сентябрь 2014 г.)

Целью программы служит формирование готовности слушателей к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в области межконфессиональных и межэтнических отношений при решении задач обеспечения безопасного функционирования общественных институтов в современном поликультурном обществе.

Реализация этой цели обеспечивается решением следующих *задач*:

– расширение знаний о безопасности социального (гуманитарного) взаимодействия;

– развитие этнической и конфессиональной децентрации, углубление знаний об особенностях этнического самосознания и религиозного мышления, расширение культурного поля;

– формирование умений и навыков межкультурного взаимодействия в профессиональной деятельности;

– формирование готовности к конструктивному реагированию на современные угрозы и вызовы в области межконфессиональных и межэтнических отношений.

Целевой аудиторией программы являются представители категории «специалисты» всех должностей гражданской и муниципальной службы, а также категории «обеспечивающие специалисты» ведущих должностей гражданской и муниципальной службы.

Процесс изучения программы направлен на формирование следующих *компетенций*:

– знание особенностей основных этнических групп и религиозных конфессий, представленных на территории УрФО (муниципального образования);

– понимание основных причин возникновения межэтнических и межконфессиональных конфликтов;

– способность к децентрации (умение воспринимать ситуацию с позиции представителей различных этнических и конфессиональных групп);

– умение выявлять признаки обострения напряженности в сфере межэтнических и межконфессиональных отношений на основе результатов мониторинга социально-политической обстановки в муниципальном образовании.

В результате изучения дисциплины обучающийся должен:

знать:

– основные теоретические положения в сфере безопасности межконфессионального и межэтнического взаимодействия в профессиональной деятельности;

уметь:

– использовать знания о безопасных межэтнических и межконфессиональных

отношениях и взаимодействии в построении профессиональной деятельности;

– решать задачи в области государственного и муниципального управления, связанные с участием в межкультурном взаимодействии;

– конструктивно преодолевать культурную, этническую, конфессиональную дистанцию в процессе осуществления профессиональной деятельности;

владеть:

– навыками установления межличностной синхронности в межконфессиональном и межэтническом взаимодействии;

– навыками бесконфликтного межкультурного взаимодействия в профессиональной деятельности;

– навыками содействия и обеспечения гуманитарной безопасности в области государственного и муниципального управления.

Преподавание программы реализуется в форме лекционных и практических занятий. Общая трудоемкость программы составляет от 18 до 72 часов. В основе программы – результаты теоретических и прикладных исследований в области этнопсихологии, религиоведения, этноконфликтологии.

В программе предусмотрено значительное количество занятий в практической форме, воссоздающих типичные ситуации межконфессионального и межэтнического взаимодействия в профессиональной деятельности слушателей, что дает возможность для включения опыта, полученного на занятиях, в реальную профессиональную деятельность и жизнь обучающихся.

Содержание программы

Тема 1. Теоретические вопросы этничности. Глобализация и мультикультурализм

Концепция гуманитарной безопасности. Угрозы на пути к гуманитарной безопасности. Межэтнические отношения как фактор обеспечения гуманитарной безопасности [15]. Понятие «этнос». Основные подходы к пониманию этничности [13]. Роль социокультурных, психологических, политических, религиозных факторов в межэтнических отношениях в России, УрФО и Свердловской области [2].

Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года [21]. Нация и национализм. Теории национализма и их реализация в реальности [11]. Идеологии интеграции: интернационализм, глобализм, мультикультурализм. Мультикультурализм как стратегия управления сохраняющимися этнорелигиозными различиями [17]. Законодательство РФ в области национальных и конфессиональных отношений.

Тема 2. Основы безопасности межконфессиональных отношений

2.1. Основные черты мировых религий

Национальные религии: зороастризм, индуизм, конфуцианство, иудаизм. Общая характеристика буддизма [4]. Православие, католицизм, протестантизм [18]. Основы вероучения и норм шариата в исламе [10]. Роль и способы определения обрядов и символов веры для обеспечения безопасности межконфессиональных отношений [18].

2.2. Культурно-религиозные традиции народов России и УрФО. Типы религиозного поведения

Роль религиозного фактора в политике обеспечения национальной безопасности России [19]. Особенности представленности основных религий в России, УрФО и Свердловской области [5].

Типы религиозного сознания и поведения: верующий тип, индифферентный тип, сочувствующий тип, неверующий, агностик, атеист. Учет их особенностей при оказании муниципальных услуг и межмуниципальном взаимодействии. Основы профилактики для обеспечения бесконфликтного межконфессионального взаимодействия [3].

Тема 3. Основы безопасности межэтнических отношений

3.1. Этнос и этническая идентичность

Социальная и этническая идентичность. Определение и использование особенностей стратегий поддержания этнической идентичности (коллективная, индивидуальная) при взаимодействии с этническими группами. Проблема изменения этнической идентичности [20].

3.2 Межгрупповое восприятие и взаимодействие в межэтнических отношениях. Миграционные процессы

Толерантность и этноцентризм в межэтнических отношениях. Типы и причины этнических конфликтов. Типы межэтнических восприятий друг друга. Субъекты межэтнических отношений [1]. Адаптация и аккультурация субъектов межэтнических отношений. Последствия межкультурных контактов для индивидов [20].

Тема 4. Основы обеспечения безопасного межконфессионального и межэтнического взаимодействия

Сотрудничество органов власти с национально-культурными объединениями [17]. Этнические группы в УрФО и Свердловской области, особенности их взаимодействия. Миграционные процессы и национальные отношения в Свердловской области [8].

Культурные синдромы и психологическое измерение культур. Подготовка к межкультурному взаимодействию. Профилактика экс-

тремизма. Техники повышения межкультурной сензитивности, толерантности и децентрации. Технологии проектного управления межкультурным взаимодействием. Стили вербальной и невербальной коммуникации [20].

Технологии и методы обучения, применяемые при реализации программы: лекции с проблемным изложением, метод кейсов, эвристическая беседа, использование средств мультимедиа.

Примеры практических заданий

1. Теоретические вопросы этничности, глобализация и мультикультурализм.

Цель – выявление особенностей отношения слушателей к другим этническим группам.

Инструкция слушателям: отметьте для каждой из перечисленных этнических групп один из семи вариантов высказываний приемлемости для себя лично («для меня лично возможно и желательно в отношении людей данной этнической группы»):

1. Принятие как близких родственников посредством брака.
2. Принятие как друзей.
3. Принятие как соседей, проживающих на моей улице.
4. Принятие как коллег по работе, имеющих ту же профессию, что и я.
5. Принятие как граждан моей страны.
6. Принятие только как туристов в моей стране.
7. Предпочел бы не видеть их в моей стране [22].

Таблица 1.

Изучение особенностей отношения слушателей к другим этническим группам

№	Этнические группы	№ высказывания						
		1	2	3	4	5	6	7
1.	Арабы							
2.	Народы Западной Европы							
3.	Американцы							
4.	Народы Средней Азии							
5.	Славянские народы							
6.	Китайцы							
7.	Африканцы							
8.	Народы Кавказа и Закавказья							
9.	Индусы							
10.	Народы Крайнего Севера							
11.	Народы Поволжья и Урала (башкиры, татары, чуваши, мордва и другие)							

2. Основы безопасности межконфессиональных отношений

Цель – развитие культуры межконфессиональных отношений (разработчик – А. И. Конюхова, магистр политологии, ассистент).

Перед Вами рассказ о рабочих буднях в офисе. Внимательно прочитайте его.

Вадим Соболев работает в фирме менеджером неполные два месяца. Чтобы както упрочить отношения с коллегами, он решил пригласить их на выходные к себе на дачу, отметить Пасху. Вадим пригласил девятерых своих коллег по отделу продаж. Семеро согласились и были даже рады такому приглашению. Но Наташа (бухгалтер) и Семён (программист) отказались. Наташа аргументировала свой отказ тем, что она уже согласилась в эти даты встретиться с подругами. Но Вадим сам слышал менее часа назад, когда Наташа разговаривала по телефону в офисе, что она никуда не идёт.

Семён же просто очень грубо ответил, что не имеет ни малейшего желания ехать куда-то и отмечать Пасху. Вадим подумал, что, может, он просто в неудачное время подошёл и пригласил их и решил попробовать пригласить их ещё раз завтра.

На следующий день Вадим пришел на работу с цветами и подарил их Наташе, думал поднять ей настроение и уже после – пригласить отмечать Пасху к нему вместе с остальными коллегами. Но Наташа была не очень рада такому знаку внимания. Тем не менее Вадим ещё раз поинтересовался у нее, не хочет ли она присоединиться ко всему отделу и всё же поехать отмечать Пасху. На что получил совершенно непонятный и неожиданный ответ: «Только если ты, Вадим, месяц будешь принимать пищу лишь ночью!». Сказав это, Наташа развернулась и ушла по делам, оставив его стоять и думать о том, что это было.

Но тут он увидел, как мимо проходил Семён и решил воспользоваться этим моментом и попробовать пригласить его, надеясь, что тот согласится. Вадим преградил путь Семёну, поздоровался и «перебросился парой фраз» о работе, пробках в городе и погоде. Семён был не против поболтать с ним, и Вадим подумал, что стоит всё же рискнуть и пригласить его ещё раз:

Вадим: – Сёмен, мы с тобой как-то мало пересекались, но ты мне кажешься очень интересным человеком.

Семён: – Спасибо, ты тоже кажешься мне нормальным парнем.

– Так может, ты всё же захочешь присоединиться к нам с ребятами? Пообщались бы вместе с ребятами из отдела, познакомились бы лучше, заодно и Пасху бы отметили.

– Слушай, Вадим, я тебе вчера уже всё сказал на этот счет.

– Да, но мне кажется, что ты меня не так понял. Я же с хорошими намерениями тебя зову. Неужели ты хочешь быть вне коллектива?

– Ты смеешься?! Я тебе вчера говорил и сегодня повторю: никуда я не поеду! Ты бы лучше усвоил это, вместо того, чтобы что-то там про коллектив говорить.

– Семён, я не хотел тебя обидеть. Может, всё же мы сможем как-то общий язык найти?

– Это вряд ли.

– Ну, брось…

– Что ж, возможно только, если мы всем отделом отметим в декабре какой-нибудь другой религиозный праздник.

– Какой это?

– Если ты не знаешь, то мне не о чём с тобой говорить! Всё, оставь меня в покое!

Весь оставшийся рабочий день Вадим был очень задумчив и практически ничего не выполнил из списка рабочих задач, которые ему выдало начальство. Он никак не мог понять, что такого он сделал или сказал не так, что и Наташа, и Семён так странно отреагировали на его приглашение отметить всем отделом Пасху у него на даче.

Теперь Вам нужно ответить на ряд вопросов.

1. Что не так сделал Вадим, когда приглашал Наташу и Семёна на празднование Пасхи к себе на дачу?

А. Выбрал не подходящий момент, они были заняты работой.

Б. Не учёл того факта, что они просто не хотели идти и только зря пытался их уговорить.

В. Он плохо их знал и, видимо, не учёл какие-то важные вещи, которые могли бы повлиять на их решение.

2. Повлияло ли на фактически негативный ответ Наташи то, что Вадим подарил ей цветы?

А. Да

Б. Нет

В. Цветы не имели какого-то решающего воздействия на ответ Наташи.

3. Как Вам кажется, повлияла ли на отказ Семёна фраза Вадима о том, что он хочет быть «вне коллектива»?

А. Да

Б. Нет

В. Это задело Семёна, но никак не повлияло на его решение.

4. Что, как Вам кажется, означал ответ Наташи Вадиму: «Только если ты, Вадим, месяц будешь принимать пищу лишь ночью!». Напишите подробнее… (О посте в месяц Рамадан).

5. А теперь ответьте, что, как Вам кажется, означала фраза Семёна, которую он сказал Вадиму в диалоге, - «Что ж, возможно только, если мы всем отделом отметим в декабре какой-нибудь другой религиозный праздник». Напишите подробнее, пожалуйста… (О праздновании Хануки).

6. Скажите, уместно ли приглашать коллег, которых ты плохо знаешь, отмечать праздник Пасхи? Если «да», то почему? Если «нет», то почему?

7. Предложите, пожалуйста, такой вариант разрешения ситуации, чтобы Вадим смог бы упрочить отношения со всеми коллегами, включая Наташу и Вадима. Что можно или нужно было бы ему изменить? Нужно ли? Может быть, Вадим поступил оптимально верно для сложившейся ситуации и просто Наташа и Семён не желали с ним общаться по каким-то своим причинам?

3. Основы безопасности межэтнических отношений

Цель – рефлексия готовности к межэтническим отношениям.

Перед Вами список ценностей. В столбце, над которым написано «Полиэтничная среда», поставьте галочки напротив тех ценностей, которые, на Ваш взгляд, присущи «Полиэтничной среде» как среде, в которой сосуществуют несколько этнических групп; в столбце, над которым написано «Моноэтничная среда», поставьте галочки напротив тех ценностей, которые присущи «Моноэтничной среде», как среде, состоящей из представителей одной этнической группы (таблица 2).

Таблица 2.

Диагностика личностной готовности к эффективным межэтническим отношениям в профессиональной деятельности

Ценности	Полиэтничная среда	Моноэтничная среда
Целостность		
Совершенство		
Завершенность		
Справедливость		
Жизненность		
Богатство проявлений		
Простота		
Красота		
Подлинность		
Уникальность		
Истинность		
Непринужденность		
Склонность к игре		
Самодостаточность		

После заполнения слушателями данной таблицы подсчитывается индивидуальные и суммарные по всей группе значения по полиэтничной и моноэтничной среде. Обсуждение полученных показателей состоит в выявлении у слушателей количественных и качественных различий в ценностности данных сред, которая является базовым показателем отношения к людям своей и другой этнической принадлежности [14].

4. Основы безопасного межконфессионального и межэтнического взаимодействия

Цель – реструктурирование негативного опыта межкультурного взаимодействия.

Вспомните и напишите, пожалуйста, рассказ, историю о конкретном значимом событии в Вашей профессиональной деятельности, оказавшим на Вас негативное впечатление, когда Вы вступали во взаимодействие с людьми, принадлежащими к другим этническим или конфессиональным группам. Пожалуйста, когда будете писать, обязательно укажите следующие моменты.

1. Когда и где это случилось.

2. Что говорили и делали люди, которые в этом участвовали.

3. Что делали и говорили при этом Вы сами.

4. Чем все закончилось.

5. Что Вы думаете об этом сейчас.

6. Как Вы считаете, что нужно было Вам сделать по-другому [7].

Самостоятельная работа слушателей должна ориентировать их на применение полученных знаний в профессионально ориентированной практике.

Виды самостоятельной работы: проработка учебного материала (по конспектам лекций, учебной и научной литературе) и подготовка к участию в совместной работе при решении практических задач, работе с кейсами и др.; поиск и обзор научных публикаций и электронных источников информации; работа с тестами.

Изучение программы завершается зачетом в форме тестирования.

Примеры заданий для итогового теста

1. Состояние общественных отношений внутри страны и на международной арене, гарантирующее защищенность целей, идеалов, ценностей и традиций, образа жизни и культуры человека, семьи, народа – это ...

a) гуманитарная безопасность;
b) этническая безопасность;
c) национальная безопасность.

2. Естественно сложившийся на основе оригинального стереотипа поведения коллектив людей, существующий как энергетическая система (структура), противопоставляющая себя всем другим таким же коллективам, исходя из ощущения «комплиментарности» – это ...

a) нация;
b) этнос;
c) население.

3. Раскройте отличие понятий «этнос» и «нация».

4. Религиозный фактор в межэтнических отношениях проявляется в том, что ...

a) религия скрепляет нацию;
b) религия определяет особенности взаимодействия этносов;
c) оба ответа верны.

5. Принципы и формы государственного устройства, характер политического строя, тип государственной национальной политики – это ... факторы межэтнических отношений (вставьте пропущенное слово).

6. Один из аспектов толерантности, заключающийся в требовании параллельного существования культур в целях их взаимного проникновения, обогащения и развития в общечеловеческом русле массовой культуры – это ...

a) культура мира;
b) интернационализм;

c) мультикультурализм.

7. В структуру религии входят:

a) вера, учение, церковь, символы;

b) вера, учение, культ, церковь;

c) вера, культ, церковь, символы.

8. Приведите пример

a) первобытного верования _____;

b) национальной религии _____;

c) мировой религии _____.

9. Расположите типы верующих в порядке влияния религии на их жизнь (укажите в квадрате цифру от 1 – наибольшее влияние до 3 – наименьшее влияние)

верующий прагматик □;

формально верующий □;

истинно верующий □.

10. Межэтнические отношения – это …

a) отношения между различными этническими группами (соперничество или сотрудничество);

b) отношения к этническим группам (от позитивных образов до предрассудков);

c) оба ответа верны.

11. Стратегия социального творчества – это …

a) стратегия поддержания позитивной идентичности;

b) формирование негативной идентичности;

c) механизм адаптации к новой культуре.

12. Объективными основаниями (причинами) этноконфликтов выступают

a) ценности и ресурсы;

б) территория, ресурсы, статус, ценности;

в) власть, территория, статус.

13. Участие индивида в социальной и культурной жизни новой группы – это …

a) внешняя сторона межкультурной адаптации;

b) внутренняя сторона межкультурной адаптации;

c) это не относится к межкультурной адаптации.

14. Определенный набор ценностей, установок, верований, норм и моделей поведения, которыми одна группа культур отличается от другой – это … синдром

a) социальный;

b) этнический;

c) культурный.

Такие особенности реализации данной программы обучения, как, с одной стороны, ограниченность во времени, а с другой стороны, междисциплинарный характер материала, предполагают реализацию данной программы согласно следующим принципам – интеграция различных предметных дисциплин, интерактивность, «погружение» в учебный предмет, мотивационное обеспечение процесса обучения, учет специфики профессиональной деятельности слушателей.

Таким образом, программа выступает эффективным средством развития готовности слушателей к эффективному осуществлению профессиональной деятельности в области межконфессиональных и межэтнических отношений при решении задач обеспечения безопасного функционирования общественных институтов в современном поликультурном обществе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аклаев А. Р. Этнополитическая конфликтология: Анализ и менеджмент : учеб. пособие. М. : Дело, 2005.
2. Арутюнян Ю. В., Дробижева Л. М., Сусоколов А. А. Этносоциология. М., 1999.
3. Баев П. А. Религиозное и нерелигиозное сознание российского общества эпохи перемен: проблемы типологизации // Вестник Адыгейского гос. ун-ета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. 2010. №1. URL: http://cyberleninka.ru/article/n/religioznoe-i-nereligioznoe-soznanie-rossiyskogo-obschestva-epohi-peremen-problemy-tipologizatsii.
4. Буддизм : энциклопедия / сост. К. Королев. М. : Эксмо; СПб. : Мидгард, 2008.
5. Бурдо М. Филатов С. Атлас современной религиозной жизни России. Т. 1. М. ; СПб. : Летний сад, 2005.
6. Валиев Р. А., Валиева Т. В., Воробьева С. Д., Смирнов А. В. Этническая картина мира муниципальных служащих Среднего Урала // Педагогическое образование в России. 2014. № 5. С. 191-197.
7. Валиева Т. В. Стратегии фиксации опыта педагогических переживаний в индивидуальной психологической культуре педагога : дис. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2010.
8. Гулиев М. А., Коротец И. Д., Чернобровкин И. П. Этноконфликтология : учеб. пособие. – М. ; Ростов н/Д. : МарТ, 2007.
9. Зайончковская Ж. А. Миграция в современной России // Российский совет по международным делам. URL: http://russiancouncil.ru/inner/index.php?id_4=1714#top.
10. Ислам в России: взгляд из регионов / науч. ред. А. В. Малашенко. М. : Аспект Пресс, 2007.
11. Коротеева В. Теории национализма в зарубежных социальных науках. М. : РГГУ, 1999.
12. Кузнецов В. Н. Российская идеология XXI века в обеспечении эффективности и безопасности динамично-устойчивого развития России. URL: http://spkurdyumov.ru/forecasting/rossijskaya-ideologiya-xxi-veka/.
13. Лебедева Н. М. Введение в этническую и кросс-культурную психологию: уч. пособие. М. : Ключ-С, 1999.
14. Леонтьев Д. А. Методика ценностного спектра и ее возможности в исследовании субъективной реальности // Методы психологии. Т. 3, Вып. 2. 1997. С. 163-166.

15. Маслова М. В. Гуманитарная безопасность современного российского общества: содержание, риски и направления развития : автореф. дис. ... канд. филос. Наук : 09.00.11. М., 2013.

16. На Среднем Урале власти контролируют процесс трудоустройства украинских беженцев. URL: http://www.pravda.ru/news/districts/ ural/yekaterinburg/28-08-2014/1223534-sverdlovsk-0/#.

17. Сирота Н. М. Идеология и политика : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Аспект Пресс, 2011.

18. Словарь религий: иудаизм, христианство, ислам / под ред. В. Зюбера [и др.]; пер. с фр. Е. А. Тетюковой. СПб. : Питер, 2009.

19. Смирнов А. В. Аддикции и кадровая безопасность : учебное пособие. Екатеринбург, 2009.

20. Стефаненко Т. Г. Этнопсихология. 3-е изд., испр. и доп. М. : Аспект Пресс, 2004.

21. Указ Президента Российской Федерации от 12 мая 2009 г. N 537 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года». URL: http://www.rg.ru/2009/05/19/strategia-dok.html.

22. Шкала социальной дистанции (шкала Богардуса, вариант Л. Г. Почебут) // Сонин В. А. Психодиагностическое познание профессиональной деятельности. СПб., 2004. С. 216-218.

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

УДК 37.018.46-057.34
ББК Ч404.78 ГСНТИ 15.81.21 Код ВАК 19.00.07

Валиев Равиль Азатович,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 364; e-mail: rw1973@mail.ru

Оболенская Алена Германовна,
кандидат экономических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: a.obolenskaya@mail.ru

Смирнов Александр Васильевич,
кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 364; e-mail: k-66756@planet-a.ru

МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ГОСУДАРСТВЕННОГО СЛУЖАЩЕГО СРЕДНЕГО УРАЛА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: государственный служащий; психосемантика; социальная направленность; экономический потенциал; социальная нормативность; опыт профессиональной деятельности; модель.

АННОТАЦИЯ. Непосредственная работа с государственными служащими по повышению профессиональной компетентности позволила определить пятифакторную модель профессионального опыта. Полюса факторов выявили корреляции в решении государственных и личных задач. Понимание модели профессиональной деятельности позволит не только выстроить конструктивную систему повышения квалификации, но и совершенствовать управление кадровым потенциалом в государственной службе.

Obolenskaya Alena Germanovna,
Candidate of Economy, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Smirnov Aleksandr Vasilievich,
Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Valiev Ravil Azatovich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

PROFESSIONAL EXPERIENCE MODEL OF A CIVIL SERVANT OF THE MIDDLE URALS REGION

KEY WORDS: civil servant; psychosemantics; social orientation; economic potential; social normativity; professional experience; model.

ABSTRACT. Practical work with civil servants to improve their professional competence made it possible to work out a five-factor model of their professional experience. The extreme opposite factors determine the correlations in decision making in public and personal spheres. Understanding the model of professional activity will not only help to build a constructive system of advanced education, but will also improve the management of human and staff resources in the civil service.

В современной реальности скорость устаревания знаний постоянно растет, в связи с чем вопрос качественного обучения работающих специалистов приобретает особую актуальность. Нормативные акты о государственной службе [33; 4] обязывают служащих проходить повышение квалификации не реже, чем один раз в три года. Выведение специалиста из рабочего процесса сказывается на работе государственных органов. Поэтому, как правило, курсы повышения квалификации для государственных служащих разрабатываются продолжительностью до 72 часов, а их основу составляет изучение обновленной информации по пунктам обобщенных стандартов [3]. Это создает ситуацию, когда компетенции специалиста быстро устаревают, поскольку точкой отсчета служат не реальные профессиональные потребности, а стандарт, который всегда более консервативен и инертен, нежели процесс возникновения новых науч-

© Валиев Р. А., Оболенская А. Г., Смирнов А. В., 2014

ных сведений [1]. Как же узнать содержание компетенций, повышение которых действительно необходимо работнику? Ситуация являет собой хороший пример того, как наука, откликаясь на социальный запрос, уменьшая неопределенность, может решить практические, социально значимые вопросы даже в таких сферах, как государственное управление, которое не менее других сфер нашей жизни остро нуждается в научно обоснованных технологиях [77, с. 20].

Непосредственная работа с государственными служащими по повышению их профессиональной компетентности обнаружила факт их чрезвычайно щепетильного отношения к вопросу предоставления о себе информации любого характера. Это вполне понятно, поскольку государственный служащий имеет больший доступ к административным, финансовым и информационным ресурсам, нежели иной работник, несет административную и уголовную ответственность за нарушение должностных инструкций и одновременно является источником интереса для разного рода третьих лиц, в том числе из криминальной среды. Поэтому повышенные требования к безопасности своей деятельности четко проявляются в поведении госслужащих, например, в отказе подвергать себя какому-либо анкетированию, расспросу или психологическому тестированию.

Оборотная сторона этого явления – тот факт, что особенности личности и различные аспекты деятельности госслужащего являются недоступными при применении традиционных психологических методов. Возникает проблемная ситуация, когда, с одной стороны, невозможно проведение исследований традиционными методами, а с другой стороны, государство нуждается в таких исследованиях.

В этой объективно сложившейся ситуации для обеспечения структурных исследований мы предлагаем использовать методы изучения психосемантического пространства. Психосемантические методы сохраняют анонимность испытуемых и их информационную неприкосновенность, не побуждают испытуемых к разглашению какой-либо служебной, личной информации или нарушениям должностных инструкций, просты в практическом исполнении и при использовании методов статистического анализа могут давать исследователю необходимую информацию по различным интересующим его аспектам [66; 55].

Целью данного исследования явилось определение психосемантики профессиональной деятельности госслужащих и моделирование системы значений как структуры репрезентации профессионального опыта в их сознании.

Общее число участников исследования составило группу из 25 человек, негомогенную по критерию пола, государственных служащих, являющихся слушателями курсов повышения квалификации.

Слушателям было предложено выполнить специально разработанную авторскую проективную методику «Мой рабочий стол». Инструкция методики выглядит следующим образом:

Уважаемый Слушатель!

Вам предлагается принять участие в методике, направленной на развитие творческого потенциала государственных и муниципальных служащих.

Внимательно прочтите инструкцию.

Материалы подписывать не нужно.

В обобщенном виде результаты будут использованы для совершенствования образовательных программ повышения квалификации государственных и муниципальных служащих Свердловской области.

Инструкция

Представьте рабочий стол.

Нарисуйте его и расположите на нем не менее 15 объектов, связанных с актуальной жизнедеятельностью государства, общества и человека.

Определите себя в этом пространстве.

Распределите по степени значимости нарисованные объекты для себя (1 минимальная значимость, 15 – максимальная значимость). Помните, что равноценных объектов быть не должно.

Приложите листок с логическим объяснением изображенного.

На первом этапе участники эксперимента на листе бумаги формата А4 должны были изобразить символически (не менее 15 символов) свое рабочее место и деятельность, актуальную с их точки зрения для государства, а также обозначить себя в этом пространстве. На втором этапе испытуемые должны были проранжировать изображенные символы по степени важности для себя (15 – наиболее значимый, 1 – наименее незначимый). На третьем этапе участники должны были дать к собственным изображенным символам краткие односложные пояснения и комментарии.

Этапы обработки полученного материала

1. Содержательный и критериальный анализ рисунков производился методом экспертных оценок. Каждый рисунок анализировался по следующим критериям:

- содержание указанных испытуемым символов-категорий;

- количество указанных испытуемым символов-категорий, интерпретируемое нами как показатель когнитивной просто-

ты-сложности психосемантического пространства респондента;

- размер рисунка, его длина и ширина;

- наличие и место расположения символического «Я» испытуемого, которое оценивалось как содержательный центр рисунка (лево, право, верх, низ, отсутствие четкого обозначения);

- геометрический характер построения рисунка (прямоугольный, круглый, полярный, без границ, лучевой, диффузный, ядерный, блок-схема);

- расстояние от символического центра рисунка до изображенных тематических категорий.

2. Первичный отсев категорий, по которым невозможно высчитать среднее значение – удаление семантических категорий, указываемых однократно.

3. Обобщение символов-категорий методом экспертной оценки.

Таким образом, выделенные семантические категории и другие характеристики рисунков образовали 85 переменных, которые уже можно было подвергнуть дальнейшему статистическому анализу.

4. Проверка нормальности распределения переменных показала отсутствие их нормального распределения, что указывало на наличие скрытых факторов влияния и необходимость использования многомерных статистических методов обработки данных, не чувствительных к характеру их распределения, но проявляющих скрытые закономерности [9]. В качестве такого метода был выбран метод факторного анализа, результаты которого излагаются ниже (таблица 1).

Переменные, вошедшие в **первый фактор,** образуют **аксиологический компонент опыта профессиональной деятельности.** Положительный полюс этого фактора указывает на актуальные потребности и ценности личности – **личные ценности,** отрицательный полюс фактора можно обозначить как **задачи государства** по обеспечению этих ценностей и потребностей личности.

Соответственно, принадлежность респондента к положительному полюсу может указывать на личность, у которой отмечается прагматичная жизненная позиция. Может присутствовать деформация ценностных ориентаций личности – акцент на стремлении обладать объектами материального могущества и высоким социальным статусом. Социальные связи рассматриваются с точки зрения прагматической полезности.

Принадлежность респондента к отрицательному полюсу может указывать на личность, у которой отмечается коллективистская, а иногда и альтруистическая жизненная позиция. Может присутствовать деформация ценностных ориентаций личности – подчинение своих интересов общественным вплоть до подавления собственных потребностей, что проявляется в перманентном стрессе, психологическом и физиологическом, или соматических заболеваниях.

Второй фактор охватывает переменные, которые содержательно описывают типы деятельности, точнее, специфику управленческой деятельности. Так, положительный полюс фактора сосредотачивает характеристики, которые можно отнести к **рефлексивности.** Отрицательный полюс фактора охватывает переменные характерные для государственного служащего, руководствующегося в профессиональной деятельности только исходящими сверху инструкциями и приказами – **реактивность.** Соответственно, фактор описывает **деятельностный компонент** опыта профессиональной деятельности государственного служащего.

Рефлексивность указывает на склонность к эмоциональному возбуждению и аффективному поведению, трудности при решении задач, требующих кропотливости, связанных с монотонностью операций, низкую продуктивность в условиях жестких инструкций и жесткой дисциплины и слабую устойчивость к статическим перегрузкам. Однако указывает на способности к неординарным решениям в кризисных ситуациях, способности к организации и контролированию процессов в экстремальных условиях деятельности, способности к качественной и результативной деятельности в условиях дефицита ресурсов, времени или информации. Рефлексивность также связана с умением принимать решения, требующие личной ответственности.

Реактивность связана с сильным самоконтролем поведения, эмоциональной скованностью, поведенческой ригидностью, слабой ситуативной пластичностью и готовностью дословно соблюдать инструкции, неспособностью работать в ситуациях дефицита информации, неопределенности, отсутствия четких инструкций, трудностями при решении творческих задач. С другой стороны, коррелятами реактивности являются высокая продуктивность при наличии четко «прописанного» интеграла всех необходимых операций, шагов, этапов в рамках трудовой деятельности, способность к систематизации, анализу, упорядочиванию и практическому созданию технологий.

Таблица 1.

Факторная структура опыта профессиональной деятельности госслужащих

Переменные и компоненты	Аксиологический	Деятельностный	Смысловой	Личностный	Профессиональный
Здоровье Р*	0,73				
Здоровье	0,72				
Экология	0,70				
Экономика Р	0,70				
Политика Р	0,68				
Экономика	0,66				
Расположение Я-верх	0,53				
Исполнительная власть Р	-0,51		-0,34		
Судебная власть Р	-0,53				
Инфраструктура Р	-0,53				
Судебная власть	-0,59				
Инфраструктура	-0,61				
Здравоохранение	-0,63				
Количество категорий (когнитивная сложность)		0,81			
Государственная власть Р		0,64			
Государственная власть		0,58			
Социальная поддержка Р		0,56			
СМИ		-0,51		-0,53	
Расположение Я-периферия		-0,54			
Управление		-0,55			
Общение		-0,58			
Работа		-0,58			
Расположение Я-внешнее		-0,63			
Расположение Я-низ		-0,66			
Работа Р		-0,70			
Управление Р		-0,82			
Внутренняя политика			0,85		
Внутренняя политика Р			0,84		
Внешняя политика Р			0,82		
Культура Р			0,75		
Образование Р			0,66		
Внешняя политика			0,64		
Культура			0,63		
Расположение Я-правое			0,68		
Исполнительная власть			-0,37		
Нет границ рисунка				0,70	
Семья Р				0,55	
Образование				0,52	
Досуг Р				0,51	
Безопасность Р				-0,56	
Прямоугольный характер построения рисунка				-0,57	
Наука				-0,66	
Наука Р				-0,68	
Расположение Я-центр					0,72
Личность Р					0,56
Личность					0,54
Ядерная					0,52
Человек					-0,51
Недвижимость Р					-0,61
Недвижимость					-0,68
Полярный характер построения рисунка					-0,72
Доля дисперсии	0,12	0,12	0,11	0,09	0,08
* Переменные с литерой «Р» обозначают показатели методики, фиксирующие расстояние от символического центра рисунка до соответствующей содержательной категории.					

Полюса **третьего фактора** содержательно описывают различные позиции государственного служащего по отношению к собственной профессиональной деятельности. Так, положительный полюс описывает личность, активно включенную в свою деятельность, ищущую смысл своего труда, осознающую его значимость для развития социума и государства и поэтому занимающую активную профессиональную позицию – **осмысленность.** Отрицательный полюс фактора охватывает переменные, характеризующие слепого исполнителя чуждых для него инструкций и распоряжений. Это работник не только не ищет высокого ценностного смысла для своего труда, но и чувствует себя чужим в окружении коллег, чья профессиональная среда также воспри-

нимается им чужой для себя. Соответственно, это тип пассивного, немотивированного на высокое качество и результативность своего труда работника – **инертность.** Главной же содержательной результирующей описываемого фактора является способность (неспособность) государственного служащего найти гуманизирующий смысл своей профессиональной деятельности, осмысление ее как важного фактора развития социума и отечества в целом. Это определяет либо его осознанное стремление к позитивному преобразованию действительности, либо пассивное следование за любыми происходящими изменениями и восприятие действительности как чуждой среды обитания. Таким образом, данный фактор анализируемой структуры можно обозначить как **смысловой компонент** опыта профессиональной деятельности государственного служащего.

Четвертый фактор описывает степень личностной зрелости государственного служащего. Соответственно, переменные образуют **личностный компонент.** Так, переменные положительного полюса фактора описывают недостаточно зрелую личность, сосредоточенную на реализации потребностей, для которой любые социальные ограничения и нормы будут восприниматься как тяжкие оковы, которые хочется сбросить. Такая личность не желает или не может прилагать усилий для сдерживания своих побуждений, стремится к немедленному исполнению всех своих устремлений и желаний, не терпит никаких ограничений, при этом, интересы других людей игнорируются – **инфантилизм**. Однако такая позиция инфантилизма в ряде случаев может указывать на позитивно социализирующихся креативных работников, для которых следование жестким ограничениям означало бы прекращение творческой самореализации или ступор профессиональной деятельности.

Положительный же полюс фактора – **зрелость –** указывает на личность с хорошо интериоризированными социальными нормами и ценностями. Социум для таких личностей является нормальной и необходимой средой обитания, поэтому они стремятся интегрироваться в социум, накладывающий на них ограничения, которые воспринимаются ими как норма. Однако нередко может проявляться и ригидность поведения. В связи с ригидностью установок и жестко интериоризированных норм поведения у таких государственных служащих проявляется снижение адаптивности в ситуациях, требующих полной личной ответственности или быстрой смены поведения и ситуативной пластичности. Отмечается избегание инициативы и личной ответственности.

Пятый фактор полученной структуры можно обозначить как фактор профессиональной позиции – **профессиональный компонент.** Положительный полюс фактора описывает работника с позицией **социальной включенности** в процессы позитивного преобразования социума, мы можем даже говорить о патриотической профессиональной позиции, когда государственный служащий личностно и глубоко заинтересован в том, чтобы его деятельность была на благо родины. Крайними проявлениями этой позиции выступают стремление со всеми сохранять позитивные отношения и избегать открытых споров и конфликтов интересов (чрезмерная конвенциональность).

Отрицательный полюс фактора характеризует работника, выражающего **социальную оппозиционность.** У такого работника отмечается стремление оказывать сопротивление принятию или даже противодействие чьим-либо взглядам, позиции, мнению, действиям. Он противопоставляет себя, свою позицию или взгляды мнению, позиции или взглядам других людей, проявляет стремление находиться в оппозиции и готовность конфликтовать. Однако такой работник хорошо переносит любое психологическое, групповое и корпоративное давление и не боится идти на необходимые, в том числе открытые конфликты.

Представленная выше факторная структура говорит о том, что каждый фактор (компонент) имеет социально позитивную, либо социально негативную направленность. Таким образом, имеется возможность количественно-качественного измерения компонентов опыта профессиональной деятельности у государственных служащих, позволяющего установить их социальную направленность: соблюдение норм, ситуативное отклонение от норм, перманентная отклонение от норм профессиональной деятельности, подобно тому как это было проделано ранее в отношении аддиктивного поведения [88].

Для эмпирического доказательства данной гипотезы нами были избраны индивидуальные факторные оценки (значения каждого фактора для каждого испытуемого) [2, с. 272], которые были получены при формировании факторной структуры. Полюса каждого из пяти факторов этой структуры содержательно имеют социально позитивное или социально негативное значение. Индивидуальные факторные оценки каждого испытуемого, будучи связанными с положительными или отрицательными по-

люсами факторной структуры, также имеют социально позитивное или социально негативное значение. Определяя число социально позитивных и социально негативных пунктов (СПП и СНП соответственно) у каждого испытуемого по каждому фактору, получаем число социально позитивных и социально негативных проявлений в поведении и деятельности, которые набрал каждый испытуемый и которые наполнены конкретным содержанием. Эти показатели уже могут быть основанием для вычисления социальной направленности государственного служащего. Определение квантильпроцентильных интервалов уже на этом этапе позволяет определить служащих, имеющих завышенные, средне-нормативные и заниженные показатели по социально позитивным или социально негативным проявлениям.

Однако, поскольку поведение и социальная направленность человека не определяется исключительно социально положительными или исключительно социально отрицательными проявлениями, то будет точнее оценивать социальную направленность по соотношению социально позитивных (СПП) и социально негативных пунктов (СНП), которые набирает испытуемый при соотнесении его реального поведения с перечнем выделенных и обсужденных ранее компонентов опыта профессиональной деятельности. Таким образом, мы вводим в рассмотрение «квотиент социальной направленности» государственного служащего (КСН). Данный квотиент вычисляется по формуле:

$$КСН = (\sum СПП)/(\sum СНП),$$

где СПП – социально позитивные пункты; СНП – социально негативные пункты. Величина квотиента указывает на степень социальности поведения или его отклонения от нормативного. В обсуждаемой факторной структуре опыта профессиональной деятельности у государственных служащих мы видим следующее распределение полюсов факторов по социальной направленности (таблица 2).

Таблица 2.

Полюса факторов, их социальная направленность и компоненты опыта профессиональной деятельности государственных служащих

Фактор	**Содержание полюсов фактора**	**Компонент**	**Социальная направленность**
1	Личные потребности	Аксиологический	Негативная
	Задачи государства		Позитивная
2	Рефлексивность	Деятельностный	Позитивная
	Реактивность		Негативная
3	Осмысленность	Смысловой	Позитивная
	Инертность		Негативная
4	Инфантильность	Личностный	Негативная
	Зрелость		Позитивная
5	Включенность	Профессиональный	Позитивная
	Оппозиционность		Негативная

Чем больше количественное преобладание позитивных или негативных проявлений, тем выше вероятность социально позитивного или асоциального поведения и образа жизни личности. Это дает основание ввести такое понятие, как индекс социальности поведения госслужащего (ИСП), вычисляемый по формуле:

$$СП=(\sum СПП/[(\sum СПП)+(\sum СНП)]\times 100\%,$$

где СПП – социально позитивные пункты; СНП – социально негативные пункты [88].

Вычисления показали, что социально позитивные пункты, индекс социальности поведения и квотиент социальности поведения (КСП) связаны прямыми регрессионными связями:

СПП и КСП–R^2 = 0,78, $p<0,000001$ ($F(1;23) = 84,02$, $p<0,000001$);

СПП и ИСП– $R^2=0,78$, $p<0,000001$ ($F(1;23)=84,06$, $p<0,000001$);

КСП и ИСП–$R^2=0,79$, $p<0,000001$ ($F(1;23) = 84,00$, $p<0,000001$).

Эти связи в сочетании с процедурой определения интервалов позволили установить содержание социальной направленности госслужащих. Полную содержательную картину проявлений еще предстоит уточнять в специально организованных исследованиях, но уже сейчас можно представить их краткое сущностное проявление (см. табл. 3).

Таблица 3.

Интервалы показателей социально позитивных пунктов (СПП), квотиента социальности поведения (КСП) и индекса социальности поведения (ИСП) с учетом процентильных интервалов (25-75%) у государственных служащих

Уровень	СПП	КСН	ИСП	Характеристика
Выше нормы	4-5	1,6-7	61-100	Социально нормативны, устойчивы к любым провокациям
Норма	2-3	0,7-1,5	40-60	Ситуативное нарушение норм при бесконтрольности
Ниже нормы	0-1	0,2-0,6	20-39	Постоянная готовность к нарушению норм

Таким образом, увеличение количества социально позитивных пунктов ведет к увеличению квотиента социальности поведения и индекса социальности поведения. Эти закономерности открывают дорогу к упрощению технологии оценки поведения любого государственного служащего без необходимости вычисления КСП и ИСП или специальных поправочных коэффициентов. Для определения социальной направленности достаточно будет знать число социально позитивных пунктов, набранных госслужащим, при соотнесении его поведения, любой его деятельности путем наблюдения или иных методов сбора информации с набором социально позитивных признаков поведения в выделенной структуре. Введение индекса социальности поведения позволило вновь увидеть своеобразный континуум социальной направленности профессиональной деятельности чиновников, где на его левой стороне находятся максимально социально опасные представители чиновничества, а на правой стороне - максимально социально нормативные, устойчивые к любым провокациям и соблазнам. Математические процедуры позволили уточнить и упростить дифференциацию групп по критерию социальности и дали более четкие, валидные границы дифференциации.

Таким образом, проведенное исследование дало значительно больше результатов, чем предполагалось первоначально.

1. Выделены компоненты модели профессионального опыта государственных служащих: аксиологический, деятельностный, смысловой, личностный, профессиональный.

2. В данных компонентах выделены социально позитивные составляющие, которые могут выступать в качестве критериев профессионального отбора: задачи государства, рефлексивность, осмысленность, зрелость, ключенность.

3. Создан и апробирован инструмент для выявления компонентов модели профессионального опыта государственных служащих.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Валиев Р. А. Формирование готовности будущих педагогов к освоению актуального социального опыта диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Тюмен. гос. ун-т. Тюмень, 2012.

2. Наследов А. Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учеб. пособие. СПб. : Речь, 2004.

3. Об утверждении государственных требований к профессиональной переподготовке, повышению квалификации и стажировке государственных гражданских служащих Российской Федерации. Постановление Правительства РФ от 6 мая 2008 г. № 362.

4. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 г. №499.

5. Серкин В. П. Методы психологии субъективной семантики и психосемантики : учеб. пособие для вузов. М. : ПЧЕЛА, 2008.

6. Серкин В. П. Методы психосемантики : учеб. пособие для студ. вузов. М. : АСПЕКТ-ПРЕСС, 2004.

7. Симонова А. А., Минюрова С. А., Рубина Л. Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера // Педагогическое образование в России. 2014. № 8. С. 8-22.

8. Смирнов А. В. Психология аддиктивного поведения : монография / Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2014.

9. Чикова О. А., Оболенская А. Г. Методы естественных наук в социально-гуманитарных исследованиях // Вестник НГПУ. №6 (16). 2013. С. 66-74.

Статью рекомендует д-р. психол. наук, проф. Н. В. Жукова.

УДК 37.013.77:159944.4
ББК Ю962-6 ГСНТИ 15.81.21, 15.41.51 Код ВАК 19.00.07, 19.00.05

Воробьева Ирина Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: lorisha@mail.ru

Кружкова Ольга Владимировна,
кандидат психологических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: galiat1@yandex.ru

Плешакова Анастасия Юрьевна,
специалист отдела международных грантов, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: nana1004@yandex.ru

Чупина Валентина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор, кафедра акмеологии общего и профессионального образования, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: style@tehno.com

УЧЕТ ЭФФЕКТОВ АКТИВИЗАЦИИ И ИНГИБИЦИИ СУБЪЕКТНОСТИ ПРИ ВОЗДЕЙСТВИИ СТРЕСС-ФАКТОРОВ ГОРОДСКОЙ СРЕДЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: личностные и социальные ресурсы; субъектность; активизация и ингибиция субъектности; городская среда; стресс-факторы городской среды; система образования и повышения квалификации; интернальность.

АННОТАЦИЯ. Освещаются возможности учета свойств субъектности при воздействии стресс-факторов городской среды в условиях системы образования и повышения квалификации. Полученные результаты могут служить основой для коррекции образовательных воздействий и системы формирования и развития образовательных потребностей жителей региона.

Vorobieva Irina Vladimirovna,
Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Kruzhkova Olga Vladimirovna,
Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Pleshakova Anastasia Yurievna,
Specialist of the International Grants Department, Ural State University of Economics, Ekaterinburg.

Chupina Valentina Aleksandrovna,
Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Acmeology of General and Professional Education, Russian State vocational Pedagogical University, Ekaterinburg.

ACTIVIZATION AND INHIBITION OF SUBJECTIVITY IN CONDITIONS OF EXPOSURE TO URBAN ENVIRONMENT STRESS FACTORS IN THE SYSTEM OF GRADUATE AND POSTGRADUATE EDUCATION

KEY WORDS: personal and social resources; subjectivity; inhibition; subjectivity of urban environment; urban environmental stress factors; system of graduate and postgraduate education; level of subjective control.

ABSTRACT. The article is devoted to the problems of subjectivity in conditions of urban environment stress factors in the system of graduate and postgraduate education. The obtained results can serve as a basis for correction of educational influences and the system of formation and development of the educational needs of the given community.

Теоретические аспекты исследования

Вопрос формирования, развития и активизации субъектности отдельной личности или группы в современной отечественной психологии в последние два десятилетия является одним из наиболее популярных направлений научного анализа. Разработка данного аспекта, берущая начало в работах С. Л. Рубинштейна, освещена в трудах Л. И. Анцыферовой, В. А. Брушлинского, А. Л Журавлева, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко и др. В то же время методологическая и феноменологическая неопре-

© Воробьева И. В., Кружкова О. В., Плешакова А. Ю., Чупина В. А., 2014

деленность и неоднозначность понимания феноменов субъекта, субъектности требует более детального изучения предикторов их формирования, форм их проявлений и специфики их развития в онтогенезе человека.

Особое значение это приобретает для системы образования, когда потенциал субъектности рассматривается как залог активной позиции по познанию повседневной и научной действительности на всех уровнях образования. Тем более фактор субъектности важен для послевузовского образования и системы повышения квалификации, когда роль внешних мотиваторов снижается и на первый план выходит собственная активность личности.

Изначально субъекту как автономному, но неразрывно связанному с личностью образованию приписывались свойства, которые можно представить в рамках следующей системы (рис. 1).

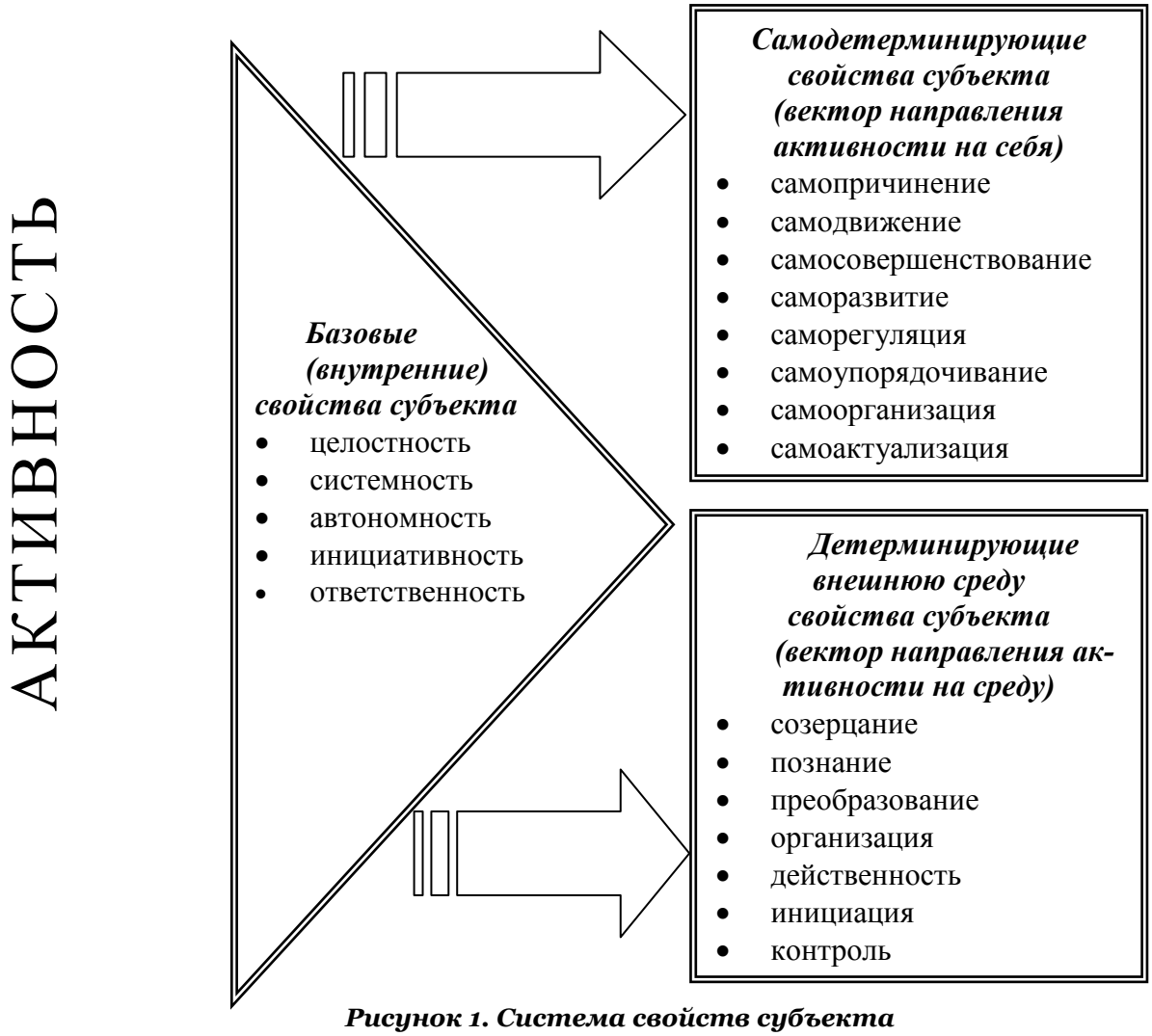


Рисунок 1. Система свойств субъекта

Смыслом и жизненной целью субъекта является организация взаимодействия человека как самостоятельной и активной единицы с внешней средой, самовыражение себя в этой среде и преобразование ее вследствие удовлетворения своих потребностей в самореализации, в признании и в свободе [4]. Таким образом, субъектность предполагает индивидуальные способности личности к организации своей жизнедеятельности в контексте взаимодействия с окружающим жизненным пространством [3]. При этом само жизненное пространство (т. е. внешняя социальная, природная, искусственная среда в ее физическом и динамическом аспектах) является и пространством, и результатом реализации субъектности личности, а также фактором, определяющим качества субъекта посредством формирующих воздействий на личность.

Факторы внешней среды, безусловно, могут способствовать развитию субъектно-

сти (что, например, часто используется в рамках проблемного обучения). Положительное воздействие трудностей может быть описано через зону позитивного развития при противодействии, подразумевающую то, чему человек не может научиться сам, но чему может научиться и что может развить в противодействии другому или ситуации, то есть в процессе совладания с существующими трудностями [7]. Ситуация, изначально не устраивающая своими характеристиками субъекта, будет стимулировать его потребность изменить ее и подталкивать его к активным действиям по преодолению возникших затруднений. Так, А. Н. Поддъяков указывает, что создание трудностей, в том числе и намеренное, может стимулировать намного сильнее, чем оказание помощи [7]. В некоторых случаях этот эффект активно используется в образовательной практике, когда через решение учебных задач, вызывающих затруднение и невозможность быстрого решения, за счет отсутствия необходимой информации формируются не только необходимые мыслительные действия и операции, но и актуализируется мотивационная готовность к активной познавательной деятельности, формируются личностные черты, позволяющие ее реализовывать самостоятельно.

При возникновении трудной ситуации, связанной с неблагоприятным воздействием внешней среды на человека, есть два пути решения проблемы: первый предполагает активизацию субъектности и перестроение объективной реальности в соответствии с представлениями человека; второй основан на изменении картины субъективной реальности и протекает через искажение объективной информации с целью самоуспокоения и отказ от активных действий (т. е. подавление субъектности) в ходе активизации защитных механизмов личности [5]. Последний вариант «фатален» для системы образования и повышения квалификации, поскольку человек начинает существовать в иллюзорном мире «обширности» и «достаточности» своих знаний, не стремясь к получению новой информации или даже уклоняясь от этого.

Стоит учитывать, что внешняя среда может затруднять развитие субъектности не только в связи с неблагоприятными условиями жизнедеятельности, но и при чрезмерном (максимальном) удовлетворении потребностей личности, когда проявление активности становится для человека неактуальным и излишним (пароксизм довольства). Ингибирующее воздействие среды может приводить к личностной и социальной пассивности, отсутствии ответственности и нежелании самостоятельно справляться с трудными жизненными ситуациями, отсутствию стремления к саморазвитию и самосовершенствованию. Так, Т. С. Ахромеева с соавторами называет данный феномен «кризисом самосознания среднего класса», широко распространенном в настоящее время в Российской Федерации (по данным ВЦИОМ более 70% населения нашей страны считают, что они не могут повлиять на решения, принимаемые государством, и не несут за них ответственности) [1].

Тем не менее в большинстве случаев внешняя среда сочетает в себе как факторы, сдерживающие развитие и реализацию субъектности, так факторы, способствующие субъектогенезу и проявлению субъектной позиции личности.

Таким образом, трудности и сложные жизненные обстоятельства, проблемы и конфликтные ситуации могут делиться на три группы по их воздействию на развитие и реализацию субъекта, в том числе в условиях системы образования и повышения квалификации:

- конструктивные – провоцирующие, стимулирующие развитие субъектности,
- деструктивные – приостанавливающие развитие, подавляющие субъектность,
- амбивалентные – когда их действие не может быть оценено для развития субъектности личности однозначно.

Следует понимать, что сила воздействия факторов внешней среды зависит не только от их объективных характеристик, но и от индивидуальной сензитивности отдельного субъекта к данным факторам, его опыта взаимодействия с ними, установки на реагирование при их присутствии, от его ресурсов (личностных, социальных и т.п.) в преодолении жизненных трудностей. Во многом индивидуальная оценка и прогнозирование в отношении того или иного элемента внешней среды имеют более значимое воздействие на самого субъекта, чем их реальные эффекты.

В итоге изучение роли элементов внешней среды (в частности среды населенного пункта) как активизирующих или ингибирующих факторов для проявления субъектности жителей данных территорий в условиях системы образования и повышения квалификации и определило проблемное поле нашего исследования.

Методы и организация исследования

Исследование роли факторов городской среды в проявлении субъектности жителей населенных пунктов, находящихся в условиях образовательного процесса либо потенциально готовых к нему в рамках повышения квалификации, было организовано на территории Ханты-Мансийского ав-

тономного округа (ХМАО). В исследовании приняли участие 1647 человек, из них: 639 мужчин и 1008 женщин, проживающих в 13 населенных пунктах ХМАО: Когалым, Лянтор, Мегион, Нефтеюганск, Нижневартовск, Нягань, Пойковский, Пыть-Ях, Радужный, Сургут, Урай, Ханты-Мансийск, Югорск.

В соответствии с поставленными задачами исследования были применены следующие методы получения, обработки и анализа информации.

1. *Задачи сбора данных* были реализованы с применением психодиагностических методик и процедуры анкетирования:

- методика «Шкала локуса контроля» (Дж. Роттер), диагностирующая уровень интернальности как ориентации на персональную ответственность за активность в определенной жизненной сфере;
- анкета изучения субъективной оценки стресс-факторов населенного пункта для жителей северных территорий РФ (О. В. Кружкова, И. В. Воробьева), основанная на технологии оценки субъективной значимости воздействий среды на человека [9].

2. *Аналитические задачи* предполагали обращение к методам математико-статистической обработки данных с учетом особенностей выборки и допустимых для ее анализа статистических процедур [8]:

- эксплораторный факторный анализ (метод максимального правдоподобия с последующим варимакс-вращением);
- регрессионный анализ (линейная регрессия).

Результаты и их обсуждение

В результате факторного анализа (КМО=0,899, *p*-уровень критерия сферичности Бартлетта 0,000, общая объясненная дисперсия 32 %) было выявлено шесть групп стресс-факторов городской среды, характерных для городов ХМАО:

1) риски неблагоустроенности территории, связанные с недостаточной освещенностью улиц, вероятностью возникновения пожаров, неубранностью улиц, свалками на территории населенного пункта, плохим состоянием инфраструктуры и дорог, недостаточной благоустроенностью жилья и т.п. Именно последний фактор для жителей ХМАО, пожалуй, имеет наибольшее психологическое и экономическое значение, поскольку на данный момент времени в малоблагоустроенном, вытесненном за границы города временном жилье («балках») на территории ХМАО проживает более 10 тысяч семей (примерно 28,5 тысяч человек) [2];

2) риски зависимости, определяемые как сезонная, территориальная, экономическая зависимость жителей населенного пункта от внешних обстоятельств, однообразие образа жизни, связанное со средовыми факторами;

3) риски консервативной информационной среды, формируемые недостатком событий в населенном пункте, стареющим населением, однообразием визуального пространства и небольшой территорией города;

4) риски социальной динамики, связанные с низкой динамикой жизни в среде населенного пункта, недостатком ярких впечатлений, возможностей для смены деятельности и вариантов отдыха, навязчивыми слухами и сплетнями, высоким притоком мигрантов;

5) риски пространственного и социального краудинга (субъективного ощущения нехватки физического и социального пространства), выражаемые в недовольстве от множества ненужных случайных контактов с другими людьми и навязанных социальных обязательств, нехватке свободного пространства, приводящей к ощущению, что город «душит» человека. Краудинг – это особое психологическое состояние, которое возникает, когда потребность в пространстве (в том числе и социальном) превышает имеющееся предложение со стороны среды [11]. При этом, по данным исследователей, мужчины переносят это состояние более тяжело, по сравнению с женщинами, имеющими большие аффилятивные ресурсы, поэтому менее реагирующими на переполненность среды взаимодействия [10];

6) социально-экономические риски, связанные с возможностью преступлений по отношению к жителю населенного пункта (в том числе и террористических актов), отсутствием социальной поддержки со стороны окружающих, недостаточной материальной обеспеченностью и высокими экономическими затратами на свое жизнеобеспечение.

Для подтверждения факторов средовой детерминации был проведен регрессионный анализ, позволивший определить степень детерминированности зависимой переменной (интернальности как показателя субъектности), предполагаемыми предикторами (субъективной оценкой значимости стресс-факторов городской среды), а также выявить вклад отдельных предикторов в вариацию зависимой переменной.

Результаты регрессионного анализа представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Результаты регрессионного анализа

Параметры интернальности	Линейная регрессионная модель				
	Коэффициент множественной детерминации (R^2)	Уровень значимости модели (p)	Элементы модели	Коэффициент регрессии (β)	Уровень значимости элемента модели (p_i)
Общая интернальность	8,4%	0,000	риски зависимости	-0,054	0,028
			риски консервативной информационной среды	-0,193	0,000
			риски пространственного и социального краудинга	-0,126	0,000
Интернальность в области достижений	7,5%	0,000	риски консервативной информационной среды	-0,206	0,000
			риски социальной динамики	0, 051	0,035
			риски пространственного и социального краудинга	-0,111	0,000
Интернальность в области неудач	2,6%	0,000	риски консервативной информационной среды	-0,084	0,002
			риски пространственного и социального краудинга	-0,106	0,000
Интернальность в области семейных отношений	1,0%	0,000	риски пространственного и социального краудинга	-0,093	0,000
Интернальность в области производственных отношений	2,3%	0,000	риски неблагоустроенности территории	0,060	0,031
			риски зависимости	-0,076	0,007
			риски консервативной информационной среды	-0,118	0,000
Интернальность в области межличностных отношений	8,3%	0,000	риски зависимости	-0,079	0,004
			риски консервативной информационной среды	-0,171	0,000
			риски социальной динамики	0,131	0,000
			риски пространственного и социального краудинга	-0,127	0,000
Интернальность в отношении здоровья и болезни	4,0%	0,000	риски консервативной информационной среды	-0,107	0,000
			риски социальной динамики	0,071	0,004
			риски пространственного и социального краудинга	-0,123	0,000

Так, по полученным данным можно предположить, что общий уровень интернальности жителей ХМАО в некоторой степени может определяться их реакцией на зависимость от природно-климатических, экономических и иных условий среды, оценкой насыщенности информационного пространства и социальных связей. Воз-

можно, принятие факта доминантности существующих условий среды, признание низкой динамики информационного и социального пространства, а также нехватки личного персонального пространства в определенной степени провоцирует человека не принимать ответственность во многих ситуациях на себя, а перекладывать ее на других людей или обстоятельства, стимулирует пассивность его познавательной активности.

Интернальность в области достижений частично детерминируется значимостью рисков социального и пространственного краудинга, социальной динамики и консервативной информационной среды. Соответственно, негативная оценка малой изменчивости окружающего пространства, возникновение ощущений недостатка необходимых территорий или социальных связей могут повлечь формирование у человека позиции некоторой отстраненности от собственных достижений. Однако при обратном варианте, т. е. в ситуации, когда человек оценивает собственную активность как определяющую при достижении каких-либо успехов, наблюдается ингибиционно-стрессогенная значимость низкой социальной динамики среды, при которой человек реагирует на отсутствие новых событий, впечатлений, людей. В этом случае повышение квалификации или получение дополнительного образования, особенно с привлечением ресурсов виртуальной образовательной среды [6], является той альтернативой, которая позволяет сохранить высокую активность личности при снижении негативной оценки внешней природной и городской среды.

Жители ХМАО, чувствительные к консерватизму информационной среды и нехватке жизненного пространства, также склонны с себя снимать ответственность за неудачи и перекладывать ее на другие объекты. Возможен вариант некоторого оправдания, когда человек обозначает решающую роль обстоятельств и не признает собственной вины в тех или иных ситуациях проявления пассивности, в том числе и в приобретении знаний.

Интернальность в области семейных взаимоотношений в небольшой степени обусловлена реагированием человека на необходимость поддержания множества случайных контактов с другими людьми и навязанные социальные обязательства. Так люди склонны снимать с себя ответственность за выстраивание семейных взаимоотношений в случае, если остро чувствуют некоторое давление социальной среды в виде декларируемых норм поведения, стереотипов и т.п.

Ответственность за профессиональную деятельность берут на себя люди, адекватно оценивающие риски неблагоустроенности территорий. И наоборот, жители, не принимающие на себя вину за процесс и результат собственного труда, более склонны реагировать на консерватизм информационной среды региона и его зависимость от природно-климатических, территориальных и экономических факторов. Так, например, в первом случае, возможен некий компенсаторный механизм, когда человек ориентирован на достижение профессиональных успехов ради улучшения качества своей жизни. В этом случае повышение квалификации будет рассматриваться человеком как путь повышения собственного профессионального потенциала и достижения индивидуального успеха. Во втором случае могут формироваться позиции «обреченности» и выученной беспомощности. Человек и не пытается добиваться вершин в профессиональной сфере, объясняя себе и окружающим невозможность этого в силу его нахождения именно в такой среде, т. е. человек не видит перспектив, а обучение считает бесполезным, поскольку все равно, по его мнению, полученный потенциал в данных условиях нельзя реализовать.

Интернальность в области межличностных взаимоотношений частично детерминируется значимостью рисков зависимости, консервативной информационной среды, социальной динамики, пространственного и социального краудинга. Так только повышенная чувствительность человека к отсутствию новых впечатлений в социальной среде, невозможность выбора отношений и людей в ближайшем окружении может провоцировать у человека формирование более ответственного отношения к выстраиванию собственной системы межличностных взаимоотношений. Все остальные значимые риски способствуют развитию прямо противоположной позиции, когда человек не признает влияния своей личности на ту социальную среду, которая его окружает.

Активная позиция по отношению к собственному здоровью также обусловлена значимой оценкой человеком малой динамики своего социального пространства. А такие риски, как консерватизм информационной среды, пространственный и социальный краудинг, в максимальной своей представленности снижают ответственность человека даже за свое собственное здоровье.

Полученные результаты подтверждают предположение о том, что среда во всем ее

многообразии действительно оказывает разностороннее воздействие на проявление субъектности человека, который в ней находится. При этом среда воспринимается человеком постоянно, однако осознанность формируемых образов актуализируется в основном в случаях крайне негативной оценки особенностей среды или стресс-факторов. В частности, данный эффект может сказаться на эффективности образовательного процесса, а также на формировании и актуализации образовательных потребностей трудоспособного населения, которые являются отражением осознанной субъектной позиции и понимания ответственности за свою жизнь, жизнь других и общества в целом.

Влияние стресс-факторов среды может носить как положительный (конструктивный) характер, так и отрицательный (деструктивный), помимо этого существует еще и третий вариант амбивалентного, т. е. смешанного воздействия среды на проявления субъектности личности.

Так, значимость для человека факта малодинамичной социальной среды, недовольство отсутствием ярких впечатлений, возможностей для выбора мест работы и отдыха, напряженность по отношению к активности миграционных процессов в регионе оказывают положительное влияние на развитие его интернальности в различных сферах жизнедеятельности. Жители в этих условиях более ответственны по отношению к своему здоровью, выстраиванию взаимоотношений с другими людьми и именно свою активность считают определяющей при достижении высоких результатов в деятельности. Также признание в качестве стрессогенного фактора неблагоустроенности территорий населенных пунктов может в определенной степени стимулировать у жителей более ответственное отношение к выполнению своей профессиональной деятельности.

Среди стресс-факторов, ингибирующих проявление субъектности личности, наиболее значимыми с точки зрения жителей региона являются консервативная информационная среда, когда человеку не хватает разнообразия в визуальном облике населенного пункта, вызывают раздражение малое число событий и небольшая территория. Кроме того, человек переживает ощущения замкнутости среды, ее давление, как в психологическом плане, так и в физическом, через ограниченность пространства для жизнедеятельности. Данную группу факторов возможно нивелировать, используя возможности системы образования и повышения квалификации, посредством включения человека в активно насыщенную и специальным образом организованную образовательную среду. Технически организация данной среды может использовать потенциал дистанционной формы образования, а также современные информационные технологии и интерактивное обучение.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахромеева Т. С., Малинецкий Г. Г., Посошков С. А. Критика инновационного разума // Управление мегаполисом. 2011. № 5. С. 9-17.

2. Безденежных А. Временное, ставшее постоянным // Новости Югры. 2012. № 139 (18571) (13 декабря 2012 г.). С. 8-9.

3. Белан Е. А. Жизненная ситуация как необходимое условие реализации активности личности // Ярославский педагогический вестник. 2011. № 2. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 227-231.

4. Гурова О. В., Кружкова О. В. Школьный графический вандализм как реакция на депривацию субъектных потребностей учащихся // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. Т. 16. № 1. С. 150-155.

5. Кружкова О. В. Эффективность структуры психологических защит личности педагога НПО : дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2006.

6. Максимова Л. А. Развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста средствами виртуальной образовательной среды // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 108–112.

7. Поддьяков А. Н. Преднамеренное создание трудностей и совладание с ними // Психологические исследования. 2008. N 1(1). URL: http://psystudy.ru.

8. Чикова О. А. Оболенская А. Г. Методы естественных наук в социально-гуманитарных исследованиях. // Вестник Новосибирского гос. пед. ун-та. 2013. №6 (16). С. 66–75.

9. Böhm G., Tanner G. Environmental risk perception. In Steg L., Van den Berg A.E., & de Groot J.I.M. (Ed.) Environmental Psychology. An Introdaction. Chichester : BPS Blackwell; Willey, 2012. P. 15-25.

10. Evans G. W., Lepore S. J., Shejwal B. R., Palsane M. N. Chronic residential crowding and children's well-being: An ecological perspective // Child Development. 1998. V. 69. P. 1514-1523.

11. Stokols D. On the distinction between density and crowding // Psychological Review. 1972. V. 79. P. 275-277.

Статью рекомендует д-р. пед. наук, проф. Н. К. Чапаев.

УДК 796.011
ББК Ч54 ГСНТИ 15.81.21 Код ВАК 23.00.02

Корнеева Вера Александровна,
заведующий отделением конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; аспирант, кафедра теории и истории политической науки, Уральский федеральный университет им. первого Президента России Б. Н. Ельцина; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: ya-krasawka@ya.ru

СПОРТ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНСОЛИДАЦИИ РЕГИОНОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: спорт; политизация спорта; государственная служба; спортивная политика; регионализм спортивной политики; «мягкая сила».

АННОТАЦИЯ. Процесс управления любого уровня и особенно в муниципальном образовании носит динамический характер. Глобализация, информатизация общества и происходящие социально-экономические процессы диктуют высокие требования к набору компетенций государственного служащего. Например, навыки включения широкого круга альтернативных институтов в решении практических задач по управлению. В статье рассматривается спорт в качестве инструмента неадминистративного воздействия в спектре применяемых социальных технологий.

Korneeva Vera Aleksandrovna,
Post-graduate Student of Department of Theory and History of Political Science, Ural Federal University named after the First President of Russia B. N. Yeltsin, Ekaterinburg.

SPORT AS A WAY TO POLITICAL CONSOLIDATION OF REGIONS

KEY WORDS: sport; politicization of sport; sports politics; civil service; regionalism of sports politics; soft power.

ABSTRACT. The management process at all levels and especially at the municipal level has a dynamic character. Globalization, informatization of society and socio-economic processes set high demands to the range of competencies of a civil servant, for example, the competence to involve a wide range of alternative institutions in solving practical problems of management. The article deals with sport as a tool for non-administrative influence on the spectrum of social technologies used in this sphere.

Изменения, которые происходят в стране и регионе, требуют от управляющего субъекта принятия практических мер по гармонизации общественных процессов и отношений в ходе реализации государственной воли. Системность и комплексность как свойства управленческой деятельности предполагают взаимодействие власти и общества во всех сферах жизнедеятельности. В решении актуальных и социально значимых проблем власть должна оперировать к широкому кругу социальных и культурных институтов, организациям коммерческой и некоммерческой природы. В качестве самостоятельного и ресурсоемкого социального явления для аппарата государственной службы может выступать спорт.

Так, на каждом уровне государственной власти функционально закреплено курировать спортивную составляющую жизни общества: Министерство спорта, отдел по физической культуре и спорту, Комитеты ФКиС, Комитет по культуре, делам молодежи, туризму и спорту и т. д. Мероприятия общероссийского, регионального и местного уровней («Кросс наций», «Лыжня России», «День здоровья» и др.) – государственный продукт. Успехи в спорте являются индикатором эффективности применяемых решений на местах и в целом системы государственного управления. Интервенция государства в спорт преследует стратегические цели как на региональном, так и государственном уровнях.

Потребность в спорте как дополнительном ресурсе лоббирования интересов со стороны власти привела к его политизации. Спорт как инструмент внутренней и внешней политики становится предметом нашего дальнейшего исследования. Ранее в наших работах мы уже отмечали те характеристики спорта, которые в своей взаимосвязи и совокупности решают широкий круг задач во внутренней политике РФ [5]. Так, мы выделили следующие отличительные черты современного спорта в нашей стране: наднациональность, коммерциизация, внерелигиозность, дотационность, мобилизирующие, интегрирующие и фасилитирующие его ресурсы. В этой статье мы раскроем тему *спорта как инструмента в руках государственного менеджмента, где спорт – ресурс и бренд регионального развития.*

Спорт в эпоху глобализации также претерпевает трансформацию от культурного-исторического явления к социально-политическому. Отличительной особенностью

© Корнеева В. А., 2014

спорта в современном мире является его явная институализация в условиях рыночной экономики и процессов информатизации общества.

Связь спорта с политикой в XX веке приобретает все более очевидный характер. В результате интервенции государства в сферу спорта он становиться одним из стратегических инструментов внешней и внутренней политики стран. Спорт выступает в качестве государственного механизма неадминистративного воздействия на общественное восприятие и коллективное представление.

Спорт как социальное явление появляется в рабовладельческом обществе и используется в соответствии с потребностями общественной практики. Наивысшего расцвета физическая культура и спорт достигли в Древней Греции, где состоялись первые Олимпийские игры (IX в. до н. э.). Олимпийские игры были инструментом мира, облегчавшим переговоры между городами, способствовавшим взаимопонимания и связи между государствами. В этот период уже можно говорить о зарождении спорта как социально-политического явления, а физическая культура становится относительно самостоятельной отраслью культуры разных государств.

На протяжении всей истории человечества спорт в разной степени популяризировался и ангажировался в общественной жизни общества. В одно время спорт действительно представлял собой организованные состязания, в другое – был возведен в ранг культа, ценности или вообще схоластически театрализован.

Безусловно, вне зависимости от того, какая функция спортивных соревнований была более востребована в то или иное историческое время, политическая составляющая была неотъемлемой частью спорта. Именно XX и начало XXI вв., по нашему мнению, ознаменовали время инструменталистского подхода к спорту как во внутренней, так и во внешней политике государств и регионов.

Идею политизации спорта в XX веке разделяют не все теоретики. Так, норвежский культуролог и историк Й. Хёйзинга настаивает: «В современном спорте такого рода связи совершенно исчезли. Это чисто мирское дело, не имеющее какой-либо органической связи со структурой общества, даже если занятия спортом и предписываются властями. Спорт является скорее самостоятельным выражением агональных инстинктов, чем фактором плодотворного чувства солидарности. Совершенство, с которым современные социальные механизмы умеют усиливать внешний эффект массовых мероприятий, ничего не меняет в том факте, что ни олимпиады, ни организация занятий спортом в американских университетах, ни шумно пропагандируемые соревнования между странами не могут возвысить спорт до уровня деятельности, творящей стиль и культуру. Каково бы ни было его значение для участников соревнований и зрителей, он остается бесплодной функцией, в которой древний игровой фактор по большей части уже успел отмереть» [14].

Парировать автору можно следующими контраргументами: во-первых, книга была выпущена в 1938 году, а значит, самые яркие моменты политического противостояния в спорте XX века происходили значительно позже; во-вторых, историческая родина автора – Норвегия, известная своим демократическим политическим устройством, на почве чего сложно возникнуть псевдополитическим процессам; в-третьих, IX Летние Олимпийские игры 1936 года, которые проводились в Германии, являются ярким примером не спортивного, а политического соперничества гитлеровской Германии. Пришедший к власти А. Гитлер не мог пропустить столь значительное событие и активно использовал международный спортивный праздник для пропаганды своей идеологии.

Зрелищность спорта имеет глубокие культурологические корни. Именно в такой ипостаси спорт нес в себе большие социальные выгоды. В первую очередь здесь важен тот факт, что подобные поединки в племенах, знакомых с этим обычаем, используются для принятия судебных решений. Иной формы правосудия, кроме поединков, племена эти не знают. Это единственный способ улаживать разногласия. Другого пути формирования общественного мнения просто не существует [14].

В рамках нашего предположения особенно интересными представляются разговоры П. Бурдье о спорте. Автор главным образом отмечает, что анализ и понимание любого вида спорта необходимо вести в контексте более неочевидных его социальных связей с группами и классами: «Чтобы понять какой бы то ни было вид спорта, нужно определить позицию, занимаемую им в пространстве всех видов спорта. Такое пространство может быть сконструировано исходя из совокупности индикаторов, таких как, с одной стороны, распределение занимающихся каким-то видом спорта по их позиции в социальном пространстве, распределение разных федераций по числу их членов, богатству, социальным характеристикам руководителей» [2]. Руководствуясь логикой исследователя, мы в качестве основного вида спортивных состязаний, ответственного за

социальные связи и презентующего результаты внутренней политики региона, остановим свое внимание на футболе.

Исходным и ключевым в теме нашего исследования является предположение о том, что *футбол как система может являть собой проекцию всей социальной реальности региона или страны. Футбол и другие виды спорта представляют собой механизм и инструмент социальной связи между различными группами населения*.

Понимание того, почему футбол пользуется такой популярностью, складывается из нескольких факторов. Среди них коммерциализация, массовость, зрелищность, относительная простота правил, минимальное количество необходимого инвентаря, численная вместимость стадионов.

Так, футбол в качестве системы на региональном уровне (Пермский край) упоминает журналист С. Бобров: «Самое главное – кроме спортивной составляющей, подобные соревнования преследуют цель объединить и сплотить участников. Благодаря организованным федерацией турнирам, например, ранее разрозненным фанатским группировкам уже удалось найти понимание» [1].

Регионализм присутствует в спортивной политике государства. Мы беремся утверждать, что спорт во внутренней политике государства имеет стратегическое значение в управлении регионами.

Молниеносный успех ФК «Анжи» (Махачкала) – пример своего рода антикризисного регионального управления и *конфликтменеджмента*: в рамках внутренней политики по стабилизации напряженности в Северо-Кавказском ФО государство активно задействуется спортивный ресурс. В данном случае футбол выполняет социально-политическую функцию: консолидация населения вокруг победы местного клуба, формирование положительной идентичности, отвлечение от социальных, политических и экономических проблем региона.

Победа сборной команды или местного клуба обеспечивает сиюминутное удовольствие болельщиков. За счет получаемых публикой от массовых зрелищ эмоций, которые и являются самоцелью внутренней спортивной политики сегодня, и происходит искомая *консолидация общества* вокруг спортивных успехов и достижений. Происходит стимулирование патриотических чувств и эмоций посредством спекуляции на спортивную тематику. Речь в данном случае идет как о клубном, так и о национальном патриотизме. Данная манипуляция через спорт посредством эксплуатации эмоциональной сферы человека или группы закреплена за функциями массовой культуры вообще.

Кроме того, диагностичной и информативной представляется процедура исследования уровня развития спорта в регионах (низкий, средний, высокий) через такие показатели, как развитие спортивной инфраструктуры, успех местных команд в популярных видах спорта (футбол, хоккей) и сама возможность занятия спортом населения. В свою очередь это демонстрирует значимость региона для государства.

Обращает на себя внимание следующий факт: чем выше уровень качества жизни региона, тем более лидирующую позицию занимают его спортивные достижения в общероссийском командном рейтинге. Рассмотрит данное утверждение на примере одних из самых популярных командных видов спорта в России: хоккея и футбола. В статистике последних лет первые места среди российских регионов с высоким уровнем качества жизни занимают Москва, Санкт-Петербург, Московская область, республика Татарстан, ХМАО, Краснодарский край и др. [8; 9; 10]. Соответственно, в верхних частях рейтингов футбольных команд обнаруживаются: «Спартак» (Москва), «Локомотив» (Москва), «Динамо» (Москва), «ЦСКА» (Москва), «Зенит», «Рубин». Так, «Зенит» – чемпион России 2007, 2010, 2011/2012 гг., «Спартак» – девятикратный чемпион России, «Локомотив» дважды становился чемпионом РФ, а «ЦСКА» – четырежды. ФК «Кубань» с начала нулевых увеличивает список своих достижений и на сегодняшний день располагается в Премьер-лиге (2012/2013). Ситуация с хоккейными командами выглядит схожим образом: «АК БАРС» (Казань) – один из сильнейших клубов Европы и КХЛ, ХК «Югра» (Ханты-Мансийск) в 2008-2010 гг. выступал в высшей лиге чемпионата России (с 2010 года выступает в КХЛ), «Спартак» (Москва), «Динамо» (Москва), «СКА» (Санкт-Петербург) и «Нефтехимик» (Магнитогорск) – также команды, входящие в КХЛ.

Уровень качества жизни – комплексный показатель, интегрирующий такие социальные индикаторы, как обеспеченность объектами социальной инфраструктуры, уровень экономического развития, жилищные условия, безопасность проживания, уровень оказания социальных услуг, окружающая среда и др. В специальных периодических изданиях можно найти множество построенных рейтингов регионов и городов России по уровню качества жизни в них. Каждая представленная модель в данном случае опирается на собственную методологию построения. Однако обнаружить общие

показатели и критерии оценки несложно. В большинстве случаев в общем речь идет об экономическом развитии региона, его жилищно-коммунальном хозяйстве, криминальной сводке, экологии, мере психологической удовлетворенности жизнью граждан субъекта и даже индексе развития человеческого потенциала.

Спорт в рамках нашего исследования мы по такой же аналогии с уровнем жизни рассматриваем как *комплексный показатель, где спортивные достижения региона – результирующая регионального менеджмента*. Можно привести метафорическое сравнение с показательными выступлениями: внутрироссийские спортивные состязания демонстрируют уровень развития региона в сравнении с другими субъектами РФ.

Эмпирическая часть нашего исследования будет состоять в попытке доказать, что успех на спортивном поприще региона непосредственно связан с его высоким социальным благополучием и эффективностью управления. Для математической обработки данных будем использовать показатели рейтинга регионов РФ по уровню и качеству жизни, а также результаты ведущих футбольных клубов в соответствующих субъектах страны. В качестве инструмента обработки данных задействуем коэффициент ранговой корреляции Спирмена (таблицы 1, 2).

Таблица 1.

Соотношение показателей рейтинга регионов РФ по уровню и качеству жизни с результатами ведущих футбольных клубов субъектов РФ (2010 год)

Рейтинг УКЖ (2010)	Субъект РФ	Рейтинг ФК (2010)	Лига	Клуб	Город	Место в чемпионате (2010)
1	Москва	2	ПЛ	ЦСКА	Москва	2
2	Санкт-Петербург	1	ПЛ	Зенит	Санкт-Петербург	1
3	Московская область	10	ПЛ	Сатурн	Раменское	10
4	Республика Татарстан	3	ПЛ	Рубин	Казань	3
5	Краснодарский край	17	ПД	Кубань	Краснодар	1
6	Белгородская область	34	ПД	Салют	Белгород	18
7	Воронежская область	40	ВД Зона центр	Факел	Воронеж	4
8	Ханты-мансийский АО	-	-	-	-	-
9	Тюменская область	38	ВД Зона Урал-Поволжье	Тюмень	Тюмень	2
10	Нижегородская область	18	ПД	Волга	Нижний Новгород	2
11	Республика Дагестан	11	ПЛ	Анжи	Дагестан	11
12	Забайкальский край	41	ВД Зона Восток	Чита	Чита	5
13	Кабардино-Балкарская Республик	6	ПЛ	Спартак	Нальчик	6
14	Республика Тыва	-	-	-	-	-
15	Республика Калмыкия		-	-	-	-
16	Республика Алтай	40	ВД Зона Восток	Динамо	Барнаул	4
17	Республика Ингушетия	43	ВД Зона Юг	Ангушт	Назрань	7
18	Карачаево-Черкесская Республика	-	-	-	-	-
19	Республика Бурятия	-	-	-	-	-
20	Курганская область	-	-	-	-	-

Таблица 2.

Соотношение показателей рейтинга регионов РФ по уровню и качеству жизни с результатами ведущих футбольных клубов субъектов РФ (2012 год)

Рейтинг УКЖ (2012)	Субъект РФ	Рейтинг ФК (2012)	Лига	Футбольный клуб	Город	Место в чемпионате (2012)
1	Москва	2	ПЛ	Спартак	Москва	2
2	Санкт-Петербург	1	ПЛ	Зенит	Санкт-Петербург	1
3	Московская область	39	ВД Зона Центр	Витязь	Подольск	3
4	Республика Татарстан	6	ПЛ	Рубин	Казань	6
5	Краснодарский край	8	ПЛ	Кубань	Краснодар	8
6	Белгородская область	37	ВД Зона Центр	Салют	Белгород	1
7	Ханты-мансийский АО	-	-	-	-	-
8	Тюменская область	42	ВД Зона Урал-Поволжье	Тюмень		6
9	Воронежская область	35	ФНЛ	Факел	Воронеж	19
10	Нижегородская область	14	ПЛ	Волга	Нижний Новгород	14
11	Калужская область	45	ВД Зона Центр	Калуга	Калуга	9
12	Ростовская область	13	ПЛ	Ростов	Ростов-на-Дону	13
13	Ярославская область	20	ФНЛ	Шинник	Ярославль	4
14	Республика Башкортостан	38	ВД Зона Урал-Поволжье	Уфа	Уфа	2
15	Липецкая область	43	ВД Зона Центр	Металлург	Липецк	7
16	Новосибирская область	23	ФНЛ	Сибирь	Новосибирск	7
17	Калининградская область	31	ФНЛ	Балтика	Калининград	15

ФНЛ – организация, входящая в структуру Российского футбольного союза и отвечающая за проведение второго по рангу футбольного турнира России с сезона 2011/12.

ПЛ – высший дивизион системы футбольных лиг России, включает 16 команд. ПД – второй по уровню дивизион системы футбольных лиг России. До 2010 года включительно соревнования организовывались Профессиональной футбольной лигой и носили название «Первый дивизион». Дивизион состоит из 20 команд. ВД – второй дивизион, зона – центр. Это третий по уровню дивизион системы футбольных лиг России. Разделен на зоны: «Запад» – 17 команд, «Центр» – 16 команд, «Юг» – 17 команд, «Урал-Поволжье» – 14 команд, «Восток» – 10 команд.

Для определения места футбольного клуба того или иного региона в чемпионате России 2012 года использовались данные сайта «Спорт-экспресс» [13]. Отметим, что учитывался наивысший результат в чемпионате ФК региона.

Для определения рейтинга ФК использовалась следующая схема: для команды ПЛ – место команды в чемпионате 2010 или 2012 как наивысшего футбольного дивизиона в России.

Для команды ПД (2010) или ФНЛ (2012): 16 (количество клубов ПЛ) + соответствующие место ФК региона в ПД или ФНЛ. Например: Воронежская область (ФНЛ 2012) – Факел – 16 + 19 = 35.

Соответственно для команд ВД: 16 (количество клубов ПЛ) + 20 (количество клубов ПД или ФНЛ) + соответствующее место ФК региона в ВД необходимой зоны. Например: Республика Ингушетия (ВД Зона Юг 2010) – Ангушт – 16 + 20 + 7 = 43. Отметим, что регионы, не имеющие профессиональных футбольных клубов, к рассмотрению не принимались.

Для подтверждения гипотезы нашего исследования на статистическом уровне значимости мы использовали метод ранговой корреляции Спирмена. В качестве ранга «А» берем значения рейтинга регионов по уровню и качеству жизни за 2010 и 2012 года, а ранг «В» – место ведущей футбольной команды в чемпионате России соответствующего периода [8; 9; 10].

Ход выполнения математической обработки данных состоял из следующих этапов.

1. Ранжирование значений A и B. Их ранги занесены в колонки «Ранг A» и «Ранг B».

2. Произведен подсчет разности между рангами A и B (d).

3. Возведение каждой разности d в квадрат (d^2).

4. Подсчитана сумма квадратов.

5. Произведен расчет коэффициента ранговой корреляции r_s по формуле:

$$r_s = 1 - 6 \cdot \frac{\sum d^2}{N \cdot (N^2 - 1)}$$

6. Определены критические значения (таблица 3).

Таблица 3.

Критические значения коэффициента корреляции r-критерия Спирмена (при p=0.05 и p=0.01)

N	P	
	0.05	0.01
12	**0.58**	**0.73**

Таким образом, H_o отвергается Результат: r_s = 0.608 (критические значения для N=12). Как мы видим, корреляция между A и B статистически значима (см. таблицу 3). Данный пример расчета был произведен на основе данных за 2012 год (см. таблицу 2). Результат расчета критерия корреляции для данных за 2010 год показал статистически незначимый результат (r_s=0.4). Анализ причин того, почему институты государственной власти активно оперируют к спорту как инструменту решения политических проблем после 2010 года, может являться темой для отдельного самостоятельного исследования в рамках общей темы политизации спорта.

Итак, наша гипотеза подтвердилась. Спорт является комплексным социальным показателем, а спортивные достижения региона – есть не что иное как *результирующая регионального менеджмента*. *Внутрироссийские спортивные состязания демонстрируют уровень развития региона в сравнении с другими субъектами РФ*.

Допустимо говорить *о социоцентризме в реализации спортивной политики страны и регионов*. Напомним, что политический аспект государственной службы заложен в реализации государственной политики, регулировании отношений между основными социальными группами и классами общества.

Сплачивая людей в одно солидаризированное социальное целое, идентичность как разновидность «мягкой силы» помогает объединению человеческих усилий по решению общественно значимых задач, что в свою очередь является основой для стабилизации политических и общественных институтов [14].

Интересной представляется работа Ю. А. Семеновой, посвященная теме гражданской идентичности. Так, автор отмечает, что идентичность человека, живущего в условиях транснационального мира, достаточно многомерна, многосоставна и непостоянна: «Идентификационное пространство в условиях глобализации становится шире, чем пределы отдельного государства – территориально ограниченного единства. Процессы трансформации идентичности характеризуются сегодня пересмотром основ национальной и государственной идентичности, появлением новых объектов идентификации (например, мировое сообщество, множество локальных групп и субкультур) и новых форм идентичности (например, виртуальная идентичность), не привязанных к определенному месту, возникновением гибридных идентичностей посредством пересечения старых и новых классификаций, через конфликт традиционных ценностей и ценностей современности» [12, с. 88].

По нашему мнению, на сегодняшний день спорт может и должен являться одной из форм идентичности человека. Продолжая исследование в данном контексте, можно обнаружить работу К. В. Киселева и А. Ю. Щербакова. В статье, посвященной факторам региональной идентификации (на примере Челябинской области), они обнаруживают *спорт в структуре идентичности населения*: «Обращает на себя внимание значительная доля идентификационных характеристик, связанных с промышленностью и спортом, что достаточно редко встречается в регионах РФ» [3, с. 110].

Спорт сегодня является неотъемлемой частью социальной, культурной и политической жизни общества. Понимание социально-психологических эффектов и функций спорта во внутренней и внешней политике позволяет говорить о нем как о самостоятельном механизме «мягкой силы» (soft power) в национальной стратегии РФ. Оперирование к институту спорта государственными и муниципальными служащими в своей профессиональной деятельности позволит им решать широкий круг задач, в том числе и по социально-культурному обслуживанию населения.

Управленческая деятельность наряду с другими своими чертами носит прежде всего *прикладной характер* [7]. Реализация функций государственного управления невозможна без грамотной модерации общественных процессов и отношений в контексте организации исполнения и внедрения управленческих решений. Спорт может вы-

ступать в роли инструмента *социального сопровождения* управленческой деятельности в «межведомственном» взаимодействии.

Отметим еще одну важную для институтов государственной власти функцию спорта: фасилитирующие ресурсы спортивных состязаний. В данном случае мы утверждаем, что спортивные мероприятия при грамотной модерации снижают градус политического протеста. Происходит своего рода канализирование протестной активности народных масс.

В предыдущих наших работах мы обращались к исследованию А. Л. Никулина: «Основываясь на анализе спортивных показателей <…> целесообразно говорить о нем как о замещении тяжелой социально-экономической и политической обстановки стремлением к получению удовольствия. Тяжелые условия жизни общества приводят к социальному напряжению, политической индифферентности, соответственно отсутствию жизненной перспективы людей, будущее сливается с настоящим и, как следствие, возникает явление гедонизма, как компенсаторное средство обеспечения стабильности» [5].

В теории Г. Зиммеля и его последователя Л. Козера спортивные состязания служили бы примером институтов, которые играют роль защитных клапанов в обществе, направляющих враждебность на замещающие объекты: «Социально санкционированное право на выражение чувства враждебности по отношению к противнику» [4]. Санкционированное «очищение воздуха» как инструмент политической консолидации общества. Сопровождающие спорт эмоции, возникающие на основании соперничества и непримиримой борьбы, выполняют в категориях Л. Козера группосохраняющую функцию.

Таким образом, очевидно, что в современных условиях нахождения на государственной службе необходимо поливариативно оперировать к спорту и его *социетальным ресурсам*. Инструментализация спорта в форме навыков государственного служащего в организации спортивных мероприятий и состязаний должен быть тематически заложена в реализации программ профессиональной переподготовки государственных и муниципальных служащих.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бобров К. Спорт как система // Business-class. 2006. URL: http://www.business-class.su/article.php?id=2520.

2. Бурдье П. Программа для социологии спорта // Центр гуманитарных технологий. URL: http://gtmarket.ru/laboratory/doc/3045.

3. Киселев К. В., Щербаков А. Ю. Региональная идентичность в социологическом измерении: Челябинский случай // Научный ежегодник Института философии и права Урал. отделения РАН. Екатеринбург, 2014. URL: http://yearbook.uran.ru/images/kiselev13.pdf.

4. Козер Л. А. Функции социального конфликта / пер. с англ. О. А. Назаровой; под общ. ред. Л. Г. Ионина. М. : Идея-Пресс, Дом интеллектуал. книги, 2000.

5. Корнеева В. А. Спорт как ресурс государственного управления // Конфликтогенность современности: коллективная монография. Екатеринбург, 2014. С. 119-139.

6. Никулин, А. Л. Геополитические интересы России в Северо-Кавказском, Дальневосточном и Западном субрегионах: выпускн. квал. раб. Екатеринбург, 2012.

7. Основные понятия и государственной службе // Российский образовательный портал. URL: http://www.mistcity.ru/Biblio/TGU/umk/gos_slugba/gos_slugba09.htm.

8. Рейтинг городов России по качеству жизни (Top – 20) – 2010 // Урбаника: институт территориального планирования. URL: http://urbanica.spb.ru/?p=710.

9. Рейтинг городов России по качеству жизни // Всероссийский центр уровня жизни. URL: http://www.vcug.ru/doc/arxiv/2010/5_2010.pdf.

10. Рейтинг российских регионов по качеству жизни – 2012 // Риарейтинг. URL: http://riarating.ru/infografika/20121218/610486725.html.

11. Русакова О. Ф. Концепт «мягкой» силы (soft power) в современной политической философии // Научный ежегодник Института философии и права Уральского отделения Российской академии наук. – Екатеринбург, 2010. URL: http://www.ifp.uran.ru/files/publ/eshegodnik/2010/13.pdf.

12. Семенова Ю. А. Кризис гражданской идентичности в условиях трансформации современного общества // Вестник ОГУ. – Оренбург, 2010. URL: http://vestnik.osu.ru/2010_7/14.pdf.

13. Спортивные результаты // Спорт-экспресс. URL: http://www.sport-express.ru/.

14. Хёйзинга Й. Homo ludens. Человек играющий / сост., предисл. Х 35 и пер. с нидерл. Д. В. Сильвестрова; коммент., указатель Д. Э. Харитоновича. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 2011.

15. Korneeva V.A. The politicization of sport as a national resource: regional and international aspects // The 1st International conference on development of historical and political sciences in Eurasia. «East West» Association for Advanced Studies and Higher Education GmbH. (Vienna, 21 september. 2014) Vienna, 2014. С. 30-32.

Статью рекомендует д-р полит. наук, проф. О. Ф. Русакова.

УДК 37.018.46-057.34
ББК Ч404.78 ГСНТИ 15.81.21 Код ВАК 19.00.07

Оболенская Алена Германовна,
кандидат экономических наук, доцент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: a.obolenskaya@mail.ru

ПЕРЕПОДГОТОВКА СЛУЖАЩИХ КАК УСЛОВИЕ КОНСТРУКТИВНОЙ РЕФОРМЫ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ НАЦИОНАЛЬНОГО ПЛАНА ПРОТИВОДЕЙСТВИЯ КОРРУПЦИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: государственная служба; переподготовка; обучение взрослых; коррупция; антикоррупционная стратегия; программа переподготовки служащих государственного и муниципального управления.

АННОТАЦИЯ. Анализируются подходы к профессиональной подготовке государственных и муниципальных служащих, особенности работы с этой категорией слушателей, предлагаются рекомендации по организации программ подготовки и переподготовки в соответствии с современными направлениями развития России.

Obolenskaya Alena Germanovna,
Candidate of Economy, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ADVANCED TRAINING OF CIVIL SERVANTS AS A CONDITION OF STRUCTURAL REFORM OF STATE AND MUNICIPAL GOVERNMENT AND IMPLEMENTATION OF THE NATIONAL ANTI-CORRUPTION PLAN

KEY WORDS: public service; training; adult education; corruption; anti-corruption strategy; the program of advanced education of civil servants.

ABSTRACT. The article analyzes the approaches to training state and municipal civil servants and the peculiarities of working with this group of employees, makes recommendations on the organization of training and retraining programs in line with modern trends in the development of Russia.

1. Требования современной экономико-политической ситуации к подготовке кадров для государственной и муниципальной службы

Современная динамика развития общества, экономики, науки, политической и духовной сферы требует постоянного обновления знаний и компетенций специалистов во всех отраслях.

Задача ускорения экономического роста в нашей стране не может быть решена без усиления кадровых ресурсов, повышения и формирования специальной квалификации государственных и муниципальных служащих, а также управленцев в смежных областях. Важно дать будущим и действующим служащим современные знания по правовым, управленческим, экономическим основам устройства супериндустриального общества. Постепенное, а не повсеместное (в условиях реализации концепции малозатратности государства) переобучение служащих посредством перколяции компетенций приведет к эффективному реформированию, инновационному развитию. Однако переподготовка служащих требует особенных управленческих программ, отличных от программ обучения 90-х и 2000-х годов, когда подготовка управленцев для всех отраслей велась по западным образцам, без учета российской евразийской специфики и ментальности.

Кадры в современном мире являются главным ресурсом стран. Сегодня государства без значимых ископаемых ресурсов, но обучающие высококвалифицированные кадры входят в группу развитых (большинство европейских стран) и даже являются ведущими экономиками мира (новые индустриальные страны, к примеру, Сингапур). Таким образом, именно кадровые ресурсы, и прежде всего управленческие, способные понимать глубинные общественные, экономические, политические процессы являются определяющим фактором в развитии государства.

Пилотный опрос государственных служащих (25 чел.) в июне 2014 г. показал, что 57% из них имеют высшее экономическое или управленческое – образование, еще 34% – юридическое образование, остальные являются специалистами в разных областях. Специальным образованием в сфере государственного и муниципального управления обладают только 11%, в связи с чем респондентам постоянно не хватает компе-

© Оболенская А. Г., 2014

тенций, необходимых для решения поставленных задач, приходится обращаться к справочникам, Интернету. Немаловажно отделить чисто экономическое или управленческое образование в сфере коммерции от профессиональных программ для государственного и муниципального управления – это разный учебный план, разные дисциплины и, самое главное, разные цели. Поскольку государственная служба носит преимущественно управленческий характер деятельности, необходима основа, специальное управленческое образование в сфере государственного и муниципального управления [14]. Безусловно, необходимо включать общие гуманитарные, в том числе экономические и правовые дисциплины помимо специальных, но и эти привычные темы должны подаваться в ключе служения родине. Ведь государственная служба является формой организации аппарата в целях решения задач государства. А основная задача государства сегодня – повышение благосостояния его граждан, повышение качества жизни. Достижение целей возможно через создание правового поля, адекватную геополитической обстановке структуру ВВП, контроль инфляции и безработицы, безопасность. Таким образом, государственным служащим необходимо ориентироваться в современной геополитике для выбора направления развития, проектировании и управлении организациями – для подготовки и реализации преобразований в структуре государственных и муниципальных органов, знать экономические законы для выработки программ государственного регулирования и их реализации.

2. Нормативное регулирование профессиональной подготовки государственных служащих

Основой для разработки образовательных программ для переподготовки государственных служащих явился Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 601 «Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления», требующий от служащих добиться 90% удовлетворенности граждан при получении государственных услуг [2, ст. 1]. Добиться такого результата возможно, обладая не только достаточными компетенциями, но и компетенциями, соотнесенными с должностным функционалом. А удовлетворенность граждан в том числе может исходить из реализации Национального плана противодействия коррупции [1, ст. 1.1.].

Также Федеральным законом № 79-ФЗ от 27 июля 2004 г. «О государственной гражданской службе Российской Федерации» закреплен принцип профессионализма и компетентности в качестве единого фундаментального принципа организации и функционирования государственной службы [3, ст. 4.4]. Реализация принципа профессионализма на государственной службе обеспечивается прежде всего системой профессионального развития государственных служащих.

Сюда входит профессиональная подготовка, повышение квалификации и стажировка. Закон не предоставляет права гражданскому служащему на профессиональную подготовку, то есть на получение за государственный счет второго и так далее высшего образования. Профпереподготовка и повышение квалификации служащих должны проводиться периодически в наиболее престижных высших учебных заведениях Российской Федерации.

Федеральным законом от 27 июля 2004 г. № 79-ФЗ на государственных служащих возложена обязанность поддерживать уровень квалификации, достаточный для исполнения своих должностных полномочий. Служащим гарантируется переподготовка и повышение квалификации с сохранением денежного содержания на период обучения. Дополнительное профессиональное образование гражданского служащего осуществляется в течение всего периода прохождения им гражданской службы с периодичностью не реже одного раза в три года. Таким образом, систематическая профессиональная подготовка и переподготовка являются императивной нормой и элементом прохождения государственной службы каждым государственным служащим в любом государственном органе. Служащий должен непрерывно повышать свой теоретический уровень на протяжении всей служебной деятельности, независимо от замещаемой государственной должности, наращивая управленческие компетенции [11]. Именно по этим причинам подготовка, переподготовка и повышение квалификации органически «встроены» в систему прохождения государственной службы.

3. Национальный план противодействия коррупции и акмеология государственного служащего

Одним из модулей в Программе является изучение антикоррупционных стратегий государства. Ежегодно обнародуемый Индекс восприятия коррупции (Corruption Perceptions Index – CPI) наградил Россию в 2013 году 28 баллами (из 100 возможных). На этот показатель ориентируются инвесторы и исследователи экономики России, а результат не утешительный. Из 177 приведенных в списке стран России отводится 127 место [5]. Однако следует обратить внима-

ние на методику получения этих показателей. Индекс составляется западными специалистами Международной неправительственной организации Transparency International (transparency.org), базирующейся в Берлине, на основе опросов представителей деловых кругов резидентов и нерезидентов по поводу их субъективного восприятия этого явления в каждой из обследуемых стран. Действительно ли уровень коррупции в России так велик, и если да, то возможно ли реализовать Национальный план противодействия коррупции? На сегодняшний день весь мир подвержен этому негативному явлению, ведется многовековая борьба, правительствами стран выделяются многомиллионные средства, однако конца работы не видно. Отечественный план содержит 3 ключевых позиции:

- нормативно-правовое регулирование,
- противодействие коррупции;
- профилактика [1].

Констелляция нормативных, средовых, личностных, экономических факторов провоцирует развитие явления. Соответственно, знание этиологии процесса позволит вести профилактику его или корректировать на начальных этапах. Именно корректировка, т. к. исследованное Ю. В. Латовым понятие «оптимальной коррупции» диктует нам необходимость снижения фанатичного вложения бюджетных средств в борьбу с коррупцией [8]. Процесс принятия решения во всех ситуациях зависит от транспондера воздействий, если исходить из теории апперцепции Цигена (Th. Ziehen), следовательно, изучение предрасположенности сотрудников поможет выбрать методику обучения и просвещения в целях профилактики.

Наиболее эффективной в ближайшей перспективе представляется профилактика явления: «Власть осознала, какую угрозу несет в себе коррупция, в том числе для самой власти», – заявил лидер Национального антикоррупционного комитета Кирилл Кабанов. Но «инвентаризации мер недостаточно», уверен эксперт, нужны меры «воздействия на причину коррупции» [6].

Включение в подготовку государственных и муниципальных служащих программ «Антикоррупционные стратегии государства», «Противодействие коррупции в органах государственной власти», «Антикоррупционная экспертиза документов» с включением позиций по самодиагностике госслужащих позволит определить личностные характеристики и направить энергию при обучении в нужное русло.

Согласно теории когерентного рынка Т. Веге [4], 3 параметра могут определять поведение homo economicus и приводят к действиям, основанным на определении одной из 5 фаз отношений.

Параметры среды:

h – фундаментальное смещение (результат влияния внешних экономических условий). Параметр варьируется от -0,02, что соответствует негативным окружающим условиям, до значения +0,02, соответствующего позитивным окружающим условиям.

k – настроения или показатель степени согласованности агентов («показатель поведения толпы»). Параметр может принимать значения от 1,8 до 2,3. При этом k=1,8 соответствует полностью случайному временному ряду. Ситуацию, когда k принимает значения от 2 и более, назовем «режимом толпы». Есть зависимость между показателем Херста (память рынка) и коэффициентом поведения толпы k=H+1,3.

N – число степеней свободы, или количество участников (точнее, группы участников, со сходными действиями и ожиданиями, относительно дальнейшего направления). Данный параметр Веге предполагает фиксированным (к примеру, N=25). В зависимости от этих параметров определяется 5 фаз с различной функцией плотности вероятности распределения явления.

1. Эффективная. Инструменты ведут себя как случайный временной ряд, и, следовательно, явление не может быть прогнозируемым: N=25, h=0, k=0.

2. Переходные состояния возникают из-за возрастания «группового сознания», то есть происходит некое смещение в настроениях агентов: N=25, h=0, k=2

3. Хаотическая среда – с «долгосрочной памятью». Настроения агентов в данном случае характеризуются тем, что быстро распространяются в «групповом сознании», а фундаментальные условия нейтральны или еще не определены:

N=25, h=-0,005, k=2,2.

4. Когерентная среда, в которой обозначены фундаментальные тенденции, и, кроме того, как и в случае 3, присутствует «долговременная память». Это часто трендовые ситуации с низким риском для получения выгоды: N=25, h=±0,02, k=2,1.

5. Антиперсистентная среда. Настроения агентов быстро изменяются. Вероятность смены тенденции выше, чем вероятность ее продолжения.

Исходя из теории когерентности нами выделены такие **этапы противодействия коррупции:**

1) распознавание фазы (все вышеперечисленные);

2) учет интерферентности агентов.

Также интересно изучить средовую интерференцию [12, с. 71] и применять результаты исследования в подготовке и переподготовке служащих. Однако не только средовые, но и личностные факторы имеют большое значение [15] при изучении явления коррупции, поэтому важно строить образовательную программу с учетом готовности / неготовности личности к коррупционным проявлениям.

Эти выкладки следует использовать и относительно других принципов подготовки служащих. Представитель французской школы Жан-Франсуа Кеслер [10] считает, что можно поступить двояко: государственных служащих можно либо сначала отбирать, а потом готовить, либо готовить, а потом отбирать. Подготовка госслужащих высшего звена может идти через университеты, путем стажировки, подготовки специализированными институтами, непрерывной подготовки.

4. Организация профессионального развития служащих на основе переподготовки

В Свердловской области система профессионального развития государственных и муниципальных служащих в виде дополнительного профессионального образования непрерывно работает и организована в соответствии с Планом подготовки государственных и муниципальных служащих Государственным автономным учреждением дополнительного профессионального образования Свердловской области «Региональный кадровый центр государственного и муниципального управления» (ГАУ ДПО СО «РКЦГМУ») при Правительстве Свердловской области на соответствующий год. Так в первом полугодии 2014 года уже прошли повышение квалификации более 1786 государственных и муниципальных служащих Свердловской области по различным программам на базе ведущих вузов региона. В частности, в Уральском государственном педагогическом университете реализованы курсы повышения квалификации по авторским программам «Антикоррупционные стратегии государства», «Противодействие коррупции в системе государственной службы», «Управление государственными закупками», «Антикоррупционная экспертиза документов», «Безопасность межконфессиональных и межэтнических отношений», «Муниципальное управление и муниципальная служба», «Организация предоставления государственных услуг».

Используя опыт обучения такого количества функционеров, а также пятилетний опыт обучения студентов по специальности 080011 – «Государственное и муниципальное управление» нами была разработана **Программа профессиональной переподготовки для государственных и муниципальных служащих в объеме 540 учебных часов**.

Обучение в рамках данной программы способствует приобретению дополнительных знаний, умений и навыков в сфере государственного и муниципального управления, формирует и развивает способность действовать в соответствии с законодательством РФ и обеспечивать его исполнение, способность руководствоваться при исполнении служебных обязанностей принципами служебного поведения, способность принимать меры по предотвращению конфликта интересов.

К числу первоочередных задач в работе с кадрами следует отнести повышение научной обоснованности государственной кадровой политики, создание новой системы работы с кадрами, профессионального развития персонала государственной муниципальной службы [7].

Учебной целью Программы является формирование компетенций, позволяющих осуществлять эффективную управленческую деятельность в системе государственного и муниципального управления.

Методологическую базу для достижения поставленной цели составил комплексный подход, основанный:

- на интеграции знаний о теории управления, исторического и современного опыта управления организациями, особенностях экономического развития регионов России, нюансах денежно-кредитной, инвестиционной, фискальной политики России в целостную систему с последующей ее дифференциацией на содержательно взаимосвязанные блоки;

- на установлении соответствия между содержанием образования руководителей, системой требований, предъявляемых к управленческим компетенциям руководителей в сфере государственного и муниципального управления, и многоступенчатой структуры ее формирования в системе дополнительного профессионального образования.

Содержание курсов повышения квалификации государственных служащих в объеме 18-72 академических часа может быть разделено на следующие блоки:

– повышение квалификации работников, работающих в государственном аппарате управления первые два года, которое включает программы, где слушатели знакомятся с основами теории и практики управления, приобретают юридические или экономические знания;

– повышение квалификации по отраслям, функциям деятельности специалистов и руководящих работников государственного аппарата, подготовка к выполнению более сложных задач и функций более ответственных постов, в рамках которой преобладающее значение получают программы по следующим темам: управление персоналом, методы планирования и принятия решений, оценка проектов программ, информационная техника, делопроизводство, этика служебной переписки и служебных отношений, макроэкономика, основные экономические теории и закономерности их воплощения, отраслевые особенности микроэкономики, законодательство, его особые случаи применительно к отраслям, риторика, техника ведения переговоров, связи с общественностью [10].

Объединить все указанные курсы для актуализации знаний и формирования необходимых навыков и позволяет Программа профессиональной переподготовки в объеме от 500 часов. Кроме указанных тем также становится возможным уделить внимание таким проблемам, как развитие парламентаризма в странах развитой демократии, экономические и правовые вопросы деятельности международных организаций (например, Европейского сообщества, Банка реконструкции и развития, МВФ и т. п.), международное право, опыт зарубежного управления (стран G7, стран – «азиатских тигров», стран, входящих в БРИКС, ОПЕК и т. д.).

Сформированное в подобном контексте содержание становится фактором развития актуальных ценностных ориентиров современных управленцев, способных анализировать процессы и явления, происходящие в обществе, осуществлять управленческую деятельность с использованием современных социальных технологий, применять современные информационно-коммуникационные технологии.

5. Принципы и цели разработки содержания Программы переподготовки государственных и муниципальных служащих

Характер и тип профессионального развития государственных служащих определяются тем, какие принципы мы заложим в этот процесс. Принципы подготовки, переподготовки и повышения квалификации государственных служащих могут быть разделены на три группы.

1. Общегражданские, которые предполагают:

– развитие повышенного чувства ответственности и сознания, в том числе этических качеств, таких как гражданский долг, верность интересам государственной службы [9];

– честность и неподверженность коррупционным воздействиям;

– внедрение в поведение навыков мотивирующего и мотивированного воздействия на окружающих.

2. Профессиональные принципы включают:

– наличие специальных знаний из областей политологии, экономики, социальной психологии, истории и теории мирового и отечественного государственного управления, социологии, права и др.;

– умение использовать эти знания;

– стремление постоянно повышать свой профессиональный уровень.

3. Внутрикорпоративные принципы, которые предполагают укоренение навыков руководящей работы, в том числе лидерских качеств, а также умение соразмерять цели и способы их достижения.

Названные принципы, будучи структурированными, позволили разработать Программу по государственному и муниципальному управлению как комплексную, включающую в себя (интегрирующую) элементы различных знаний, с учетом нюансов системности [13].

Формы и методы работы. Реализация содержания программы осуществляется посредством как групповых, так и индивидуальных форм обучения, основанных на активном обучении, проблемности, работе слушателей с официальными сайтами государственных органов РФ и зарубежных стран, международных рейтинговых агентств, Всемирного банка, МВФ и прочих структур, самостоятельной работой с нормативной и учебной литературой, организованной преподавателями с применением дистанционных образовательных технологий.

Программа ориентирована на руководителей высшего и среднего звена, специалистов государственных и муниципальных служб,

Цель программы – раскрыть содержание государственного управления как профессиональной деятельности, позволяющей следовать направлениям развития страны обозначенными президентом для экономического роста и укрепления безопасности родины.

Осуществляется формирование у слушателей целостного представления о системе государственного управления в России и за рубежом в ее исторической динамике и, вместе с тем, многоаспектного видения организации экономической системы глазами предпринимателя, руководителя организации, менеджера, исследователя организации, исполнителя, конкурента, служащего государственного учреждения и др. Также важно развитие навыков применения норм

права в процессе выполнения функциональных обязанностей, умение ориентироваться в закономерностях становления и развития российского права, принципах функционирования государственных и муниципальных финансов, функционирования финансовой системы, в том числе их сущности, функций и роли, организации, особенностей управления на федеральном, региональном и местном уровнях, а также финансовой политики и государственного регулирования финансов. Именно навыки экономического мышления, основанного на прогнозировании и планировании, анализе планов и прогнозов социально-экономической ситуации в стране, регионе, территории, организации, тенденций и перспектив их экономического развития позволят разрабатывать эффективные государственные программы и реализовывать их.

Привлечение к работе со слушателями профессиональных преподавателей, бизнес-тренеров и функционеров из реального сектора экономики позволяет формировать практические умения и навыки в области управления, положительную мотивацию к профессиональной деятельности в сфере государственного и муниципального управления, а также ряд важных личностных качеств (ответственность, инициативность, организованность, коммуникабельность и др.).

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. О национальной стратегии противодействия коррупции и национальном плане противодействия коррупции на 2010-2011 годы. Указ президента Рф от 13.04.2010 № 460 (в ред. Указа №226 от 11.04.2014).
2. Об основных направлениях совершенствования системы государственного управления. Указ президента Рф от 07.05.2012 № 601.
3. О государственной гражданской службе Российской Федерации. Федеральный закон от 27.07.2004 №79-ФЗ (ред. от 02.04.2014).
4. Кузнецов Б. Л. Гипотеза синергетического рынка в свете феноменологической теории фазовых переходов Л. Ландау // Вопросы экономики. 2005. №8.
5. Индекс восприятия коррупции (Corruption Perceptions Index – CPI). Transparency International 2014. URL: transparency.org.
6. Владимир Путин раскрыл планы борьбы с коррупцией на два года. URL: http://www.akm.ru/rus/news/2014/april/14/ns_4778084.htm.
7. Конькова О. М. К вопросу о подготовке кадров государственных служащих (размышления на актуальную тему) // Государственная служба: организация, кадры, управление. М. : Луч, 2011.
8. Латов Ю. В. Экономика вне закона. (Очерки по теории и истории теневой экономики). М. : Московский общественный научный фонд, 2001. URL: http://web.archive.org/web/20011224120527/http://ie.boom.ru/Latov/Monograph/Chapter1.htm
9. Максимова Л. А. Развитие культурного интеллекта у педагога как условие эффективности профессиональной деятельности в поликультурной образовательной среде // Менеджмент образования. 2014, №5. С. 37-41.
10. Переподготовка и повышение квалификации государственных служащих и эффективность их работы / под ред. В. Э. Бойкова и Ю. М. Забродина. М. : РАГС, 2000.
11. Файоль А., Эмерсон Г., Тейлор Ф., Форд Г. Управление это наука и искусство. М.,1992.
12. Чикова О. А., Оболенская А. Г. Методы естественных наук в социально-гуманитарных исследованиях // Вестник НГПУ. №6 (16). 2013. С. 66-74.
13. Bertalanfi L. General System Theory – A Critical Review // General Systems. Vol. VII. 1962. P. 1–20.
14. Crozier M. Bureaucratic phenomenon. London : Tavislick, 1974.
15. Kesler J-F. Pire Des Systemes. A L'Exception de Tous Les Autres (Le) (French) 2007.
16. Levin K. Field Theory in Social Science. New York : Harper Row, 1959.

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

УДК 37.018.46-057.34
ББК Ч404.78 ГСНТИ 14.37.27 Код ВАК 13.00.03

Семёнова Юлия Александровна,
кандидат философских наук, старший преподаватель, кафедра философии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: semenovaua2008@yandex.ru

ГРАЖДАНСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гражданское образование государственных и муниципальных служащих как система, гражданская идентичность, непрерывное гражданское образование, патриотическое воспитание.

АННОТАЦИЯ. Гражданское образование рассматривается в статье как востребованное в современных условиях направление повышения квалификации государственных и муниципальных служащих. В основе предлагаемого подхода лежит представление о непрерывности и системности гражданского образования. Гражданское образование государственных и муниципальных служащих понимается как целостный процесс развития гражданской идентичности.

Semenova Yulia Aleksandrovna,
Candidate of Philosophy, Senior Lecturer of Department of Philosophy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

CIVIC EDUCATION IN THE SYSTEM OF ADVANCED EDUCATION OF STATE AND MUNICIPAL CIVIL SERVANTS

KEY WORDS: system of civic education of state and municipal civil servants; civil identity; continuous civic education; patriotic education.

ABSTRACT. The article argues that the civic education is considered to be an important part of the system of professional advanced education of state and municipal civil servants in present conditions. An idea of systemacity and continuity of civic education is in the center of the offered approach. Civic education of state and municipal civil servants is understood as a whole process of development of civil identity.

Сегодня развитие системы повышения квалификации государственных и муниципальных служащих обусловлено обновлением требований к уровню их квалификации, утверждением необходимости освоения ими новых способов решения профессиональных задач в условиях современного общества [5]. Соответственно, профессиональные требования, предъявляемые к государственным и муниципальным служащим, должны быть соотнесены со спецификой социальных процессов, происходящих в России.

На наш взгляд, в условиях развития гражданского общества в современной России, преодоления межэтнической и межконфессиональной нетерпимости, сохранения и укрепления единства российской нации проблема формирования системы гражданских качеств государственных и муниципальных служащих, необходимых для осуществления ими эффективной управленческой деятельности, приобретает особую актуальность. В свою очередь, гражданское образование, направленное, прежде всего, на гармонизацию отношений «власть – общество», может стать востребованным направлением в системе повышения квалификации государственных и муниципальных служащих.

Гражданское образование государственных и муниципальных служащих необходимо рассматривать как этап непрерывного гражданского образования личности. В целом отечественными исследователями признается непрерывный характер гражданского образования. Гражданское образование характеризуется педагогами как элемент непрерывного профессионального образования (С. Н. Голикова); как образование населения России – повышение правовой культуры россиян (А. А. Демидов); как важная часть непрерывного образования – передачи традиционных и формирование новых моделей участия населения в общественной жизни (Г. А. Ключарев); как целенаправленное обучение и воспитание человека (независимо от возраста) как члена гражданского общества, то есть настоящего гражданина (В. Н. Пронькин); как непрерывное освоение ценностей и навыков демократической гражданственности взрослыми (А. Б. Суслов); как общественно-государственная, социально ориентированная система непрерывного обучения и воспитания, направленная на формирование гражданской компетентности, демократической культуры, удовлетворение потребностей в социализации в интересах личности, гражданского общества и правового государства (А. Ю. Сунгуров).

При этом акцентируется внимание не только на гражданском образовании россиян (населения, граждан), но учитывается необходимость развития гражданских ка-

© Семенова Ю. А., 2014

честв самой власти, профессионалов, занятых на государственной и муниципальной службе. Так, в «Концепции патриотического воспитания граждан Российской Федерации», разработанной на основе традиционного для педагогики субъект-объектного подхода, особо подчеркивается, что представители законодательной, исполнительной и судебной власти, государственные и муниципальные служащие являются как субъектами, так и объектами патриотического воспитания [3]. Однако, обсуждая проблемы и перспективы гражданского образования государственных и муниципальных служащих, отечественные исследователи (И. Н. Борзых, Е. А. Китин, А. В. Коростень, А. Г. Санина, Л. Л. Юрова) чаще всего ограничиваются анализом роли высшего профессионального образования в формировании гражданских качеств студентов, обучающихся по направлению «Государственное и муниципальное управление». Сегодня идея преемственности различных уровней гражданского образования, единства гражданского образования в системе высшего профессионального образования и в системе повышения квалификации государственных и муниципальных служащих в России еще не получила своего теоретического оформления и систематического воплощения на практике.

Кроме того, существующие исследования (работы Д. А. Будюкина, Д. Е. Ермолаева, Р. Д. Курбанова, К. О. Магомедова, А. Г. Паньковой, В. А. Самарина, О. Д. Халтагаровой, Э. В. Шевченко, И. И.Шуманского, Л. Л. Юровой) характеризуются сведением (редукцией) гражданского образования к патриотическому воспитанию или развитию духовно-нравственных качеств государственных и муниципальных служащих. Это указывает на значимость аксиологического содержания гражданского образования, но не дает представление о системном характере гражданского образования.

На наш взгляд, нравственное воспитание, формирование системы патриотических ценностей – «любви к Родине, преданности своему Отечеству, стремления служить его интересам и готовности, вплоть до самопожертвования, к его защите» [3], является одним из элементов системы гражданского образования государственных и муниципальных служащих. Гражданское образование в системе повышения квалификации государственных и муниципальных служащих необходимо рассматривать как целостный процесс развития гражданской идентичности.

В свою очередь, гражданская идентичность представляет собой единство когнитивного, эмоционального, ценностного и деятельностного компонентов [11]. Это положение лежит в основе предлагаемой нами концептуальной модели гражданского образования государственных и муниципальных служащих.

Во-первых, гражданское образование включает **формирование и развитие когнитивного элемента гражданской идентичности государственных и муниципальных служащих.** Осуществление этой задачи требует реализации междисциплинарного и полипарадигмального подходов в формировании представлений государственных и муниципальных служащих о политико-правовых и духовных основах гражданства в современном мире, о специфике гражданского общества как особого типа социальной системы, об основах и принципах объединения граждан, о стратегиях взаимодействия государства и гражданского общества в решении проблем социального развития, о технологиях управления социальными конфликтами в условиях становления гражданского общества в России.

Но гражданское образование – это не только «заполнение когнитивного вакуума» (Г. Дилигенский). Знания современных концепций, актуальных направлений в исследовании гражданского общества, разработанных в рамках правовой науки, социологии, политологии, политической философии, конфликтологии, социальной философии и этики, может стать основой для аргументированной оценки государственными и муниципальными служащими состояния и перспектив развития гражданского общества, для определения роли государства в этом процессе. Кроме того, социально-гуманитарное знание превращается из «знания о» в «знание как» на этапе проблематизации, информационной подготовки эффективных управленческих решений.

Целью гуманитарной, управленческой, экономической и правовой подготовки в сфере гражданского образования является также формирование самостоятельного мышления государственного и муниципального служащего.

Так, в «Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих» самостоятельность мышления понимается как беспристрастность, исключающая возможность влияния на служебную деятельность решений политических партий, общественных объединений и организаций, независимость от партийного и идеологического влияния в процессе принятия управленческих решений

[11]. В Федеральных законах «О государственной службе», «О муниципальной службе в Российской Федерации» независимость в принятии управленческих решений рассматривается как нейтральность [6; 7]. Самостоятельность в процессе принятия решение также связана с инициативностью государственного и муниципального служащего, с его готовностью нести личную ответственность за принятые решения.

Кроме того, гражданское образование включает в себя формирование толерантного мышления. Толерантность на когнитивном уровне проявляется не в беспринципности, не в отказе от своих убеждений, но обнаруживает себя в способности личности признать многообразие истины в процессе диалога, в возможности критического осмысления собственной позиции, в гибкости и вариативности мышления. Отказ государственного и муниципального служащего от претензии на обладание абсолютной истиной, самокритичность и признание мировоззренческого плюрализма гражданского общества становится основой преодоления «раскола» (А. С. Ахиезер) и отчуждения власти от общества. Установления диалогичных отношений «власть – общество», основанных на понимании и критическом восприятии различных точек зрения относительно проблем социального развития, способствует превращению власти из оппонента гражданского общества в участника общественного дискурса.

Во-вторых, в систему гражданского образования входит **развитие эмоционального компонента гражданской идентичности государственных и муниципальных служащих**: формирование сопричастного, неравнодушного отношения к проблемам общества, способности к эмоциональному принятию других людей в их инаковости, уважения к представителям различных социальных групп и общностей.

Здесь гражданское образование направлено на развитие таких эмоциональных установок государственных и муниципальных служащих, как «участность в бытии» (М. Бахтин) и отзывчивость. «Взаимовлияние гражданского общества и структур государства должно обеспечить качество государственного функционирования, отвечающего не только формальным параметрам, но, прежде всего, «человеческим» запросам. Это существенно более высокое качество, характеризующееся не только соответствием объективным запросам различных слоев и групп населения, но и созданием общественной атмосферы, в которой граждане воспринимают деятельность государства как непосредственную заботу о своих интересах, как отзывчивость на свои нужды» [9, с. 37].

В «Типовом кодексе этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих» не только не допускается безразличное и неуважительное отношение государственных и муниципальных служащих к гражданам, но также акцентируется внимание на толерантном отношении к представителям различных этнических, социальных групп и конфессий [12]. Толерантность на эмоциональном уровне представляет собой не столько терпимость как снисхождение – способность внешне сдерживать эмоциональное неприятие различий, сколько открытость другому человеку, уважение к различиям в социальном мире и к свободе другого, переживание сходства с другими. Толерантность здесь выступает основой гражданского патриотизма как «частного проявления любви ко всему человечеству» (Н. А. Добролюбов).

Толерантность не совместима с враждебностью по отношению к представителям других национальностей, этносов, конфессий. В свою очередь, формирование толерантного сознания государственных и муниципальных служащих – важное препятствие на пути превращения патриотизма в гордыню, чувство собственного (национального) превосходства и презрения к другому.

В-третьих, гражданское образование в системе повышения квалификации государственных и муниципальных служащих направлено на **развитие ценностного компонента гражданской идентичности**, то есть актуализацию ценностей гражданского общества и становление на этой основе гражданских добродетелей государственных и муниципальных служащих.

В «Типовом кодексе этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих» приверженность ценностям демократического общества определяется как важнейший нравственный ориентир государственной и муниципальной службы: «признание, соблюдение и защита прав и свобод человека и гражданина определяют основной смысл и содержание деятельности как государственных органов и органов местного самоуправления, так и государственных (муниципальных) служащих» [12]. Однако, гражданское образование государственных и муниципальных служащих несводимо к декларированию демократических ценностей.

Гражданское образование государственных и муниципальных служащих направлено на становление таких гражданских добродетелей, как ответственность пе-

ред государством, обществом и гражданами; бескорыстие, приоритет профессионального долга над принципом личной выгоды и пользы; признание равенства всех людей (воздержание от любого вида высказываний и действий дискриминационного характера по признакам пола, возраста, расы, национальности, языка, гражданства, социального, имущественного или семейного положения, политических или религиозных предпочтений); толерантность как терпимость к обычаям и традициям народов России и других государств, к культурным и иным особенностям различных этнических, социальных групп и конфессий, справедливость как признание равенства возможностей каждого члена гражданского общества.

Специфика гражданских добродетелей определена еще античными философами. Так, Аристотель, различая добродетель дельного гражданина и добродетель хорошего человека, выстраивает следующую аналогию: «Гражданин… находится в таком же отношении к государству, в каком моряк на судне – к остальному экипажу. Хотя моряки на судне занимают неодинаковое положение: один из них гребет, другой правит рулем, третий состоит помощником рулевого, четвертый носит какое-либо иное соответствующее наименование… благополучное плавание – цель, к которой стремятся все моряки в совокупности и каждый из них в отдельности. То же самое и по отношению к гражданам: хотя они и не одинаковы, все же их задача заключается в спасении составляемого ими общения» [2, с. 448-449]. Следовательно, специфика гражданских добродетелей обусловлена стремлением и граждан, и государственных и муниципальных служащих к «общему благу».

Принятие государственными и муниципальными служащими идеи служения обществу, «общему благу» в качестве нравственного ориентира профессиональной деятельности, способность государственных и муниципальных служащих ставить перед собой сверхличные цели является условием преодоления бюрократизма и коррупции – «циничной подмены нормальных человеческих отношений противоправно-безнравственными связями и соответствующими действиями во имя удовлетворения личных меркантильных, в лучшем случае узкокорпоративных интересов» [8, с. 84].

При этом гражданское образование направлено на формирование не только легального, но, прежде всего, морального сознания государственных и муниципальных служащих, что обеспечивает единство мотивов и результатов поступка, единство внешнего следования требованиям и внутреннего принятия необходимости нравственных императивов государственной и муниципальной службы. Поэтому гражданское образование как внешний механизм развития нравственных качеств государственных и муниципальных служащих и работа таких внутренних механизмов как нравственная самооценка, нравственная саморегуляция, нравственное самовоспитание и самосовершенствование представляют собой единство.

В-четвертых, гражданское образование включает в себя **развитие деятельностного компонента гражданской идентичности государственного и муниципального служащего**, актуализацию гражданских качеств в практике социального взаимодействия, в осуществлении действий, которые служат достижению «общего блага».

Гражданское образование государственного и муниципального служащего направлено на формирование установки на продуктивную деятельность, готовности влиять на происходящее, принимая всю полноту ответственности за собственные действия, готовности именно к гражданскому действию – «действию, которое инициирует социальные изменения, ведущие к улучшению условий жизни большинства людей» [10, с. 59].

Кроме того, как отмечает отечественный исследователь Л. П. Абрамова, важное место в системе профессиональных качеств государственных и муниципальных служащих занимают качества, определяемые необходимостью общения с разными слоями населения, различающиеся интересами, социальным статусом, уровнем доходов и т. д. [1]. На наш взгляд, важнейшим качеством здесь выступает не столько вежливость, внимательность или корректность, сколько толерантность как деятельностная ориентация на диалог с представителями различных социальных групп, установка на ненасильственный способ разрешения конфликтов, неизбежно возникающих в сфере пересечения противоречивых интересов. Гражданское образование должно быть направлено на овладение государственными и муниципальными служащими способами конструктивного взаимодействия, достижения межнационального и межконфессионального согласия.

Таким образом, гражданское образование представляет собой систему и не сводится к формированию отдельных гражданских качеств государственных и муниципальных служащих. Современный этап развития гражданского образования как направления повышения квалификации го-

сударственных и муниципальных служащих характеризуется появлением отдельных инициатив в этой области: это деятельность центров гражданского образования, разработка и проведение тренингов и семинаров для представителей власти, реализация региональных программ и проектов, проведение научных конференций и издание научно-методических материалов. Москва, Санкт-Петербург, Красноярск, Новосибирск, Пермь являются сегодня региональными центрами гражданского образования государственных и муниципальных служащих. Однако, система гражданского образования государственных и муниципальных служащих до сих пор не получила концептуального оформления. Социальный запрос на развитие гражданских качеств государственных и муниципальных служащих сформирован, но вместе с тем необходимо преодолеть фрагментарность гражданского образования. На наш взгляд, решение данной проблемы заключается в создании и обосновании такой концептуальной модели гражданского образования, которая могла бы стать теоретико-методологической основой для разработки программ и инновационных технологий развития гражданской идентичности государственных и муниципальных служащих в современной России.

Необходимо отметить, что система гражданского образования государственных и муниципальных служащих создает необходимые, но недостаточные условия для развития гражданской идентичности. В становлении и развитии гражданской идентичности внутренняя детерминация преобладает над внешней. Личность выступает не столько носителем гражданской идентичности, сколько ее автором. Поэтому непрерывное гражданское образование и личностно-профессиональное саморазвитие государственных и муниципальных служащих в условиях «постоянно преобразующейся системы человек – профессия – общество» [4] с необходимостью дополняют друг друга.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамова Л. П., Варбенкова Т. М. Этические аспекты функционирования государственной службы как социального института : мат-лы к курсу лекций «Этика и культура управления». СПб. : СЗАГС, 2008.

2. Аристотель. Сочинения : В 4 т. Т. 4. М. : Мысль, 1983. С. 376-644.

3. Концепция патриотического воспитания граждан Российской Федерации: одобрена на заседании Правительственной комиссии по социальным вопросам военнослужащих, граждан, уволенных с военной службы, и членов их семей: протокол N 2(12)-П4 от 21 мая 2003 г. URL: http://iv.garant.ru/SESSION/PDA/linkProxy?subjectId=6148105&linkType=65537.

4. Минюрова С. А. Модель стратегий личностно-профессионального саморазвития // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. 2007. № 5. С. 137-147.

5. Об утверждении государственных требований к профессиональной переподготовке, повышению квалификации и стажировке государственных гражданских служащих Российской Федерации : постановление Правительства РФ от 6 мая 2008 г. N 362. URL: http://base.garant.ru/193245/#ixzz3E8dHlBYh.

6. О государственной гражданской службе Российской Федерации: федер. закон Рос. Федерации от 27 июля 2004 г. N 79-ФЗ: принят Государственной Думой 7 июля 2004 г. : одобр. Советом Федерации 15 июля 2004 г. URL: http://base.garant.ru/12136354/1/#block_100.

7. О муниципальной службе в Российской Федерации : федер. закон Рос. Федерации от 2 марта 2007 г. N 25-ФЗ: принят Государственной Думой 7 февраля 2007 г. : одобр. Советом Федерации 21 февраля 2007 г. URL: http://base.garant.ru/12152272/1/#block_100.

8. Охотский И. Е. Противодействие бюрократизму и коррупции – важнейшее направление организационно-правового укрепления и нравственного оздоровления системы государственного управления // Право и управление. XXI век. 2008. № 1 (6). С. 84-90.

9. Развитие гражданского общества в России: вызовы, барьеры, приоритеты: материалы к стратегии. URL: https://www.oprf.ru/ru/about/structure/structurenews/newsitem/22770.

10. Резник Ю. М. Человек и общество (опыт комплексного изучения) // Личность. Культура. Общество. 2000. Т. 2. Вып. 3 (4). С. 53-86.

11. Семенова Ю. А. Гражданская идентичность личности в глобализирующемся мире: философско-антропологический аспект: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.13. Челябинск, 2012.

12. Типовой кодекс этики и служебного поведения государственных служащих Российской Федерации и муниципальных служащих: одобр. решением президиума Совета при Президенте РФ по противодействию коррупции от 23 декабря 2010 г. : протокол N 21. URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=113505.

Статью рекомендует д-р филос. наук, проф. Л. А. Беляева.

УДК 328.185:316.624
ББК Ю953.2 ГСНТИ 15.81.21 Код ВАК 19.00.07

Смирнов Александр Васильевич,
кандидат психологических наук, доцент, кафедр социальной психологии, конфликтологии и управления, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 364; e-mail: k-66756@planet-a.ru.

КОРРУПЦИЯ КАК ПОЛИФАКТОРНЫЙ ФЕНОМЕН

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: коррупция, коррупционное поведение, девиации, социальная нормативность, аддикция, аддиктивное поведение, полифакторность.

АННОТАЦИЯ. Анализируя направления исследований коррупционного поведения, автор делает вывод о полифакторности этого феномена и указывает на необходимость поиска обобщающего основания. Таким основанием может являться девиантное поведение. Обосновывая полифакторность девиантного поведения, автор делает вывод о сходстве коррупционного и аддиктивного поведения. Выдвигается теоретическое предположение о едином психологическом содержании базовых компонентов аддиктивного и коррупционного поведения в структуре индивидуальности.

Smirnov Aleksandr Vasilievich,
Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

CORRUPTION AS A POLYFACTORIAL PHENOMENON

KEY WORDS: corruption; corrupt behavior; deviation; social normativity; addiction; addictive behavior; polyfactoriality.

ABSTRACT. By analyzing the research areas of corrupt behavior, the author concludes that it is a polyfactorial phenomenon, and specifies the need of searching for its origin. The origin may be found in deviant behavior. Substantiating polyfactorial nature of deviant behavior, the author concludes that corruption and addictive behavior have many common features. He sets out a theoretical assumption that the similarity of psychological content of basic components of addictive behavior and corruption lie in the structure of individuality.

1. Основные направления в изучении явления коррупции

Тема коррупции по-прежнему активно обсуждается в широкой печати, обнаруживаются все новые грани этого явления [1; 22; 12]. Коррупция не только наносит мощный удар по экономике страны, тормозя ее развитие [11; 17; 2121], но и, по некоторым оценкам, непосредственно угрожает ее безопасности [20]. Вполне понятно, что такая острая тема вызывает интерес у научной общественности, в частности вопрос этиологии коррупционного поведения.

Обращение к ресурсам информационного научного портала www.elibrary.ru показало, что на сентябрь 2014 года по теме коррупции написано более 3000 научных статей (запрос «коррупция», «коррупционное поведение»). В подавляющем большинстве первоисточников *коррупция понимается как поведение должностного лица, направленное на получение личной выгоды, путем злоупотребления служебными (властными) полномочиями [3; 5].* Анализ материалов показал наличие следующих направлений в изучении коррупции (по данным 3291 статьи):

- социально-экономическое – 42,5% статей;
- социально-психологическое – 27% статей;
- культурологическое, культура деловых отношений – 14,5%;
- персонологическое – 14,3% статей;
- ситуативные факторы – 1,7% статей;

В рамках социально-экономического направления анализу подвергаются социально – экономические условия жизнедеятельности потенциального и реального коррупционера. *Главный акцент здесь делается на выявление конфликтов между социально-экономическим статусом работника и социально- экономическими показателями среды, в которой проходит его профессиональная деятельность.* Среди них выделяют следующие [13].

1. Несоответствие заработной платы работника объему и сложности выполняемой деятельности, когда зарплата несравненно ниже энергозатрат работника. Коррупционная доходность становится «компенсацией тяжелого труда».

2. Большая разница между минимальной и максимальной заработной платой. Наличие в профессиональной среде лиц с гораздо более высоким уровнем материального благосостояния, тем более, когда известно, что оно достигнутого за счёт коррупционной и иной криминальной деятельности (мотив зависти и снятия табу «если им можно, почему мне нельзя»).

© Смирнов А. В., 2014

3. Конфликт заработной платы и прежнего высокого материального уровня жизни.

4. Культурное давление референтной социальной группы, требующее соответствия для сохранения высокого социометрического статуса.

5. Прямая пропаганда идеалов обогащения. В этих условиях госслужба рассматривается, например, как «доходное место», «просто бизнес», прибавочная стоимость при котором добывается за счет использования финансового, информационного и административного ресурсов государства.

Анализ перечисленных факторов показывает, что хотя в основе лежат экономические детерминанты, сущность конфликтов составляют, все же, психологические феномены – дефицитарность поощрения, зависть и самооправдание, тщеславие и неспособность противостоять групповому давлению, деформация моральных ценностей, слабость этической цензуры и т. д.

Поэтому сторонники **социально-психологического направления** направляют усилия на *изучение социально – психологической мотивации и условий коррупционного поведения, а также на изучение отношения коррупционеров к коррупции* [3; 5]. Здесь выделяются следующие факторы [5, с. 11-12].

1. Толерантность – отношение к коррупции как к повсеместному нормальному, неискоренимому и неизбежному явлению.

2. Феномен осуждения в массовом сознании лишь запредельных размеров взяток, при условии, если они «непропорциональны» должности коррупционеров (когда берут «не по чину»), а не самого акта коррупции.

3. Система двойных стандартов. Свое собственное коррупционное поведение, равно как и аналогичное поведение родных и близких, воспринимается не как коррупция, а как вынужденный ответ на объективные обстоятельства. В то время как аналогичное поведение других лиц рассматривается как коррупционное.

Коррупционное поведение связывается также с феноменом отчуждения, который рассматривается как объективный процесс превращения деятельности человека и её результатов в самостоятельную силу, господствующую над ним и враждебную ему [6; 8], которая является исторически развивающейся *«формой опредмечивания человеком своих способностей и связано с овеществлением и фетишизацией социальных отношений»* [6]. Процесс отчуждения является неизбежным в тех обществах, где появились деньги или их эквиваленты, а вместе с ними появляется социальное расслоение на группы, страты и классы, которые часто являются антагонистичными. Отчуждение выражается *«в превращении личности в объект эксплуатации и манипулирования со стороны господствующих социальных групп и классов, в отсутствии контроля над условиями, средствами и продуктом труда… Отчуждение получает и определённое психологическое выражение в сознании индивида (разрыв между ожиданиями, желаниями человека и нормами, предписываемыми антагонистическим социальным порядком, восприятие этих норм как чуждых и враждебных личности, чувство изоляции, одиночества, разрушение норм поведения и т.п.)»* [6]. Таким образом, появление коррупционных форм поведения также неизбежно, как и неизбежен сам процесс отчуждения.

Культурологическое направление рассматривает коррупцию в нескольких аспектах. *Коррупция и социогенез.* Коррупция как продолжение и проявление традиции «задабривания» тотемного божества, когда в коллективном ритуальном акте подношения даров, благодаря феномену партиципации [9, с. 73-79] в сознании индивида стираются границы и противоречия между явлениями и объектами бытия. Партиципация представлена в форме духовной связи и является выражением тождества сущностей явлений, объектов, событий и т. д. Совершая ритуал поклонения лесному божеству перед охотой, партиципируя с ним, охотник тем самым не просто просит божество быть благосклонным, а обретает свойства и качества этого божества, которые позволят сделать охоту легкой, а добычу богатой. В переводе на ситуацию с коррупцией можно сказать, что «даритель», «даруя дар» буквально снимает возникающие противоречия и пытается обрести те возможности, которыми обладает чиновник.

Определение культурных показателей коррупции – выделение и изучение параметров культуры, которые способствуют перманентному существованию коррупции [12]. Наиболее часто используются параметры измерения культуры, предложенные Гиртом Хофстедом [12]:

- *«коллективизм – индивидуализм»* – ориентация на коллективистские или индивидуалистические ценности, или мера, в которой жизненные решения личности определяются группой, к которой он себя относит (семьей, кругом друзей, коллегами). В коллективистических культурах люди, как работающие в частном секторе, так и находящиеся на государственной службе, склонны нарушать законы и формальные правила в тех случаях, когда они противоречат, с их точки зрения, традиционным нормам и ценностям [12].

- *«дистанция власти»* – мера согласия наименее обеспеченных статусом и властью людей с тем фактом, что власть распределена неравномерно. В культурах с высокой дистанцией власти зависимость подчиненных от руководства принимает форму патернализма, при которой подчиненные получают поддержку взамен на лояльность. Такие системы благоприятствуют развитию коррупции в виде непотизма и фаворитизма. Желание демонстрировать лояльность как абсолютное условие успеха не позволяет подчиненным критически отнестись к коррупционному поведению руководства. Представители культур с высокой дистанцией власти относятся к коррупции с большей терпимостью, чем представители стран с низкой дистанцией власти [12].

- *«маскулинность – феминность»* – мера ориентации на материальный успех и личные достижения, в противоположность стремлению поддержать теплые, гармоничные отношения с окружающими. Готовность к коррупционной сделке мотивируется стремлением к материальному обогащению. Ориентация культуры на материальный успех снижает чувствительность к этической стороне бизнеса и тем самым облегчает заключение сделки для обеих сторон [12].

- *«избегание неопределенности»* – коррупционная сделка может рассматриваться как средство снижения неопределенности. Неопределенность или противоречивость информации снижает чувствительность к этическим дилеммам бизнеса.

- *«долговременность связей»* – ориентация партнеров коррупционной сделки на долговременные отношения и их забота о будущем должны возрастать в прямой зависимости от ранга чиновника и величины бизнеса [12].

Изучение роли культурных традиций, способствующих коррупции. Здесь выделяют следующие факторы [5, с. 12-15].

1. Приоритет неформальных социальных отношений над формальными. «Патернализм, иерархичность и опора на неформальные отношения с властью, подкрепляемые подарками и услугами…».

2. Клановость, кумовщина. «Социальные связи в коррумпированных системах реализуются как частные взаимодействия, дружеский или родственный круг».

3. Устойчивость приоритета личных интересов чиновника над производственными, и тем более, над государственными при возникновении ситуации конфликта интересов.

4. Апелляция к ресурсам власти при возникновении трудных жизненных ситуаций, вместо использования нормативных регуляторов и механизмов принятия и реализации решений (часто такие регуляторы отсутствуют).

5. Взятка как рациональный инструмент решения проблем отечественной рыночной экономики.

6. Феномен коррупционных сетей – построение коррупционных структур как коррупционных вертикалей с круговой порукой. Субъективное восприятие риска коррупции снижается, если нижестоящий делится взяткой с начальством.

7. Размытость границ между собственно взяткой и благодарностью.

8. Выгодность коррумпированности чиновников, которая усиливает их управляемость со стороны власти [5, с. 16].

Персонологическое направление осуществляет поиск психологического портрета коррупционера, оперируя следующей системой координат при сравнении идеального и коррумпированного служащего.

«Коррупционное давление – совокупность социальных и психологических факторов воздействия на должностное лицо, приводящих к ситуации выбора между злоупотреблением властными полномочиями для получения личной выгоды или отказу от него» [3, с. 131].

«Антикоррупционная устойчивость – системное свойство личности, проявляющееся в способности противостоять коррупционному давлению и осуществлять выбор между криминальным и законопослушным поведением в пользу последнего» [3, с. 131].

«Склонность к коррупции – личностная предрасположенность к выбору коррупционного поведения в ситуации коррупционного давления» [3, с. 131].

Склонность к коррупции (равно как и антикоррупционная устойчивость) понимается как интегральное свойство личности, в генезисе которого лежит отношение к коррупции, преломленное сквозь призму ценностно-смысловых, когнитивных и эмоционально-волевых детерминант, которые, через механизмы «отчуждения» и «идентификации» приводят соответственно либо к антикоррупционной устойчивости, либо к склонности к коррупции [3, с. 133-134].

В случае формирования склонности к коррупции это определяет такие особенности психологического портрета коррупционера: ценность богатства как значимого дескриптора осмысленности жизни; доминирование ценностей материальной и личной выгоды; наличие двойных моральных стандартов; стремление эксплуатировать социум как источник различных благ для себя; дефицитарность самодостаточности и свя-

занная с ней полезависимость (ориентация на ценности референтных групп), следствием чего является постепенный отход от социальных ценностей и наступление социального отчуждения и оппозиционности; слабость волевой регуляции поведения и сформированность позитивного отношения к коррупции [3, с. 132-134].

«Ситуативное» направление в изучении этиологии коррупционного поведения исходит из доминирующей роли «давления социальной ситуации» на потенциального или действующего коррупционера, провоцирующего коррупционный акт [13], однако психологические механизмы самого коррупционного поведения при таком ситуативном давлении не раскрываются.

2. Коррупция как девиантное поведение

Закон нормальности распределения (закон Гаусса) указывает на то, что если коррупция как явление существует, значит, она является результатом случайного взаимодействия большого множества независимых факторов, каждый из которых, так или иначе, участвует в формировании, развитии и сохранении феномена коррупционного поведения.

Однако, представленные направления в изучении коррупции, показывают, что они стоят на различных методологических позициях, имеют свою узкую предметную область в изучении коррупционного поведения и исследуют только «свою часть» феномена, в связи с чем, по-разному представляются этиологические факторы коррупции. Только кратко изложенный выше материал уже позволяет насчитать более 30 этиологических детерминант коррупции. Создается реальная угроза начала процесса их бесконечного «коллекционирования». В изучении феномена коррупции становится очевидной необходимость поиска обобщающего основания, учитывающего эту полифакторность.

Все точки зрения сходятся в одном – коррупционное поведение – это явное девиантное поведение, нарушающее устойчивость социума. Таким образом, именно девиантное поведение, также полифакторное по природе [10], может быть той интегративной категорией, на основе которой могут строиться исследования коррупции.

С точки зрения системного подхода девиантное, а следовательно, коррупционное поведение, может быть результатом «сбоя» на любом из уровней индивидуальности человека. Так, **с точки зрения эволюционной психологии и этологии** коррупционное поведение может быть результатом нарушения нормальных инстинктов: выбора и обустройства гнезда; мечения территории; демонстрации преимуществ своего места в иерархии; пищевого; охотничьего; накопления запасов; образования социальных групп [4; 16]. **Генетическое направление исследований** показывает, что за сбоем работы нормальных инстинктов всегда стоит мутация генетических структур. Материалы OMIM & John Hopkins University NCBI Laboratory показывают, что за девиантным поведением стоят различные мутации в 1058 генах (данные на 27.09.2014) [22]. **Направление нейробиологии и нейропсихологии** постулирует, что в основе любых форм девиантного поведения лежит нарушение функций и метаболизма нейротрансмиттеров. Это нарушение определяется, либо избытком нейромедиаторов, либо их дефицитарностью, либо дефектом синапсов, что ведет к доминированию лимбического, нейрогормонального, а не кортикального механизма регуляции поведения [14; 17]. **Глубинно-психологическое направление** в качестве детерминант девиантного поведения рассматривает широкий спектр конфликтов и особенностей наследуемой побудительной сферы [15]. К какой же известной форме девиантного поведения ближе всего стоит коррупционное поведение?

3. Коррупция как аддикция

В работах по юридической психологии довольно часто встречается сравнение коррупционного поведения с аддиктивным поведением, в частности с адреналиноманией [5]. Адреналиноманию можно определить как побуждение к созданию, поиску, повторению ситуаций, опасных для жизни, с целью получения от этого удовольствия. Удовольствие получается от переживания и последующего преодоления страха и иных острых ощущений в ситуации прямой опасности [18, с. 95].

Данные об особенностях саморегуляции потенциальных коррупционеров, полученные О. В. Ванновской (2011) в ходе создания модели отношения к коррупции и данные О. В. Кружковой (2012) об особенностях защитного поведения у представителей различных референтных групп, содержательно близки нашим, более поздним данным (2013, 2014) в отношении лиц с аддикциями [3; 7; 17; 18]. Это позволяет говорить о том, что базовые психологические компоненты коррупционного поведения вероятно идентичны базовым психологическим компонентам аддиктивного поведения в структуре индивидуальности.

Поясним, что базовые психологические компоненты аддиктивного поведения были выделены в ходе исследования различных типов индивидуальности одновременно на глубинно-психологическом, психофизиологическом, личностно-психологическом, социально-психологическом и культурно-

информационном уровнях и являются интегрированными проявлениями аддиктивной индивидуальности. Эти компоненты (см. таблицу 1) образуют структуру *индивидуальности аддиктивного типа* и за счет связей составляющих их элементов, способствуют развитию, актуализации и поддержанию соответствующего этому типу индивидуальности поведения, определяют степень его социальной включенности и адаптации к культурному давлению, проявляя жизненную стратегию «гедонизма» [18].

Содержательный анализ известных проявлений аддиктивного и коррупционного поведения, позволяет заключить, что социально-негативные проявления базовых компонентов аддиктивного поведения в структуре индивидуальности вероятно идентичны или содержательно близки проявлениям базовых компонентов коррупционного поведения (которые обсуждаются пока теоретически). Они представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Социально негативные проявления аддиктивной индивидуальности как возможные проявления коррупционной индивидуальности

Проявления индивидуальности	*Компоненты индивидуальности*
Побуждение и готовность к преодолению границ и норм	Когнитивный
Ведомость, слабый самоконтроль поведения	Регуляционный
Конфликт со средой (любой модальности)	Реляционный
Социальная оппозиционность	Интенциональный
Недоверие к людям, капитализация как ведущее Эго-стремление	Суффициальный
Конфликтность	Коммуникативный
Гедонизм, инфантилизм, регрессивность	Аффективный

В заключение отметим, что хотя наше предположение еще нуждается в эмпирическом подтверждении (опровержении), перечисленные проявления индивидуальности уже могут быть использованы в качестве критериев потенциального коррупционера при кадровом отборе.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Антонян Ю. М. Типология коррупции и коррупционного поведения. URL: http://antonyan-jm.narod.ru/inter3.html.

2. Айрапетян Э. С. Причины и условия, порождающие коррупцию в Российской Федерации в современных условиях // Актуальные вопросы юридических наук : мат-лы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, ноябрь 2012 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2012. С. 68-71

3. Ванновская О. В. Личностные детерминанты коррупционного поведения // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. 2009. №102, С. 323-328.

4. Ворошилин С. И. Психогенетический и этологический подходы к классификации нехимических (поведенческих) зависимостей // Психологические проблемы развития и существования человека в современном мире : сб. науч. тр. / отв. ред. С. А. Минюрова. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2009. № 2. С. 59-76.

5. Журавлев А. Л., Юревич А. В. Психологические факторы коррупции // Прикладная и юридическая психология 2012. № 1. С. 8-21.

6. Иванова С. И. Онтологический смысл феномена отчуждения человека в мировой философии // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: www.science-education.ru/106-7321.

7.Кружкова О. В. Диспозиции защитного и совладающего поведения в контексте индивидуальных особенностей личности // Вестник Тюмен. гос. ун-та. 2012. № 9. С. 175-183.

8. Культурология: учеб. пособие / ред. А. А. Радугин. URL: http://culture.niv.ru/doc/culture/lectures-radugin/index.htm.

9. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении. М.: Педагогика-Пресс, 1994.

10. Мельникова М. Л. Агрессивное поведение делинквентных подростков: детерминанты и условия коррекции : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Екатеринбург, 2007.

11. МВД оценило ущерб от коррупции в 2013 году в 21 млрд. рублей // ВЗГЛЯД. 2013. 9 дек. URL: http://www.vz.ru.

12. Нестик Т. А. Коррупция и культура // Экономическая теория преступлений и наказаний. № 4 (1) 2002. URL: http://corruption.rsuh.ru/magazine.

13. Правовые и организационные формы борьбы с коррупцией в системе государственной службы : метод. и информ. мат-лы для лиц, включенных в резерв управленческих кадров Ставропольского края на должность руководителей ГУП СК / Мин-во дорожного хозяйства и транспорта Ставропольского края. 2014 URL: http://dorogisk.ru.

14. Савельев С. В. Изменчивость и гениальность. М. : ВЕДИ, 2012.

15. Смирнов А. В. Глубинно-психологические компоненты предрасположенности к аддиктивному поведению в структуре интегральной индивидуальности // Вестник Санкт-Петерб. ун-та. Серия 12. Психология, социология, педагогика. 2010. № 3. С. 214-224.

16. Смирнов А. В., Прядеин В. П. Аддиктивное поведение с позиций эволюционно-этологического подхода // Научный диалог. Серия: Педагогика, психология. Екатеринбург. 2012. № 1. С. 84-96.

17. Смирнов А. В. Особенности саморегуляции лиц с зависимостями // Вестник Санкт-Петерб. ун-та. Серия 12. Психология, социология, педагогика. 2013. № 1. С. 52-61.

18. Смирнов А. В. Психология аддиктивного поведения : монография. Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2014.

19. Степашин: Ежегодно из средств на госзакупки похищают триллион // ВЗГЛЯД. 2013. 14 нояб. URL: http://www.vz.ru.

20. Супер Е. В. «Почему Запад против борьбы с коррупцией». URL: http://www.russia.ru.

21. Ущерб от коррупции в России в 2013 году превысил 26 миллиардов рублей. URL: http://www.km.ru.

22. OMIM / John Hopkins University NCBI Lab. URL: http://www.ncbi.nlm.nih.gov/Omim/.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Днепров.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 378.147:371.124
ББК Ч448.043 ГСНТИ 14.35.01 Код ВАК 13.00.02; 13.00.01

Брунер Татьяна Ивановна,
ассистент, кафедра социальной психологии, конфликтологии и управления, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 364; e-mail: brunert@mail.ru

ЭЛЕКТРОННЫЙ ПОРТФОЛИО «МОЙ МАРШРУТ К САМОРЕАЛИЗАЦИИ: ПЛАНИРОВАНИЕ – УПРАВЛЕНИЕ – РЕЗУЛЬТАТ!» КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ И ОЦЕНИВАНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНЫХ И ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: электронный портфолио; структурные компоненты электронного портфолио; этапы работы с электронным портфолио; мониторинг и оценивание общепрофессиональных и общекультурных компетенций будущих педагогов

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы оценки и контроля формирования и развития общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов педагогического вуза с помощью электронного портфолио «Мой маршрут к самореализации: планирование – управление – результат!». Представлены многофункциональные возможности данного электронного портфолио, обуславливающие актуальность его использования. Главными механизмами портфолио как средства, с одной стороны, способствующего процессу овладения общекультурными и общепрофессиональными компетенциями будущих педагогов, а с другой – оценивания их сформированности, являются самооценка, самопланирование, рефлекися. Описаны этапы работы с данным портфолио, его структурные компоненты, а также область применения и возможные результаты применения.

Bruner Tatiana Ivanovna,
Assistant Lecturer of Department of Social Psychology, Conflictology and Management, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ELECTRONIC PORTFOLIO "MY PATH TO SELF-REALIZATION: PLANNING-MANAGEMENT-RESULT!" AS A MEANS OF DEVELOPMENT AND EVALUATION OF GENERAL CULTURAL AND GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS PEDAGOGICAL UNIVERSITY

KEY WORDS: electronic portfolio; structural components of an electronic portfolio; basic operations; monitoring and evaluation of general professional and general cultural competence of future teachers.

ABSTRACT. The article discusses the problem of evaluation and assessment of formation and development of general cultural and general professional competence of pedagogical university students with the help of the electronic portfolio "My path to self-realization: planning-management-result!" It presents the multifunctional character of the electronic portfolio that makes it so effective. The principal mechanisms of an electronic portfolio are defined as self-esteem, self-planning and reflexivity. The article also presents the basic operations while working with this portfolio, its structural components, as well as the scope and possibilities of its application.

Переход высшего профессионального образования на многоуровневую систему подготовки специалистов, внедрение ФГОС ВПО и ФГОС ВО нового поколения стали ключевыми мерами по повышению качества и конкурентоспособности системы образования РФ. Успешность данных преобразований в свою очередь будет определяться качеством подготовки будущих учителей, а также созданием условий для их дальнейшего успешного трудоустройства и самореализации в профессии. Основная ответственность за решения этих важнейших задач ложится на педагогические вузы.

Реформирование современного образования предъявляет новые высокие требования к педагогическим кадрам [5]. Так, согласно Федеральному закону «Об образовании в Российской Федерации», который вступил в силу 01.09.2013 года, сегодня требуется профессионал, реализующий целый спектр направлений педагогической работы: учебная (преподавательская), воспитательная работа, индивидуальная работа с обучающимися, научная, творческая и исследовательская работа, а также другая педагогическая работа, предусмотренная трудовыми (должностными) обязанностями; методическая, подготовительная, организационная, диагностическая, работа по ведению мониторинга (гл. 5, ст 48); а также требуется педагог, создающий оптимальные условия для развития у обучающихся по-

© Брунер Т. И., 2014

знавательной активности, самостоятельности, инициативы, творческих способностей, формирования гражданской позиции, способности к труду и жизни в условиях современного мира, формирование у обучающихся культуры здорового и безопасного образа жизни (гл. 5, ст. 48, п. 4) [6]. Очевидно, что овладеть всеми обозначенными видами деятельности невозможно в рамках исключительно аудиторной работы со студентами, а традиционные тестирования, зачеты и экзамены не дают полной картины качества подготовки будущего педагога в соответствии с обозначенными требованиями [2]. Таким образом, сегодня необходимы новые измерители, которые позволят выявлять не только уровень усвоения информации, алгоритмических знаний и умений, но и демонстрировать позитивную динамику личностно-профессиональных изменений будущих учителей, их готовность к самореализации в будущей педагогической деятельности.

Одним из таких инструментов может стать электронное портфолио будущего учителя «Мой маршрут к самореализации: планирование-управление – результат!». Данное электронное портфолио – это инструмент, позволяющий студенту планировать, управлять, оценивать процесс своего профессионального и личностного роста, а также максимально полно и развернуто презентовать себя в качестве соискателя на виртуальном рынке труда и получить выгодную и интересную работу. Заметим, что наше портфолио предполагает не только накопление информации о достижениях и результатах владельца за период обучения в педагогическом вузе, но и активное управление процессом освоения компетенций в практической творческой деятельности самим студентом, то есть становится полноценной частью всего процесса обучения. Таким образом, электронное портфолио как часть виртуальной образовательной среды вуза становится максимально благоприятным условием, способствующим движению студента по пути самопланирования, саморазвития, саморефлексии и самореализации [1].

Областью применения электронного портфолио «Мой маршрут к самореализации: планирование – управление – результат!», таким образом, становятся:

1) комплексная оценка и контроль качества обучения студентов;

2) формирование у студентов педагогического вуза готовности к самореализации в профессиональной сфере;

3) осуществление сетевого взаимодействия со студентами других вузов и стран;

4) мониторинг развития общекультурных, общепрофессиональных компетенций будущих педагогов;

5) расширение возможностей для успешного трудоустройства выпускников через выход электронного портфолио на виртуальные рынки труда.

Результатом использования данного электронного портфолио становится комплексная оценка учебных, научных, внеучебных достижений будущих педагогов, формирование адекватных представлений о своих возможностях в профессии и на рынке труда, получение студентами опыта планирования, управления и презентации своих результатов и достижений в виртуальном пространстве, формирование готовности к самореализации в профессиональной сфере будущих педагогов.

Электронное портфолио «Мой маршрут к самореализации: планирование – управление – результат!» заполняется студентами на учебном портале УрГПУ.

В первом семестре студент заполняет «Автопортрет», где описывает свою деятельность, ставит цель и задачи, выбирает и обозначает компетенции, которые хотел бы сформировать в течение первого года обучения, а также мероприятия (конкурсы, олимпиады, круглые столы, конференции и т. д.), которые направлены на формирование выбранных им компетенций. После окончания каждого курса студент анализирует свою деятельность, осуществленную в течение учебного года, и намечает новые цель и задачи, компетенции, мероприятия. В конце учебного года портфолио заполняется на основании выполненных студентом научно-исследовательских, творческих, общественных и др. работ (курсовые работы, отчеты по прохождению практики, проекты, статьи, тезисы, презентации и т. п.) и подтверждающих документов (зачетной книжки, дипломов, грамот и др.), копии которых загружаются в соответсвующие разделы электронного портфолио. После каждого года обучения основные результаты вносятся в мониторинг и сводную ведомость достижений студента.

В целом, работа с электронным портфолио «Мой маршрут к самореализации: планирование – управление – результат!» включает следующие этапы: мотивационно-постановочный, ресурсно-оценочный, этап планирования, накопительный этап, рефлексивный и презентационный этапы. Реализация каждого из обозначенных этапов предполагает решение студентом ряда задач.

1. ***Мотивационно-постановочный этап:***

1.1. Заполнение титульной страницы: указывается название вуза и учебного под-

разделения (факультета или института), фамилия и инициалы студента, год начала обучения в вузе.

1.2. Ознакомление студента с рекомендациями по заполнению электронного портфолио, с перечнем основных его элементов.

1.4. Вносятся основные сведения о владельце портфолио: фотография, ФИО, дата и место рождения, место проживания, данные об образовательном учреждении, которое окончил.

1.5. Формулировка жизненного кредо. Студент может сформулировать кредо в едином варианте на весь период заполнения портфолио либо создавать новое кредо на каждом последующем курсе обучения.

В ходе реализации данного этапа осуществляется взаимодействие преподавателя-куратора академической группы со студентами. В рамках данного взаимодействия преподаватель обсуждает со студентами предназначение электронного портфолио, проводит обучение по заполнению и пользованию, наглядно демонстрирует широкие возможности электронного портфолио с точки зрения оформления, самопланирования, самооцеивания и презентации достижений.

2. Ресурсно-оценочный этап (самооценка владения компетенциями)

2.1. Мониторинг личностных результатов состоит из перечня общекультурных и общепрофессиональных компетенций из ФГОС ВО «Педагогическое образование», «Педагогическое образование (с двумя профилями образования)», которые мы объединили в 4 компонента – когнитивный, мотивационный, коммуникативный, эмоционально-волевой – исходя из структуры готовности к самореализации в профессиональной деятельности. В портфолио для студентов компоненты и компетенции представлены следующим образом.

КОГНИТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ

1.1. Способен использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения (ОК-1).

1.2.Способен использовать естественнонаучные и математические знания для ориентирования в современном информационном пространстве (ОК-3).

1.3. Способен использовать базовые правовые знания в различных сферах деятельности (ОК-7).

1.4. Способен осуществлять обучение, воспитание и развитие с учетом социальных, возрастных, психофизических и индивидуальных особенностей, в том числе особых образовательных потребностей обучающихся (ОПК-2).

1.5. Готов к психолого-педагогическому сопровождению учебно-воспитательного процесса (ОПК-3).

1.6. Готов к профессиональной деятельности в соответствии с нормативно-правовыми документами сферы образования (ОПК-4).

МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ

Профессиональное саморазвитие

2.1. Осознает социальную значимость своей будущей профессии, обладает мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности (ОПК-1).

Гражданская идентичность

3.1. Способен анализировать основные этапы и закономерности исторического развития для формирования патриотизма и гражданской позиции (ОК-2).

Ценность здорового образа жизни, здоровьесбережения

4.1. Готов поддерживать уровень физической подготовки, обеспечивающий полноценную деятельность (ОК-8).

4.2. Способен использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций (ОК-9).

4.3. Готов к обеспечению охраны жизни и здоровья обучающихся (ОПК-6).

КОММУНИКАТИВНЫЙ КОМПОНЕНТ

5.1. Способен к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4).

5.2. Способен к работе в команде, толерантно воспринимать социальные, культурные и личностные различия (ОК-5).

5.3. Владеет основами профессиональной этики и речевой культуры (ОПК-5).

ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ КОМПОНЕНТ

Саморегуляция

– Способен к самоорганизации и самообразованию (ОК-6).

Таким образом, мы получили определенную универсальную матрицу, состоящую из представленных компонентов. Мы наполнили данную матрицу общекультурными и общепрофессиональными компетенциями из ФГОС ВО по «Педагогическому образованию» и «Педагогическому образованию (с двумя профилями образования)» [3; 4], но данная матрица может быть заполнена компетенциями и по другим направлениями подготовки, а также может быть конкретизирована на уровне профессиональных и профессионально-прикладных компетенций.

2.2. Студенту предлагается познакомится с перечнем компетенций и оценить степень сформированности у себя на данный момент каждой по 10-бальной шкале,

сделав соответствующую отметку на графике (см. рисунок 1).

2.3. Студенту предлагается последовательно соединить данные отметки для получения основной линии графика.

Данная процедура проводится дважды – в начале и в конце учебного года.

Основными задачами данного этапа становится знакомство студентов с компетенциями, которые необходимо формировать в течение всего периода обучения, развитие навыков самоанализа и самооценивания.

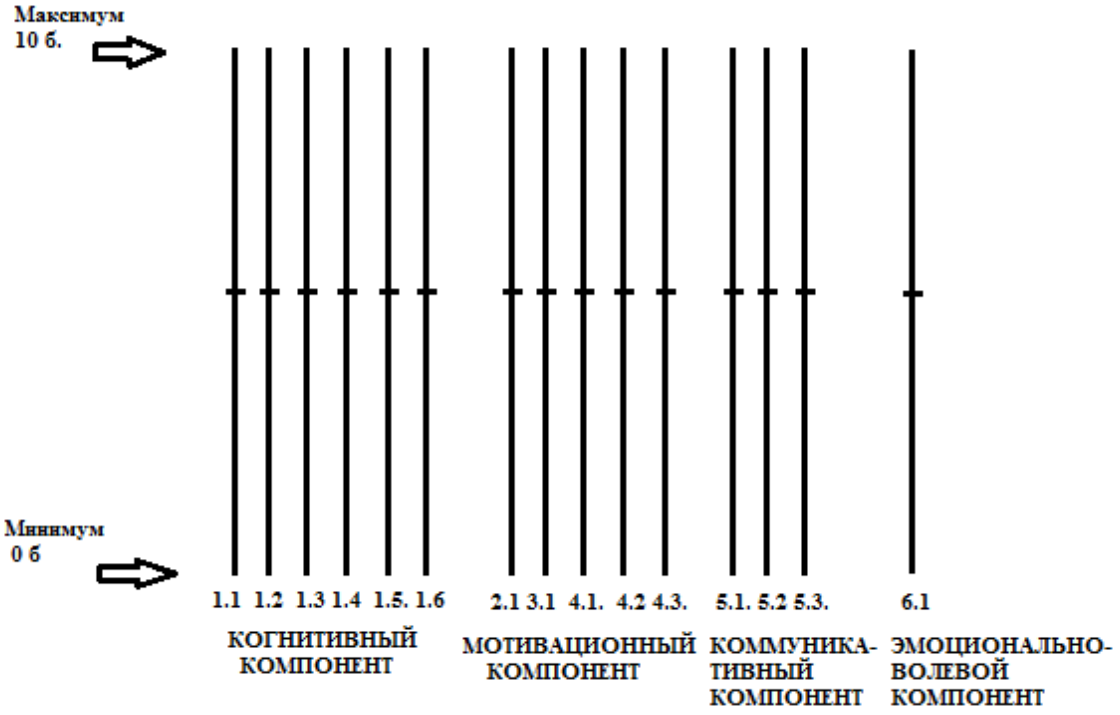


Рис. 1. Самооценка уровня сформированности общекультурных и общепрофессиональных компетенций студентов

3. Этап планирования мероприятий для развития / формирования компетенций, выбранных в качестве приоритетных

3.1. Студенту необходимо проанализировать, какие из перечисленных компетенций, по его мнению, необходимо формировать в предстоящем учебном году. Когда студент отмечает в электронной программе галочкой соответствующую компетенцию как приоритетную, перед ним разворачивается план мероприятий, участие в которых поможет в работе над формированием выбранной компетенции.

3.2. Составление индивидуального календаря мероприятий.

Планируемое мероприятие студент маркирует в программе, тем самым создавая свой собственный календарь мероприятий на предстоящий учебный семестр/ год. Также необходимо отметить, что студент может добавлять в календарь свои мероприятия.

По итогам проделанной работы в календаре мероприятий отражены название и суть мероприятия, дата и место проведения мероприятия, уровень мероприятия (вузовский, городской, областной, региональный, федеральный, международный) и возможные баллы, которые автоматически присваиваются студенту после внесения в портфолио необходимой информации об итогах участия в запланированном мероприятии.

Основными задачами данного этапа становятся сознательное принятие ответственности студентом за свой выбор, развитие навыков планирования и прогнозирования.

4. Накопительный этап. После завершения участия в запланированном мероприятии студент вносит отметку о выполнении, удовлетворен он или нет проделанной работой, а также загружает документы, подтверждающие выполнение ранее намеченного плана (копия зачетной книжки, диплом, грамота, сертификат и т. д.), и свои выполненные работы (текст и презентация проекта, курсовая работа, научно-исследовательская статья, фотографии, аудио- и видеоматериалы, схемы, таблицы, графики, диаграммы, анкеты и результаты их обра-

ботки, результаты интервью; образцы изобразительного творчества и пр.)

В ходе данного этапа студент осуществляет сбор, систематизацию, структурирование материала в электронном виде, развивает навыки самоконтроля.

5. Рефлексивный этап. В конце каждого семестра студент проводит самоанализ по результатам осуществления своего планирования, удовлетворенности процессом освоения своей будущей профессии. В результате идет процесс развития самопознания, а также поддержание интереса к получаемой профессии и развитие навыков самооценивани.

6. Презентационный этап. Презентация достижений в виртуальном пространстве (студентам других групп, вузов, стран и т. д., работодателям на виртуальный рынок труда и т. д.) помогает студентам представить свои достижения широкой аудитории и тем самым включает в процесс самопродвижения и трудоустройства.

Итак, мы можем отметить следующие возможности и достоинства применения электронного портфолио «Мой маршрут к самореализации: планирование – управление – результат!» в системе оценки качества подготовки выпускников педагогического вуза.

1. Интеграция количественной и качественной оценок.

2. Стимулирование целенаправленной учебной активности студентов.

3. Прозрачность информации: портфолио размещается на едином учебном портале университета, студенты легко могут вносить изменения в структуру и содержание материалов, а профессорско-преподавательский состав – непрерывно отслеживать и оценивать достижения студентов, на основе чего можно принимать решения об эффективности учебного процесса и реализовывать индивидуальный подход к обучению.

4. Возможность дополнять и изменять универсальную матрицу, общекультурными, общепрофессиональными, профессиональными и профессионально-прикладными компетенциями, обозначенными в ФГОС ВПО по разным направлениям подготовки студентов.

5. Расширение возможностей для успешного трудоустройства выпускников, поскольку портфолио демонстрирует неотраженные в дипломе, но существенные для работодателя достижения студента, а также позволяет выходить на виртуальные рынки труда в Интернете.

6. Предоставление возможности обеспечить содержательное сетевое взаимодействие студентов из разных вузов и стран.

7. Работа по заполнению электронного портфолио способствует развитию мультимедиа-компетентностей будущих педагогов, которые должны в соответствии с новыми требованиями использовать информационные технологии как неотъемлемую часть целостного образовательно-воспитательного процесса.

8. Развитие навыков рефлексивной, оценочной (самооценочной) деятельности студентов;

9. Развитие навыков постановки цели, планирования и управления собственной учебной и внеучебной деятельностью.

10. Снижение ощущения неуверенности в собственном профессиональном потенциале с помощью отслеживания и анализа своих профессиональных и личностных продвижений в процессе обучения в вузе, сохранение интереса к выбранной профессии.

11. Портфолио позволяет сделать обучение более личностно ориентированным и индивидуализированным.

12. Возникают широкие возможности для художественного оформления портфолио с помощью различных графических пакетов, что способствует повышению интереса к работе с данным электронным документом, позволяет отразить студенту свою индивидуальность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Брунер Т. И. Виртуальная образовательная среда вуза как условие самореализации студентов (на примере международного виртуального культурно-образовательного проекта «Глобальное понимание» в Институте психологии Уральского государственного педагогического университета) //Педагогическое образование в России. 2013. №4. С. 43-46.

2. Васягина Н. Н. Обучение взрослых: опыт и перспективы // Педагогическое образование в России. 2012. №2. С. 1-4.

3. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3+ по направлению подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование». URL: http://www.mgpu.ru/tree.php?rubric=7836 (дата обращения 15.09.2014 г.).

4. Проект Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования 3+ по направлению подготовки 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями образования)». URL: http://www.mgpu.ru/tree.php?rubric=7836 (дата обращения 15.09.2014 г.).

5. Симонова А. А., Минюрова С. А., Рубина Л. Я. Педагогический университет в центре регионального образовательного кластера // Педагогическое образование в России. 2014. №8. С. 8-22.

6. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». URL: http://base.garant.ru/70291362 (дата обращения 15.09.2014 г.).

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Н. Н. Васягина.

УДК 377.36
ББК Ч447.47 ГСНТИ 14.35.01 Код ВАК 13.00.08

Васенин Евгений Ильич,
кандидат педагогических наук, директор, Пермский государственный автотранспортный колледж; 614056, г. Пермь, ул. И. Франко, д. 39; e-mail: avtokolledzh@mail.ru

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ СИСТЕМЫ РЕГИОНАЛЬНОГО КЛАСТЕРНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ КОЛЛЕДЖЕЙ С БИЗНЕС-СТРУКТУРАМИ (ПРОИЗВОДСТВОМ) В ОБЕСПЕЧЕНИИ ГАРМОНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система; региональное кластерное взаимодействие; колледж; бизнес-структура; коллаборация; гармонизация; профессиональная подготовка.

АННОТАЦИЯ. Представлены концептуальные положения системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров, которые включают ее ведущие идеи, основные закономерности и базовые принципы.

Vasenin Evgeny Ilyich,
Doctor of Pedagogy, Director of Perm State Auto Transport College, Perm.

CONCEPTUAL COMPONENTS OF THE SYSTEM OF REGIONAL CLUSTER COOPERATION OF COLLEGES WITH BUSINESS STRUCTURES (PRODUCTION) IN THE PROVISION OF HARMONIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE PERSONNEL

KEY WORDS: system; regional cluster interaction; college; business structure; collaboration; harmonization; vocational training.

ABSTRACT. The article describes the conceptual components of the system of regional cluster interaction of colleges with business structures (production) in ensuring harmonization of vocational training which include leading ideas, main regularities and basic principles.

Проведенный нами анализ теоретико-методологических и нормативно-эмпирических оснований системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров позволяет сформулировать ведущие идеи системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров.

Первое концептуальное положение состоит в том, что «взаимодействие колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров» представляет собой сложный полисубъектный социокультурный феномен социальной жизни общества, обусловленный существованием, деятельностью и отношениями колледжей, бизнес-структур (производства) и иных социальных субъектов, обладающих определенными ценностными ориентациями и исполняющими определенные социальные роли.

Рассмотрение этого феномена под разными углами зрения позволяют вычленить следующие три базовых модуса этого феномена:

– «взаимодействие колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров» как социальное действие;

– «взаимодействие колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров» как взаимодействие социальных субъектов;

– «взаимодействие колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров» как социокультурный феномен.

Второе концептуальное положение заключается в том, что в настоящее время совершенно очевидна смена парадигмы мирового развития, которая предполагает обновление не только способа производства, но и всего социокультурного уклада. Адаптируясь к новым вызовам и тенденциям развития, мир ускоренно двигается в сторону информационного общества, главной особенностью которого является не столько доминирование информации (как ошибочно понимается многими), сколько сетевая логика ее использования.

В настоящее время, характеризующееся гиперконкурентной средой и высочайшим уровнем неопределенности, развивается кластерно-сетевой способ координации связей при взаимодействии колледжей с бизнес-структурами (производством). Он представляет собой гибридную конструкцию, в значительной степени синтезирует их функции, устраняя их системные недостатки. В европейской и американской литературе такое кластерно-сетевое взаимодей-

© Васенин Е. И., 2014

ствия еще именуется *коллаборацией* (collaboration) (непрерывное согласование), а в азиатской – «*координацией связей без иерархии*» (coordination without hierarchy).

Третье концептуальное положение. Кластерные образования постепенно станут главным структурообразующим звеном во взаимодействии колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров, выполняя в определенной мере ту организующую роль, которую раньше выполняли отрасли, но, несомненно, по-новому и более эффективно.

Под *системой регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров* с опорой на определения В. П. Беспалько [2] в исследовании понимается совокупность человеческих, материальных, технических, информационных, нормативно-правовых и других компонентов, связанных между собой так, что они образуют дифференцированную кластерную целостность, предназначенную для организованного целенаправленного и преднамеренного социально-педагогического влияния в регионе на гармонизацию профессиональной подготовки кадров.

Такая система выступает новым матричным элементом современного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров с точки зрения институциональных основ его организации и его новым универсальным способом. Они становятся основными узлами генерации и передачи знаний, информации, профессиональной подготовки кадров.

Четвертое концептуальное положение. Участники (субъекты) системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров вступают в коллаборативные отношения, под которыми понимается «процесс формальных и неформальных согласований между автономными акторами, в ходе которого создаются совместные правила и структуры, регулирующие взаимодействия и способы деятельности участников или решаются объединяющие их задачи; причем эти нормы и правила разделяются всеми участниками, принося им взаимные выигрыши».

Синергия «открывает новые возможности сборки эволюционного целого из частей, формирование сложных структур из относительно простых» [3, с. 23]

Пятое концептуальное положение. Процесс распространения кластерно-сетевых коммуникаций сопровождается становлением новой культуры социальных взаимодействий между участниками (субъектами) системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством), когда они уходят от иерархической субординации и стремятся к отношениям на равных. Это размывает суверенные иерархии изнутри и ведет к принципиальному изменению статуса и положения государства в сфере профессиональной подготовки кадров [1].

Шестое концептуальное положение. Как следствие, эффективные системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров «не являются иерархичными структурами, а представляют собой матрицы подвижных и перекрывающихся (overlapping) взаимосвязей между индивидами, фирмами и иными организациями». Их участники действуют на принципах общности (commonalities) и взаимодополняемости (complementarities) – так что их партнерская близость «повышает частоту и значимость их взаимодействий по линии не только кооперации, но и конкуренции» [5, с. 227].

Седьмое концептуальное положение. Экстраполируя результаты исследований [4], мы предлагаем рассматривать систему регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) как сложную динамическую систему, комплексно описанную в трех измерениях:

– как особое объединение с определенным территориальным охватом (geographic dimension);

– как особую сетевую организацию, имеющую определенную специализацию и основанную на интерактивных инновациях (activity dimension);

– как особый деловой проект – кластерная инициатива (cluster initiative или business environment dimension).

Восьмое концептуальное положение. Преобразование системы взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров на кластерно-сетевой основе ее построения сопровождается важными изменениями.

Во-первых, обеспечение гармонизации профессиональной подготовки кадров преобразуется в нелинейное, предполагающее фрактальные скачки, а также ветвление векторов развития. Это, с одной стороны, порождает ситуацию непредсказуемости и глобальной нестабильности, а с другой – открывает новые возможности ее развития,

в том числе в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров.

Во-вторых, процессы функционирования и развития взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) переориентируются на эффекты разнообразия. Это ориентирует систему регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров на ее перманентное всеохватывающее обновление (innovation-led growth).

В-третьих, не свойственные профессиональному образованию механизмы конкуренции, объективно привнесенные рыночным социально-экономическим укладом, преобразуются в системе регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в механизмы гармонизации в режиме коллаборации.

В-четвертых, система регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров обретает способность динамичного саморазвития без значимого участия иерархичного центра посредством сетевого коллективного самоуправления (collaborative governance).

Девятое концептуальное положение. Как известно, конечная цель любого педагогического исследования – выявление порядка, регулярности в процессе, который изучается, то есть установление закономерности. Она может быть определена как факт наличия постоянной и необходимой взаимосвязи между явлениями. Если она существует всегда при определенных условиях, оказывается постоянно, то здесь очевидная закономерность.

«Закономерность педагогическая» – «объективно существующая устойчивая связь педагогических явлений, обеспечивающая их существование, функционирование и поступательное развитие [9].

Закономерности носят повторяющийся характер, что дает возможность прогнозировать их возникновение в будущем.

Например, И. М. Айтуганов, Ю. А. Дьячков, Е. А. Корчагин, Е. Л. Матухин и другие выделяют в качестве закономерности следующее: «Активность есть основа взаимодействующих сторон... Чем сложнее организация субъекта взаимодействия, тем разнообразнее формы активности» [1, с. 102].

Т. В. Миролюбова, Т. В. Карлина, Т. Ю. Ковалева, выполняя исследование закономерностей и факторов региональных кластеров [8], так и не смогли их выделить вовсе.

Анализ вышеназванных научных позиций, а также научных взглядов по вопросам закономерностей Ю. К. Бабанского, В. С. Гершунского, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, И. Я. Лернера, М. Н. Скаткина, Т. И. Шамовой, Е. Н. Шиянова и других авторов заставил нас переосмыслить их и выделить иные, более обоснованные закономерности системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров.

Мы их подразделили на группу общесистемных закономерностей, характеризующих любые сложные системы и группу специфических закономерностей, характеризующих особенности системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров.

Группа общесистемных закономерностей системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров включает в себя следующие закономерности.

1. Закономерности взаимодействия части и целого системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров:

– целостность (зависимость каждого элемента системы, его свойств и отношений в системе от его места, функций и т. д.);

– эмерджентность (возникновение в системе новых интегративных качеств, не свойственных ее компонентам);

– аддитивность (свойства целого полностью определяются свойствами частей системы);

– синергизм (возникновение мультипликативного эффекта при однонаправленных действиях элементов системы);

– прогрессирующая изоляция и прогрессирующая систематизация (поскольку абсолютная целостность и абсолютная аддативность невозможны, то реальная система находятся где-то в промежуточной точке на оси целостность – аддитивность);

– изоморфизм и изофункционализм (сходство объектов по форме и строению, по их свойствам).

2. Закономерности иерархической упорядоченности системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров:

– коммуникативность (любая система не изолирована от других систем, она связана множеством связей с окружающей средой);

– иерархичность (любая система является иерархическим образованием).

3. Энтропийная закономерность системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров:

– система может перейти от одного устойчивого порядка (критического уровня организации) к другому, только изменив свою степень открытости.

4. Закономерности развития системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров:

– историчность (система не может быть неизменной, она имеет жизненный цикл);

– рост и развитие (любая система претерпевает количественные и качественные изменения);

– неравномерность развития и рассогласование функций элементов системы (чем сложнее система, тем более неравномерно развиваются ее части);

– внутрисистемная и межсистемная конвергенция (схождение, сближение, взаимовлияние, взаимопроникновение между системами или между разными элементами внутри системы);

– эквифинальность (способность системы достигать определенного состояния, которое не зависит ни от времени, ни от ее начальных условий, а определяется исключительно ее параметрами).

5. Другие общесистемные закономерности системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров:

– полисистемность (любой объект окружающего мира принадлежит одновременно многим системам);

– противодействие внешнему возмущению;

– устойчивость всей системы зависит от наиболее слабых мест.

Сформулированные нами закономерности представляют собой авторскую попытку выделить из известных закономерностей несколько наиболее характерных в контексте нашего изыскания. Кроме того, приведенные нами закономерности системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров дают возможность выводить другие закономерности и являются источником новых знаний.

Десятое концептуальное положение. Исходя из того что в закономерностях «заложено указание на общие педагогические ориентиры разработки принципов» [6, с. 134], представим далее базовые принципы системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров.

Анализ результатов ряда научных исследований [1; 7] образовательной практики в контексте нашего изыскания показывает, что до настоящего времени не сложилось единого мнения в отношении принципов системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров. Ранее выявленные принципы не систематизированы. Да и таких исследований крайне мало. Например, Ю. А. Кустов, М. В. Оборин, В. А. Гусев [7, с. 63] выделяют прежде всего принципы преемственности, профессиональной направленности, политехнизма, интеграции и другие. А И. М. Айтуганов, Ю. А. Дьячков, Е. А. Корчагин, Е. Л. Матухин и другие [1, с. 105] выдвигают принципы целостности, коммуникативности, структурированности, управляемости и целенаправленности, развития и другие.

Для целей нашего исследования мы используем авторскую интерпретацию систематизированных базовых принципов системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров: группа мировоззренческих принципов, группа принципов организации сложных социально-педагогических систем, группа принципов синергии, группа принципов организации субъектности.

Выделенные базовые принципы системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров предполагают возможность появления новых принципов по мере накопления научного знания.

Сформулированные ведущие идеи, основные закономерности и базовые принципы системы регионального кластерного взаимодействия колледжей с бизнес-структурами (производством) в обеспечении гармонизации профессиональной подготовки кадров позволяют подойти в дальнейшем к ее концептуальному моделированию.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Айтуганов И. М. и др. Концепция, подходы, факторы и условия взаимосвязи профессионального образования с производством: монография. Казань : Казан. Гос. архитектурно-строительный ун-т, 2008.

2. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 1977.

3. Буланычев В. А., Серков Л. А. Синергетическое моделирование образовательных процессов. Екатеринбург : Институт экономики УрО РАН ; АМБ, 2007.

4. Голодова А. А. Кластерный подход к организации региональной системы непрерывного профессионального образования // Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 4. С. 42-48.

5. Катуков Д. Д., Малыгин В. Е., Смородинская Н. В. Институциональная среда глобализированной экономики: развитие сетевых взаимодействий. М. : Институт экономики РАН, 2012.

6. Краевский В. В. Методология педагогики : пособие для педагогов-исследователей. Чебоксары : Чуваш. ун-т, 2001.

7. Кустов Ю., Оборин М. В., Гусев В. А. Социальное партенерство в профессиональном образовании: учебное пособие. Тальятти : ТГУ, 2009.

8. Миролюбова Т. В., Карлина Т. В., Ковалева Т. Ю. Закономерности и факторы формирования и развития региональных кластеров : монография. Пермь : Перм. гос. нац. исслед. ун-т, 2013.

9. Педагогический электронный словарь. URL: http: //www.vslovare.ru/slovo/zakomernost.

Статью рекомендует д-р пед. наук. В. И. Кондрух.

УДК 377.812
ББК Ч447.947 ГСНТИ 14.33.07 Код ВАК 13.00.01

Гаманенко Надежда Павловна,
аспирант, кафедра педагогики, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет; преподаватель, Пермский педагогический колледж физической культуры и спорта; 614039, г. Пермь, ул. Сибирская, д. 55; e-mail: gamanenko@mail.ru

ВОВЛЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ОСВОЕНИЮ И РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; компетентность; освоение и реализация компетентностного подхода; среднее педагогическое образование.

АННОТАЦИЯ. Представлены результаты применения различных способов включения преподавателей педагогического колледжа в инновационную деятельность по реализации компетентностного подхода.

Gamanenko Nadezhda Pavlovna,
Post-graduate Student of Department of Pedagogy, Perm State Teacher Training Humanitarian University; Teacher of Perm Pedagogical College of Physical Training and Sports, Perm.

INVOLVING TEACHERS OF A SECONDARY VOCATIONAL EDUCATIONAL INSTITUTION INTO IMPLEMENTATION OF THE COMPETENCE APPROACH

KEY WORDS: competence approach; competence; mastering and implementation of the competence approach; secondary pedagogical education.

ABSTRACT. The article presents the results of application of different methods of involvement of teachers of a pedagogical college into innovative activities with the purpose of to implementation of the competence approach.

Педагогический коллектив, работающий над совершенствованием образовательного процесса, выступает как его совокупный субъект. От согласованности действий всех членов коллектива, от уровня их заинтересованности в результатах, сложившихся стереотипов педагогической деятельности и их устойчивости, включенности в деятельность зависит конечный результат процесса, в нашем случае – уровень компетентности выпускников. В связи с этим необходимо прежде всего, чтобы у педагогов сложилась мотивация к осуществлению подготовки специалистов таким образом, чтобы в процессе освоения основной профессиональной образовательной программы у студентов были сформирована общие и профессиональные компетенции.

Эффективность деятельности педагога по формированию компетенций у студентов зависит от понимания им целей современного образования, видения собственного «компетентностного» вклада в конструирование и реализацию образовательного процесса, а также от осознания и согласованности с коллегами своих действий по преобразованию целей, содержания, технологий, критериев оценки результатов освоения учебных дисциплин, профессиональных модулей.

Анализ научных трудов О. Л. Жук [1], Э. Ф. Зеера [2], О. И. Мартынюк, И. Н. Медведева и др. [3], С. С. Савельева [4], Н. А. Селезнева [5], О. В. Темняткина [6] по исследуемой проблематике позволяет утверждать, что в практике реализации компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании возникают различные проблемы: отсутствие у многих преподавателей мотивации к изменению своей деятельности, необходимой для реализации компетентностного подхода, преподаватели затрудняются в отборе нового содержания образования в соответствии с требованиями ФГОС, неумение оценивать уровень сформированности компетенций, отсутствие опыта ведения занятий в интерактивных формах, а также трудности, связанные с недостаточной готовностью преподавателей разрабатывать учебно-планирующую документацию в соответствии с требованиями компетентностного подхода.

Нами не обнаружены исследования, посвященные практической реализации компетентностного подхода в среднем педагогическом образовании, где на основе выше обозначенных проблем были разработаны способы вовлечения педагогов в деятельность по реализации компетентного подхода и предложены средства его реализации.

В ходе экспериментальной работы, которая проводилась нами на базе Пермского педагогического колледжа физической культуры и спорта, изучалась проблема

© Гаманенко Н. П., 2014

внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс. Мы начали исследование с выявления проблем, препятствующих реализации компетентностного подхода в педагогическом колледже, затем перешли к разработке и изучению эффективности различных способов вовлечения педагогов в деятельность по освоению и реализации компетентностного подхода, после чего мы обратились к изучению процесса внедрения педагогических средств реализации компетентностного подхода в работе со студентами и изучению влияния этих средств на качество образовательного процесса.

Первый этап исследования позволил определить степень готовности педагогов колледжа к деятельности по освоению и реализации компетентностного подхода в образовательном процессе. Для определения уровня готовности педагогов к реализации компетентностного подхода мы разработали опросник, нацеленный на выявление того, насколько педагоги понимают суть компетентностного подхода, осознают необходимость его внедрения в образовательный процесс, каким образом выстраивают учебное занятие, ориентированное на развитие компетенций у студентов, применяют ли в процессе преподавания интерактивные формы занятий, как организуют внеаудиторную самостоятельную работу студентов, насколько готовы к разработке учебно-планирующей документации в соответствии с требованиями компетентностного подхода. Нами были выделены те аспекты образовательного процесса, которые должны подвергнуться существенному изменению при реализации компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании, результатом этой работы стало составление шкалы готовности педагога к реализации компетентностного подхода в колледже (интерпретация уровней готовности представлена в таблице 1).

Таблица 1.

Интерпретация уровней готовности педагогов колледжа к реализации компетентностного подхода

Уровень готовности преподавателя	Интерпретация уровней готовности
Высокий	Понимает суть компетентностного подхода, умеет обосновывать необходимость его внедрения в среднее профессиональное образование. Использует в преподавании интерактивные формы и методы проведения учебных занятий, структура проводимых учебных занятий соответствует логике компетентностного подхода. Организует и осуществляет самостоятельную работу студентов на компетентностной основе, оценивает результаты самостоятельной работы соответствующими методами контроля. Самостоятельно разрабатывает учебно-планирующую документацию в логике компетентностного подхода.
Средний	Понимает необходимость внедрения компетентностного подхода в среднем профессиональном образовании. Затрудняется с определением сути компетентностного подхода. Владеет теорией интерактивных форм и методов проведения учебных занятий, но редко использует их в практике. Организует и осуществляет самостоятельную работу студентов, оценивает результаты самостоятельной работы не в соответствии с требованиями компетентностного подхода. Испытывает затруднения в разработке учебно-планирующей документации в логике компетентностного подхода.
Низкий	Затрудняется с определением сути компетентностного подхода. Занятия проводит традиционно, не использует интерактивные формы и методы проведения учебных занятий. Слабо ориентируется в организации и оценивании самостоятельной работы студентов. Не может самостоятельно разрабатывать учебно-планирующую документацию.

Изучался уровень готовности к реализации компетентностного подхода у 45 преподавателей колледжа. Выявлено три группы преподавателей с различной степенью готовности. Высокий уровень готовности продемонстрировали 19% преподавателей, 60% – средний уровень готовности, и 21% показали низкий уровень готовности.

В группу с низким уровнем готовности вошли преимущественно «возрастные» преподаватели, которые не готовы к изменению своей профессиональной деятельности и не уверены в том, что компетентностный подход улучшит качество подготовки студентов.

В группу со средним уровнем готовности вошли как педагоги с опытом работы до 15 лет, так и молодые преподаватели, в этой группе преподаватели не до конца понимают суть компетентностного подхода, испытывают трудности как в использовании интерактивных форм и методов проведения занятий, так и в конструировании компетентностно ориентированного занятия, затрудняются самостоятельно разрабатывать учебно-планирующую документацию в логике компетентностного подхода, но готовы к изменениям своей педагогической практики по освоению новых подходов обучения, кор-

рекции целей образовательной деятельности, поэтому мы предполагали, что при организации специальной деятельности с коллегами эта группа преподавателей может быть вовлечена в процесс, связанный с внедрением компетентностного подхода.

Группу с высокой степенью готовности составили преподаватели, которые понимают суть компетентностного подхода, систематически проводит учебные занятия в интерактивных формах, умеют организовывать и контролировать самостоятельную работу студентов, готовы самостоятельно разрабатывать учебно-планирующую документацию, т. е. практически готовы к реализации компетентностного подхода или уже его осуществляют.

Поиск способов включения педагогов в деятельность по освоению и реализации компетентностного подхода вывел нас на использование интерактивных методов в работе с ними. Мы предположили, что преподаватель, находясь сам в позиции активного деятеля, интериоризирующего суть компетентностного подхода, овладевающий в игре способами его использования в работе со студентами, сможет обрести опыт, который впоследствии будет применять в практической деятельности.

Наиболее эффективными методами интерактивного взаимодействия для нашего исследования оказались организационно-деятельностные игры (ОДИ), «мозговые штурмы», коллективное решение творческих задач (КРТЗ), деловые игры, круглые столы. Именно эти методы, используемые в специальной последовательности, позволили нам осуществить работу с преподавателями, спроектировать обучающие мероприятия, так чтобы их результатом стала коррекция педагогического мировоззрения педагогов, осознание сущности компетентностного подхода, и определение путей его реализации. Был составлен план мероприятий таким образом, что в зависимости от содержания деятельности подбирался соответствующий интерактивный метод (см. таблицу 2).

Таблица 2.

Мероприятия по освоению педагогами компетентностного подхода с применением интерактивных методов обучения

№ п/п	Содержание деятельности	Организационная форма	Участники	Результат
1	Освоение коллективом сути компетентностного подхода, аргументация его внедрения в профессиональное образование	Мозговой штурм	Весь педагогический коллектив, администрация	Осознание педагогическим коллективом сути компетентностного подхода, понимание его и внедрение в профессиональное образование
2	Разработка модели желаемого выпускника колледжа	Деловая игра	Весь педагогический коллектив, представители базовых школ, студенты	Разработанная модель желаемого выпускника колледжа
3	Технология организации и проведения учебного занятия в рамках компетентностного подхода	Деловая игра	Весь педагогический коллектив	Овладение технологией проведения компетентностно ориентированного занятия
4	Организация образовательного процесса в компетентностном формате 1.Особенности организации практики в условиях реализации компетентностного подхода 2.Особенности организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов в рамках компетентностного подхода 3.Особенности организации внеаудиторной работы со студентами	ОДИ	Весь педагогический коллектив, администрации, руководители практики, методист колледжа	Разработанные инструкции о практике, рекомендации преподавателям по разработке методических рекомендаций для студентов по организации самостоятельной работы, инструкции по разработке внеаудиторных занятий
5	Разработка учебно-планирующей документации: рабочих программ учебных дисциплин, профессиональных модулей, практик	Обучающий семинар, КРТЗ	Весь педагогический коллектив, методист, зам по УВР	Разработанные составляющие учебно-методических комплексов (УМК)
6	Осуществление контроля и оценки качества образовательного процесса в условиях реализации компетентностного подхода	ОДИ	Весь педагогический коллектив, зам по УВР, методист	Разработанные рекомендации по составлению фонда оценочных средств (ФОС)
7	Обсуждение хода решения проблем, связанных с реализацией компетентностного подхода в среднем педагогическом образовании	Круглый стол	Преподаватели колледжа и приглашенные преподаватели других образовательных учреждениях Пермского края	Анализ опыта педагогов по реализации компетентностного подхода в работе со студентами. Разработанные рекомендации по продолжению этой деятельности.

Для определения эффективности применяемых способов вовлечения педагогов в освоение и реализацию компетентностного подхода были разработаны критерии (см. таблицу 3).

Таблица 3.

Критерии эффективности применяемых способов вовлечения педагогов в инновационную деятельность по освоению и реализации компетентностного подхода

№	Показатель	Метод диагностики
1	Динамика активности преподавателей в ходе проведенного занятия при обсуждении рассматриваемых вопросов	Наблюдение экспертов
3	Частота и эффективность проведения занятий в интерактивных формах	Анализ занятий экспертами с использованием технологической карты
5	Проведение занятий с ориентированностью на формирование компетенций	Анализ занятий экспертами с использованием технологической карты
6	Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов	Мониторинг разработанных методических рекомендаций, изучение способов мониторинга и оценки качества самостоятельной работы студентов
4	Разработка преподавателями учебно-планирующей документации в логике компетентностного подхода	Мониторинг работы преподавателей по составлению учебно-методических комплексов
7	Обратная связь от преподавателя по результатам проведенного каждого мероприятия	Заполнение «листа откровения» с оценкой мероприятия и ответов на вопрос о его практической полезности

Обратимся к оценке результатов работы по вовлечению педагогов в деятельность по освоению и реализации компетентностного подхода в колледже.

Если в процессе «мозгового штурма», с которого мы начали работу с коллективом, было выявлено отсутствие единого понимания педагогами необходимости внедрения компетентностного подхода в профессиональное образование, большая часть коллектива затруднялась с определением сути компетентностного подхода, при обсуждении вопросов преподаватели затруднялись самостоятельно формулировать причины, обосновывать целесообразность внедрения компетентностного подхода в профессиональное образование, анализируя свое отношение по итогам проведения интерактивного занятия, 43% преподавателей отметили в «листах откровения» его полезность; активность в процессе проведения занятия наблюдалась у 32% участников, то в результате проведенных «деловых игр», которые следовали за «мозговым штурмом», педагоги, интериоризируя сущность компетентностного подхода, осознав целесообразность его внедрения, смогли разработать модель желаемого выпускника колледжа, спроектировать достижение конечных результатов обучающихся (общие и профессиональные компетенции); кроме того мы наблюдали повышение активности у 45% преподавателей, и в заполненных «листах откровения» 68% преподавателей определили полезность деловых игр.

Следующим шагом в работе с преподавателями были организационно-деятельностные игры (ОДИ), после их проведения мы обнаружили, что данный метод оказался наиболее продуктивным для решения вопросов, связанных с организацией образовательного процессе в компетентностном формате. Преподаватели в ходе ОДИ смогли разработать технологическую карту проведения учебного занятия в логике компетентностного подхода, проект организации и осуществления практики студентов в условиях реализации компетентностного подхода, внесли предложения по организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов и составили алгоритм для разработки методических рекомендаций по организации самостоятельной работы студентов, разработали проекты компетентностных заданий, разработали конкретные мероприятия внеаудиторной профессионализирующей деятельности студентов (дискуссионные клубы, деловые и ролевые игры и т. д.).

Кроме того, фиксируем повышение активности при обсуждении вопросов у 67% педагогов, и 82% преподавателей отметили полезность проведения ОДИ в заполненных «листах откровения».

Проблемы, возникающие в ходе разработки учебно-планирующей документации в соответствии с требованиями компетентностного подхода (ФГОС), мы решали, используя метод решения творческих задач. В нашем случае творческой задачей являлась разработка программ читаемых курсов в соответствии с требованиями ФГОС СПО. Мы разделили коллектив на несколько малых групп по циклам дисциплин, каждую группу возглавил эксперт- методист. Для проведения экспертизы разработанных материалов был создан экспертный совет, в ходе групповой работы были созданы компетентностно ориентированные рабочие программы и соответствующие методические рекомендации для студентов. Полезность проведенного занятия 87% преподавателей оценили как высокую.

Завершал цикл работы с преподавателями круглый стол по обмену опытом реализации компетентностного подхода в работе со студентами. Для участия в работе круглого стола были приглашены преподаватели других образовательных организаций среднего профессионального образования Пермского края.

В ходе работы круглого стола преподаватели колледжа делились опытом своей работы: проведения занятий ориентированных на формирование компетенций общих и профессиональных, внедрения интерактивных форм проведения занятий.

Были представлены презентации занятий, прочитаны доклады о проведении мониторинга формирования общих профессиональных компетенций и овладения ими.

На круглом столе был поднят вопрос педагогов-практиков об организации внеаудиторной самостоятельной работы, преподаватели колледжа поделились освоенными подходами к организации и осуществлению самостоятельной работы студентов, провели презентации методических рекомендаций для самостоятельной работы студентов по дисциплинам «Педагогика», «Психология», «Английский язык», «Философия», «Физиология с биохимией» и др.

Преподаватели знакомили коллег с опытом составления программ производственных практик, ориентированных на формирование профессиональных компетенций.

Результаты работы свидетельствуют, что система используемых средств «втягивания» педагогического коллектива в освоение и реализацию компетентностного подхода достаточно эффективна. Если в начале эксперимента группа педагогов с высоким уровнем готовности к освоению и реализации компетентностного подхода включала 19% опрошенных, то после завершения работы в нее вошли 52% преподавателей, количество преподавателей со средним уровнем уменьшилось с 60% до 41%, в группе с низким уровнем готовности входят теперь лишь 7% преподавателей.

Результаты самоотчетов участников эксперимента, анализ их практической деятельности показали:

- 73% преподавателей научились выстраивать учебное занятие в логике компетентностного подхода;
- 58% преподавателей овладели навыками самостоятельной разработки контрольно-оценочных средств;
- 57% преподавателей научились составлять методические рекомендации для студентов по организации самостоятельной работы в логике компетентностного подхода;
- 68% преподавателей расширили использование интерактивных методов обучения при работе со студентами;
- 65% преподавателей овладели практическими навыками разработки учебно-планирующей документации в логике компетентностного подхода.

Изложенное выше позволяет утверждать, что предложенная система работы с педагогическим коллективом позволяет осуществить коррекцию мировоззрения педагогов и обеспечить совершенствование образовательного процесса в требуемом направлении (в нашем случае – в направлении реализации компетентностного подхода в образовательном процессе колледжа).

ЛИТЕРАТУРА

1. Жук О. Л., Сиренко С. Н. Педагогика. Практикум на основе компетентностного подхода : учеб. пособие для преподавателей, аспирантов и студентов вузов / под общ. ред. О. Л. Жук. Минск : РИВШ, 2007.
2. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. М. : МПСИ, 2005.
3. Мартынюк О. И., Медведева И. Н., Панькова С. В., Соловьева И. О. Опыт формирования компетентностной модели выпускника педагогического вуза как нормы качества и базы оценки результатов образования // Одиннадцатый симпозиум «Квалиметрия образования: методология, теория, практика». М., 2006.
4. Савельева С. С. Педагогические условия формирования профессиональной компетентности учителя в образовательном процессе вуза : монография. Воскресенск, 2012.
5. Селезнева Н. А. Проблема реализации компетентностного полхода к результатам образования//Высшее образование в России. №8. 2009. С. 3-9.
6. Темняткина О. В. Оценка результатов образования обучающихся ОУ НПО и СПО на основе компетентностного подхода : метод. пособие. Екатеринбург, ИРРО, 2009.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент А. Е. Терентьев.

УДК 378.147.88(091)
ББК Ч448.3 ГСНТИ 14.09.35 Код ВАК 13.00.08

Гордеев Максим Николаевич,
аспирант, кафедра связей с общественностью, Поволжский государственный университет телекоммуникаций и информатики; 443010, г. Самара, ул. Л. Толстого, д. 23; e-mail: gordeyev@bk.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА В ИСТОРИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная работа; высшая школа; Болонский процесс; подготовка кадров; двухуровневая система образования.

АННОТАЦИЯ. Раскрываются основные вехи развития организации самостоятельной работы студентов в истории педагогической мысли. Выявлены характерные черты организации самостоятельной работы студентов каждого периода развития российской высшей школы. Обоснованна важность грамотной организации самостоятельной работы студентов на современном этапе.

Gordeev Maksim Nikholaievich,
Post-graduate Student of Department of Public Relations, Volga State University of Telecommunications and Informatics, Samara.

SELF-STUDY IN THE HISTORY OF PEDAGOGY

KEY WORDS: self-study; higher school; Bologna process; training; two-tier education system.

ABSTRACT. The article describes the major milestones of the organization of independent work of students in the history of pedagogy. It singles out the characteristic features of the organization of self-study of students of each period of the Russian higher education and defines the importance of competent organization of independent work of students at the present stage.

Бурно протекающие процессы интеграции и глобализации в конце XX века, начале XXI века привели к появлению множества новых институтов и понятий (например, «глобальная экономика», «мировое образовательное пространство», «глобальная экология»). Процессы глобализации затронули и сферу образования. К числу этих изменений относятся массовый характер образования и его непрерывность, уровневость как новое качество. Одним из процессов глобализации можно назвать сближение и гармонизацию систем высшего образования стран Европы с целью создания единого европейского пространства высшего образования (Болонский процесс). В этой связи В. М. Лобзаровым отмечено, что «присоединение России к Болонскому процессу обнаруживает значительную внутреннюю логику и в определенном смысле является не только отражением запросов развития информационного социума, но и отражает историческую традицию (влияние французской и немецкой педагогической теории и практики XVIII–XIX веков трудно переоценить). Характерно, что практически любая попытка изолированности от влияния европейских инокультур в сфере развития ответственного образования всегда приносила больше негативного, чем позитивного для развития страны» [7].

Российская Федерация, отвечая вызовам времени, присоединилась 19 сентября 2003 г. к Болонскому процессу, подписав на берлинской встрече министров образования европейских стран Болонскую декларацию. Одним из требований данной декларации является привидение национальной системы образования в соответствии с её основными положениями. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) высшего профессионального образования «третьего поколения» переносят центр нагрузки в обучении на самостоятельную работу студентов, попутно ограничивая нагрузку обязательными аудиторными занятиями. Таким образом, переход на двухуровневую систему образования ставит перед вузами России новые задачи. Одна из задач – формирование у будущих специалистов навыков и умений самостоятельной работы.

История изучения проблемы организации самостоятельной работы в педагогической мысли охватывает не одно столетие. Уже в трудах древнегреческих мыслителей, философов Аристоксена, Аристотеля, Архита, Сократа, Платона подчеркивается важность познавательной деятельности и развитие самостоятельности обучаемых при получении новых знаний и навыков, умений.

Данный вопрос получает развитие в трудах А. Дистервега, Т. Кампанеллы, Я. А. Коменского, М. Монтеля, Т. Мора, Н. И. Новикова, И. Г. Пестолоцци, Ф. Рабле, Ж.-Ж. Руссо, К. Д. Ушинского и других. С точки зрения понимания психологии учеников при выполнении самостоятельной работы проблема освещается в трудах С. Л. Рубинштейна, И. С. Якиманской, Т. В. Напольновой и других. Дидакты и пси-

© Гордеев М. Н., 2014

хологи признают, что ядром самостоятельной работы является учебная проблема или познавательная задача.

Самостоятельной работе студентов именно в высшей школе уделяется внимание в работах таких ученных, как С. И. Архангельский, М. Г. Гарунова, Е. Я. Голанда, С. И. Зиновьева, Б. Г. Иоганзена, А. Г. Молибога, Р. А. Низамова, Н. Д. Никандрова, П. И. Пидкасистого и других. Но следует заметить, что исключительно важным является вопрос о преемственности опыта организации самостоятельной работы учащихся на различных ступенях обучения. Согласно точке зрения А. А. Леонтьева, целостная система обучения, в которой «каждое звено решало бы задачи (и применяло бы соответствующие приемы и методы), отвечающим конкретным целям обучения, ведущим мотивом учения и возрастным особенностям учащихся, – вот задача, стоящая сейчас на повестке дня...» [6, с. 24].

В историко-педагогических исследованиях нет общепринятого разделения периодов развития российской высшей школы, что, безусловно, затрудняет анализ, выявление закономерностей и особенностей ее становления. В настоящей работе будем исходить из условного деления истории рассмотрения самостоятельной работы студентов на три периода:

- с момента появления первых отечественных вузов и до Октябрьской революции 1917 г. (дореволюционный период);
- советский период;
- и с начала 90-х XX века по настоящее время (постсоветский период).

Высшая школа в России в своем становлении и функционировании прошла те же ступени, что и в государствах Западной Европы. История исследования самостоятельной работы студентов неразрывно связанна с историей отечественной высшей школы. Первый русский университет, каковым по праву считают Московский государственный университет, начинает летоисчисление с подписания императрицей Елизаветой 12 января 1755 г. акта об учреждении Московского университета.

М. В. Ломоносов, с именем которого связана целая эпоха в развитии высшей школы, является одним из самых значимых представителей отечественной науки XVIII векаи педагогической мысли, в частности. Он отстаивал идеи постоянного соединения и обновления педагогической деятельности с научной деятельностью.

Но данный период характерен тем, что универсализм и энциклопедизм университетов в педагогической деятельности являются основными чертами профессоров того времени, а лекции и диспуты – ключевые формы организации учебного процесса. «При проведении лекций и диспутов от преподавателей требовалось прежде всего высокая культура речи, мастерство организации дискуссий, умение контролировать подготовленность студентов», а не обучение студентов навыкам самостоятельной работы [5].

К середине XIX в. педагоги пришли к следующему выводу: процесс обучения в вузе многогранен и важную роль в этом процессе играет самостоятельная работа студентов, от грамотной организации самостоятельной работы зависит фундаментальность и глубина знаний будущего профессионала, возможность решения специалистом сложных задач в его профессиональной деятельности.

Весьма прогрессивными взглядами отличался К. Д. Ушинский. Он считал, что «профессора, доценты, равно и те кандидаты, которые оставлены при университете, – могли бы руководить самостоятельными работами студентов, указывая им на источники, объясняя непонятное, просматривая сделанное. Тогда бы не выходили из университетов такие кандидаты, которые, просидев в университете четыре года, не прочли ни одной книги по предметам своего факультета и вынесли из университета только знание профессорских записок» [14, с. 73]. Согласно К. Д. Ушинскому, самостоятельная работа должна сыграть важную роль в процессе подготовки специалистов, она должна основываться не только на изучении учебников, но и на работе с первоисточниками и научными трудами.

Н. И. Пирогов, крупнейший ученый-медик, был противником традиционной методики передачи знаний студентам путем проведения лекций, но придерживался аналогичной точке зрения: центральное место должно принадлежать самостоятельной работе студентов. Лекции предполагалось превратить в своего рода формы контроля, где путем проведения беседы со студентами профессорский состав мог убедиться в определенных успехах студентов в изучении той или иной науки. Следует заметить, что таким образом Н. И. Пирогов упускал существенный момент: именно лектор может активизировать самостоятельную работу студентов и разобрать на лекции наиболее сложные вопросы, с которыми могли столкнуться студенты при выполнении самостоятельной работы.

Советский период в истории педагогической мысли ознаменовался научными поисками в области определения сущности самого понятия «самостоятельная работа». Советскими педагогами-дидактами сделана попытка выделить наиболее характерные черты таких понятий, как «самостоятель-

ность», «самостоятельная работа», «организация самостоятельной работы».

Одной из первых теоретических работ по организации самостоятельной работы была книга Р. М. Микельсона (1940 г.), в которой он дает следующее определение самостоятельной работы: «Под самостоятельной работой мы понимаем выполнение учащимися заданий без всякой помощи, но под наблюдением учителя» [8, с. 28]. Следует отметить важность работы Р. М. Микельсона, она явилась толчком к дальнейшему выявлению советскими педагогами сущности понятия «самостоятельная работа».

В работе «Самостоятельная работа учащихся на уроках» Б. П. Есипов отмечает недостатки данного Микельсоном определения: «Это определение не удовлетворяет прежде всего потому, что в нем упущен признак активности учащихся в их мыслительных и практических действиях. Кроме того, вызывает сомнение, действительно ли во время выполнения учащимися заданий отрицается всякая помощь им со стороны учителя» [4, с. 11]. Б. П. Есипов дает более полное определение самостоятельной работы: «Самостоятельная работа учащихся, включаемая в процесс обучения, – это такая работа, которая выполняется без непосредственного участия учителя, но по его заданию в специально предоставленное для этого время; при этом учащиеся сознательно стремятся достигнуть поставленной в задании цели, проявляя свои усилия и выражая в той или иной форме результаты своих умственных или физических (или тех и других вместе) действий» [4, с. 16]. В данной трактовке Б. П. Есиповым не в полной мере освещен важный признак самостоятельной работы – творчество обучающегося.

И. Э. Унт рассматривает самостоятельную работу как одно из средств активизации обучающихся, она активизирует учащихся как своим организационным устройством, так и содержанием знаний. «Самостоятельная работа учащихся – это такой способ учебной работы, где 1) учащимся предлагаются учебные задания и руководства для их выполнения; 2) работа проводится без непосредственного участия учителя, но под его руководством; 3) выполнение работы требует от учащегося умственного напряжения» – писал И. Э. Унт [13, с. 134].

Процесс присоединения к Болонскому процессу и бурно развивающиеся информационно-коммуникационные технологии породили интерес к проблематике организации самостоятельной работы студентов в вузе. Подтверждением данного положения являются множественные диссертационные исследования, в которых рассматривается организация самостоятельной работы в следующих аспектах: организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов колледжа с использование дистанционных технологий: на примере учебной дисциплины «Информатика» (И. М. Власова [2]), организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов (Э. Б. Новикова [9]), развитие познавательной активности студентов медицинского колледжа в процессе организации самостоятельной работы (М. С. Афанаскина [1]); организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов (Е. Н. Трущенко [12]); организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин (Ю. Б. Дроботенко [3]); дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов экономического вуза, на примере английского языка (Л. М. Тернавская [11]), организация самостоятельной работы студентов бакалавриата вузов на основе познавательно-деятельностной матрицы (Т. В. Рудина [10]). Проведенные диссертационные исследования показывают, что в зависимости от направления, уровня подготовки, конкретной дисциплины, возможно выделить отличительные характеристики в организации самостоятельной работы студентов.

В настоящее время важным становиться активизация самостоятельной работы, которая выражается, в частности, в увеличении количества времени на самостоятельную работу. В связи с этим в работе Ф. П. Хакуновой отмечается, что «в действующих на сегодня в России учебных планах и программах отношение между лекциями и самостоятельной работой редко не превышает соотношение 1:1. В европейских странах и в США отмечается устойчивая тенденция снижения общего времени на чтение лекций и повышения времени самостоятельной работы студентов в примерном соотношении 1:3 [15]. Подобное (трехкратное) превышение считается наиболее эффективным при подготовке профессионалов и повышения качества образования. Наметилась очевидная зависимость состояния многих сфер общественной жизни от тенденций трансформации мировой экономики, и высшее профессиональное образование здесь не является исключением. Для человека, получившего высшее (и не только) образование, становится важным максимально быстро переучиваться на столь динамичном рынке труда, исчезает ориентир на моноспециализацию, происходит интеллектуализация труда, взамен взаимозаменяемости специалистов приходит индивидуализация профессиональных задач и т. п.

С появлением необходимости учиться на протяжении всей жизни происходят глобальные реформы в российской системе высшего образования, которая все более склоняется к реализации компетентностной модели. Особая роль в процессе изменений в большинстве университетов страны отводится созданию новой концепции организации самостоятельной работы студентов. Значение и вес самостоятельной работы студентов значительно возросли на фоне изменений в системе высшего образования.

Способность к самообразованию, умение учиться в течение всей жизни являются одной из краеугольных компетенций, которые составляют основу политики образования и обучения в Европейском союзе. Отечественной системе ВПО крайне важно подчеркнуть передовой опыт западноевропейской системы высшего образования. Также следует заметить, что необходимо создать комфортные условия для жизни и работы, чтобы специалист, реализуя индивидуальную траекторию образования и повышая квалификацию за рубежом, мог всегда реализовать себя как профессионал именно в России.

Со времен открытия первых отечественных вузов прошло не одно столетие. Это время показало, что организация самостоятельной работы студентов на всех этапах являлась неотъемлемой частью подготовки высококвалифицированных кадров.

В зависимости от периода истории отечественной высшей школы и уровня развития науки изменялась значимость отдельных форм и видов самостоятельной работы студентов, а также подвергались особому вниманию и исследованию отдельные аспекты аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы. Несмотря на накопленный богатый теоретический опыт, нельзя однозначно выделить универсальные формы организации самостоятельной работы студентов, оптимально функционирующие в любое время.

ЛИТЕРАТУРА

1. Афанаскина М. С. Развитие познавательной активности студентов медицинского колледжа в процессе организации самостоятельной работы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 Брянск, 1999.
2. Власова И. М. Организация внеаудиторной самостоятельной работы студентов колледжа с использованием дистанционных технологий на примере учебной дисциплины «Информатика» : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01, 13.00.08. М., 2007.
3. Дроботенко Ю. Б. Организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Омск, 2006.
4. Есипов Б. Д. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М. : 1961.
5. Исаев И. Ф. Становление и развитие профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы в России: Историко-педагогический контекст (1755-1917 гг.) // Научные ведомости Белгород. гос. ун-та. Серия: Гуманитарные науки. 2010. №5. С. 83-91.
6. Леонтьев А. А. Психологические предпосылки раннего овладения иностранного языка // Иностранный язык в школе. 1985.
7. Лобзаров М. В. Модернизация высшего гуманитарного образования: взаимовлияние традиций и инноваций // Проблемы современного образования. 2010. № 5. С. 13-18.
8. Микельсон, Р. М. О самостоятельной работе учащихся в процессе обучения. М. : Учпедгиз, 1940.
9. Новикова Э. Б. Организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2009.
10. Рудина Т. В. Организация самостоятельной работы студентов бакалавриата вузов на основе познавательно-деятельностной матрицы : 13.00.08 Самара, 2012.
11. Тернавская Л. М. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов экономического вуза На примере английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Запорожье, 2001.
12. Трущенко Е. Н. Организация самостоятельной работы студентов вуза на основе компетентностного подхода к профессиональной подготовке специалистов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. М., 2009.
13. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М. : Педагогика, 1990.
14. Ушинский К. Д. О пользе педагогической литературы. Соч. в 11 т. 1948-1952. Т. 2.
15. Хакунова Ф. П. Проблема организации самостоятельной работы студентов и школьников на современном этапе образования // Вестник Адыгейского гос. ун-та. Сер. 3: Психология и педагогика. 2012. №1.

Статью рекомендует д-р ред. наук, проф. И. Б. Кордонская.

УДК 378:371.124
ББК Ч409 ГСНТИ 14.35.01 Код ВАК 13.00.02

Давыдова Наталья Николаевна,
кандидат технических наук, доцент, кафедра высшего профессионального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: edscience@mail.ru

Игошев Борис Михайлович,
доктор педагогических наук, профессиональный научный руководитель, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: igoshev@uspu.ru

Симонова Алевтина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор, ректор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: simonova@uspu.ru

Фоменко Светлана Леонидовна,
доктор педагогических наук, профессор, директор, Институт кадрового развития и менеджмента, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: sfomenko2012@yandex.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ КЛАСТЕР КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ КОМПОНЕНТ РЕГИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ[1]

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система непрерывного педагогического образования; образовательный кластер; профессиональной подготовки современного учителя.

АННОТАЦИЯ. Концепция модернизации российского образования предполагает обеспечение адаптации образовательных структур к новой системе социально-экономических отношений, создание условий для распределения ответственности в профессиональном образовании между государством, работодателями, гражданским обществом, что прямо связано с расширением возможностей использования кластерного подхода в образовании. В статье рассмотрены основные кластерные стратегии, позитивные условия и факторы, сдерживающие развитие образовательных кластеров, пути применения бенчмаркинга в условиях образовательного кластера. Показано, что организация образовательного кластера обеспечивает решение важнейшей задачи профессиональной подготовки современного учителя – переход от массово-репродуктивного производства специалистов к их индивидуально-творческой подготовке, к формированию творческой конкурентоспособной личности учителя.

Davydova Natalia Nikolayevna,
Candidate of Technical Sciences, Associate Professor of Department of Higher Professional Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Igoshev Boris Mikhailovich,
Doctor of Pedagogy, Professional Scientific Advisor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Simonova Alevtina Aleksandrovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Rector, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Fomenko Svetlana Leonidovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Director of Institute of Staff Development and Management, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

EDUCATIONAL CLUSTER AS A SYSTEM FORMING COMPONENT OF THE REGIONAL MODEL OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

KEY WORDS: system of continuous pedagogical education; educational cluster; training of future teachers.

ABSTRACT. The concept of modernization of Russian education presupposes adaptation of educational structures to the new system of socio-economic relations and provision of conditions for the allocation of responsibility between the state vocational education, employers and civil society, which is directly related to the expansion of the possibilities of using the cluster approach in education. The article describes the main cluster strategies, positive conditions and constraints on the development of educational clusters and ways of application of benchmarking in conditions of an educational cluster. It also shows that the organization of an educational cluster provides the solution of the essential task of training future teachers – the transition from mass-production of reproductive specialists to their individual creative training and formation of a creative competitive personality of the teacher.

Рынок профессиональных образовательных услуг в последнее время приобретает ярко выраженную региональную направленность, так как именно регионы заинтересованы в высоком уровне обеспечения территорий профессиональными образовательными услугами. Актуальность идеи регионализации определяется общемировыми тенденциями социокуль-

[1] Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РГНФ № 14–16–66032 а.

© Давыдова Н. Н., Игошев М. Б., Симонова А. А., Фоменко С. Л., 2014

турного развития человечества, направленными на признание самоценности, уникальности национальных и региональных вариантов культур, их единства, целостности и значимости как неотъемлемой части общечеловеческой культуры. Развитие региональных систем образования, адекватных особенностям образовательных потребностей и интересов учащихся и специфике региона представляет шаг вперед в развитии российского образования, его движения в направлении демократизации и модернизации. Известно, что система образования, ориентирующаяся на образовательные потребности граждан региона – наиболее перспективна [9]. Это обусловливает необходимость своевременного решения ряда проблем в системе профессионального образования на уровне региона, в том числе педагогического. Причем потребность в повышении качества подготовки будущих педагогов в настоящее время приобретает статус глобальной проблемы профессиональной педагогики, поэтому от современной педагогической науки требуются новые подходы к подготовке будущих специалистов.

Важнейшие документы государства: «Национальная доктрина образования Российской Федерации», «Федеральная программа развития образования», Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», «Программа развития непрерывного профессионального педагогического образования» – показывают, что сегодня в образовательном пространстве России как никогда актуально решение проблемы непрерывного профессионального педагогического образования, которое может быть выстроено только при условии осуществления преемственности содержания педагогического образования различных его уровней. Целью, а также объектом и субъектом функционирования этой системы является развивающаяся конкурентоспособная личность учителя [4]. В современных социально-экономических условиях наряду с традиционными видами деятельности педагога, актуализируются такие, как прогнозирование, проектирование и организация содержательной и процессуальной сторон образования, развитие социокультурной среды, функции, связанные с управленческой, экономической, правовой, социальной, культурно-просветительской деятельностью и др. Расширение гностической функции педагога, увеличение доли научно-исследовательской деятельности в педагогическом труде, возрастание роли мотивации в ходе профессиональной деятельности требуют системного повышения собственного образовательного уровня [7].

Актуальность решения проблемы непрерывной профессиональной подготовки будущих педагогов неоднократно ставилась в работах И. О. Котляровой, Н. В. Кузьминой, Г. В. Мухаметзяновой, С. А. Репина, В. А. Сластенина, Н. Ф. Талызиной и других. Особенности современных подходов к созданию систем непрерывного педагогического образования рассматривались в работах Е. В. Бондаревской, А. А. Вербицкого, И. А. Колесниковой, Л. М. Перминова, В. А. Разумного, Г. Н. Серикова, В. А. Сластенина, В. С. Шубинского и др.), однако следует отметить, что в ряде работ [6] подчеркивается, что «принципы создания системы непрерывного образования пока не имеют научно обоснованного механизма реализации».

Следует отметить, что и само содержание понятия непрерывного образования до настоящего времени трактуется неоднозначно, что в числе других причин объясняется и структурной и функциональной сложностью этого явления.

Так, Б. С. Гершунский считает, что «единая система непрерывного образования представляет собой комплекс государственных и общественных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, образовательной, политехнической и профессиональной подготовки каждого человека с учетом актуальных и перспективных потребностей и удовлетворяющих его стремление к самообразованию, всестороннему и гармоническому развитию на протяжении всей жизни».

А. М. Новиков отмечал, что системообразующим фактором непрерывного образования выступает его целостность, т. е. не механическое приращение элементов, а глубокая интеграция всех образовательных подсистем и процессов.

В ряде нормативных документах система образования трактуется как совокупность взаимодействующих преемственных образовательных программ и государственных образовательных стандартов различного уровня и направленности, сети реализующих их образовательных организаций и органов управления образованием, что подчеркивает приоритетность построения содержания непрерывного образования перед его организационными формами [3].

В этой связи целью системы непрерывного педагогического образования сегодня является создание эффективных условий для непрерывного общего и профес-

сионального развития личности учителя, удовлетворяющего потребности общества, конкретного региона и субъектов образовательного процесса. Ряд авторов полагает, что система подготовки специалиста может быть более эффективной, если четко определены цели и задачи обучения, на основе которых создается модель учебного процесса, при построении которого строго определяются затраты времени на изучение темы, интенсивность учебной работы (затраты умственного труда), контроль [2; 3]. Непрерывное педагогическое образование в условиях уровневой подготовки можно рассматривать с позиций целостной системы, основным свойством которой является появление новых интегративных качеств, не свойственных образующим ее компонентам. Целостность системы педагогического образования означает, что ее элементы служат основной цели и способствуют достижению оптимальных результатов в профессиональной подготовке [12]. С. И. Архангельский по этому поводу отмечает, что «конкретным выходом системы научной организации педагогического процесса является оптимальное выполнение всех задач обучения на основе всех государственных целей, которые ставятся перед учебным заведением» [1]. А. Н. Леонтьев в свою очередь подчеркивал, что «профессиональное образование – это прежде всего производство человека как человека, а не как роботоподобного существа, выполняющего набор профессиональных функций» [8].

Следует отметить, что развитие системы педагогического образования в современных условиях во многом происходит за счет внутренних ресурсов и противоречий, основным из которых является противоречие между исторически сложившейся системой образования и потребностями общества в изменении роли учителя в реалиях сегодняшнего дня [2; 14].

Известно, что влияние на педагогическое образование социально-экономических и культурных факторов предопределило выделение профессионально-экономической, социально-культурной и гуманистической функций непрерывного педагогического образования [11].

Профессионально-экономическая функция отражает деятельностную сторону образования, его влияние на экономическую структуру общества

Социально-политическая функция определяет сущность и роль педагогического образования в социальной и политической сферах жизнедеятельности общества. Через нее реализуется политика государства в области просвещения. Социальная активность учителя опирается не только на непрерывно пополняемые знания, но прежде всего на общественные отношения учителя как субъекта.

Культурно-гуманистическая функция непрерывного педагогического образования состоит в том, что оно как один из мощных факторов культуры должно быть направлено на все более полную реализацию потенциальных возможностей личности. Непрерывное педагогическое образование непосредственно связывается с активизацией человеческого фактора, повышением роли учителя в духовной сфере общества. Именно эта функция учитывает национальные и региональные различия при профессиональной подготовке личности учителя.

Концепция модернизации российского образования предполагает обеспечение адаптации образовательных структур к новой системе социально-экономических отношений, создание условий для распределения ответственности в профессиональном образовании между государством, работодателями, гражданским обществом, что прямо связано с расширением возможностей использования кластерного подхода в образовании. В этой связи основными приоритетами формирования образовательных кластеров сегодня признаны качество образования, его непрерывность, преемственность, доступность, конкурентоспособность.

Под образовательным кластером с точки зрения организации деятельности понимается совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли [5].

С точки зрения содержания деятельности образовательный кластер рассматривается как система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке наука – технологии – бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки [10].

В литературе выделены следующие специфические черты кластеров [4], которые сегодня рассматриваются как:

- единые динамичные структуры;
- устойчивое ядро распространения новых знаний, технологий, продукции;
- инновационные центры;
- междисциплинарность;
- высокая степень информатизации;
- не имеют четких границ.

Образовательный кластер создается с целью упорядочения и координирования деятельности по подготовке и повышению квалификации педагогических кадров, поиска оптимальных путей управления

системой профессионального педагогического образования. Конечная цель создания кластера – органическое слияние всех заинтересованных организаций в единый комплекс непрерывного педагогического образования.

Теоретическую основу для исследования формирования и развития образовательных кластеров составляют кластерный подход в профессиональном образовании (Г. В. Мухаметзянова, Н. Б. Пугачева, А. В. Леонтьев), теория деятельности и педагогическое проектирование (В. В. Давыдов, В. П. Беспалько, Г. И. Ибрагимов, В. С. Леднев, М. И. Махмутов, А. А. Сластенин), концепция непрерывного образования (Б. С. Гершунский, Г. В. Мухаметзянова, А. М. Новиков), исследования, раскрывающие проблемы социального партнерства и управления качеством образования в профессиональной школе (П. Ф. Анисимов, Г. В. Мухаметзянова, Г. И. Ибрагимов, Е. А. Корчагин, В. П. Панасюк, А. С. Субетто).

В настоящее время в литературе описаны семь основных кластерных стратегий:

- географическая, предполагающая построение пространственных кластеров, начиная от сугубо местных до подлинно глобальных;
- горизонтальная, когда несколько кластеров объединяются в мегаструктуры кластерного типа;.
- вертикальная, объединяющая, в нашем случае, отдельные уровни образования;
- латеральная, когда в кластер объединяются разные структуры, способные обеспечить экономию за счет эффекта масштаба, приводящего к новым комбинациям;
- технологическая, предстающая как совокупность структур, пользующихся одной и той же технологией;
- фокусная, когда кластер организаций сосредотачивается вокруг одного центра (например университета);
- качественная, при которой существенен вопрос о том, каким образом организации осуществляют сотрудничество.

К позитивным условиям, способствующим развитию кластеров, в том числе образовательных, можно отнести:

- существование соответствующих технологических и научных инфраструктур (Д. А. Ялов);
- психологическая готовность участников к кооперации (Д. А. Ялов, В. П. Третьяк);
- наличие устойчивой региональной стратегии развития кластеров;
- возможность успешного применения метода проектного управления;
- устойчивое развитие информационных технологий, обеспечивающих обмен информацией между субъектами кластера (А. А. Мигранян).

К факторам, сдерживающим развитие кластеров, можно отнести низкий уровень развития ассоциативных структур, которые не справляются с задачей выработки и продвижения приоритетов регионального развития, краткосрочный горизонт планирования, так как реальные выгоды от развития кластера появляются только через 5-7 лет. Последний факт заставляет обратить внимание на вопрос о масштабе управления региональным развитием. Если масштаб управления ограничен 4 годами (предвыборный цикл), то говорить о какой-либо долгосрочной стратегии сложно. Успешная реализация проектов по специальному стимулированию кластеров возможна только при наличии соответствующей долгосрочной региональной стратегии.

Развивать кластеры в отрыве от развития региона в целом неэффективно, поэтому в образовательной политике в настоящее время все активнее применяется бенчмаркинг как важный инструмент управления процессами непрерывного усовершенствования деятельности. Применение бенчмаркинга в образовательной политике имеет своей целью повышение эффективности деятельности образовательных организаций в условиях конкуренции и представляет собой систематический процесс сравнения с лучшими примерами практики в других регионах, их анализа для оптимизации собственной деятельности и достижения более высоких результатов. Бенчмаркинг включает:

- выявление ключевой проблемы, требующей решения;
- разработку одной или нескольких бенчмарок для проблемной области;
- сравнение собственной деятельности с лучшими примерами практики в мире и их анализ;
- применение конкретных действий для улучшения деятельности;
- постоянный мониторинг.

На сегодняшний день бенчмаркинг является общепризнанным и широко применяемым инструментом управления

Важнейшими составляющими научно-педагогического направления «образовательный кластер» также являются:

- управление качеством образования, понимаемое как целенаправленный ресурсообеспеченный процесс взаимодействия управляемой и управляющей подсистем по достижению качества запрограммированных результатов личностью и обществом [13];

- преемственность содержания педагогического образования и профессиональной подготовки педагогических кадров;
- развитие субъекта педагогической деятельности как важного условия преемственности содержания педагогического образования в системе «педагогический колледж – педагогический университет»;
- системная организация уровневого педагогического образования.

Теоретической основой формирования образовательного кластера является концепция непрерывного образования, способствующая определению структуры, содержания, форм деятельности каждого из входящих в кластер, единству и взаимосвязи всех звеньев образования. Важнейшим свойством в этой связи выступает его *целостность.* Образовательный кластер представляет собой совокупность образовательных организаций, развивается в структуре непрерывного педагогического образования как целостный педагогический объект, упорядочивающий многочисленные связи как внутри его, так и с внешней социальной средой. Цели и задачи каждого этапа формирования кластера должны быть преемственно связаны не только с целью всей системы, но и с целями и задачами предшествующих и будущих этапов.

Вторым важным свойством концепции непрерывного образования, реализующимся в рамках образовательного кластера, является преемственность всех звеньев данной системы. Каждое предыдущее звено должно быть полноценным предварением последующего. Это достигается введением сквозных учебных планов и адаптированных программ, в результате чего становится невозможным дублирование учебного материала. В результате сквозной вертикальной интеграции ступеней непрерывного образования и горизонтальной координации структур обеспечивается высокий уровень организационного объединения различных аспектов деятельности субъектов педагогического процесса [12].

Общеизвестно, что наибольший научно-теоретический потенциал и высококвалифицированные кадры сегодня сконцентрированы в педагогических университетах. Именно эти образовательные организации ВПО имеют возможность осуществлять диагностику образовательных потребностей в регионе, выстраивать многофункциональные связи с различными образовательными организациями и органами образования. В современном образовательном кластере именно вуз занимает центральное место, объединяя вокруг себя образовательную ситуацию и организации системы образования. Это позволяет влиять на темпы развития собственно вузовской науки на основе ее синтеза с педагогической практикой, совместной разработки с педагогическими коллективами базовых образовательных организаций актуальных исследований по теории и практике педагогического образования и внедрения результатов научной деятельности в образовательный процесс.

Образовательный кластер обеспечивает возможность непрерывного «погружения» студентов в сферу их будущей профессиональной деятельности, позволяет изучать, обобщать и накапливать инновационный опыт, оперативно апробировать достижения педагогической науки, обновлять и обобщать организацию и содержание профессиональной педагогической подготовки, в том числе путем привлечения опытных учителей и преподавателей в вузе.

Можно выделить следующие стратегии развития образовательного кластера в рамках непрерывного профессионально-педагогического образования:

- *экономическую,* обеспечивающую создание сферы эффективных образовательных услуг, своевременно удовлетворяющих спрос на подготовку педагогических кадров в сокращенные сроки;
- *социальную,* связанную с обеспечением гарантий трудоустройства для выпускников организаций профессионального педагогического образования через заключение договоров с работодателями;
- *маркетинговую,* обобщающую и распространяющую инновационные образовательные технологии, новые возможности организации учебно-воспитательной работы в профильных и предпрофильных классах общеобразовательной школы;
- *правовую,* обеспечивающую разработку нормативно-правовой базы партнерских взаимоотношений в кластере, в т. ч. в условиях изменения типа образовательных организаций (переход в автономию);
- *педагогическую,* направленную на совместное проектирование образовательной деятельности в условиях непрерывности подготовки педагогических кадров в системе «школа» – «ссуз» – «вуз», обеспечение содержательной и технологической стороны отношений между всеми участниками образовательного кластера.

Организация взаимодействия партнеров в этом случае предполагает обеспечение многоуровневости профессионального образования, совершенствование материально-технической базы школы, колледжа и вуза, способствует отбору и структурированию содержания педагогического образования с учетом интересов всех субъектов образовательного кластера, стимулирует профессио-

нальный рост преподавательского состава образовательных организаций; гарантирует выпускникам учреждений профессионального образования трудоустройство по избранной специальности с ясной перспективой карьерного роста, способствует формированию и совершенствованию их профессиональной компетентности.

Организация образовательного кластера также обеспечивает решение важнейшей задачи профессиональной подготовки современного учителя – переход от массово-репродуктивного производства специалистов к их индивидуально-творческой подготовке, к формированию творческой конкурентоспособной личности учителя. В условиях кластера становится возможным решение проблемы вариативности профессиональной подготовки, открытия новых перспективных специальностей, введение новых дисциплин, современных технологий обучения.

Таким образом, образовательный кластер как системообразующий компонент и важнейшее условие функционирования региональной модели непрерывной подготовки педагогических кадров представляет собой целостное образование, включающее организационный, управленческий, технологический, содержательный уровни, позволяющие обеспечить целенаправленный процесс развития непрерывного педагогического образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архангельский С. И. Лекции по научной организации учебного процесса в высшей школе. М. : Высшая школ, 1976.

2. Батышев С. Я. Научная организация учебно-воспитательного процесса. М, 1980.

3. Гапонюк П. Н. Государственные программы как инструмент управления качеством подготовки специалистов в высшей школе // Образование и наука. 2011. № 6. С. 3.

4. Гнатышина Е. А. Гармонизация подготовки отраслевых кадров и педагогов профессионального обучения на основе кластерного подхода // Образование и наука. 2011. №10. С. 40.

5. Громыко Ю. В. Что такое кластеры и как их создавать? // Восток. 2007. Вып. 1.

6. Зинченко Г. П. Предпосылки становления теории непрерывного образования // Советская педагогика. 1989. С. 81-87.

7. Жуков Г. Н. Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования //Образование и наука. 2013. № 4. С. 58.

8. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. М. : Моск. ун-т, 1981.

9. Мухаметзянова Г. В., Пугачева Н. Б. Кластерный подход к управлению профессиональным образованием. Казань : ИПППО РАО, 2007.

10. Нанотехнологический словарь РОСНАНО. URL: http://www.rusnano.com/Term.aspx/Show/15134.

11. Орлов А. Н. Управление подготовкой учительских кадров в процессе непрерывного образования – проблемы и перспективы. М., 1991.

12. Силкина Н. В., Ваганова Н. О. Особенности педагогической деятельности работников среднего и высшего профессионального образования в структуре университетского комплекса // Образование и наука. 2013. № 4.

13. Соловьева В. К. Управление качеством образования на основе совершенствования организационных структур управления образованием // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. СПб., 2006. С. 25-28

14. Стеценко И. А. Рефлексивно-ориентированная модель педагогического образования // Образование и наука. 2011. № 10.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

УДК 378.17
ББК Ч448.980.055 ГСНТИ 14.35.01 Код ВАК 13.00.02

Зеер Эвальд Фридрихович,
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО; заведующий кафедрой психологии образования и профессионального развития, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11, к. 0-201; e-mail: kafedrappr@mail.ru

Югова Елена Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и физиологии, Российский государственный профессионально-педагогический университет; 620012, г. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, д. 11; e-mail: eayugova@mail.ru

КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОЦЕНКИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: компетентностный подход; здоровьесберегающая компетентность; критериально-оценочный аппарат.

АННОТАЦИЯ. Рассмотрены особенности реализации действующих Федеральных образовательных стандартов. Обоснована необходимость изменения критериев оценки компетентности студентов, в том числе в цикле естественнонаучных дисциплин. Отмечена необходимость применения компетентностного подхода к оценке уровня развития здоровьесберегающей компетентности. Определены виды критериев и виды деятельности, подвергающихся контролю и оценке, а также способствующих становлению интегральных личностных характеристик будущего педагога. Для оценки уровней развития здоровьесберегающей компетентности выделены основные компоненты: гносеологический, ценностно-смысловой и деятельностный. Рассмотрены основные критерии их балльной характеристики, показатели и инструментарий, использующийся для оценивания уровня развития здоровьесберегающей компетенции в рамках выделенных компонентов. Успешное выполнение предлагаемых требований обеспечивает выпускнику возможность применять полученные знания в профессиональной деятельности, видеть проблемы, выдвигать идеи, связанные с их решением, осуществлять перенос компетенций по вопросам здорового образа жизни в новую ситуацию.

Zeer Evald Fridrikhovich,
Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of Psychology of Education and Professional Development, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg.

Yugova Elena Anatolievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Psychology and Physiology, Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg.

KEY WORDS: competency approach; health saving competence; criteria-evaluation mechanism.

ABSTRACT: The article describes the peculiarities of realization of the modern educational standards. It substantiates the necessity of changing evaluation criteria of students' knowledge in the cycle of natural sciences. It stresses the need for competence-based approach to the assessment of the level of development of health saving competences and identifies the types of criteria and activities for evaluation of health saving competences. For the evaluation of the levels of health saving competence it identifies the main components: gnoseological, value-semantic and active. It further defines the basic criteria for their scoring characteristics, indicators and tools. Successful implementation of the proposed requirements will provide graduates with the opportunity to use their knowledge in professional work, to see the problems, suggest ideas related to their decision; carry out the transfer of knowledge of healthy lifestyle into a new situation.

Действующие требования Федеральных государственных образовательных стандартов вступают в противоречие с имеющейся в образовании системой контроля и оценкой знаний. На сегодняшний день меняется как содержание образования, так и методы работы преподавателя (новыми стандартами предусмотрено до 17% интерактивных форм деятельности). Соответственно, должны меняться и критерии контроля.

Современная система учета знаний в большей степени формальная, направленная на накопление оценок. Знания присваиваются, как правило, в репродуктивной форме. Но изменившаяся парадигма образования требует изменения технологий оценивания. Стратегию оценки здоровьесберегающей компетентности студентов определяет компетентностный подход в образовании [1; 2; 3].

В то же время поиск критериев для создания системы оценки здоровьесберегающей компетентности студентов возможен только на основе анализов общих подходов к системе оценок базового профессионального образования, существующих в отечественной педагогике и дающих понимание общей картины объективной оценки знаний студентов. Для ее комплексного оценивания необходимо создание комплекса контрольных заданий адекватных компетентностному подходу в его научной трактовке. Для разработки критериев

© Зеер Э. Ф., Югова Е. А., 2014

оценки здоровьесберегающей компетентности необходимо знать те параметры (характеристики), которые могут обеспечить выпускнику возможность адаптироваться к новым условиям жизни и работы, стать хорошим специалистом. Такие параметры и должны быть включены в список определенных критериев. Виды критериев должны проявляться в видах деятельности, которые подвергаются контролю и оценке. Выделяют количественные и качественные критерии. Под качественной оценкой следует понимать такие действия преподавателя, которые направлены на выявление и опознание существенных характеристик объекта, их анализ. Количественная же оценка в этой процедуре выступает как бы вторым действием. Она связана с теми же качественными характеристиками, но уже учитываются их традиционные свойства: мера, принцип дискретности (способ членения), нормы и эталоны, цена деления шкалы «измерения» и др.

Здоровьесберегающая компетентность разбивается на составляющие, что позволяет максимально точно описать требования, предъявляемые к студенту. Ценностно-целевая ориентация профессиональной подготовки в системе развития здоровьесберегающей компетентности заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые выступают как непосредственные показатели профессионального развития будущего педагога. Взяв за отправную точку исследования, проведенные оренбургскими учеными Э. Р. Саитбаевой и Ю. В. Ворониной [4], мы считаем, что наиболее эффективными в современных условиях для оценивания уровней развития здоровьесберегающей компетентности будут являться такие компоненты, как гносеологический, ценностно-смысловой и деятельностный компонент (табл. 1). Гносеологический компонент определяет фундаментальные базовые знания студентов, необходимые в их профессиональной подготовке и заключается в нашем случае в синтезе знаний о здоровье и здоровом образе жизни. Ценностно-смысловой компонент обеспечивает формирование ценностного отношения к собственному здоровью и здоровью окружающих. Деятельностный компонент определяет практические умения и навыки, необходимые для сохранения и поддержания здоровья.

Таблица 1.

Критерии и показатели здоровьесберегающей компетентности студента

Параметр	Критерии	Показатели	Инструментарий
Здоровьесберегающая компетентность	Ценностно-смысловой	Готовность к проявлению личной инициативы, ценностное отношение к собственному здоровью, готовность реализовывать здоровьесберегающие технологии в своей профессиональной деятельности, ценностное отношение – к событиям, к людям, к себе – образ «Я – педагог-исследователь».	- опрос (анкетирование; беседа), - домашнее семестровое задание
	Гносеологический	Знания теоретических и практических основ медико-биологических дисциплин, знание морфофункциональных особенностей организма человека в процессе онтогенеза, знание нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности подростков, знание физиологические механизмы психических процессов и состояний	- тестирование, - анкетирование, -изучение и обобщение опыта, - наблюдение, - решение ситуациионных задач, - составление и решение кроссвордов
	Деятельностный	Умение формулировать положения о возрастных особенностях протекания физиологических функций и психофизиологических процессов, использование физиологические знания для рациональной организации учебно-воспитательного процесса, владение методиками изучения функционального состояния организма, владение методиками оценки психофизиологических показателей человека.	- изучение продуктов деятельности студентов, - практические и лабораторные занятия; - исследовательские работы студентов, - проектные работы студентов, - участие в ролевых и деловых играх

Гносеологический компонент здоровьесберегающей компетентности современного учителя включает знания теоретических и практических основ медико-биологических дисциплин, знание морфофункциональных особенностей организма человека в процессе онтогенеза, знание нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности подростков, знание физиологические механизмы психических процессов и состояний

Ценностно-смысловой (личностный) компонент здоровьесберегающей компетентности будущего педагога включает готовность к проявлению личной инициативы, ценностное отношение к соб-

ственному здоровью, готовность реализовывать здоровьесберегающие технологии в своей профессиональной деятельности, ценностное отношение – к событиям, к людям, к себе – образ «Я – педагог-исследователь».

Деятельностный компонент (умения) здоровьесберегающей компетентности будущего педагога включает следующие умения: формулировать положения о возрастных особенностях протекания физиологических функций и психофизиологических процессов, использовать физиологические знания для рациональной организации учебно-воспитательного процесса, владеть методиками изучения функционального состояния организма, владеть методиками оценки психофизиологических показателей человека.

В связи с необходимостью определения степени сформированности здоровьесберегающей компетентности будущего педагога нами разработаны уровни проявления критериев здоровьесберегающей компетентности и их оценка (табл. 2, 3, 4).

Таблица 2.

Уровни проявления критериев здоровьесберегающей компетентности студентов

Высокий уровень	Средний уровень	Низкий уровень
Ценностно-смысловой (личностный) компонент Показатели: 1) ценностное отношение к собственному здоровью, 2) готовность реализовывать здоровьесберегающие технологии в своей профессиональной деятельности, 3) ценностное отношение – к событиям, к людям, к себе – образ «Я – педагог-исследователь».		
Ценностное отношение к обственному здоровью ярко выражено; в высокой степени готов реализовывать здоровьесберегающие технологии в своей профессиональной деятельности; осознает значимость проявления собственной личности как профессионала и исследователя, а также значимость других людей и происходящих событий.	Ценностное отношение к собственному здоровью выражено неярко; интерес к проявлению собственной личности как профессионала и исследователя, а также к другим людям и событиям носит непостоянный характер; в средней степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту.	Ценностное отношение к собственному здоровью выражено слабо или не выражено; в низкой степени готов к проявлению личной инициативы и дальнейшему профессиональному росту; интерес к собственной личности как профессионалу и исследователю, а также к другим людям и к событиям выражен слабо.
Гносеологический компонент Показатели: 1) знания теоретических и практических основ медико-биологических дисциплин, 2) знание морфофункциональных особенностей организма человека в процессе онтогенеза, 3) знание нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности подростков, 4) знание физиологические механизмы психических процессов и состояний		
Обладает знаниями теоретических и практических основ медико-биологических дисциплин; хорошо осведомлен о морфофункциональных особенностях организма человека в процессе онтогенеза; владеет точными знаниями о нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности подростков, а также физиологических механизмах психических процессов и состояний; проявляет ярко выраженную потребность в постоянном пополнении знаний.	Обладает знаниями теоретических и практических основ медико-биологических дисциплин не в полном объёме; недостаточно хорошо осведомлён о морфофункциональных особенностях организма человека в процессе онтогенеза; владеет недостаточно точными знаниями о о нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности подростков, а также физиологических механизмах психических процессов и состояний; потребность в постоянном пополнении знаний выражена недостаточно.	Обладает знаниями теоретических и практических основ медико-биологических дисциплин слабо; слабо осведомлён о морфофункциональных особенностях организма человека в процессе онтогенеза; слабо владеет знаниями о нейрофизиологии и физиологии высшей нервной деятельности подростков, а также физиологических механизмах психических процессов и состояний; потребность в пополнении знаний не выражена.
Деятельностный компонент (умения) Показатели: 1) умение формулировать положения о возрастных особенностях протекания физиологических функций и психофизиологических процессов, 2) использование физиологических знаний для рациональной организации учебно-воспитательного процесса, 3) владение методиками изучения функционального состояния организма, 4) владение методиками оценки психофизиологических показателей человека.		
В высокой степени развито умение формулировать положения о возрастных особенностях протекания физиологических функций и психофизиологических процессов; грамотно использует физиологические знаний для рациональной организации учебно-воспитательного процесс; на высоком уровне владеет методиками изучения функционального состояния организма, а также методиками оценки психофизиологических показателей человека.	Умение формулировать положения о возрастных особенностях протекания физиологических функций и психофизиологических процессов имеется, но оно недостаточно развито и требует доработки и совершенствования. Необходимо совершенствование физиологических знаний для рациональной организации учебно-воспитательного процесса. Требует доработки владение методиками изучения функционального состояния организма, а также методиками оценки психофизиологических показателей человека.	Слабо развито умение формулировать положения о возрастных особенностях протекания физиологических функций и психофизиологических процессов. Слабо развиты физиологические знаний для рациональной организации учебно-воспитательного процесса, отсутствует потребность в развитии этих знаний. Не умеет применять методики изучения функционального состояния организма, а также методики оценки психофизиологических показателей человека. Не стремиться восполнить пробелы в умениях.

Таблица 3.

Балльная характеристика критериев здоровьесберегающей компетентности

Ценностно-смысловой критерий		
Показатель	Инструментарий	Балльная характеристика
Ценностное отношение к собственному здоровью	Анкета	От 15 до 18 баллов – *высокий уровень* сформированности ценностного отношения к здоровью и здоровому образу жизни (ЗОЖ). От 10 до 14 баллов – *средний уровень* сформированности ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ. От 6 до 9 баллов – *низкий уровень* сформированности ценностного отношения к здоровью и ЗОЖ.
Готовность к проявлению личной инициативы	Беседа	Основные вопросы 1. Занимаетесь ли вы регулярно спортом? 2. Следуете ли вы составленному вами режиму дня? 3. Отказываетесь ли вы от игр на компьютере в пользу прогулки или общения с друзьями? 4. Перестраиваете ли вы режим питания при появлении лишнего веса или при болевых ощущениях в области кишечника?
Готовность еализовывать здоворьесберегающие технологии в профессиональной деятельности	Домашнее семестровое задание	5 баллов – обозначена проблема, обоснована её актуальность, сделан анализ различных точек зрения на рассматриваемую проблему и логично изложена собственная позиция, сформулированы выводы, тема раскрыта полностью, выдержан объём, соблюдены требования к внешнему оформлению. 4 балла – основные требования к заданию выполнены, но имеются недочеты в работе: отсутствует логическая последовательность, не выдержан объём, имеются упущения в оформлении. 3 балла – имеются существенные несоответствия предъявляемым требованиям. Тема освещена лишь частично, проблема не раскрыта, допущены фактические ошибки в содержании задания, отсутствуют выводы.

Таблица 4.

Уровни сформированности гносеологического критерия здоровьесберегающей компетентности студентов

Гносеологический уровень		
Показатель	Инструментарий	Балльная характеристика
Знание теоретических основ медико-биологических дисциплин	Тестирование	0-30 баллов, исходя из количества правильно решенных вариантов заданий
Знание практических основ медико-биологических дисциплин	Решение ситуационных задач	5 баллов – умеет работать в группе, приводит убедительные аргументы в пользу высказанного мнения, находит верное решение и подтверждает его теоретическим материалом, приводит примеры из имеющейся практики. 4 балла – умеет работать в группе, но приводит недостаточно аргументов для подтверждения своего мнения, находит верное решение и подтверждает его теоретическим материалом, приводит примеры из имеющейся практики. 3 балла – неубедительно отстаивает высказанное мнение, неуверенно пользуется теоретическим материалом, затрудняется с примерами из известной практической деятельности.
	Составление и решение кроссвордов, физиологический диктант	5 баллов – умеет ориентироваться в справочной, научной и учебно-методической литературе по дисциплине; свободно оперирует понятийным аппаратом дисциплины. 4 балла – умеет ориентироваться в справочной, научной и учебно-методической литературе по дисциплине, но не достаточно уверенно и самостоятельно оперирует понятийным аппаратом. 3 балла – недостаточно уверенно ориентируется в справочной, научной и учебно-методической литературе по дисциплине, испытывает затруднения в применении понятийного аппарата.

Уровни сформированности ценностно-смыслового критерия: 20-23 балла – высокий; 14-19 баллов – средний; 9-13 – низкий. Уровни сформированности гносеологического критерия: 29-40 балла – высокий; 17-28 баллов – средний; 6-16 – низкий. Уровни сформированности деятельностного критерия: 17-20 балла – высокий; 13-16 баллов – средний; 11-12 – низкий.

Таблица 5.

Уровни сформированности деятельностного критерия здоровьесберегающей компетентности студентов

Деятельностный уровень		
Показатель	Инструментарий	Балльная характеристика
Умение формулировать положения о протеканиях физиологических функций и психофизиологических процессах	Исследовательская работа студентов	5 баллов – умеет работать с рекомендованной литературой, привлекает для выполнения исследования современные научные статьи. Четко обозначены проблема, цели и задачи исследования. Материал изложен логично, выводы сделаны в соответствии с поставленной целью. 4 балла – умеет работать с рекомендованной литературой, но недостаточно ознакомлен с современными научными работами по изучаемой тематике. Четко обозначены проблема, цели и задачи исследования. Материал изложен логично, выводы сделаны в соответствии с поставленной целью. 3 балла – умеет работать с рекомендованной литературой. Четко обозначены проблема, цели и задачи исследования. Испытывает затруднения с изложением материала и выводами по проделанной работе.
Использование физиологических знаний для рациональной организации учебного процесса	Проектные работы студентов	5 баллов – содержание раскрывает цель и задачи исследования, в презентации есть фотографии, рисунки или диаграммы, текст легко читается на фоне презентации, используются анимационные эффекты, все ссылки работают. 4 балла – содержание не в полной мере раскрывает цель и задачи исследования или в презентации недостаточно фотографий, рисунков или диаграмм, текст легко читается на фоне презентации, используются анимационные эффекты, все ссылки работают. 3 балла – содержание не в полной мере раскрывает цель и задачи исследования, в презентации недостаточно фотографий, рисунков или диаграмм, текст недостаточно хорошо читается на фоне презентации, нет анимационных эффектов, все ссылки работают.
	Участие в ролевых играх	5 баллов – студенты принимают участие в написании сценария, используя знания, полученные в процессе изучения дисциплины, в процессе игры способны решать проблемные вопросы, связанные с рациональной организацией здоровьесберегающего учебного процесса. 4 балла – студенты активно участвуют в процессе ролевой игры, способны решать проблемные вопросы, связанные с рациональной организацией здоровьесберегающего учебного процесса. 3 балла – участвуют в ролевой игре в соответствии с имеющимся сценарием. 2 балла – студенты являются зрителями ролевой игры.
Владение методиками изучения функционального состояния организма и оценки психофизиологических показателей человека	Практические и лабораторные занятия	5 баллов – задание выполнено самостоятельно, в полном объеме и с соблюдением необходимой последовательности, рационально применяются теоретические знания, практические умения и навыки. 4 балла – задание выполнено самостоятельно, в полном объеме, допускаются отклонения от необходимой последовательности, не влияющие на правильность конечного результата, рационально применяются теоретические знания, практические умения и навыки. 3 балла – работа выполняется при существенной помощи преподавателя. Студенты испытывают затруднения при работе с учебной литературой и затрудняются сделать соответствующие выводы.

Таким образом, оценка компетентности здоровьесбережения позволяет выделить базовые компоненты профессиональной подготовки студентов, необходимые для дальнейшей педагогической деятельности. Достаточный уровень развития здоровьесберегающей компетентности отмечается в том случае, если у студента будет выявлен высокий уровень проявления выделенных компонентов и критериев. То есть будущий педагог осознает характер мотивов своей будущей педагогической деятельности, у него присутствует наличие интереса к ведению здорового образа жизни и потребность в развитии здоровьесберегающей компетентности в процессе профессиональной деятельности, отмечается полнота теоретических знаний и практических умений по физиологии, гигиене и здоровому образу жизни, системность и осознанность знаний по вопросам здоровьесбережения, он способен к решению анатомо-физиологических и гигиенических задач, способен применять свои знания в учебно-методической деятельности, видеть проблемы, выдвигать идеи, связанные с их решением; осуществлять перенос знаний по вопросам здорового образа жизни в новую ситуацию.

ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Р. Н., Золотарева Н. М. Опыт вузов по разработке паспортов компетенций : сборник примеров. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учеб.-метод. объединений и науч.-метод. советов высшей школы, 2010.
2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. №3. С. 27-40.
3. Земцова Е. В. Интегративная (комплексная) оценка сформированности единой социально-профессиональной компетентности // Вестник университета. №8 (34). 2007. С. 77-81.
4. Саитбаева Э. Р., Воронина Ю. В. Профессиональная готовность педагога к реализации профильного обучения // Человек и образование. №1. (18). 2009. С. 118-123.

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

УДК 371.14
ББК Ч404.78 ГСНТИ 14.35.01 Код ВАК 13.00.02

Мельникова Маргарита Леонидовна,
кандидат психологических наук, доцент, кафедра общей психологии, Институт психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: melis_rft@rambler.ru

СПЕЦИФИКА СОДЕРЖАНИЯ КУРСОВ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ДЛЯ ПЕДАГОГОВ СПЕЦИАЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ЗАКРЫТОГО ТИПА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: подростки с девиантным поведением; социальная реабилитация; компетенции педагогов; модули дисциплин учебного плана.

АННОТАЦИЯ. Проведен анализ деятельности структурных подразделений специального учреждения закрытого типа, непосредственно включенных в процесс осуществления социальной реабилитации девиантных подростков; выявлен перечень необходимых компетенций у педагогических работников закрытого учреждения; описана специфика содержания курсов повышения квалификации для педагогов специальных учреждений; представлены модули учебных дисциплин к учебному плану курсов повышения квалификации для педагогов специальных учреждений закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением.

Melnikova Margarita Leonidovna,
Candidate of Psychology, Associate Professor of Department of General Psychology, Institute of Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

SPECIFIC FEATURES OF THE CONTENT OF REFRESHER COURSES FOR TEACHERS OF SPECIAL CLOSED-TYPE INSTITUTIONS

KEY WORDS: adolescents with deviant behavior; social rehabilitation; competence of teachers; subjects of the curriculum modules.

ABSTRACT. The article analyzes of the structural units of special closed-type institutions that are directly involved in the process of social rehabilitation of deviant adolescents and identifies the list of required competencies for teaching staff in closed institutions. It also describes specific features of the content of refresher courses for teachers of special institutions and presents the modules of academic disciplines in the curriculum of refresher courses for teachers of special custodial institutions for children and adolescents with behavioral problems.

Специфика деятельности федерального образовательного учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением обусловлена реализацией законов Российской Федерации, связанных с образовательной деятельностью и социальной реабилитацией несовершеннолетних правонарушителей: Закон «Об образовании в Российской Федерации» (№ 273-ФЗ от 29.12.2012), Федеральный закон РФ от 24.06.1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями); Федеральный закон от 24 июля 1998 г. № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации»; Указ Президента РФ №761 «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы» от 01.06.2012 г.; Постановление Пленума Верховного Суда РФ №1 от 01.02.2011 г. «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних». Таким образом, педагогические работники специального учреждения закрытого типа должны обладать рядом компетенций для реализации данных законов, постановлений и указов.

Для определения модулей дисциплин учебного плана курсов повышения квалификации для педагогических работников нами был проведен анализ деятельности структурных подразделений специального учреждения закрытого типа (Свердловская обл.), непосредственно включенных в процесс осуществления социальной реабилитации девиантных подростков. Основной задачей проводимого анализа выступало определение профессиональных затруднений у педагогов данного учреждения.

Так, основной задачей деятельности подразделения «***Образовательная школа***» является создание необходимых условий для удовлетворения потребностей подростков в получении общего образования (начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования). Критериями эффективности деятельности являются следующее: 1) отсутствие обучающихся, не освоивших адаптированную общеобразовательную программу; 2) показатели мотивации, самостоятельности и ответственности обучающихся в учебной дея-

© Мельникова М. Л., 2014

тельности; 3) фактическое участие подростков и педагогов в социально значимых проектах, конкурсах, конференциях.

При анализе деятельности подразделения «Образовательная школа» были выявлены следующие противоречия: 1) между низким уровнем познавательной активности и навыков учебной деятельности у подростков и необходимостью им сдачи ГИА и ЕГЭ; 2) между непрерывным ростом потоков информации об особенностях организации образовательного процесса для девиантных подростков и отсутствием оптимальной системы их обработки у педагогических работников и внедрения в практику; 3) между необходимостью создания развивающей образовательной среды, способствующей самореализации интеллектуальных, эмоциональных и социальных устремлений личности обучающихся, и высоким уровнем эмоционального выгорания педагогов.

Основной задачей деятельности подразделения «Производственные мастерские» является создание необходимых условий для удовлетворения потребности воспитанников в получении начального профессионального образования и профессиональной подготовки по конкретной профессии соответствующего уровня квалификации. Критериями эффективности деятельности подразделения «Производственные мастерские» является развитие у обучающихся общих компетенций, представленных в стандартах ФГОС.

При анализе деятельности подразделения «Производственные мастерские» были выявлены следующие противоречия: 1) между необходимостью создания условий для осознанного профессионального самоопределения обучающихся в соответствии с их способностями, склонностями и востребованностью на рынке труда и недостаточным уровнем психолого-педагогического сопровождения подростков в данном аспекте; 2) между необходимостью внедрения ФГОС и проведения мониторинговых исследований и отсутствием сформированных компетенций у педагогов к осуществлению данного вида деятельности; 3) между необходимостью внедрения вариативных форм обучения – самообразование, дистанционное образование, элективные курсы, спецкурсы, научные общества, кружки – и имеющимися трудностями внедрения данных видов деятельности в условиях закрытого учреждения.

Основной задачей деятельности отдела по социально-психологической работе является создание условий для психологического и личностного развития подростков, их социальной защищенности в период нахождения и после отчисления из учреждения. Критериями эффективности деятельности отдела является: 1) наличие благоприятного психологического климата в условиях специального учреждения; 2) положительная динамика в эмоциональной, когнитивной и поведенческих сферах обучающихся; 3) успешная социальная адаптация воспитанников в период отчисления из учреждения.

При анализе деятельности отдела по социально-психологической работе были выявлены следующие противоречия: 1) между необходимостью создания условий благоприятного психологического климата в учреждении и наличием высокого уровня асоциального опыта подростков (опыт нахождения в СИЗО, неоднократные судимости), что приводит к проявлениям форм враждебности и агрессии; 2) между необходимостью создания положительной динамики в эмоциональной, когнитивной и поведенческой сферах подростков и наличием патологических и психических отклонений, осложняющих процесс социальной реабилитации.

Основной задачей деятельности службы воспитателей является созданий условий для социальной реабилитации обучающихся включая коррекцию их поведения и подготовку к самостоятельной жизни в обществе, выявление особых потребностей подростков посредством индивидуализации и дифференциации воспитательного процесса. Критериями эффективности деятельности службы воспитателей являются: 1) снижение роста негативных социальных явлений в среде обучающихся; 2) повышение уровня их воспитанности; 3) позитивная динамика изменения числа подростков – приверженцев здорового образа жизни; 4) повышение гражданской ответственности и правовой культуры подростков.

При анализе деятельности службы воспитателей были выявлены следующие противоречия: 1) между необходимостью внедрения в воспитательный процесс традиций духовно-нравственной культуры и слабой разработанностью в педагогическом процессе системы поощрений и наказаний для обучающихся; 2) между необходимостью в освоении новых современных технологий в воспитательном процессе и наличием в арсенале педагогов вариативных подходов в воспитательном процессе; 3) между необходимостью создания условий для позитивной динамики в освоении подростками здорового образа жизни и низким уровнем разработанности базовых принципов взаимодействия личности подростков, семьи и общества; 4) между необходимостью повышения гражданской ответственности и правовой культуры подростков и недостаточным уровнем развития профессиональных

компетенций у педагогов, необходимого для работы с подростками с отклоняющимися формами поведения.

Таким образом, представленный анализ деятельности структурных подразделений показал, что для осуществления педагогического процесса в условиях закрытого учреждения необходим учет «составляющих» предметного поля социальной реабилитации подростков, использование многообразных технологий социальной реабилитации, инновационных форм ее организации, вариативность образования (варианты образовательных траекторий, индивидуализации образования).

Для решения поставленных задач необходимым является наличие у педагогических работников следующих профессиональных компетенций, представленных в стандарте ФГОС ВПО по направлению подготовки (специальности) 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения»:

– способность проявлять психологическую устойчивость в сложных и экстремальных условиях, применять методы эмоциональной и когнитивной регуляции для оптимизации собственной деятельности и психического состояния (ОК-6);

– способность работать с различными источниками информации, информационными ресурсами и технологиями, применять основные методы, способы и средства получения, хранения, поиска, систематизации, обработки и передачи информации (ОК-14);

– способность анализировать социально-педагогические явления, психолого-педагогические условия эффективности процесса воспитания, социализации и развития личности (ПК-1);

– способность осуществлять практическую деятельность по социально-педагогической, правовой и психологической поддержке семьи, детей и подростков, защите их прав и законных интересов, социальному оздоровлению семьи, координации взаимодействия в этой области различных учреждений, организаций и служб (ПК-2);

– способность взаимодействовать с различными категориями воспитуемых, в том числе в сложных социально-педагогических ситуациях, осуществлять контроль кризисных ситуаций, предупреждение и конструктивное разрешение конфликтов, оказывать помощь в разрешении межличностных конфликтов (ПК-3);

– способность реализовывать педагогические и психологические технологии, ориентированные на личностный рост детей и подростков, их гармоничное развитие, формирование установок в отношении здорового образа жизни, толерантности, продуктивного преодоления жизненных трудностей (ПК-5);

– способность разрабатывать, реализовывать и оценивать эффективность программ, направленных на формирование нравственно-правовой устойчивости детей и подростков, предупреждение нарушений и отклонений в социальном и личностном статусе, рисков асоциального поведения (ПК-6);

– способность обеспечивать ресоциализацию несовершеннолетних с девиантным поведением, в том числе в процессе отбывания наказания, и последующую адаптацию после освобождения из пенитенциарного учреждения или выпуска из специального учебно-воспитательного учреждения для детей и подростков с девиантным поведением (ПК-7).

С целью формирования представленных выше компетенций нами представлены модули дисциплин учебного плана курсов повышения квалификации для педагогических работников специального учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением.

Базовый модуль

1. «Общая психология».
2. «Психология развития и возрастная психология».
3. «Социальная психология».
4. «Педагогическая психология».
5. «Психология личности».
6. «Основы патопсихологии».
7. «Основы нейропсихологии».
8. «Основы клинической психологии».

Специализированный модуль

1. «Психология девиантного поведения».
2. «Психология молодежных субкультур и группировок».
3. «Семья и истоки девиантного поведения детей и подростков».
4. «Психолого-педагогическое сопровождение детей и подростков с отклоняющимся поведением».
5. «Формирование психологически комфортной и безопасной образовательной среды».
6. «Современные педагогические технологии обучения и воспитания детей и подростков»
7. «Теоретические и практические аспекты социальной реабилитации девиантных детей и подростков в условиях закрытой среды».
8. «Система мониторинга педагогической деятельности в условиях специального учреждения закрытого типа для детей и подростков с девиантным поведением».

Таким образом, содержание курсов повышения квалификации для педагогов специального учреждения закрытого типа по-

зволит педагогическим работникам определиться с единой методологической и теоретической базой реабилитационного процесса, базисными принципами обучающих, коррекционных, развивающих, профилактических программ. У педагогов сформируется представления о целостной устойчивой реабилитационной системы для детей и подростков с девиантным поведением; сформируются компетенции для совершенствования педагогической деятельности и повышения уровня активности самих обучающихся в решении задач обучения, развития и социальной реабилитации.

Важным аспектом в разработке программы курсов повышения квалификации для педагогов специального учреждения закрытого типа выступает наличие ресурсного обеспечения учебными и учебно-методическими пособиями по проблемам развития и обучения подростков с отклоняющимися формами поведения разработанными в Институте психологии Уральского государственного педагогического университета [1; 2; 3; 4; 5; 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Водяха Ю. Е., Мельникова М. Л. Внутриличностный конфликт: междисциплинарный подход / Урал. гос. пед. у-т. Екатеринбург, 2010.

2. Каневская Т. М. Об организации внеучебной работы по профилактике зависимостей в ГОУ ВПО «УРГПУ» // Аддиктивное поведение: профилактика и реабилитация. М. : Ин-т психологии РАН, 2011.

3. Мельникова М. Л. Психологическое консультирование по проблемам обучения личности : метод. рекомендации для студ. вузов / Урал. Гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2007.

4. Мельникова М. Л. Психология стресса: теория и практика : учеб. пособие / Урал. гос. пед. у-т. Екатеринбург, 2012.

5. Мельникова М. Л. Агрессивное поведение делинквентных подростков: детерминанты и условия коррекции : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2008.

6. Постановление Пленума Верховного Суда РФ №1 от 01.02.2011 года «О судебной практике применения законодательства, регламентирующего особенности уголовной ответственности и наказания несовершеннолетних».

7. Смирнов А. В. Аддикции и кадровая безопасность: учеб. пособие / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009.

8. Указ Президента РФ №761 «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 годы» от 01.06.2012. URL:http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/.

9. Федеральный закон РФ от 24.06.1999 №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (с изменениями и дополнениями). // Официальный сайт компании «Консультант Плюс». URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_69387/.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения» (квалификация (степень) «специалист»). URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/m2062.html.

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

УДК 37.048.45
ББК Ч420.053.6 ГСНТИ 15.81.21 Код ВАК 13.00.02

Савельев Владимир Вадимович,
аспирант, кафедра психологии развития и педагогической психологии, институт социальных и политических наук, ассистент, кафедра клинической психологии и психофизиологии, Уральский федеральный университет им. Б. Н. Ельцина; 620000, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19; e-mail: BBSav91@gmail.com

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К КЛАССИФИКАЦИИ ПРОФЕССИЙ ДЛЯ СОЗДАНИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модульный подход к классификации профессий; профориентационная работа с абитуриентами; применение компьютерных технологий в профориентации; профессиональное самоопределение.

АННОТАЦИЯ. Обосновывается необходимость создания профориентационных компьютерных игр, целью которых является помощь школьникам и абитуриентам в вопросе профессионального самоопределения. Дается теоретическое обоснование данной формы работы исходя из концепции модульного подхода к классификации профессий В. Е. Гаврилова.

Savelyev Vladimir Vadimovich,
Post-graduate Student of Department of Psychology of Development and Pedagogical Psychology, Institute of Social and Political Sciences; Assistant Lecturer of Department of Clinical Psychology and Psychophysiology, Ural Federal University named after the First President of Russia B.N. Yeltsin, Ekaterinburg.

A MODULAR APPROACH TO CLASSIFICATION OF PROFESSIONS FOR CREATION OF CAREER COMPUTER GAMES

KEY WORDS: modular approach to classification of professions; career work with applicants; use of computer technologies in career work; career self-determination.

ABSTRACT. The article proves the necessity of creation of special career computer games the aim of which would be helping schoolchildren and applicants to higher educational institutions in making the right choice in their career self-determination. The given pedagogical activity is grounded on the basis of the modular approach to classification of professions worked out by V.E. Gavrilov.

К настоящему времени в связи с недавними реформами в области образования особо обострилась проблема профессионального самоопределения молодежи и его профориентационного обеспечения. В частности, согласно последнему исследованию И. В. Тесленко [8, с.6], около 92% учащихся 9-11 классов средних школ Свердловской области указывают на недостаточную эффективность профориентационной работы, проводимой психологами и центрами занятости населения. В вопросе принятия решения о выборе профессии больше половины из них рассчитывают исключительно на себя, 32% прислушиваются к мнению родителей и лишь 11% рассчитывают на помощь учителей и профориентаторов.

Данная тенденция выглядит тревожно, учитывая, что, по данным мониторинга социокультурного развития студенчества Свердловской области, только один из четырех нынешних студентов признаётся в том, что у него имелись четкие и определенные представления о будущей профессии на этапе поступления в вуз [1, с. 65]. Еще больше беспокойства вызывает тот факт, что по данным мониторинга учреждений профессионального образования РФ лишь половина их выпускников трудоустраиваются по специальности (44% для СПО, 50% для НПО и 51% для ВПО) [7, с. 24]. Все это обуславливает необходимость в совершенствовании профориентационной работы с абитуриентами, введения новых средств и технологий, позволяющих молодым людям осознанно найти свое призвание и избежать различных форм дезадаптаций, спровоцированных неадекватным выбором профессии.

Для того чтобы разобраться в ситуации, рассмотрим, с помощью каких технологий осуществляется профориентационная работа на сегодняшний день. Согласно Е. Ю. Пряжниковой и Н. С. Пряжникову, в настоящий момент времени все методы профориентационной работы объединяются в четыре группы [6, с. 181].

1. Информационно-справочные, направленные на формирование адекватных представлений о профессии. Сюда входит составление и распространение профессиограмм и информационно-поисковых систем, организация «ярмарок профессий», просветительских лекций и экскурсий на предприятия с целью ознакомления школьников и абитуриентов с профессиональной деятельностью.

2. Диагностические, направленные на самопознание клиента включают беседы-интервью (как открытые, так и закрытые),

© Савельев В. В., 2014

опросники и тесты (личностные, мотивационные и диагностирующие уровень развития способностей), различные профессиональные пробы и имитационные тренинги.

3. Методы морально-эмоциональной поддержки – группы и тренинги общения, приведение положительных примеров, поддерживающие техники в индивидуальных консультациях.

4. Методы оказания помощи в конкретном выборе и принятии решения – рассмотрение различных вариантов выбора, построение цепочки конкретных ходов.

Нас как исследователей в первую очередь интересуют информационно-справочные и диагностические группы методов, которые, на наш взгляд, имеют под собой две серьезные методологические проблемы, касающиеся их применения в профориентационной работе.

Первая проблема заключается в том, что представления, сформированные с помощью информационно-справочных методов, могут в достаточной степени расходиться с реальной практикой работы. Это расхождение, по нашему мнению, впоследствии может привести к обострению нормативного кризиса профессиональных экспектаций описанных Э. Ф. Зеером [4, с. 194], деструктивное разрешение которого может привести к уходу человека из профессии либо к неквалифицированному выполнению своих профессиональных обязанностей. Вторая методологическая проблема заключается в том, что большая часть методов, направленных на диагностику и самопознание, по сути являются опросниками, аппелирующими прежде всего к самооценке индивидуума, нежели к его реальным способностям и личностным качествам. В некоторых случаях эта самооценка может быть неадекватной, что ставит вопрос о прогностической валидности данных методик относительно успешной профессиональной самореализации.

В последнем случае альтернативой опросным методам могут служить так называемые профессиональные пробы и использование игровых и тренинговых ситуаций. Примером успешного введения подобных проб в профориентационную работу может служить так называемый F-тест Фукуямы – комплексная методика диагностики, разработанная еще в середине XX века и получившая широкое распространение в японских школах [9, с. 151]. К сожалению, организация подобных проб требует значительных финансовых затрат, что без широкомасштабной поддержки государства практически не представляется возможным. То же самое, но в меньшей степени относится и к организации профориентационных тренингов.

Выходом из этой ситуации видится применение современных информационных технологий и создание специальных компьютерных игр-симуляторов, воспроизводящих основные особенности той или иной профессиональной деятельности. Довольно успешным опытом создания подобного симулятора является компьютерная многопользовательская игра America's Army, призванная усилить интерес американской молодежи к военной службе [11]. Другим примером эффективного использования компьютерных игр в профориентационной работе является разработка Reveal от компании L'Oreal, в которой были реализованы отдельные аспекты бизнеса данной компании [12, с. 127].

Помимо непосредственного воспроизведения различных сторон профессиональной деятельности грамотно выстроенные компьютерные игры обладают также способностью вовлекать участников в сам процесс, на что указывает А. Г. Макалатия [5, с. 360]. Последний выделил факторы, обеспечивающие включенность человека в игру среди которых:

1) сюжетный и эмоционально-эстетический аспект,
2) внутриигровой рост («раскачка»),
3) достижения,
4) интеллектуальное удовольствие,
5) коллекционно-исследовательский аспект,
6) творчество,
7) внеигровые аспекты (социализация, досуг, разрядка эмоций и т. д.).

Однако основным фактором он считает специфику самого игрового процесса. Последний должен обеспечивать вхождение человека в так называемое состояние потока, описанного М. Чиксентмихайи. Данное состояние характеризуется тотальной включенностью в процесс деятельности, предельной концентрацией внимания, потеря эго, восприятие деятельности как самоценной, ощущением счастья. Согласно М. Чиксентмихайи, подобное состояние достигается при достаточно тонком балансе между сложностью задачи, с одной стороны, и умениями субъекта деятельности – с другой – трудность должна ненамного превышать возможности человека [10, с. 124]. Другими словами, человек вовлекается в деятельность, когда поставленная перед ним задача находится в зоне его ближайшего развития. Иные ситуации провоцируют либо скуку, либо тревогу. Данное положение в перспективе может открыть дополнительные диагностические возможности для компьютерных профориентационных методик, определяя не только актуальный уровень развития способностей, умений и навыков, но и пер-

спективы их развития, а также уровень мотивации, с которой человек подходит к выполнению той или иной деятельности.

Все перечисленные выше факторы, т. е. возможность воспроизводить существенные стороны деятельности, способность к вовлечению участников, возможность диагностировать мотивацию и местонахождение зоны ближайшего развития, а также относительная легкость в технической реализации делают перспективными применение компьютерных игр для профориентационной работы.

Однако создание таких игр также несет в себе определенные методологические трудности. Как отмечает Э. Ф. Зеер, мир профессий огромен и насчитывает в настоящий момент более 20 тыс. наименований [4, с. 126], что на практике означает полную невозможность создать компьютерные симуляторы под каждую профессию. Одним из вариантов решения данной проблемы является создание удобной психологической классификации профессий, призванной упорядочить весь этот массив данных. Подобные классификации в свое время были предложены Холландом (на основании интересов и ценностных ориентаций), Паттерсоном (на основании способностей) и Климовым (классификации по объекту, целям, условиям и средствам труда).

Однако, по мнению В. Е. Гаврилова ни одна из таких классификаций не может учесть некоторые существенные моменты, что затрудняет их практическое использование [2, с. 112]. Во-первых, он отмечает, что даже близкие профессии могут включать различные компоненты, которые могут предъявлять разные требования к работникам. Во-вторых, он отмечает, что профессии как таковые могут существенно менять свою структуру в зависимости от форм организации труда. В. Е. Гаврилов считает, что для успешной профориентационной работы более продуктивным будет использование модульного принципа психологической классификации профессий.

Базовым понятием данной концепции является модуль профессии – типовой элемент профессиональной деятельности, присущий ряду профессий и выделенный на основании общности психологических требований к человеку. Данный модуль может входить в различную профессиональную деятельность и является более стабильной единицей, нежели профессия как таковая. Каждая профессия состоит из нескольких модулей, при том что одни и те же модули могут входить в разнообразные профессии. Образно говоря, данные модули являются своеобразными кубиками из которых собираются профессии. В. Е. Гавриловым было выделено несколько десятков таких кубиков, а также разработан алгоритм для их вычленения, основанный на контент-анализе профессиограмм [2, с. 116].

Последний состоит из трех этапов. На первом из них из профессиограммы выделяются повторяющиеся элементы деятельности; элементы, сходные по содержанию, объединяются под одной категорией. На втором этапе к данной категории подбираются все возможные психологические требования. И наконец, к получившийся модуль соотносится с действующим Единым квалификационным справочником профессий, в результате чего выделяются профессии, содержащие данный модуль, а сам модуль оформляется в терминах соответствующего юридического документа.

Использование модульного подхода в классификации профессий, на наш взгляд, делает возможным создание серии специальных компьютерных игр, которые могли бы использоваться в профориентационной работе. В нашем представлении каждая такая игра должна включать ряд заданий постепенно повышающейся сложности, имитирующих какой-либо профессиональный модуль. В качестве основных показателей можно фиксировать количество выполненных заданий, а также уровень мотивации на их выполнение. Игры, в которых человек наилучшим образом проявил себя, а также вызвавшие у него наибольший интерес указывают на те элементы профессиональной деятельности, в которой человек может быть успешен. Исходя из этого человеку подбирается тот набор профессий, который включает данные элементы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Банникова Л. Н., Боронина Л. Н., Вишневский Ю. Р. Новые явления в ценностных ориентациях уральского студенчества //Социологические исследования. 2013. №. 2. С. 58-68.

2. Гаврилов В. Е. Использование модульного подхода для психологической классификации профессий в целях профориентации // Вопросы психологии. 1987. №1. С. 111-117.

3. Зеер Э. Ф. Психология профессий : Учебное пособие для студентов вузов. М. : Академический проект; Фонд «Мир», 2005.

4. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога // Мир психологии. 2002. № 4 (32). С. 194-203.

5. Макалатия А. Г. Мотивация в компьютерных играх // 3-я Российская конференция по экологической психологии (Москва, 15—17 сентября 2003 г.) : тез. М., 2003. С. 358-361.

6. Пряжникова Е. Ю., Пряжников Н. С. Профориентация. М. : Академия, 2005.

7. Серова Л. М., Мазаева К. А. Трудоустройство выпускников по данным мониторинга учреждений профессионального образования//Высшее образование в России. 2013. № 3. С. 20-27.

8. Тесленко И. В. Портрет абитуриента 2013 года (выпускника школы, поступающего в учреждения СПО и ВПО): результаты исследования //Современные проблемы науки и образования. 2013. №. 4.

9. Укке Ю. В. Диагностика сознательности выбора профессии у японских школьников / Ю. В. Укке //Вопросы психологии. 1990. №5. С. 150-157.

10. Чиксентмихайи М. Поток: психология оптимального переживания. Альпина Паблишер, 2011.

11. Kennedy B. Uncle Sam wants you (to play this game) //New York Times. 2002. Т. 11.

12. Zichermann G., Linder J. The Gamification Revolution: How Leaders Leverage Game Mechanics to Crush the Competition. McGraw-Hill Education, 2013.

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

УДК 37.016:81
ББК Ш12/8-9 ГСНТИ 14.35.09 Код ВАК 13.00.08

Старченко Елена Викторовна,
аспирант, кафедра теории и методики обучения и воспитания; старший преподаватель, кафедра японской филологии, институт экономики и востоковедения, Сахалинский государственный университет; 693000, г. Южно-Сахалинск, пр. Коммунистический, д. 33, к. 3; e-mail: PvAlena64@yahoo.com

ФОРМИРОВАНИЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: межкультурная компетенция; языковая подготовка; иностранный язык; иноязычное общение; тестирование; учебный процесс.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается формирование межкультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык на профессиональном уровне. Приведены итоги диагностики уровня сформированности когнитивного и деятельного компонентов компетенции учащихся выпускных курсов специальности «Иностранный язык: японский» и направления «Востоковедение, африканистика».

Starchenko Elena Viktorovna,
Post-graduate Student of Department of Theory and Methods of Education and Upbringing; Senior Lecturer of Department of Japanese Philology, Institute of Economics and Oriental Studies, Sakhalin State University, Yuzhno-Sakhalinsk.

THE FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE OF THE STUDENTS IN THE PROCESS OF LANGUAGE TRAINING AT THE UNIVERSIRY

KEY WORDS: intercultural competence; language training; foreign language; foreign language communication; testing; educational process.

ABSTRACT. The article is devoted to the formation of intercultural competence of students studying a foreign language on a professional level. It covers the results of diagnostics conducted among graduates of the specialty «Foreign language: Japanese language» in the educational field «Oriental and African studies» and is aimed at identifying the level of formation of cognitive and active components of competence.

Компетентностный подход, задав новые ориентиры в образовании, изменил и цели подготовки студентов в вузе. Если ранее, при традиционных подходах, главной целью языковой подготовки студентов было формирование системы знаний, развитие навыков и умений, необходимых для осуществления коммуникации на изучаемом иностранном языке, то при новом подходе центральное место в подготовке занимает формирование профессиональных компетенций как результата образования, обеспечивающего интеграцию знаний и практики в способности выпускника использовать приобретенные знания и опыт при решении профессиональных задач [6].

Профессиональные компетенции, детерминируемые как готовность и способность специалиста на основе сознательно усвоенных знаний, умений, приобретенного опыта самостоятельно решать значимые профессиональные проблемы [7, с. 405], формируются в процессе целенаправленной подготовки в вузе в ходе изучения учебных дисциплин. Для каждого вида подготовки к профессиональной деятельности существует свой набор профессиональных компетенций.

Так, одной из компетенций, формируемых в процессе языковой подготовки в вузе, является межкультурная компетенция, которая в научной литературе детерминируется как способность, позволяющая языковой личности выйти за пределы собственной культуры, приобрести качества медиатора культур, не утрачивая собственной культурной идентичности (Г. В. Елизарова); способность достигать успешного понимания представителей других культур, коммуникационных сообществ и представителей своей культуры (К. Кнапп, А. Кнапп-Поттхофф); знание жизненных привычек, нравов, обычаев, установок конкретного социума, которые формируют индивидуальные и групповые установки, формы поведения, жесты, мимику, национально-культурные традиции и систему ценностей (Н. Н. Васильева); знания об иноязычной культуре, умение применять эти знания в межкультурной деятельности и общении (А. Ю. Муратов).

Проанализировав различные определения понятия «межкультурная компетенция» и ее содержательных компонентов, мы пришли к выводу, что в данных авторами определениях ключевым аспектом являются знание и понимание культуры иноязычной страны. Однако для формирования профессиональных компетенций студентов языковых направлений вузов необходимо усвоение знаний культурных особенностей, правил и норм поведения в той или иной культуре, информированности о некоторых культурных фактах недостаточно для успешного понимания представителей культуры страны изучаемого языка и эффек-

© Старченко Е. В., 2014

тивного межкультурного общения на профессиональном уровне. Мы считаем, что понимание национальной культуры невозможно без знаний географических, социальных, демографических, экономических условий, в которых данная культура формируется. Наше мнение нашло подтверждение в работах Э. Б. Тайлора, указывающего, что в понятие культуры входит уровень развития типов и форм жизни и деятельности людей, создания материальных ценностей общества и человека [8, с. 122-128]; Дж. Летонена, который писал о том, что для успешной коммуникации в иной культуре необходимо знать не только изучаемый иностранный язык, но и историю страны, искусство, экономику, общество, т. е. обладать всесторонними знаниями о культуре этой страны [10], и Д. Хаймса, доказывающего, что владение языком предполагает знание не только грамматики и лексики, но и социальных условий их употребления [9]. Исходя из этого под содержанием понятия «межкультурная компетенция» мы понимаем комплексные знания о стране изучаемого языка (истории, географии, экономики, социально-политическом устройстве и т. д.) и осознанную способность обучающегося, используя полученные знания, осуществлять продуктивное иноязычное общение в профессиональной деятельности в соответствии с нормами культуры страны изучаемого языка. Сформированность данной компетенции говорит не только об уровне теоретической и практической подготовки студентов к межкультурному общению, но и общем развитии профессионала, владеющего комплексными знаниями об изучаемой стране, готового к межкультурному общению на любую тему о стране изучаемого языка и способного преодолевать психологические барьеры, связанные с особенностями иноязычной культуры, при иноязычном общении.

На нормативном уровне формирование межкультурной компетенции в процессе языковой подготовки заложено в образовательных стандартах в виде требований к результатам освоения основных образовательных программ [2; 3], проектируемые результаты которых (знание основных географических, демографических, социально-политических, экономических характеристик изучаемой страны; понимание соответствующей культурной традиции; умение обеспечивать межъязыковую и межкультурную коммуникацию [2] и т. д.) можно отнести к компонентам межкультурной компетенции. В этом, по нашему мнению, можно найти подтверждение того, что межкультурная компетенция является неотъемлемой частью профессиональных компетенций студентов языковых направлений и формируется в учебном процессе вуза посредством разных профильных дисциплин, а также учебного и «живого» общения с преподавателем – носителем языка, различных видов практик.

Для определения эффективности существующей практики формирования межкультурной компетенции в системе языковой подготовки вуза мы на основе систематизации готовности выпускников к более высокому родовому понятию – готовности к деятельности, предложенной Н. К. Голубевым и Б. П. Битинас [1], и уровневой диагностики, подробно описанной П. В. Середенко [5, с. 83–84], разработали и провели ряд диагностических процедур, характеризующих развитие когнитивного и деятельностного компонентов межкультурной компетенции студентов, изучающих иностранный язык на уровне профессионального общения. Опираясь на идеи данных авторов, мы считаем, что отобранные для экспериментальной проверки когнитивный и деятельностый компоненты с некоторыми оговорками могут служить показателем сформированности компетенции в целом, овладение которыми служит необходимым условием дальнейшей успешной профессиональной деятельности. В число испытуемых вошли студенты выпускных курсов обучения института экономики и востоковедения Сахалинского государственного университета: 32 человека, обучающихся по специальности «Иностранный язык: японский», и 19 – по направлению «Востоковедение, африканистика» (японский язык), которые к моменту проведения диагностики освоили все дисциплины учебного плана и поучаствовали во всех запланированных образовательной программой видах практики и готовились к итоговой государственной аттестации.

Для измерения уровня сформированности когнитивного компонента компетенции был проведен тест на определение знаний студентами основных географических, демографических, экономических и социально-политических характеристик изучаемой страны. В течение 30 минут студентам предлагалось ответить на 40 вопросов, выбрав один правильный ответ из четырех предложенных вариантов. Уровень знаний студентов оценивался по сумме полученных баллов (один балл за каждый правильный ответ) по методике Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец [4, с. 92]: 40-31 балл – высокий, 30-19 баллов – средний, 18-0 баллов – низкий.

Анализ результатов тестирования показал, что в обеих группах хуже всего усвоена информация об экономике изучаемой страны (студенты специальности «Иностранный язык: японский» – 35,4% пра-

вильных ответов; студенты направления «Востоковедение, африканистика» – 43,6%); студенты специальности «Иностранный язык: японский» лучше всего усвоили информацию о демографии страны (56,2% правильных ответов); студенты направления «Востоковедение, африканистика» – информацию о социально-политической системе (57,2% правильных ответов). В целом, результаты тестирования свидетельствуют, что большинство студентов имеют низкий и средний уровни сформированности когнитивного компонента межкультурной компетенции (47,1% и 52,9% студентов соответственно); отсутствуют показатели повышенного уровня: 0,0%.

Для сравнения результатов тестирования с успеваемостью студентов по дисциплинам, содержание которых направлено на овладение соответствующими знаниями о стране изучаемого языка, мы выборочно взяли две дисциплины профессионального цикла «Лингвострановедение и страноведение», «Социально-экономическое развитие стран АТР», изученные студентами специальности «Иностранный язык» на четвертом курсе, и дисциплины «География изучаемой страны», «Социально-политическая система и экономика изучаемой страны», изученные студентами направления «Востоковедение, африканистика» на разных курсах обучения. Имея по данным дисциплинам зафиксированные в зачетно-экзаменационных ведомостях оценки или баллы, которые согласно технологическим картам дисциплин могут быть переведены в оценки, мы, условно придав «вес» каждому из уровней знаний учащихся (оценка «удовлетворительно» – 1 балл; «хорошо» – 2 балла, а «отлично» – 3 балла), просчитали процент успеваемости студентов по данным дисциплинам. Анализ полученных данных свидетельствует, что большинство студентов имеют средний уровень теоретических знаний – 56,2%; присутствуют показатели высокого уровня (31,2% учащихся), практически отсутствуют показатели низкого уровня (12,6% учащихся).

Сопоставление полученных в ходе тестирования и анализа учебной документации данных говорит о том, что уровень знаний студентов по отдельным дисциплинам выше, чем оценка уровня целостной системы теоретических знаний, необходимых в профессиональной деятельности: присутствуют показатели высокого уровня, в то время как в результате тестирования данный уровень составил 0,0%; практически отсутствуют показатели низкого уровня, тогда как после тестирования низкий уровень сформированности показало около половины испытуемых. Это, на наш взгляд, указывает, что в условиях существующей практики организации учебного процесса в вузе, студенты усваивают необходимые теоретические знания о стране изучаемого языка, однако применение данных знаний в совокупности вызывает у учащихся затруднения.

Для определения деятельного компонента компетенции нами также был составлен и проведен тест, содержание которого составляли вопросы, раскрывающие знание учащимися культуры, культурных особенностей страны изучаемого языка, и выбор действия в ситуациях межкультурного общения исходя из понимания правил и норм поведения в Японии. Сложность вопросов теста была рассчитана на студентов старших курсов обучения. Каждый из 30 вопросов теста был связан со спецификой японской культуры, этики, повседневного и делового этикета в Японии, на которые студентам предлагалось ответить в течение 20 минут, выбрав один правильный ответ из четырех предложенных. За каждый правильный ответ студентам начислялся один балл. Проведя оценку результатов теста по методике Л. М. Митиной и Е. С. Аскомовец, мы присвоили каждому студенту уровень сформированности деятельного компонента компетенции: «высокий» (30-23 балла), «средний» (22-14), «низкий» (13-0).

Анализируя результаты тестирования, мы увидели, что деятельный компонент межкультурной компетенции находится у 70,6% респондентов на среднем уровне, у 29,4% – на высоком уровне сформированности. Отсутствуют показатели низкого уровня на всех формах обучения. Это говорит о том, что большинство студентов языкового отделения знают особенности этики и этикета, действующих в стране изучаемого языка; умеют правильно выбрать линию поведения в ситуациях межкультурного общения, согласно культурным традициям изучаемой страны. Особенно хорошие знания студенты показали при ответах на вопросы, которые были связаны с поведением в ситуациях повседневного общения (100% правильных ответов): знание правил поведения при знакомстве; обращения с палочками для еды за столом; понимание правил использования невербальных жестов при общении.

Однако не столь впечатляющими выглядели показатели, отражающие умения учащихся действовать в ситуациях делового общения: в вопросе о правилах поведения при первой деловой встрече с японцами процент правильных ответов составил всего 17,6% (9 человек); в вопросе о правилах поведения во время делового ужина получился самый низкий показатель по позициям теста – 11,8% правильных ответов (6 человек). Также вызывают озабоченность зна-

ния культурных традиций, необходимых как в повседневном, так и в деловом общении: в вопросах о количестве и значении одного из видов поклонов, принятых в Японии, количество правильных ответивших составило 41,1% и 47,0% учащихся соответственно.

Сопоставив результаты уровней сформированности деятельного компонента межкультурной компетенции, полученные в результате тестирования, и оценку знаний студентов по дисциплинам, содержание которых связано с подготовкой к межкультурному общению («Культура изучаемой страны», «Деловая этика и этикет в Японии и др.), мы увидели, что показатели уровней готовности деятельного компонента межкультурной компетенции имеют некоторые различия. В частности, низкий уровень знаний по результатам сессии показали 4,4% учащихся, в то время как показатели низкого уровня по результатам теста отсутствуют; средний уровень знаний студентов по результатам успеваемости – 65,2%, теста – 70,6%; высокий уровень – 30,4% и 29,4% соответственно.

К возможным причинам таких расхождений в результатах можно, на наш взгляд, отнести такие, как заниженные баллы, набранные студентом во время учебы и экзамена (зачета) по дисциплине (например, по причине частых пропусков занятий); углубленное изучение студентами информации, связанной с культурными особенностями страны изучаемого языка, самостоятельно; чрезмерное акцентирование внимания студентов на аспектах речевого общения в ходе изучения дисциплин профессионального цикла.

В целом, на основе результатов диагностики уровней сформированности компонентов межкультурной компетенции и успеваемости по профессиональным дисциплинам студентов, изучающих иностранный язык на уровне профессионального общения, можно сделать вывод о наличии противоречия между целостным подходом к организации профессиональной подготовки студентов и локально-предметным преподаванием ряда дисциплин, ориентированном на получении только определенных знаний. Следовательно, без целенаправленного воздействия и управления учебным процессом, существующая практика обучения студентов не способствует формированию межкультурной компетенции в единстве всех ее компонентов.

Для улучшения эффективности и качества формирования межкультурной компетенции в учебном процессе вуза нам представляется необходимым, во-первых, применение внутри- и междисциплинарной интеграции знаний, совместная работа преподавателей учебных дисциплин, во-вторых, регулярная диагностика знаний студентов, позволяющая быстро вносить коррективы в содержание учебных программ, оперативно определять студентов, которые показывают низкий уровень знаний по профильным дисциплинам.

Мы считаем, что применение данных мер целенаправленного воздействия и управления учебным процессом будет способствовать формированию всех компонентов межкультурной компетенции, что, в итоге, приведет к подготовке компетентного выпускника вуза, владеющего иностранным языком на уровне профессионального общения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубев Н. К., Битинас Б. П. Введение в диагностику воспитания. М. : Педагогика, 1989.
2. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Направление 522600 Востоковедение, африканистика. М., 2000. С. 18–22.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 033200 Иностранный язык. М., 2005.
4. Середенко П. В. Формирование готовности будущих педагогов к обучению учащихся исследовательским умениям и навыкам. М. : МПГУ, 2007.
5. Середенко П. В. Формирование исследовательских компетенций у выпускников педвузов: монография. Южно-Сахалинск : изд-во СахГУ, 2013. С. 83–84.
6. Серякова С. Б. Компетентностная парадигма образования // Информация и образование: границы коммуникаций INFO'10 : сб. науч. тр. №10(2). Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2010. С.11-13.
7. Старченко Е. В. Формирование профессиональных компетенций в учебно-образовательной деятельности у выпускников вузов // Молодой ученый. 2013. №9. С. 405.
8. Тайлор Э. Б. Первобытная культура // Антология культурологической мысли. М. : Ун-т РАО, 1996. С.122–128.
9. Hymes D. On Communicative Competence // J.B. Pride and J. Holmes (eds.). New York : Harmondsworth: Penguin, 1972. P. 269-293.
10. Lehtonen J. Globalization, National Cultures, and the Paradox of Intercultural Competence. URL: http://viesti.jyu.fi/laitos /lehtonen/globalization. html (дата обращения: 28.01.2014).

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. М. А. Романова.

УДК 37.016:811.111'271.2
ББК Ш143.21-9-553 ГСНТИ 14.35.01 Код ВАК 13.00.02

Широких Анна Юрьевна,
кандидат филологических наук, доцент, кафедра «Иностранные языки-4», Финансовый университет при Правительстве РФ, г. Москва; 125993, ГСП-3, г. Москва, пр. Ленинградский, д. 49; e-mail: ashirokih@mail.ru

СЛОЖНОСТИ ИНТЕРПРЕТАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: интерпретация; когниция; тезаурус; косвенное высказывание; суппозиция; импликация; функции высказываний; перевод; метафора; полисемия; лакуны; контекстное употребление слова.

АННОТАЦИЯ. Анализируются функциональные и социокультурные компоненты интерпретации речевого сообщения в контексте учебной ситуации по обучению английскому языку. Интепретационная деятельность студента рассматривается как когнитивный процесс, направленный на анализ языковых явлений, и средство построения тезауруса языка. Интерпретационная деятельность осуществима путем раскрытия имплицитных свойств высказываний и смысловой составляющей текста. Выявление речевых элементов коммуникативного замысла является основой постсуппозиционного анализа в чтении и аудировании. Другим аспектом интерпретационной деятельности студента является перевод с иностранного на родной язык, что позволяет глубже проникнуть в суть исходного сообщения.

Shirokikh Anna Yurievna,
Candidate of Philology, Associate Professor of Foreign Languages Department-4, Financial University under the Government of the Russian Federation, Moscow.

PROBLEMS OF INTERPRETATION IN LEARNING THE ENGLISH LANGUAGE

KEY WORDS: interpretation; cognition; thesaurus; indirect utterance; supposition; implication; functions of utterances; translation; metaphor; polysemy; lacunae; contextual usage of a word.

ABSTRACT. The article looks upon functional and cultural components in interpretation of a speech message in the context of English classroom. Interpretational activities are seen as a cognitive process designed to analyze language phenomena, as well as a means to build up language thesaurus. In the course of learning the English language interpretation activities are realized through explication of implicit meanings and meaningful components of a text and through elicitation of the author's communicative intention. This process of post suppositional analysis is applicable not only to reading and listening activities but also to translation tasks when students are required to comprehend the meaning before giving an equivalent.

По словам М. Я. Блоха, «...истинная мудрость человека ... состоит в том, чтобы за словами, являющимися названиями предметов и явлений и заглавиями мыслей ... видеть сами предметы, явления и мысли о них, подлежащие познавательно-критической оценке» [1, с. 40]. Интерпретация как познавательно-критическая деятельность человека имеет несколько практически важных аспектов для обучения иностранному языку. Во-первых, интерпретация – это процесс анализа языковых явлений. Во-вторых, интерпретация – это когнитивный процесс познания действительности. В-третьих, интерпретация актуализирует процессы сознания и является средством построения тезауруса пользователя языка. В условиях глобализации успешность диалога культур играет все большую роль, т. к. соотношение культур народов и локальных цивилизаций «характеризуется не только единством, но и конкуренцией, а также несовместимостью определенных нравственно-мировоззренческих ценностей» [2, с. 190]. Проблема «хаотизации сознания» [2, с. 190] в данных условиях разрешима лишь путем поиска «коэффициента понимания» [3, с. 56] в международной коммуникативной деятельности.

Освоение правил коммуникации, установленных для говорящего и слушающего культурой изучаемого языка – трудоемкий интерпретационный процесс.

Сложности, возникающие при обучении иностранному языку, представляют собой не только собственно языковые преграды, овладение правилами грамматики и достаточным лексическим запасом, но и напряженную интерпретационную деятельность, охватывающую такие аспекты коммуникации, как прагматика речевых актов, метафоричность речи и сопоставимость языков, выявляемую через неизбежный в изучении другого языка перевод.

Пресуппозиция, т. е. «фонд общих знаний говорящего и слушающего, необходимый для адекватного восприятия и понимания речи», используется для того, чтобы

© Широких А. Ю., 2014

раскрыть явление «подтекста» речевого сообщения [4, с. 4]. Постсуппозиция студентов, т. е. последующий анализ высказывания на основе фоновых знаний, может включать не только сведения исторического и культурного порядка, например, о ролевом статусе участников парламентской дискуссии [5] (Mr. Michael Jack (Con), где «Con» – Conservative Party), но и профессиональные знания, необходимые реципиенту для понимания сути дискуссии. Возможные информационные пробелы в фоновых знаниях исказят исходное сообщение. Например, в тексте парламентской дискуссии [5] один из оппонентов уточняет свой статус: *"I had better mention that I am a director of a plc, as stated in the Register of Members' Financial Interests? And as I declared at the start of my speech on the Budget; but I do not think that that relates directly to the matters under consideration"*. Фоновая информация (a director of a plc) противоречит отрицанию личной заинтересованности в контексте данного высказывания.

В формате учебной работы мы часто сталкиваемся с высказываниями, интерпретация смысла которых представляет определенную сложность для студенческой аудитории. Один из сложных для адекватного толкования языковых элементов – это метафоричность языка. Смена фреймов в смысловом поле способна «деформировать дискурс» [6, с. 293–294] и вызвать «неравновесное состояние сознания у воспринимающего субъекта» [7, с. 80]. Метафоричное мировосприятие проявляется не только в художественном творчестве, но и в таких регламентированных жанрах речи, как парламентские дебаты. Примеры, найденные в процессе изучения скрипта всего лишь одной парламентской дискуссии, многочисленны [8]: suffer a loss, transparency directive, face significant and reputational penalties, dishonest delay, delayed for good reason, off the top of my head, unbelievable degree of precision, end-to-end cost, a raft of smaller cases, burden of proof, financial instrument, the defect in the UK regime.

Другим аспектом языка, вызывающим «неравновесное состояние сознания» у студенческой аудитории, могут стать косвенные высказывания, т. е. имплицитные речевые способы выражения смыслового сегмента в коммуникативном процессе. Функции подобных высказываний различны, например, устранение конфликтности, установление доминирования, аргументация, авторитарное воздействие, установление контакта, выражение неоднозначности суждения, связывание и компрессия информации, выражение эмоций или оценка. Другими словами, подобные высказывания – это техники языкового манипулирования, нашедшие широкое применение в рекламе, публицистике, ораторском искусстве, художественном творчестве, политике и преподавании.

Так, например, сослагательное наклонение используется в изучаемом языковом материале [5] как один из способов снятия напряжения и налаживания контакта с аудиторией: *The FSA would suspend trading if it felt that that was necessary to financial stability as a whole and – if I am correct.*

Или та же грамматическая структура, сослагательное наклонение, может быть использована для выражения вероятности последствий и прогнозирования событий: *Of course, with 10 suspensions over a 10-year period, at a rate of £10,000, and the application of a discount rate, the result would be the remarkably precise number of £93,166* [15].

Частое использование местоимения "we" приравнивает автора высказывания к собеседнику, делая его соучастником, т. е. сближает дистанцию, и, с другой стороны, поднимает статус оратора – это не только ее мнение, это и мнение ее единомышленников: *We are proposing to simplify the procedure …; We are also clarifying the procedure …* [5].

На уровне синтаксиса использование утвердительного и отрицательного предложения внутри одной диктемы может провоцировать импликативные смыслы. В нижеприведенном примере нарушение синтактико-семантического свойства порождает парадоксальный смысл и иронию: I thank those who contributed to the debate—and those who did not [8].

Функция связывания и компрессии информации, эксплицируемая косвенными высказываниями, позволяет обеспечить максимальную информационную насыщенность при минимальном количестве языковых знаков. Косвенный речевой акт всегда зависим от контекста, и подразумеваемые значения, возникающие при переключении иллокутивной функции, способствуют информативности и эффекту «недосказанности» в контексте. Например: *"Let's talk about President Vladimir Putin's stand on the events in Kondopoga. You say you do not know what this stand is? Neither do I, and this is possibly the most important Kondopoga's lessons*" [9]. Риторический вопрос *"You say you don't know what this stand is?"* эксплицируется читателем как *"there are a lot of points of view on what this stand really is. But neither of them will be right as there has never been a precedent in our country, when a president announced his position clearly to the people"*. Подобная «расшифровка» высказывания является одной из возможных, но очевидно, что по количеству

знаков она гораздо объемнее и менее информативна. Кроме того, вопрос, находясь между двумя смыслообразующими высказываниями, является логической связкой.

Текст как последовательность сообщений выражает последовательное развертывание мысли автора, и косвенные высказывания могут выполнять функцию поступательного процесса наращивания информации, неся дополнительные смысловые нагрузки. Речь становится эмоционально ярче. Так, например, использование “would” в приведенном ниже контексте в прагматическом смысле используется вместо вводных слов “firstly”, “secondly”, “thirdly”, но одновременно с выполнением функции вводных слов “would” имеет значение желания. *“But you would also expect the governor of Karelia suddenly to become a media face? Someone who makes you sick with anxious and repetitive declarations? His obvious attempts to save political fame. You would expect to see him on television? Visiting what amounts to a refugee camp in his own republic? Where the Chechen families from Kondopoga are staying. You would expect from him a flood of platitudes about tolerance? Interethnic friendship and the like. Governor Sergei Katanadov has spoken to the media – to blame the conflict alternately on Chechens and on Muscovites. And you would expect the president to make his position known. You would probably expect his position to be annoyingly general and odiously cliché-ed…”* [9].

Говоря о риторических вопросах, выражающих косвенные смыслы, хотелось бы остановиться на том, что эти вопросы предполагают не однозначный, а многозначный ответ, значит, являются транспонированной формой эмфатических утверждений: *“Don’t you get it?” he said quietly into the camera. “We’ve declared this war against ourselves!”* [10]. Вопросительное слово “who” в риторическом вопросе не реализует своего основного значения субъектного отношения. С прагматической точки зрения, “who” реализует семантику отрицательного местоимения “nobody”: “Who cares?”, “Who knows?”

Косвенные смыслы образуются также в результате речевого использования диктальных элементов, например, многократное повторение семы “sure”, индуцирующее семантику уверенности в тексте [5] – слова “sure”, “assure”, “ensure” употребляются в речи выступающего 10 раз в различных контекстах.

Помимо метафоричности речи и косвенных высказываний как явлений языка, вызывающих определенные сложности интерпретационной деятельности студенческой аудитории, хотелось бы остановиться еще на одном аспекте. Интерпретация как часть процесса перевода, а перевод неизбежен хотя бы на подсознательном уровне для иноязычной аудитории – это способ ухода «на определенный глубинный уровень – смысла, содержания, абстрагируясь от поверхностных средств языкового выражения» [11, с. 76]. В случае перевода интерпретация играет более важную роль, чем собственно пословный, «идеальный» перевод [11, с. 76-77]. Помимо достаточного словарного запаса, знания грамматики языка и стилистики текстов переводческая компетенция требует умелого использования страноведческой информации. Например: *Originally only intended for large corporations, individuals can now* file Chapter 11 *as well* [8]. Первоначально только большие корпорации могли апеллировать к своду законов о переорганизации компании в случае банкротства, сейчас и индивидуальные предприниматели могут это сделать.

Важность контекста употребления слова тесно связана с размытостью границ между специальной и общеупотребительной лексикой и даже полисемичностью терминов, что вызвано их возможным употреблением в различных областях знания. Например, liability – финансовая ответственность, долги (в финансовых текстах) и правовая ответственность (в текстах юриспруденции). Умение разграничить первостепенные и второстепенные смысловые элементы лексической единицы, найти контекстуальные переводческие эквиваленты отражает уровень развития языковой культуры реципиента текстового сообщения.

«Ложные друзья переводчика», межъязыковые омонимы (special – особенный, alternate forms – дополнительные формы, list – список) – еще одна сложность интерпретационной деятельности студента, изучающего иностранный язык. Так, студент, новичок в области финансов, может подумать, что “creative accounting” что-то вроде «созидательной бухгалтерии», однако действительное значение – «манипуляции с бухгалтерской отчётностью» (с целью скрыть или приукрасить реальное положение дел).

Лингвистические трудности переводческой практики обусловлены спецификой контактирующих языков. Лакунарность, как отсутствие регулярного соответствия, может быть следствием различий в языковых картинах мира. В результате возникают «кальки», например, creditor – кредитор, liquidity crisis – кризис ликвидности, offshore outsourcing – оффшорный аутсорсинг, т. е. единицы речи, воспроизводящие морфемный состав слова или составные части переводимого словосочетания.

Подводя итог, еще раз хочется отметить важность прагматической интерпретации в контексте обучения иностранному языку. *"There is much more to communication than the language in which it is expressed…"* [12, с. 25]. «Правила прагматической интерпретации одновременно являются и правилами ведения разговора, и теми правилами-приемами, которыми пользуется интерпретатор … при переосмыслении высказываний…» [13, с. 372]. Общение, таким образом, сводится к получению адекватной интерпретации с последующим совершением коммуникативных действий в соответствии или в нарушение правил общения, типичных для представителей той или иной языковой культуры. Успешность межкультурного общения, таким образом, обусловлена продуктивностью интерпретационных процессов по экспликации прагматики высказывания через выявление его функциональной направленности и контекстного смысла единиц речи, а также адекватностью сравнения полученных результатов с грамматическими правилами и тезаурусом родного языка. Эти смыслообразующие факторы интерпретационной деятельности студента в изучении иностранного языка дают возможность стимулировать развитие социокультурных, прагматических, дискурсивных и переводческих компетенций в обучении и эксплицировать «единство общей и речевой деятельности» в контексте обучения через «моделирование ситуаций развития личности, проблемное обучение и стимулирование познавательной деятельности студентов» [14, с. 224].

ЛИТЕРАТУРА

1. Блох М. Я. Концепт и картина мира в философии языка // Пространство и время. Вып. 1. 2010. С. 37-40.

2. Тарасенко Н. Г. Место современной картины мира в разрешении проблемы формирования мировоззрения индивида на основе философии и педагогики космизма // Бизнес. Образование. Право. Вестник волгоградского института бизнеса. 2010, № 3 (13). С. 189-193.

3. Корнилов О. А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. М. : МАЛП, 1999.

4. Блох М. Я. Фактор слушающего в диалогической и монологической речи // Вестник Нижневартовского государственного гуманитарного университета, Выпуск 3, 2008, С. 3-5.

5. Parliament Homepage, Parliamentary Business, General Committee Debates, Session 2009-2010. URL: http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200910/cmgeneral/deleg7/100330/100330s01.htm.

6. Минский М. Остроумие и логика когнитивного бессознательного // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. М. : Прогресс, 1988. С. 281-310.

7. Борботько В. Г. Принципы формирования дискурса: От психолингвистики к лингвосинергетике. М. : КомКнига, 2006.

8. About Credit Scores // Credit Repair Financial. URL: http://www.creditrepairfinancial.com/credit_scores.html.

9. Гессен М. Racists Step in Where Leaders Fail to Tread // The Moscow Times. Sep. 07 2006. URL: http://www.themoscowtimes.com/news/article/tmt/202614.html (дата обращения: 05. 09. 2014).

10. Гессен М. My Nationality Column // The Moscow Times. Sep. 07 2006. Aug. 24 2006. URL: http://www.themoscowtimes.com/news/article/tmt/202929.html (дата обращения: 05. 09. 2014).

11. Марчук Ю. Н. Методы моделирований перевода. М., Наука, 1985.

12. Гумовская Г. Н. LSP: English of Professional Communication: Английский язык профессионального общения. М. : 2008.

13. Демьянков В. З. Прагматические основы интерпретации высказывания // Известия АН СССР, Серия литературы и языка. 1981. Т. 40. № 4. С. 368-377.

14. Локтюшина Е. А. Из истории становления отечественной теории и практики языкового образования в профессиональных целях // Бизнес. Образование. Право. Вестник волгоградского института бизнеса. 2012. № 4 (21). С. 221-224.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

УДК 37.013
ББК 22.1 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Воронина Людмила Валентиновна,
доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры теории и методики обучения математике и информатике в период детства, Институт педагогики и психологии детства; Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 157; e-mail: L.V.Voronina@mail.ru

Симонова Алевтина Александровна,
доктор педагогических наук, профессор, ректор Уральского государственного педагогического университета; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: simonova@uspu.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА СРЕДСТВАМИ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: естественнонаучная картина мира; математическое образование; пространство; время; форма.

АННОТАЦИЯ. Описываются возможности математического образования в формировании естественнонаучной картины мира в период детства, раскрываются особенности формирования у детей таких значимых понятий, как «пространство», «время» и «форма».

Voronina Liudmila Valentinovna,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, Professor of the Department of Theory and Methods of Teaching Mathematics and Computer Science in Childhood, Institute of Pedagogy and Зsychology of Childhood, Ural State Pedagogical University.

Simonova Alevtina Alexandrovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Rector of the Ural State Pedagogical University.

CHILD'S SCIENTIFIC PICTURE OF THE WORLD: FORMATION BY MEANS OF MATHEMATICS EDUCATION

KEY WORDS: natural scientific picture of the world; mathematics education; space; time; form.

ABSTRACT. The article describes the potential of mathematics education in the process of formation of the natural scientific picture of the world in childhood and discloses the peculiarities of children's acquisition of such significant notions as "space", "time" and "form".

Мы живем в многогранном, сложном и изменчивом мире. Люди, являющиеся частью этого мира, открывают для себя все новые закономерности, объекты и явления действительности. Целью естествознания является познание окружающего нас мира. Естествознание стремится к созданию системной общей естественнонаучной картины мира, где определенным образом взаимоувязаны все основные положения и разделы естествознания.

Естественнонаучная картина мира – это совокупность важнейших принципов и законов, теорий и гипотез, моделей и эмпирических обобщений, проверенных и доказанных представлений об устройстве мира, имеющих общенаучное значение [3].

Сам термин «картина мира» указывает на то, что речь здесь идет не о части или фрагменте мира, а о целостной концепции природы. Как правило, в формировании такой картины природы наибольшее значение приобретают фундаментальные понятия и законы наиболее развитых отраслей естествознания. Основой современной научной картины мира являются фундаментальные знания, полученные в различных научных областях, таких как физика, биология, математика и др.

Математика в построении естественнонаучной картины мира занимает важное место, и её роль постоянно возрастает. Это связано с тем, что, во-первых, без математического описания целого ряда явлений действительности трудно надеяться на их более глубокое понимание и усвоение, а во-вторых, развитие науки предполагает широкое использование математического аппарата. Математизация науки с времен Пифагора есть объективная закономерность её развития.

Математика является универсальным и мощным методом познания. Одно из самых точных высказываний, определяющих её

© Воронина Л. В., Симонова А. А., 2014

место в системе наук, принадлежит физику Н. Бору: «Математика – это больше, чем наука, это – язык». Изучение математики совершенствует общую культуру мышления, приучает детей логически рассуждать, воспитывает у них точность и обстоятельность высказываний. Математика развивает такие интеллектуальные качества, как способность к абстрагированию, обобщению, способность мыслить, анализировать, критиковать. Упражнение в математике способствует приобретению рациональных качеств мысли и ее выражения: порядок, точность, ясность, сжатость, – требует воображения и интуиции [2].

У детей своя «картина мира» складывается довольно рано. Картина мира ребенка характеризуется многомерностью, включает пространственные, временные и смысловые составляющие (И. Э. Куликовская) [4]. Таким образом, основными категориями, необходимыми для формирования у ребенка естественнонаучной картины мира, являются «форма», «пространство» и «время». Раскроем содержание и особенности формирования данных понятий в период детства.

Основным направлением работы в рамках формирования у детей представлений о **форме** предметов является ознакомление их с геометрическими фигурами, так как фигуры служат эталонами формы предметов. Поэтому необходимо формировать у детей представления о точке, прямой, отрезке, луче, понятии угла, круге, овале, шаре, треугольнике, четырехугольнике, квадрате, прямоугольнике, кубе, конусе, пирамиде и умения находить данные фигуры в игрушках и предметах, окружающих ребенка, умения устанавливать соответствия между фигурами и частями собственного тела, знакомить с элементами фигур (вершины, углы, стороны, центр (круга), концы (отрезка)), формировать умения моделировать фигуры из палочек, проволоки, веревки и т. п., знакомить с инструментами (линейка, угольник, циркуль) и формировать представления об их назначении и ценности в учебной, строительно-инженерной, швейной и других видах деятельности (стены дома возводятся под прямым углом, раскрой платья осуществляется с помощью прямых и закругленных лекал, в жилищах людей находится много предметов, имеющих форму той или иной геометрической фигуры и т. п.), обучать способам построения отрезка, прямоугольника, квадрата, круга и др. на плоскости, сравнения и видоизменения фигур, формировать умения выделять в сложных природных объектах геометрические фигуры (ромашка: лепестки – овалы, сердцевина – круг, стебель – отрезок и т. п.), видеть и находить в природных объектах симметрию, формировать способы вычленения фигур из природного многообразия и установления соответствия между фигурой и целостным природным объектом, формировать представления о неизменности и постоянстве геометрических фигур, используемых художниками, архитекторами, учеными для отражения предметов окружающей действительности.

Категория «**пространство**» предполагает формирование у детей представлений о расположении в пространстве относительно различных точек отсчета (справа, слева, между, под, над, внутри, снаружи, рядом и т. п.) и способах распознавания местонахождения (зрительный, тактильный, слуховой), формирование представлений о наличии социально-культурных эталонов, обусловливающих единый порядок (читаем, считаем, пишем слева направо, правая рука для рукопожатия, мужчина по отношению к женщине находится с левой ее стороны и др.), формирование умения ориентироваться на небольшом участке (листе бумаги, поверхности стола), а также в помещении, на улице, в городе и осознавать свое местоположение и значимость в конкретном пространстве (пешеход на улице соблюдает правила, покупатель в магазине и пассажир в транспорте ведут себя вежливо, зритель в театре внимательно смотрит спектакль и т.п.), формирование умения устанавливать связь своего местоположения в пространстве и эмоционального состояния, желаний и потребностей (социокультурных и физических), условий деятельности (заболел – лег (принял горизонтальное положение), чтобы достать игрушку со шкафа – встал на стул и др.), формирование представлений о постоянной сменяемости пространства людьми (для учебы, для работы, для игры, для отдыха и др.), о том, что отношения в пространстве регулируются правилами (дорожного движения, этикета и др.), знаками (разрешающими, предупреждающими, запрещающими и др.); формирование представлений о вертикальном и горизонтальном сооружении зданий (небоскребы и пятиэтажные дома), опыта по созданию культуросообразного пространства по вертикали и горизонтали (выставка рисунков в группе, расположенных по вертикали или горизонтали в зависимости от площади стены, расположение мебели в комнате и т. п.), формирование умений моделировать пространственные отношения с помощью схемы и плана, формирование понимания пространства как вместилища предметов и объектов (одного или множества), взаимосвязи различных пространств и объектов природы (нора – лиса, берлога – медведь, река –

рыба, океан – кит, воздух – птицы и т. д.), формирование представления о двухмерном и трехмерном, о реальном и виртуальном пространстве, об использовании различных средств для ориентации в пространстве (компас, дорожные знаки, посадочные огни, маяк (ориентировка в водном пространстве) и др.).

Категория «**время**» предполагает формирование представлений о времени и способах его измерения (с помощью общепринятых эталонов – единиц измерения секунда, минута, час, неделя, месяц, год), ознакомление с историей возникновения необходимости измерительной деятельности, способов и средств (приборы и инструменты) измерения, формирование умений пользоваться измерительными приборами (механические часы, песочные часы, секундомер, календарь), развитие понимания зависимости результата измерения времени от выбранной единицы измерения, обучение правильной последовательности в воспроизведении частей суток, дней недели, месяцев в году, формирование представлений о «личном времени», обучение способам его рационального планирования и использования для осуществления деятельности и регулирования отношений, установление зависимости «течения» времени для ребенка от его желаний, настроения, действий и т. п., познание времени как символа связи между людьми – регулирующая, контролирующая, упорядочивающая функции и др. (мама работает с 8 часов утра до 6 часов вечера; занятие длится 30 минут; вернуться домой после прогулки в 3 часа и т. п.), установление взаимосвязи между временными параметрами и культурными эталонами (утром люди приветствуют друг друга, вечером желают спокойной ночи, при расставании прощаются и т. д.).

Данное содержание математического образования детей старшего дошкольного возраста реализуется как на занятиях по формированию элементарных математических представлений, так и в условиях той деятельности, которая наилучшим образом этому способствует: экскурсии математической направленности, ознакомление с литературными представлениями, игры с природным материалом (водой, песком, фасолью и др.), игровые упражнения с сенсорными эталонами, бытовыми предметами, конструктивные игры, логические игры, творческие игровые задания, дидактические игры [1].

Раскроем кратко содержание работы в этом направлении. *Экскурсии* математической направленности используются для ознакомления детей с трехмерным пространством окружающего мира (формой и размером реальных объектов), количественными свойствами и отношениями, существующими в реальном пространстве помещений, на участке дошкольного образовательного учреждения и за его территорией, т. е. в окружающем ребенка пространстве, с временными ориентировками в естественных условиях, соответствующих той или иной части суток, времени года и т. п.

Экскурсии математической направленности делятся на ознакомительные, уточняющие ранее полученные знания и итоговые. По одной теме в некоторых случаях проводится несколько экскурсий, это связано с необходимостью расширения и обогащения математического опыта детей.

На экскурсиях математической направленности дети знакомятся с деятельностью людей, включающей элементы математического содержания в естественных условиях: взрослые идут на работу, а школьники – в школу (временные представления), пешеходы переходят дорогу (пространственные представления и алгоритмическая деятельность), строители строят разные дома (представление о форме) и т. п. В ходе экскурсий внимание детей привлекается к особенностям жизни людей, животных и растений в разное время суток и года.

Для получения хороших результатов от экскурсии математической направленности реализуются следующие условия: 1) цель каждой экскурсии должна была понятна, близка и доступна детям (пойдем в магазин, чтобы посмотреть, как покупают (взвешивают) продукты, посчитаем, сколько покупателей стоит в очереди и т. п.); 2) во время экскурсии создаются условия для деятельности детей (покупают открытки, отправляют открытки на почте и т. п.), благодаря чему действия, выполняемые детьми, входят в их жизненный опыт и им проще воспроизводить данные действия в играх, на занятиях; 3) наблюдение за различными объектами организуется так, чтобы все дети имели возможность четко видеть эти объекты и могли одновременно наблюдать за сравниваемыми объектами; 4) экскурсии должны проходить на высоком эмоциональном фоне, у детей должен быть сформирован положительный настрой для восприятия математической информации.

Структура экскурсии математической направленности, так же как и любого занятия, состоит из вводной, основной и итоговой части. Во вводной части воспитатель ставит перед детьми значимую цель - отправить открытки с поздравлениями, измерить длину дорожки и т. п. Основная часть включает поход к месту ее проведения, беседу о тех математических свойствах и от-

ношениях, которые предлагаются для ознакомления, наблюдение за деятельностью и взаимоотношениями людей, за изменениями в природе, практические действия детей и т. п., беседу по возвращении в детский сад о прошедшей экскурсии. Итоговая часть состоит из двух этапов: подведение итогов экскурсии сразу после ее проведения и рассредоточенное во времени (вечером, на следующий день или по прошествии нескольких дней).

Ознакомление с литературными произведениями математической направленности также содействует формированию у детей естественнонаучной картины мира: художественная литература способствует формированию у ребенка представлений об особенностях различных свойств и отношений, которые существуют в природном и социальном мире, развивает мышление и воображение ребенка, обогащает эмоции, дает образцы живого русского языка. Для занятий с детьми отбираются произведения, способствующие прежде всего формированию представлений о частях суток, днях недели, временах года, о величине и ориентировке в пространстве. Знакомсвто детей с художественными произведениями, прежде всего стихотворными, сопровождает деятельность воспитателя на различных занятиях, в режимные моменты: во время прогулок, воспитания навыков самообслуживания и т. п.

Игры с природным материалом (песок, вода, крупа, фасоль, горох, орехи и др.) позволяют развивать представления детей о непрерывном количестве, об объеме и т. п. В процессе занятий, самостоятельной и игровой деятельности детям предлагаются следующие игры: «Следы на песке», «Наполни (песком, орехами, горохом и т. п.) большой и маленький стакан», «Печем куличи» и т. п. Игры с песком и другим сыпучим материалом включают различные приемы выполнения игровых действий: действия по подражанию и по образцу, самостоятельные действия детей в соответствии с собственным замыслом и др.

Основной целью проведения игр с песком является формирование у детей представлений об особенностях сухого и мокрого песка, об изменчивости его формы в зависимости от емкости, в которую он насыпается или накладывается: сухой песок не сохраняет форму, распадается; его объем можно измерить с помощью какого-либо сосуда: его можно о пересыпать совком, ложкой, руками; мокрый песок может сохранять форму того предмета, в который он положен и после того, как он будет извлечен из него.

Во время проведения занятий детям предлагается моделировать условия для решения различных проблемных ситуаций, требующих определенного уровня сформированности представлений о форме, количестве, величине и пространстве. Например, детям можно дать формочки в виде чисел и геометрических фигур и предложить сделать «числовые» куличики в порядке возрастания (убывания) или сделать определенное количество квадратов, треугольников, пирамид и т. п.

В процессе игр с песком также обращается внимание на формирование у детей естественнонаучной картины мира: уточняются представления о явлениях природы (сухой – мокрый песок), физических качествах и свойствах предметов (легкий – тяжелый, большой – маленький комок из песка и т. п.), количестве, порядке, беспорядке, последовательности расположения (много – мало, первый – последний и т. п.), движении, перемещении, изменении положения в пространстве (подходить – отходить, подсыпать – отсыпать, наливать – выливать и т. п.).

Помимо игр с песком полезно использовать игры с водой, крупой, орехами, фасолью, горохом и т. п. с применением различных емкостей (баночки, сосуды, миски и др.). В таких играх формируются представления об объеме воды, сыпучего материала, о сохранении количества независимо от формы и объема сосуда и др., для этого детей учат пользоваться различными условными мерками. В играх с водой детям предлагается бросить в емкость или достать из нее определенное количество предметов (геометрических фигур, игрушек и др.); осуществляя пространственную ориентировку в воде (предмет на поверхности воды, на дне ёмкости), дети осваивают пространственные представления. В играх с водой большое внимание следует уделять развитию у детей барического чувства. Для этого детям дают разные по объему непрозрачные емкости, предлагают налить в них воду (причем количество воды в ёмкостях значительно различается по массе) и просят расположить эти ёмкости по порядку начиная с самой легкой (тяжелой), причем массу ёмкости дети должны определить с помощью взвешивания рукой.

В процессе формирования математических представлений используются *игровые упражнения с бытовыми предметами* (прищепки, баночки, крышки, пластмассовые бутылки и т. п.), которые способствуют формированию элементарных «житейских» (по Л. С. Выготскому) представлений. Значительное место в ряду таких игр занимают игры с прищепками (дидактическое средст-

во М. Монтессори), которые используются для пересчета количества предметов, звуков, движений и т. п. и соотнесения их с определенным количеством прищепок, которые прикрепляются ребенком в различных пространственных положениях – по кругу, по прямой, на сторонах квадрата, треугольника и др.; для соотнесения количества прищепок с числовыми карточками (карточками с цифрами), составления числовых лесенок, прикрепления к геометрическим фигурам определенного количества прищепок (например, игра «Прикрепи лучики к солнышку», «Наряди елку» и т. п.); для определения независимости количества прищепок от формы и размера предметов, к которым они прикрепляются.

Большое внимание уделяется *игровым упражнениям с сенсорными эталонами*. Содержание этих игр включает идентификацию предметов по цвету, форме, размеру, расположению («Найди такой же шар», «Принеси все красное», «Положи на стол большие кубики» и пр.).

Формирование представлений о геометрических фигурах происходит в процессе проведения *логических, конструктивных игр и упражнений со знаково-символическими материалами*. Представления о геометрических фигурах формируются на основе идеи фузионизма (совместное изучение объемных и плоских фигур), при этом плоские фигуры выступают производными от объемных. Например, детей знакомят одновременно с шаром и кругом, затем с кубом и квадратом, треугольной призмой, пирамидой и треугольником и т. п. Обучение проводится на основе перекрестного сравнения пар противоположных объемных фигур (например, шар с кубом) и пар противоположных плоских фигур (например, круг с квадратом). В процессе обучения детям предлагаются адекватные модели геометрических объектов для непосредственного исследования и экспериментирования. В процессе обучения геометрическому материалу мы опираемся на то, что пространственные характеристики, форма и размер объективно проще поддаются вещественному, а затем графическому моделированию, тогда как количественные характеристики удобнее моделировать знаками и символами. С этой точки зрения геометрическое содержание более способствует «детскому» способу вхождения в математику, чем арифметическое.

При изучении геометрического материала используется идея амплификации (А. В. Запорожец) дошкольного образования, т. е. его обогащения, а не ускорения. Так, в начале обучения дети оперируют 2-3 геометрическими фигурами – складывают башенки, домики, лодочки и т. п. – фактически тренируясь в наблюдении их признаков и свойств (длин сторон, их расположении и т. п.), затем учатся анализировать наблюдаемые свойства – сходство и различие длин сторон, их количества и т. п., далее дети учатся конструировать объекты по заранее заданным параметрам, сравнивать объекты, подводить под понятие (выделяя общие свойства), учатся измерять и сравнивать длины сторон, площади фигур и т. п., и на последнем этапе дети учатся сравнивать разнородные объекты по большему количеству признаков, формулировать результаты сравнения и обобщения в виде словесного отчета, оценивать количественные характеристики величин, описывать выделенные пространственные и количественные характеристики в символических обозначениях (числах, знаках) и т. п. Такой подход соответствует требованиям систематической опоры на детское экспериментирование и стимулирует процесс развития мышления детей.

В качестве средств для проведения логических игр используются логические блоки (блоки Дьенеша). Данные блоки применяются для классификации по цвету, размеру и форме, для упражнений на тактильное выделение формы и соотнесение по размеру и т. п.

При проведении данного блока игр (логических и конструктивных) используются знаково-символические материалы (пиктограммы) для обозначения цвета, формы, размера. Детям предлагаются задания на чтение «паспорта» фигуры (с помощью символов описать основные характеристики фигуры – цвет, форма, размер) и на самостоятельное составление такого «паспорта» для какой-либо фигуры.

Творческие игровые задания применяются при формировании различных математических представлений (они используются не только на занятиях, но и в свободное время):

- для закрепления представлений о геометрических фигурах и форме предметов – «Найди предметы, похожие на круг (квадрат, треугольник и др.)», «Определи, на какую фигуру похожа крышка стола (сидение стула и др.)», «Подбери по форме» (детям предлагается назвать форму объектов или их частей на картинке и найти данную форму в окружающих предметах), «Кто больше назовет предметов, имеющих форму круга (квадрата, треугольника и др.)», «Что умеет делать...?» («Что может круг?» – дети должны определить, что умеет делать объект или что делается с его помощью – круг может быть часами и т. п.), «Волшебные очки» («Представь, что ты надел круг-

лые очки, через которые можно увидеть только круглые предметы, осмотрись и назови, что ты можешь увидеть в этой комнате. Теперь представь, что ты в очках вышел на улицу, что ты там можешь увидеть? Вспомни, какие круглые предметы есть у тебя дома. Назови 5 предметов»), «Угадай по описанию» (воспитатель показывает одному ребенку картинку с объектом, ребенок описывает объект (необходимо это сделать от общего к частному), а остальные дети должны отгадать, о каком объекте идет речь), «Теремок» (ребенок: «Тук-Тук. Я – треугольник. Кто в теремочке живет? Пустите меня к себе». Воспитатель: «Пущу тебя, только скажи, чем ты похож на меня – квадрата (или чем ты отличаешься ль меня – круга»), «Дорисуй, что я задумала» (воспитатель (ребенок) изображает часть геометрической фигуры, дети должны дорисовать остальное) и др.;

- для развития пространственной ориентации детям предлагаются задания «Расскажи про свой узор», «Мастерская ковров», «Что изменилось?» «Да – нет» (ведущий загадывает объект на картинке, а остальные дети с помощью вопросов, на которые ведущий отвечает только «да» или «нет», устанавливают его местонахождение) и др.;

- при формировании представлений о времени – «Строим паровозик времени» (воспитатель готовит 5-6 вариантов изображения одного объекта в разные временные периоды (например, младенец, маленький ребенок, школьник, подросток, взрослый, пожилой человек), данные карточки лежат на столе в беспорядке, дети берут понравившиеся карточки и составляют паровозик), «Угадай и назови» («Угадай, о чем я говорю» – идет описание части суток, времени года и др.), «Раньше – позже» (ведущий называет какое-либо событие, а дети говорят, что было до него и что будет после) и др.

Дидактические игры с математическим содержанием направлены на формирование пространственных, геометрических и временных представлений, расширение представлений об окружающей действительности, формирование умений действовать по заданным правилам (алгоритмам), формирование навыков планирования и регулирования деятельности во времени в зависимости от действий партнера по игре.

При организации дидактической игры, следует учитывать, что она имеет свою устойчивую структуру: игровой замысел, правила, игровые действия, познавательное содержание, оборудование, результат игры (данные структурные элементы взаимосвязаны между собой и отсутствие отдельных элементов разрушает игру) и проведение игры проходит по следующим этапам: 1) организационно-подготовительный (выбор игры, разработка сценария, подготовка дидактического материала); 2) собственно игровая часть; 3) подведение итогов игры с детьми; 4) методический анализ игры педагогом.

Дидактические игры используются на всех этапах обучения: игры готовят детей к восприятию нового материала, с помощью игр вводится и закрепляется новый материал, игры применяются для повторения ранее изученного материала, а также в режимные моменты (на прогулке, экскурсии, во время умывания, подготовки к прогулке и др.).

Итак, мы стремились реализовать математическое образование в период детства таким образом, чтобы использовать интеграцию математической деятельности ребенка в его самостоятельную деятельность, а также направленность содержания образования на личностный смысл обучения, на развитие у детей рефлексивного сознания, таким образом, мы формировали у детей естественнонаучную картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Воронина Л. В. Математическая культура и особенности её формирования у дошкольников // Современные проблемы математического образования: вопросы теории и практики / Л. И. Боженкова и др.; под общ. ред. проф. И. Г. Липатниковой. Екатеринбург, 2010. Гл. XXIII.

2. Воронина Л. В., Моисеева Л. В. Математическая культура личности // Педагогическое образование в России. 2012. № 3.

3. Естественнонаучная картина мира / Э. В. Дюльдина, С. П. Клочковский, Б. Р. Гельчинский и др. М. : Академия, 2012.

4. Куликовская И. Э. Теория и практика развития мировидения у детей в дошкольном учреждении : монография. Ростов н/Д. : Ростов. пед. ун-т, 2002.

5. Шевченко Т. С. Ребенок в мире математических знаков // Ребенок в мире культуры. Ставрополь : Ставропольсервисшкола, 1998.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова.

УДК 316.624-053«465.00/.07»
ББК Ч410.024.6 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Казаева Евгения Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: kazaevaevg@mail.ru

Шабардина Ольга Геннадьевна,
заместитель директора по воспитательной работе, средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов; педагог дополнительного образования, детский сад № 6 «Журавушка» общеразвивающего вида, г. Салехард; 629008, Тюменская обл., Ямало-Ненецкий авт. округ, г. Салехард, ул. Губкина, д. 3б; e-mail: song1973@mail.ru

МЕТОДИКО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: методико-технологическое обеспечение; педагогическая поддержка; дети старшего дошкольного возраста; педагогические условия.

АННОТАЦИЯ. Представлено методико-технологическое обеспечение педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, включающее выявление следующих процессуально-технологических особенностей реализации педагогических условий: 1) применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения дошкольников; 2) культивирование общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в детском коллективе; 3) организация партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.

Kazaeva Evgeniya Anatolievna,
Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Shabardina Olga Gennadyevna,
Deputy Director on Educational Work, Municipal Budgetary Educational Institution, Secondary School with Advanced Study of Specific Subjects, Teacher of Additional Education Municipal Pre-school Educational Institution Kindergarten № 6 «Zhuravushka», Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Salekhard.

METHODICAL AND TECHNOLOGICAL PROVISION OF PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SENIOR PRESCHOOLERS SHOWING DEVIANT BEHAVIOR

KEY WORDS: methodical and technological provision, pedagogical support, senior preschoolers, pedagogical conditions.

ABSTRACT. Methodical and technological provision of pedagogical support for senior preschoolers showing deviant behavior is presented in the article. It includes revealing of the following procedural and technological features of the manifestation of pedagogical conditions: 1) application of pre-deviant diagnostics and prevention of deviant behavior of preschoolers; 2) cultivation of universal human values and relations in children's group; 3) organization of the participative relations of subjects of the educational environment of pre-school educational institution.

Анализ и обобщение теоретических основ проблемы исследования педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением с учетом ее текущего состояния в практике работы дошкольных образовательных организациях, а также констатация уровня сформированности поведения у старших дошкольников позволили в данной статье рассмотреть методико-технологические особенности внедрения форм, методов, средств и условий педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением.

Рассмотрим содержательные и процессуально-технологические особенности внедрения каждого из выделенных условий.

Первым условием методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением **является применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения дошкольников**, представленное нами в виде модифицированной программы диагностического обеспечения профилактики отклоняющегося поведения старших дошкольников.

Анализ научной литературы (Б. Н. Алмазова, Л. А. Грищенко, Р. В. Овчаровой, А. Б. Фоминой и др.) [1; 8] позволил осознать, что толкование термина профилактики отклоняющегося поведения направлен в основном на анализ предупредительных способов. Тогда упор необходимо делать не на фрагментарную блокировку отрицательных тенденций в поведении старших дошкольников, а сформированную и последовательную методическую систему работы по педа-

© Казаева Е. А., Шабардина О. Г., 2014

гогической поддержке детей дошкольного возраста с отклоняющимся поведением.

Целью программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения является повышение уровня развития оптимального поведения у детей старшего дошкольного возраста.

Основные задачи программы:

1) содействие инициативе личности дошкольника в различных видах социально-коммуникативной и познавательно-творческой деятельности;

2) формирование интереса к социально-значимым ценностям и труду;

3) создание условий для осознания дошкольником ответственности, самостоятельности и чувства собственного достоинства.

Требованиями к разработке программы являются: а) функциональность содержания; б) прогностичность как способность соответствовать изменяющимся требованиям и условиям реализации; в) интегративность как свойство обеспечения организации мероприятий в совокупности с видами деятельности и педагогическими формами, методами, средствами; г) адресность; д) минимизация негативных последствий; е) когнитивность; ж) активность.

Структура программы имеет последовательные содержательные этапы.

Подготовительный этап программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста состоит из определения цели, задач и планирования совокупности следующих направлений:

1) нормативно-установочное направление заключает в себя задачи диагностирования и возможные способы их решения, а также анализ возникших противоречий и определение педагогической проблемы;

2) диагностико-прогностическое направление предполагает сбор информации по предрасположенности к отклоняющемуся поведению, причинно-следственный анализ накопленных, обработанных в ходе диагностики и полученных данных, вскрытие закономерностей, указание доминирующих причин отклоняющегося поведения для дальнейшей выработки педагогического прогноза профилактических мер;

3) планово-содержательное направление включает разработку плана своевременных профилактических мер. Эффективность плана во многом зависит от требований: обоснованность, реалистичность, сбалансированность используемых ресурсов, контролируемость, конкретность, динамичность;

4) процессуально-технологическое направление подразумевает непосредственное осуществление процесса диагностической профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста в соответствии с планом и с помощью определенных методов;

5) промежуточно-диагностическое направление выделяет анализ предварительных результатов диагностической профилактики и их сопоставление с критериями формируемого поведения, установление причин отклонений и стратегии дальнейшей работы;

6) коррекционное направление предполагает процессуально-технологическое устранение факторов и причин отклоняющегося поведения с помощью методов, решающих профилактические задачи;

7) итогово-диагностическое направление включает конечную оценку состояния уровня сформированности поведения у старших дошкольников, сопоставление с промежуточными результатами и установление степени эффективности профилактической работы.

Мотивационный этап программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста направлен на положительное изменение внутренних потребностей, интересов и убеждений старших дошкольников в необходимости проявления социально-одобряемого поведения и позитивных личностных качеств в различных видах социально-коммуникативной деятельности.

Исследованием подтверждено, что создание устойчивой мотивации и заинтересованности старших дошкольников в социальной активности и позитивном поведении осуществляется:

– при учете влияния средовых факторов на развитие личности;

– на фоне гуманизации образовательного процесса;

– на основе успешности познавательной и творческой деятельности (учения);

– при создании эмоционально положительного пространства межличностных и межгрупповых взаимоотношений со сверстниками, педагогами и родителями;

– благодаря усилению комфортности и психологической защищенности детей.

Особое значение в этом направлении имеет методика контактного взаимодействия Л. Б Филонова [14], усиливающая потребность дошкольников в установлении доверительных взаимоотношений, предполагающая сокращение дистанции в контактах, самораскрытие личности в процессе дальнейшего общения, состоящая из нескольких этапов:

1) расположение к общению;

2) поиск общего интереса;

3) выяснение положительных качеств собеседников для общения;

4) выяснение негативных и демонстративных качеств личности;

5) требование к соразмерному поведению участников общения;

6) установление благоприятных взаимоотношений.

Организационный этап программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста включает [6; 10; 12]:

а) стартовую диагностику отклонений в поведении с помощью наблюдения за взаимодействием детей в процессе познавательной деятельности и социальной активности; наблюдения за эмоционально обусловленным и произвольным поведением; наблюдения за ходом и результатом игровой деятельности. Также диагностика включает использование экспериментальной игры «Секрет» Т. А. Репиной, методики «Изучение самооценки и морального поведения» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной, методики «Картинки» Е. О. Смирновой, Е. А. Калягиной. Кроме того, при диагностировании важно применять метод проблемных ситуаций и осуществлять статистический анализ данных;

б) реализацию коррекционно-развивающих мероприятий в соответствии с методами, адекватными поставленным задачам и формами, направленными на потребность в самосознании, самовоспитании, повышении самооценки и включающими организацию воспитывающей среды, ресурсную активизацию личности, информирование, обучение социальным навыкам, организацию альтернативной деятельности, развитие полезных интересов и высших духовных ценностей.

На организационном этапе программой предполагается использование педагогом партисипативных методов педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением, основанных на знании и учете педагогической ценности и целевой направленности следующих групп методов: а) методов развития самосознания старших дошкольников (ритмопластика, детский театр, ситуационно-ролевые игры, этические беседы, психогимнастика, взаимообучение); б) методов стимулирования поведения и деятельности (создание ситуации успеха, познавательные игры, обучающие дискуссии, рейтинг, поручение, убеждение, конкурсы, метод примера, поощрение, коррекция поведения); в) методов развития творческого мышления (метод ситуационного анализа, игровое проектирование, взаимное компромиссное согласование, метод вопросов и ответов, групповое консультирование, развивающие игры).

Программа преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста реализует коррекционно-развивающие мероприятия, содержание которых направлено на реализацию средств, методов, приемов и условий педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, соотнесенные с поставленными в программе задачами:

1) формирование интереса к социально значимым ценностям и труду:

– обучающие дискуссии по темам: «Что важнее – собственное мнение или окружающих?», «Прав тот, кто сильнее?», «Что я могу сделать для окружающих?», «Для чего необходимо учиться и трудиться» (о мотивации и организации рациональной познавательной и трудовой деятельности, об отвлекающих факторах выполнения этих видов деятельности), «Сочувствие – проявление силы или слабости?»;

– этические беседы: «Мои потребности и ценности», «Люди, без которых мне одиноко», «Что такое чувство взрослости?», «Лень – это ...»;

2) содействие инициативе личности дошкольника в различных видах социально-коммуникативной и познавательно-творческой деятельности:

– час чтения, организованный систематически по различной тематике и жанровой направленности;

– конкурсы «Лучший дежурный месяца», «Мир моих увлечений» и др.;

– детский театр, включающий групповые творческие постановки по написанным старшими дошкольниками сценариям к праздникам, фрагментам из прочитанных произведений, сказок, коммуникативных ситуаций и пр.);

– экскурсии, предполагающие приобщение старших дошкольников к национальной культуре и искусству: посещение выставок народного творчества, театров, краеведческих и исторических музеев и др.;

3) создание условий для осознания дошкольником ответственности, самостоятельности и чувства собственного достоинства:

– обучающие дискуссии «Как научиться управлять собой» (способы саморегуляции и установления гармонии с миром и с собой), «Свобода или ответственность?», «Познавай себя?» (формирование Я-концепции, осознание положительных и отрицательных сторон своей личности);

– этические беседы «Как добиться успеха в жизни», «Что значит – стать взрослым?», «Есть слово хочу, а есть слово надо», «Я понимаю тебя...» (коммуникативная культура).

Аналитический этап заключает в себе подведение итогов совместной работы по педагогической поддержке позитивных поведенческих проявлений детей старшего дошкольного возраста, а именно: итоговую диагностику, направленную на контроль эффективности разработанной программы и содержания методики педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением, а также своевременную коррекцию по преодолению нежелательных проявлений социально-негативных форм отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста.

На завершающем этапе программой преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста предусмотрено применение следующие группы партисипативных методов педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением: методов контроля (наблюдение, учет и анализ, изучение результатов продуктивной деятельности, портфолио, взаимоконтроль, взаимооценка).

Аналитический этап программы предполагает анализ диагностического материала, полученного в ходе реализации программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения старших дошкольников; беседы с педагогами и родителями об изменениях в поведении детей старшего дошкольного возраста в целях оказания сопровождения родителей по использованию эффективных воспитательных воздействий на детей и установление доброжелательных взаимоотношений с ребенком; беседы со старшими дошкольниками об изменении их отношения к познанию, труду, самому себе и другим. Данный этап завершается выделением задач дальнейшего педагогического сопровождения старших дошкольников с проблемами в поведении и выработкой рекомендаций родителям по индивидуальной работе с детьми.

Таким образом, скоординированность последовательных содержательных этапов программы преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения детей старшего дошкольного возраста создает благоприятные педагогические условия для вхождения детей в систему разнообразной социально обусловленной деятельности, в которой осуществляется проявление индивидуальности и позитивного поведения на основе использования методики педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением.

Вторым условием методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением обосновано **культивирование общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в детском коллективе**, лежащим в основе формирования у старших дошкольников структуры жизненных ценностей, состоящей из интенсивного освоения ребенком этических правил, моральных норм и нравственных чувств личности на основе детского коллектива, выступающим, прежде всего, своеобразной средой для освоения социокультурного опыта и нравственных привычек поведения: вежливого общения, развития способностей, формирование индивидуального сознания на основе коллективного, успешной познавательной и творческой деятельности, познания себя и др.

В целом реализация данного педагогического условия предусматривает ряд мероприятий социально-нравственного «закаливания», направленных на корректировку понимания старшими дошкольниками общечеловеческих ценностей, событий, поступков для повышения их социально-правовой грамотности за счет совместного с педагогом анализа реальных жизненных ситуаций, опыта людей, побывавших в данных ситуация, примеров из жизни, обращения к литературным источникам в целях наполнения смыслом духовных ценностей и гуманных отношений, повышение значимости выполняемых старшими дошкольниками моральных и норм правил поведения.

Результат реализации условия культивирования общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в детском коллективе во многом зависит от правильности организации процесса взаимодействия воспитателей, старших дошкольников, родителей и других специалистов дошкольной образовательной организации, в основе которой лежит следование принципу индивидуализации с преемственным переходом на принцип социализации детей старшего дошкольного возраста, ориентирующих на решение проблемы отклонений в поведении дошкольников за счет создания воспитывающих ситуаций в детском коллективе и устранения причин, препятствующих разрушению актуальности для старших дошкольников общечеловеческих ценностей и гуманных отношений.

В контексте данного педагогического условия особое внимание было уделено сотворчеству старших дошкольников, проявляющемуся через трудовую и познавательную виды деятельности, организацию кол-

лективных творческих дел, представляющих собой своего рода социальные акции – «Наши подарки ветеранам», «Тропе здоровья – наши руки» (уборка прогулочных площадок, изготовление кормушек для птиц и т. д.), «Помощь братьям нашим меньшим» (ухаживание за живым уголком группы и др.).

В рамках данного педагогического условия мы также провели цикл воспитательных мероприятий, включающих два взаимосвязанных раздела: «Этика отношения к окружающему» и «Этика взаимоотношений в коллективе», представляющих собой конкурсно-игровые программы и праздники (автор-составитель О. Г. Мишанова, 2012 г.). Данный цикл состоял из 16 мероприятий и использовался в совместной деятельности педагога с детским коллективом для специально ориентированного включения детей старшего дошкольного возраста в этический диалог с макро- и микросоциумом, толерантное взаимодействие, эмпатийное восприятие окружающей действительности и культуру общения и поведения старших дошкольников.

Перечислим воспитательные мероприятия, игры, конкурсы и праздники из раздела «Этика отношения к окружающему»: «Нам счастья не сулит обида чья-то», «Путешествие в страну этикета», «Любимый уголок Родины», «Я – волшебник», «Береги все живое», «У каждого народа свои герои», «Мы соберем большой хоровод», «Маленькое дело лучше большого безделья».

Раздел «Этика взаимоотношений в коллективе» включал следующие мероприятия, игры, конкурсы и праздники: «Если радость на всех одна», «Здесь все мои друзья», «Самолюб никому не люб», «Поиграем и подумаем», «Путешествие в мир мудрых мыслей», «Спешите делать добро», «Условия успешного общения», «Подарок коллективу».

По итогам организации каждого из вышеперечисленных мероприятий предполагалось рефлексивное обсуждение детским коллективом хода и результата его проведения, решение коммуникативных задач, обсуждение отрывков используемых в ходе мероприятий рассказов, сказок, басен, стихотворений, пословиц, поговорок благодаря использованию методов стимулирования поведения и деятельности: убеждения, поручения и поощрения.

Практика реализации данного педагогического условия показала, что воспитательные мероприятия по педагогической поддержке детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением были организованы в увлекательной форме, эмоционально-насыщенными, методически грамотными, чтобы ребенок без особых усилий, но целенаправленно и последовательно овладевал этическими знаниями, осваивал общечеловеческие ценности, моральные нормы поведения при взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками.

Третьим условием методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением является **организация партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образвоательного учреждения**, которое предусматривает использование группового и личностного потенциала ребенка, вовлеченность при выполнении совместной деятельности и уважительность в принятии совместных решений.

Как уже было отмечено ранее, специфической особенностью методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением выступает совокупность партисипативных методов, основанных на знании и учете педагогической ценности и целевой направленности следующих групп методов: а) методов развития самосознания старших дошкольников (ритмопластика, детский театр, ситуационно-ролевые игры, этические беседы, психогимнастика, взаимообучение); б) методов стимулирования поведения и деятельности (создание ситуации успеха, познавательные игры, обучающие дискуссии, рейтинг, поручение, убеждение, конкурсы, метод примера, поощрение, коррекция поведения); в) методов развития творческого мышления (метод ситуационного анализа, игровое проектирование, взаимное компромиссное согласование, метод вопросов и ответов, групповое консультирование, развивающие игры); методов педагогической поддержки старших дошкольников с отклоняющимся поведением: методов контроля (наблюдение, учет и анализ, изучение результатов продуктивной деятельности, портфолио, взаимоконтроль, взаимооценка).

При всем многообразии партисипативных методов, используемых в рамках методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением подробнее остановимся на содержательно-процессуальных акцентах условия организации партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательного учреждения, включающих упор на методы ритмопластики, писхогимнастики, игрового проектирования и портфолио, актуализирующих развитие самосознания старших дошкольников в групповом взаи-

модействии и познавательно-творческого мышления.

Разнообразные виды искусства благотворно влияют на социокультурное развитие старших дошкольников, имеющих проблемы в поведении. Многие исследователи (С. М. Миловский, И. В. Евтушенко, Е. А. Медведева, Е. М. Мастюкова и др.) в своих работах доказали эффективность занятий ритмопластикой, на которых средствами музыки и специальных упражнений происходит оздоровление детей старшего дошкольного возраста, развитие личностных качеств, произвольность движений и саморегуляция поведения.

Приведем в пример несколько игр по ритмопластике, которые мы использовали при организации партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательнрого учреждения.

Игра «Ходим кругом»

Цель – учить детей «снимать» зажатость и скованность, согласовывать свои действия с другими детьми.

Дети встают в круг и выбирают водящего. Он встает в центр круга и громко произносит свое имя. Ребята, стоящие в кругу, медленно двигаются вправо или влево (по указанию педагога) и запевают песенку, в которой упоминается имя водящего:

Ходим кругом,
Друг за другом.
Эй, ребята, не зевать!
Все, что Ваня (Коля, Маша, Таня и др.)
Нам покажет,
Будем дружно повторять!

Дети останавливаются, ведущий показывает какое-либо движение (вращает руками, прыгает, как лягушка, становится на ногу, как журавль) или принимает какую-то смешную позу. Дети должны точно повторить его движения. После этого водящий подходит к кому-нибудь из ребят в круге и низко кланяется. Ребенок, которому он поклонился, идет в седину круга и становится водящим, а прежний водящий занимает его место. Игра повторяется.

Игра «Птицы, на гнезда!»

Цель – воспитывать доброжелательность, коммуникабельность в отношениях со сверстниками. Совершенствовать внимание, память, наблюдательность.

Дети стоят в кругу; они – «птицы». Водящий (педагог) находится в середине круга. Он ходит мимо играющих и, обращаясь к кому-либо из ребят, говорит: «Птица улетает!». Ребенок, которому он сказал эти слова, идет за водящим. Так образуется целая вереница «птиц». Водящий на ходу выполняет разные движения, а «птицы» повторяют их за ним. Неожиданно водящий кричит: «Птицы, на гнезда!» и быстро занимает чьенибудь место в кругу. Остальные игроки занимают любые свободные места. Тот, кто опоздал, становится водящим.

Игра проводится под музыкальное сопровождение: «птицы» идут за водящим танцевальным шагом, а стоящие на месте дети прихлопывают и притопывают.

Игра «Семь сыновей»

Цель – развивать умение детей произвольно реагировать на команду, снимать зажатость, скованность, согласовывать свои действия с другими детьми.

Дети выбирают водящего, повязывают ему платком голову и ставят в средину круга. Все играющие двигаются по кругу, взявшись за руки, и поют:

У одной бедной старушки
Жили в маленькой избушке
Семь сыновей,
Все без бровей,
С большими ногами,
С длинными ушами,
Ничего не ели,
А все только пели,
Скакали да играли!
Как?

Все останавливаются и опускают руки на слова: «Делали все вместе так!» Водящий, изображающий старушку, быстро делает какое-нибудь движение или принимает смешную позу. Все играющие должны повторить это движение или позу, какую принял водящий.

Того, кто зазевался или делает что-то не так, как следует, старушка наказывает: заставляет обежать круг или поскакать на одной ноге. Затем выбирается новый водящий на роль старушки, игра продолжается. Вместо наказания можно сделать «провинившегося» водящим; а бывший водящий встает в круг. Каждый новый водящий получает от предыдущего, как эстафету, платочек на голову.

Игра проходит под мелодию русской песни на две четверти или четыре четверти, например, «Во саду ли, в огороде». Игра повторяется 3-4 раза. Педагог отмечает лучших игроков.

Как партисипативный метод, *ритмопластика* призвана создавать у старшего дошкольника положительный настрой, развивать воображение в процессе освоения двигательных действий, формировать эмоционально-личностные и социально-адаптивные процессы.

Создавая условие организации партисипативных отношений субъектов образовательной среды ДОО, параллельно с ритмопластикой осуществлялась коррекция негативных отклонений сторон психики детей, называемая *психогимнастикой*, которая особенно полезна детям, у которых на-

блюдается чрезмерная утомляемость, замкнутость или непоседливость, агрессивность.

Обучение старших дошкольников технике выражения эмоций (Л. А. Венгер, М. А. Камбурова, И. А. Пазухина, М. А. Толстикова, Г. А. Цукерман, М. И. Чистякова и др.) [3; 7; 8; 9; 11] включало формирование позитивного эмоционального отношения к сверстникам, снятие страхов, тревоги, развитие элементов творческого воображения, придумывание различных способов самовыражения на основе правильного восприятия оттенков эмоционального состояния партнера (радости, печали, интереса, удивления, обиды, гордости, гнева, страха и др.).

Приведем примеры психогимнастических упражнений, которые мы использовали при организации партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательнрого учреждения:

Игра «Тень». Цель игры – развитие наблюдательности. Два ребенка идут по дороге через поле: один впереди, а другой на два-три шага позади. Второй ребенок – это «тень» первого. «Тень» должна точно воспроизвести все действия первого ребенка, который может сорвать цветок на обочине, то нагнется за красивым камнем, то поскачет на одной ноге, то остановится и посмотрит из-под руки и т. п.

Этюд «Возьми и передай». Цель этюда – тренировка выразительности движений. Дети сидят на стульях, расставленных по кругу, и передают друг другу некий воображаемый предмет. Сбоку, несмотря на движения детей, должно складываться впечатление, что они действуют с реальными предметами.

Этюд «Праздничное настроение». Цель этюда – выражение радости. Дети делятся на две группы. Первая группа стоит вдоль стены. Вторая группа идет по кругу под музыку торжественным маршем и, проходя мимо группы, стоящей у стены, приветствует ее поднятием вверх правой руки (дети должны представить, что они в праздничной одежде идут на праздник. Настроение у них радостное, праздничный). Выразительные движения: идти уверенным, решительным шагом; спина прямая, голова поднята, на лице – улыбка.

Этюд «Солнышко и облачко». Цель этюда – напряжение и расслабление мышц ног. На пальцы ног залез и бегает муравей. С силой натянуть носки на себя, ноги напряжены, прямые (на вдохе). Оставить носки в этом положении, прислушаться, на каком пальце сидит муравей (задержка дыхания). Мгновенным снятием напряжения в стопах сбросить муравья с пальцев ног (на выдохе). Носки идут вниз – в стороны, расслабить ноги (ноги отдыхают). Повторить 2-3 раза.

Занятия проходили по следующему алгоритму:

1) узнавание эмоции в сказочной или реальной ситуации и ее словесное обозначение;

2) тренировка психогимнастического выражения эмоции;

3) рисование символического изображения эмоции;

4) обсуждение значение эмоции и причин проявления в жизни ребенка и окружающих людей.

Таким образом, психокоррекция эмоциональной сферы у старших дошкольников, включающая ритмопластику и психогимнастику строится на актуализации и рефлексии определенного состояния и опыта ребенка, достигается в игровых упражнениях или с помощью метода ситуационного анализа фрагментов художественной литературы.

Следующим методом, использованным нами при организации партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательного учреждения методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, является *игровое проектирование,* содержащее создание предметной среды, позволяющей ребенку заявить о своих интересах, проблемах и попробовать собственные силы в их решении с помощью соучастия сверстников.

При применении метода игрового проектирования необходимо соблюдать последовательные этапы его реализации: а) совместное с педагогом целеполагание посильной для ребенка задачи на конкретный срок; б) разработка плана деятельности с определением источников иформационной и предметной помощи при безусловной педагогической поддержки; в) выполнение практической части проекта; г) подведение итогов проекта и определение новых задач.

В настоящее время игровое проектирование классифицируется: по целевой установке; по тематике; по составу участников (индивидуальные, индивидуально-групповые, коллективные); по срокам реализации; по видам проектов (исследовательские, творческие и др.); по оформлению результатов (газета, витраж, карта-схема, альбом, презентация, эссе, коллаж, включающий рисунки, фотографии, стихи детей и пр.).

При организации партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательного учреждения детям старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением предлагалось участие в игровом проектировании по

разной тематике и мотивированному выбору детей: «Я в будущем» (рефлексирование и самооценка); «Я гражданин своего Отечества» (инициатива и активность); «Я и мои друзья» (вежливость и сотрудничество); «Традиции моей семьи», «Моя малая родина»; «Любимые питомцы», «Наше путешествие» и др.

Важным методом организации партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательнрого учреждения методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением является также *портфолио* комплексной оценки индивидуального прогресса ребенка в образовательном и воспитательном контексте для выстраивания дальнейшего маршрута индивидуального развития. Метод портфолио – это не только способ отслеживания личных достижений ребенка в разнообразных видах деятельности, но и возможность повысить самооценку дошкольника за счет переживания положительных эмоций в различных ситуациях успеха. Портфолио непременно должно быть красочным и ярким предметом гордости старшего дошкольника.

Работа с портфолио перед поступлением в школу поможет субъектам образовательной среды дошкольного образовательного учреждения установить партисипативные отношения, создаст атмосферу общности интересов, сопричастности к поиску решения проблем и потребностям друг друга.

Как партисипативный метод развития творческого мышления старших дошкольников, портфолио направлен на выполнение следующих функций: диагностическая (фиксирует личностные, поведенческие и образовательные характеристики), содержательная (раскрывает спектр выполняемых видов деятельности), рейтинговая (показывает диапазон личностных, поведенческих и образовательных достижений).

В решении проблемы педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением мы использовали структуру портфолио, предложенную Л. И. Адаменко [13] и состоящую из следующих блоков:

1) «Я хороший» содержит информацию об имени ребенка, личностных качествах, интересах, увлечениях, семье, друзьях, книгах, малой родине; психолого-педагогическую характеристику ребенка; «корзину пожеланий», в содержание которой входят рекомендации педагога и родителей, благодарность ребенку – за прилежание и поведение, родителям – за воспитание;

2) «Я знающий и умелый» – содержит информацию о показателях физического развития: роста, веса, физических навыков в соответствии с возрастом, о показателях общего развития: навыков чтения, письма, устной речи, счета, логики, осведомленность, кругозор, память в соответствии с возрастом. В этот блок можно включить выбранные дошкольником странички с выполненными в ходе подготовки к школе упражнениями и тестами, характеристику психолога познавательных интересов ребенка, помогающая оценить его предпочтения и наклонности;

3) «Я успешный» – содержит информацию о творческом развитии ребенка и включает результаты его продуктивной деятельности (фотографии рисунков, аппликаций, поделок, участия в коллективных делах, театрализованных сценках и т. п.); сертификаты участия в спортивных соревнованиях и конкурсах, праздниках и мероприятиях, дипломы, грамоты ребенка по различным номинациям, располагаемые в хронологическом порядке; отзывы воспитателей, детей и педагогов дополнительного образования.

Материалы такой структуры портфолио позволяют педагогам и родителям отслеживать динамику индивидуально-личностных и учебных достижений старших дошкольников.

Таким образом, методико-технологическое обеспечение педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением включает выявление следующих процессуально-технологических особенностей реализации педагогических условий: 1) применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения дошкольников; 2) культивирование общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в детском коллективе; 3) организация партисипативных отношений субъектов образовательной среды дошкольного образовательного учреждения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазов Б. Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Екатеринбург : Урал. ун-т, 1996.
2. Бочарова В. Г. Воспитательная работа со школьниками по месту жительства : учеб. пособие / под. ред. В. В. Лебединского. М. : ВКШ, 1993.
3. Дубровина И. В. Школьная психологическая служба: Вопросы теории и практики. М. : Педагогика, 1998.
4. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М. : Педагогика, 1997.

5. Казаева Е. А., Шабардина О. Г. Роль профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования // Преподаватель XXI век. 2012. № 4. Ч. 1. С. 148-152.

6. Карпова Г. А. Диагностическая функция школьного психолога как фактор профилактики социально-коммуникативной тревожности учащихся пятых классов // Психолого-педагогические проблемы социализации личности : сб. науч. тр. / под ред. С. Н. Силиной. Шадринск : ШГПИ, 1999.

7. Курбатова Т. Н. Эмоционально-поведенческие особенности несовершеннолетних правонарушителей : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1991.

8. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога. М. : Сфера, 2001.

9. Психология индивидуальных различий: тексты / под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер. М. : МГУ, 2002.

10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / под ред. Л. А. Венгера. М. : Педагогика, 1996.

11. Смирнов А. Г. Практикум по общей психологии : учеб. пособие. М. : Ин-т психотерапии, 2002.

12. Смирнова Е. О., Холмогорова В. М. Межличностные отношения дошкольников: диагностика, проблемы, коррекция. М. : ВЛАДОС, 2005.

13. Современные формы и методы организации психогигиенической и психопрофилактической работы : сб. ст. М., 1999.

14. Филонов Л. Б. Детерминация возникновения и развития отрицательных черт характера у лиц с отклоняющимся поведением // Психология формирования и развития личности. М. : Наука, 2000.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. И. Пономарева.

УДК 37.091.313:784
ББК Ч420.281.22+Щ314 ГСНТИ 14.27.09 Код ВАК 13.00.02

Курдина Евгения Сергеевна,
аспирант, ассистент, кафедра музыкального образования, Институт музыкального и художественного образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: St1607@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОКАЛИСТОВ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ МУЗЫКАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: самостоятельная деятельность вокалистов; дополнительное образование детей; музыкальное образование; детское пение; вокальное искусство; сольное пение.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема формирования учебной самостоятельной деятельности детей-вокалистов в дополнительном музыкальном образовании, роль самостоятельной работы учащихся при обучении сольному пению. Показана значимость самостоятельной деятельности в вокальном искусстве.

Kurdina Evgeniya Sergeevna,
Post-graduate Student, Assistant Lecturer of Department of Musical Education, Institute of Musical and Art Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

FORMATION OF SELF VOCAL TRAINING ACTIVITY IN THE EXTRACURRICULAR MUSICAL EDUCATION

KEY WORDS: vocalists' self activity; extracurricular education for children; musical education; children's singing; vocal art; solo singing.

ABSTRACT: The formation of vocalists' educational self-activity in the field of extracurricular musical education has been researched in this article. The role of students' self activity in teaching solo singing has been analyzed. The importance of self-activity in singing has been shown.

В современном обществе на передний план выдвигается личность как источник общественного прогресса, как абсолютная ценность. Художественное образование формирует и развивает способности и качества личности, от которых зависит социум. В Концепции развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008-2015 годы указано, что одной из основополагающих задач является реализация нравственного потенциала искусства как средства формирования и развития этических норм поведения и морали как личности, так и общества [2]. Повышение эффективности и качества образования в сфере культуры и искусства поможет выявить художественно одаренных детей, а также обеспечить соответствующие условия для их образования и творческого развития. Именно образование призвано обеспечить подготовку творческой, мобильной, компетентной, самостоятельной личности учащегося. Перед современным человеком, живущем в информационном обществе, в условиях формирования инновационной социально-экономической среды встают следующие задачи: усваивать избирательно актуальные научные, технологические знания, адекватно воспринимать инновационные технологии, уметь адаптироваться к запросам и требованиям динамично меняющегося мира, опираясь на свой образовательный потенциал, ориентироваться в огромном потоке информации.

В дополнительном образовании на первый план выдвигается задача сформировать у обучающихся такие характеристики, как способность самостоятельно приобретать новые знания и умения, творческая активность в принятии решений, предпрофессиональная ориентация. Условием, обеспечивающим решение этой задачи, является повышение качества учебной самостоятельной деятельности, профессиональное саморазвитие учащихся. Появляется необходимость в усилении роли самостоятельной деятельности учащихся, в контроле самостоятельной работы, в пересмотре подходов к ее организации и формированию в учебном процессе детской школы искусств. Современные методики и технологии в дополнительном музыкальном образовании должны строиться так, чтобы развивать умение учиться, формировать у учащихся способности к саморазвитию, самообразованию, творческой самореализации, и ориентировать на дальнейшую профессиональную деятельность.

Одна из главных проблем в педагогике – формирование самостоятельной деятельности обучающихся. Она интересовала

© Курдина Е. С., 2014

философов и ученых еще в античности. Ее анализировали и изучали Архит, Аристоксен, Аристотель, Сократ, Платон и другие. Древнегреческие философы всесторонне и глубоко обосновали значимость добровольного, самостоятельного и активного овладения ребенком знаниями. В своих идеях они исходили из того, что развитие мышления человека может успешно протекать только в процессе самостоятельной деятельности, а развитие личности и формирование способностей – путем самопознания. Древние греки создали теорию всесторонности, главное место в которой отводилось умственному воспитанию человека, развитию его самостоятельности. Впоследствии эта теория получила развитие в трудах древнеримских философов: Тацита, Плутарха, Квинтиллиана. Мысли древнегреческих и древнеримских ученых развивались в педагогике последующих веков в высказываниях Ф. Рабле, М. Монтеня, Т. Мора, Т. Кампанеллы, которые в эпоху средневековья требовали обучать ребенка самостоятельности, воспитывать критически мыслящего человека.

Дальнейшее развитие идея формирования самостоятельной деятельности учащихся получила в работах Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, А. Дистервега, в сочинениях отечественных педагогов и общественных деятелей: В. Г. Белинского, А. И. Герцена, Н. А. Добролюбова, Л. Н. Толстого, К. Д. Ушинского, Н. Г. Чернышевского и др.

Выдающийся советский педагог К. Д. Ушинский отводил важное место в жизни и воспитании человека самостоятельной деятельности. Он считал, что «самостоятельная деятельность касается всех психических функций человека: внимания, памяти, воображения, мышления, чувства, воли», а «личность располагает громадными ресурсами для развития в ней активности и самостоятельности» [4, с. 10].

Общая характеристика самостоятельной деятельности учащихся дана в работах Е. Я. Голанта, Б. П. Есипова, Л. В. Жаровой, Г. Д. Кирилловой, М. И. Махмутова, О. А. Нильсона, П. И. Пидкасистого и других, выделены условия организации самостоятельной деятельности (П. И. Пидкасистый, М. Э. Писоцкая, Г. Б. Пичурина, И. Э. Унт и др.). В современной педагогике этой проблемой занимаются В. И. Андреев, В. В. Байлук, Н. А. Половникова и другие.

Аспектам учебной самостоятельной деятельности в истории педагогики уделялось достаточно большое внимание. Но, несмотря на значительную широту в исследованиях, следует отметить, что в них чаще рассматривались проблемы самостоятельной работы, познавательной самостоятельности в общей педагогике и педагогическом процессе общеобразовательной школы [7]. Работам по самостоятельной деятельности в дополнительном образовании уделялось не так много внимания.

Проблема самостоятельной работы актуальна также и для музыкальной педагогики. В ряде работ специалистов данной области (О. А. Апраксина, Л. Г. Арчажникова, Г. Г. Нейгауз, Г. М. Цыпин и др.) рассматривается самостоятельная работа обучающихся как проблема самостоятельности и связывается с творческим характером музыкальной деятельности. Существуют диссертационные работы в области музыкального педагогического образования (С. Н. Гайдай, Н. А. Горлинская, С. И. Нищетова и др.), посвященные проблеме формирования и развития самостоятельной деятельности в высшей школе, в них рассматривается самостоятельная работа студентов по классу скрипки, фортепиано, в процессе овладения навыками исполнительского мастерства.

В вокальной педагогике детей вопросы самостоятельной работы начинающих вокалистов рассматриваются редко (П. В. Голубев, В. В. Емельянов, А. Г. Менабени). Это объясняется сложностью самоконтроля детей-вокалистов (Л. Б. Дмитриев, Д. Е. Огороднов, М. А. Павлова, Л. В. Чернова). Современная физиология объясняет, что в пении, как и в речи, участвует целая группа внутренних ощущений, идущих от движения мышц голосового аппарата [6]. «Управление и регулирование речевым и певческим звукообразованием осуществляется под контролем слухового и двигательного анализаторов. Все звуковые параметры (высота, тембр, громкость, продолжительность) регулируются центральной нервной системой согласно слуховому образу. От внутренних анализаторов *(мышечного, вибрационного* и др.) по афферентным путям в центральную систему передаются сигналы о результате действия всей мышечной системы, участвующей в звукообразовании» [10, с. 98]. Соответственно слуховому представлению происходит коррекция движений. Однако практика обучения певческому мастерству показывает, что далеко не всегда удается найти нужные мышечные движения даже при наличии отчетливого слухового представления.

Доктор искусствоведения, профессор Л. Б. Дмитриев понимал вокальный слух не только как слуховое представление звука, но и соответствие звучания голоса мышечным ощущениям. В его определении такой слух – это «способность улавливать не только особенности правильного певческого звучания, отличать их от неправильного, но и ощущать работу голосового аппарата, *мышечно пони-*

мать то, что делает другой певец, при том или ином звучании» [1, с. 157].

Вопросом самостоятельной работы стали интересоваться преподаватели-вокалисты с конца XX века. До этого в методических трудах отечественных опытных педагогов прошлого (А. Варламов, М. Глинка, К. Мазурин) и преподавателей послереволюционного периода (Д. Аспелунд, В. Багадуров) о домашней, самостоятельной работе учащихся-вокалистов ничего не сказано. Сведений о самостоятельной работе вокалистов очень мало, этот вопрос почти не затрагивался, отсутствуют педагогические методики и технологии по данной проблеме. В вокальной педагогике не обращается внимание на возможность алгоритмизации вокального обучения. Начинающему вокалисту необходим алгоритм самостоятельной деятельности, поскольку неразвитый голосовой аппарат нуждается в постоянной тренировке.

Техническая революция и повсеместное распространение информационных компьютерных технологий в различных областях деятельности привели к новому информационному развитию общества в XXI веке. Информационные технологии предлагают новые уникальные возможности и перспективы для их применения и внедрения в музыкальное образование. Появление звукозаписывающей и звукоусилительной техники в вокальном исполнительстве, широкое использование цифровых музыкальных инструментов в музыкальной педагогике качественно изменили музыкальное образование. Обучающийся в современной детской школе искусств находится в большом музыкальном информационном потоке, в котором ему трудно сосредоточиться и выбрать правильные певческие эталоны. Музыкально-компьютерные технологии и аудиовизуальные средства позволяют ребенку воспринимать музыку в больших количествах по радио, телевидению, интернету. С помощью мультимедиа и интернет технологий появилась возможность дистанционного и самостоятельного обучения иностранным языкам, игре на музыкальных инструментах, компьютерному конструированию, сочинению музыки и многому другому. Во Всемирной сети Интернет появились самоучители по эстрадному пению для взрослых и технологии обучения пению в караоке.

Современный ребенок детской музыкальной школы не сориентирован на конкретную задачу, на выявление правильных акустических характеристик и эстетических эталонов. В рамках академической школы пения становится возможным выделение объективного эталона певческого тона, что обеспечивается универсальностью звучания человеческого голоса, универсальностью музыкального языка и универсальностью человеческих эмоций. Критериями являются необходимый звуковысотный диапазон, звучность и богатство тембра.

Одновременно с эталоном певческого тона в академическом вокальном искусстве существует и эталон эстетической традиции европейской академической вокальной культуры. «Это образец вокального исполнения, самостоятельное значение которого обусловлено тем фактом, что одного только совершенного голоса недостаточно для совершенного исполнения. Объективность этого эталона эстетической традиции обусловлена объективными характеристиками вокальной речи как таковой, отличительные свойства которой в максимальной степени должны проявляться в пении, которое признаётся наиболее совершенным» [9, с. 180].

В современности проблема формирования навыков самостоятельной работы у обучающихся в дополнительном музыкальном образовании детей особенно обостряется. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 21 декабря 2012 года в Статье 43 «Обязанности и ответственности обучающихся» прописано, что «обучающиеся обязаны осваивать образовательную программу, выполнять индивидуальный учебный план, … осуществлять самостоятельную подготовку к занятиям, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы» [11, с. 52]. Учащиеся-вокалисты далеко не всегда владеют умениями и навыками самостоятельной работы, протекающей без непосредственного руководства педагога. Во время выполнения вокалистом самостоятельной работы происходит практическое освоение музыкального материала. Домашняя самостоятельная работа начинающих вокалистов является важным, но далеко не всегда используемым в полной мере резервом повышения эффективности вокальной подготовки.

Анализ литературы по проблеме исследования позволил определить, что в настоящее время существует не достаточное количество методик формирования учебной самостоятельной деятельности у начинающих вокалистов. Мало изученным остается вопрос специфики формирования навыков самостоятельной работы у начинающих вокалистов в условиях дополнительного музыкального образования.

Все вышесказанное позволило выделить ряд противоречий:

- между разработанностью проблемы самостоятельной работы учащихся в общей педагогике и психологии и малой разрабо-

танностью вопросов самостоятельной деятельности вокалистов в теории и практике музыкального образования;

- между значимостью самостоятельности вокалиста для исполнительской деятельности, и отсутствием конкретных методик и технологий по самостоятельной вокальной деятельности обучающихся в учреждениях дополнительного образования детей.

Приведенные противоречия выявляют **проблему**: теоретическое обоснование и разработка технологии формирования учебной самостоятельной деятельности вокалистов в дополнительном музыкальном образовании. Эта проблема позволяет нам создать вокальную технологию, в которой мы обращаем внимание на формирование самостоятельной деятельности учащихся-вокалистов.

Вокальная педагогика является одной из составных частей общей педагогики. В нашей технологии важны принципы вокального обучения. Общие дидактические принципы являются основой для различных педагогических методик и технологий, в том числе и вокальной. Вокальное обучение базируется на принципах наглядности, доступности, систематичности и последовательности, сознательности и творческой активности, индивидуальности.

В числе важнейших исходных требований к процессу музыкального обучения следует рассматривать общедидактический *принцип наглядности*. В дидактике этот принцип был сформулирован одним из первых и признан повсеместно. В современной педагогике, где происходит внедрение информационных компьютерных технологий в учебный процесс, этот принцип играет важную роль. Формирование навыков самостоятельной деятельности вокалистов происходит с помощью принципа наглядности. Учащиеся могут слушать дома оперу, мюзикл, музыкальную комедию, анализировать понравившиеся вокальные партии, скачивать из Интернета арии из опер на персональный компьютер в аудио или видео формате.

Рассматривая виды информационного воздействия на человека, которые возможны при работе обучаемых с современной компьютерной и коммуникационной техникой, информацию по способу восприятия обучаемыми, можно разделить на три основные группы:

1) звуковая информация, воспринимаемая слуховым аппаратом человека;

2) зрительная или визуальная информация, воспринимаемая зрением человека, включающая текст и графические изображения-картинки;

3) сенсорная или тактильная информация, частично воспринимаемая сенсорной системой человека при работе с помощью специальных технических средств с видеороликами, телеобъектами и др.

Сочетание видео и звуковых эффектов обеспечивает одновременное воздействие на два важнейших органа чувств человека – зрение и слух, что существенно повышает информативность учебного процесса и эффективность его восприятия. Воздействуя на органы чувств комплексом красок, звуков, словесных интонаций, аудиовизуальные средства обучения вызывают многообразные ощущения, которые анализируются, сравниваются, сопоставляются с уже имеющимися представлениями и понятиями.

В процессе вокального воспитания и обучения развитие культуры восприятия в детской школе искусств осуществляется с использованием звукозаписывающей техники и компьютерных средств. Достижения научно-технического прогресса открыли возможность введения в процесс вокального обучения экранно-звуковых средств, компьютерных и интернет-технологий, что позволило усовершенствовать предпрофессиональную подготовку музыкантов-исполнителей. Экспериментальные исследования подтвердили возможности технических средств активизировать познавательную деятельность, увеличивать объем знаний, интенсифицировать процесс обучения.

С внедрением мультимедиатехнологий в учебный процесс зрительная наглядность заняла место наравне со слуховой наглядностью в вокальной педагогике. Музыкальные клипы и видеоролики, мультимедийные презентации обрели популярность в вокальной индустрии и исполнительском искусстве.

В нашей технологии формирования навыков самостоятельной деятельности были применены задания и упражнения для вокалистов, которые включали музыкальный анализ вокальных произведений, сравнительный анализ собственного исполнения и оригинального исполнения произведения, подбор музыкальных треков и картинок в сети Интернет, подходящих для вокального произведения, создание мультимедийной презентаций к песне, сочинение на заданное стихотворение вокальной мелодии.

Принцип *доступности* предполагает формирование навыков самостоятельной работы у начинающих вокалистов с помощью несложных интересных творческих заданий на вокальных занятиях в соответствии с уровнем развития младших школьников – сочинение нетрудной мелодии на простое четверостишие. Например: «Чер-

ный ворон на дубу, он играет во трубу, труба точеная, позолоченная, труба ладная, песня складная» [5, с. 85]. Одним из интересных заданий является поиск картинок в сети Интернет и создание презентации к любимым детским песням: «Улыбка», «Песенка Мамонтенка», «Голубой вагон», «Брадобрей» и другим.

Принцип систематичности и последовательности проявляется в постепенном усложнении певческого репертуара и вокальных упражнений, в сочинении попевок от простых к более сложным. Вокальные упражнения и песни направлены на систематическое и последовательное развитие основных качеств певческого голоса и вокальных навыков. В вокальной педагогике известно, что гибкость и подвижность голосов необходимо постоянно развивать и поддерживать, потому что эти качества голосов могут легко потеряться при несистематических занятиях. Поэтому такое большое значение имеет постоянная ежедневная вокальная работа учащихся, которую в современном музыкальном образовательном пространстве организует преподаватель сольного пения с помощью уроков и домашних самостоятельных заданий.

Границы возможностей каждого учащегося, даже в пределах одного возраста, очень различны, так как выносливость голоса у каждого ребенка имеет свой предел и часто не зависит от общей физической выносливости. С возрастом и со временем она развивается, но индивидуальные особенности у обучающихся остаются.

Голосовой аппарат у начинающихся вокалистов в процессе занятий пением претерпевает некоторые изменения, нуждающиеся во времени. Необходимо заниматься вокалом и выполнять домашние задания *систематично и последовательно* по разработанному алгоритму. Рекомендуется петь ежедневно, чтобы развить голос и выработать правильные вокальные привычки. Обучающийся должен хорошо понимать упражнения, чтобы выполнять их самостоятельно, без непосредственной помощи учителя. Домашние упражнения исполняются вокалистами наизусть, что позволяет развить память, музыкальный слух и свободно ориентироваться в музыкальном материале. Чрезвычайно важно, чтобы упражнения исполнялись во всех тональностях, включающихся в диапазон голоса учащегося. Это полезно для интонации и ровности голоса.

Занятия дома с разучиванием вокальных упражнений, вокализов и произведений должны производиться без аккомпанемента, акапельно. Это приучает выдерживать интонацию без поддержки аккомпанемента. Когда произведение уверенно разучено, можно приступать к исполнению с аккомпанементом или пению под фонограмму. Способ пения без сопровождения не нуждается в собственном аккомпанементе и позволяет петь стоя.

Для вокальных домашних занятий учащемуся необходимо иметь дома инструмент: фортепиано, электронное пианино или синтезатор. Фортепиано, служащее для самостоятельных занятий, должно быть чисто настроено, по камертону. Практиковаться в пении следует непременно стоя, держа ноты в руках или на высоком пюпитре.

Продолжительность домашних занятий для начинающих вокалистов составляет 25-30 минут. Можно рекомендовать во время пения иметь перед собой часы или ставить будильник на время занятия. Петь долго (более 35 минут) не рекомендуют, так как голос может утомиться. Голос нельзя приравнять к музыкальным инструментам, на которых можно заниматься без перерыва в течение продолжительного времени. Голос устает, может испортиться и даже совсем пропасть. Русский певец и педагог И. И. Прянишников в своей книге «Советы обучающимся пению» писал о времени и продолжительности занятий: «В начале учения лучше петь меньше, но это малое количество занятий должно быть исполнено с величайшим вниманием и старанием, чтобы качеством занятий заменить малую их продолжительность» [8, с. 23].

Принцип сознательности и творческой активности учащихся включает сознательное отношение к вокальной деятельности, понимание необходимости преодолевать трудности в процессе учебы, а также сознательное и самостоятельное освоение знаний, умений и навыков в пении. Возможности для этого мы видим в формировании интереса к вокальному искусству, в развитии вокального слуха. Выдающийся педагог пения итальянской школы Ф. Ламперти предъявлял следующие требования к своим начинающим ученикам: пение «на опертом дыхании» («школа пения – это школа дыхания»), грудобрюшное дыхание, пение legato, пение во время занятий неполным голосом (ученикам очень редко разрешалось петь полным голосом: «каков малый тон, таков будет и большой»), пение упражнений и вокализов [3].

Начинающий вокалист детской школы искусств должен научиться сознательно контролировать собственное звучание, а также слушать и слышать достоинства и недостатки других исполнителей вокальной музыки. Этому может способствовать прослушивание и анализ вокального звучания.

Принцип индивидуальности. Современная вокальная педагогика рассматрива-

ет воспитание как творческий процесс, учитывая, что каждый ребенок – это неповторимая личность, индивидуальность, обладающая свойственными только ей физическими, психическими, музыкальными способностями.

Музыкально-педагогическая практика подтверждает, что отечественная вокальная школа развивается на основе единых научных общедидактических и музыкальных принципов при творческом разнообразии и сочетании методов вокального воспитания и обучения. Вышеперечисленные принципы были внедрены нами в педагогическую работу и активно использовались на уроках: сольное пение, вокальный ансамбль в дополнительном музыкальном образовании детей.

Данная технология формирования навыков самостоятельной работы у начинающих вокалистов позволяет учащемуся выйти на эффективный алгоритм самостоятельной вокальной работы и развить самостоятельность и активность в вокальном обучении. Эффективность самостоятельной работы находится в прямой зависимости от педагогической технологии ее организации. Содержание домашних заданий необходимо строить так, чтобы ребенок при их выполнении опирался на вокальные навыки и знания, которые он приобрел на вокальном занятии. Самостоятельная работа учащегося должна стать органическим продолжением работы с педагогом на уроке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дмитриев Л. Б. Основы вокальной методики. М. : Музыка, 2007.
2. Концепция развития образования в сфере культуры и искусства в Российской Федерации на 2008-2015 годы. Правительство Российской Федерации. Распоряжение от 25 августа 2008 г. № 1244-р. М. : в ред. Постановления Правительства РФ от 08.09.2010 г. № 702. URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070647/ (дата обращения: 24.09.2014)
3. Ламперти Ф. Искусство пения по классическим преданиям. Технические правила и советы ученикам и артистам : учеб. пособие. СПб. : Лань, Планета музыки, 2009.
4. Неровных В. А., Ушинский К. Д. Философское и психологическое обоснование проблемы воспитания активности и самостоятельности. Новые исследования в педагогических науках. Вып. 1. М., 1963.
5. Огороднов Д. Е. Музыкально-певческое воспитание детей в общеобразовательной школе: методическое пособие. Ленинград : Музыка, Ленинградское отделение. 1972.
6. Павлова М. А. Формирование вокально-слухового самоконтроля у студентов музыкально-педагогического факультета на занятиях по постановке голоса : дис. ... канд. пед. наук. М., 2002.
7. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении: Теория экспериментального исследования. М. : Педагогика, 1980.
8. Прянишников И. И. Советы обучающимся пению : учебное пособие. СПб. : Лань, ПЛАНЕТА МУЗЫКИ, 2013.
9. Трифонова И. А. Академическое вокальное искусство как социокультурный феномен : дис. ... канд. филос. Наук : Тюменский гос. ун-т. Тюмень, 2011.
10. Чернов Д. Е., Чернова Л. В. Слуховой и мышечный самоконтроль в процессе речевого и певческого звукообразования // Специальное образование: научно-методический журнал / ФГБОУ ВПО «Урал. гос. Ун-т»; Ин-т спец. Образования. Екатеринбург, 2013. № 3(31) С. 97-105.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М. : Проспект, 2014.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Л. В. Чернова.

УДК 372.881.1
ББК Ч426.81-251 ГСНТИ 14.25.09; 16.31.51 Код ВАК 13.00.02

Свалова Елена Викторовна,
аспирант, кафедра профессионально-ориентированного языкового образования, Уральский государственный педагогический университет; учитель английского языка, МАОУ «Лицей»; 624205, Свердловская обл., г. Лесной, ул. Победы, д. 30/А; e-mail: elenasvalova@rambler.ru

ТИПОЛОГИЯ ТРУДНОСТЕЙ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Ключевые слова: иностранный язык; обучение иностранному языку в школе; трудности обучения; классификация трудностей.

Аннотация. Рассматривается классификация трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы с учетом психолого-физиологических, педагогических и лингводидактических особенностей данного процесса.

Svalova Elena Viktorovna,
Post-graduate Student of Department of Professionally Oriented Linguistic Education, Institute of Foreign Languages, Ural State Pedagogical University; Teacher of English, Lesnoy, Sverdlovsk Region.

TYPOLOGY OF DIFFICULTIES OF TEACHING A FOREIGN LANGUAGE TO SECONDARY SCHOOL LEARNERS

KEY WORDS: foreign language; teaching a foreign language at school; difficulties of teaching; classification of difficulties.

ABSTRACT. The article reveals a classification of difficulties of teaching secondary school learners a foreign language based on psycho-physiological, pedagogical and linguodidactical peculiarities of this process.

Опираясь на опыт учителей иностранного языка, работающих в средней общеобразовательной школе, анкетирование и беседы с ними мы делаем вывод, что трудности обучения учащихся иностранному языку представляют для учителя-практика область, знание в которой четко не определено. По этой причине учитель не имеет возможности быстро распознавать типы трудностей учащихся и, соответственно, подбирать способы целенаправленного воздействия.

Таким образом, мы видим острую необходимость более глубокого рассмотрения проблемы типов трудностей в методике обучения иностранным языкам. Тщательная диагностика трудностей обучения иностранному языку, по нашему мнению, поможет избежать больших трудностей на любой ступени обучения в средней общеобразовательной школе.

Диагностика трудностей обучения иностранному языку в школе представляет многоступенчатый процесс. В «Энциклопедическом словаре педагога» В. С. Безруковой диагностика представлена как инструмент в учебном процессе учреждения для определения общего уровня развития детей, степени сформированности отдельных их качеств, наличия тех или иных способностей и задатков. На основании полученных данных и в соответствии с ними организуется учебно-воспитательный процесс всего учреждения.

В современной педагогике «диагностика и ее результаты являются важнейшей составной частью реализации исследовательского подхода к управлению образовательным учреждением и учебно-воспитательным процессом в нем» [1]. По мнению исследователей В. С. Безруковой, П. Б. Гурвича, Л. А. Ясюковой и др., системно проводимая диагностика составляет основу и содержание мониторинга успеваемости учащихся в разных областях учебной деятельности. В рамках развивающего обучения диагностика приобретает особое значение. Специалисты отмечают важность проведения диагностических мероприятий не для того, чтобы отобрать детей, удовлетворяющих использованию технологии развивающего обучения. Напротив, по результатам проведения диагностики в школе исследуются темпы, процессы и направления развития каждого ребенка.

В настоящее время обучение иностранному языку учащихся средней школы привлекает особое внимание учителей иностранного языка, методистов, психологов и родителей. Как свидетельствуют многочисленные срезы знаний и годовые контрольные работы, учащиеся не владеют знаниями, умениями и навыками по иностранному языку в объеме, соответствующем требова-

© Свалова Е. В., 2014

ниям Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Результаты наблюдений за учащимися на уроках, анкетирования учителей иностранного языка и родителей свидетельствуют о том, что при обучении данному предмету школьники (100% всех опрошенных детей) испытывают различные трудности.

Результаты анализа литературы и диссертационных исследований по психологии и физиологии (Л. С. Выготского, Л. К. Ермекбаева, Э. Г. Симерницкой, А. С. Смирнова, Д. Таппера, А. Райссера, Х. Туокко), социальной педагогике (О. В. Банцева, М. М. Безруких, О. Б. Иншакова) и лингводидактике (И. Л. Бим, Е. В. Борзовой, П. Б. Гурвич, М. А. Давыдовой, Н. Д. Гальсковой, Н. И. Гез, Г. А. Китайгородской, Г. В. Роговой, Н. Н. Сергеевой, Р. Ходеры) позволили нам сделать вывод о взаимовлиянии психолого-физиологических, социально-педагогических и лингводидактических факторов, что в свою очередь приводит к возникновению трудностей при обучении учащихся средней школы иностранному языку.

Проблема классификации языковых трудностей с позиции рассмотрения их возникновения при обучении разным видам речевой деятельности рассматривается в исследованиях В. В. Свинцова на примере обучения русскому языку, И. С. Сон при обучении японскому языку, в области психологии обучения иностранным языкам (Б. В. Беляева, И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, А. Р. Лурия, З. И. Клычниковой и др.). В диссертационных исследованиях по методике обучения иностранному языку на уровне профессионально ориентированного и школьного образования отмечены стратегии и подходы к преодолению трудностей на различных этапах обучения при овладении навыками слухопроизносительными (Н. Н. Сергеева, Е. А. Иванова), аудирования (Н. Ю. Абромовская, В. А. Яковлева, Я. В. Зудова и др.), говорения (А. Н. Волкова, Н. А. Лабашова и др.), чтения (М. Г. Бондарев, Е. Н. Дмитриева, М. С. Гришина и др.), письма (Л. К. Мазунова, М. А. Татаринова и др.).

В лингводидактике Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез, Р. Ходера дают общую характеристику особенностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы и трудностей, сопутствующих данному процессу (в том числе младших школьников). При этом трудности обучения иностранному языку учащихся не рассматриваются авторами как отдельная методическая категория, требующая классификации.

Учитывая все вышеизложенные факты, можно сделать вывод о том, что проблема определения типов трудностей обучения иностранному языку учащихся младших классов является недостаточно освещенной в методике обучения иностранным языкам. В нашем исследовании предпринята попытка классифицировать трудности и создать типологию трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы на примере младшего звена (Таблица 1).

В настоящее время существуют исследования по созданию методических типологий на материале английского, немецкого и французского языков (В. Д. Аракин, А. Н. Бычева, В. Г. Гак, Н. Д. Гальскова, Н. Р. Ивицкая, Т. А. Лопарева, Н. Г. Михайловская, Н.А. Разумеева, И. Н. Суслов, М. О. Фаенова, И. В. Чернецкая). В этих работах была отмечена важность и необходимость дальнейшей разработки этой проблематики на материале разных языков.

Под методической типологией нами понимается такая типология, которая позволяет:

1) классифицировать данные типы трудностей по степени их принадлежности к основным категориям, выделенным на основе возрастных особенностей учащихся;

2) распределить трудности по типам (группам) с точки зрения важности и обоснованности их возникновения при обучении иностранному языку учащихся;

3) прогнозировать трудности и наметить пути их преодоления;

4) планировать коррективно-подготовительное обучение иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы.

При составлении типологии трудностей обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы мы руководствовались *главным принципом*, представленным в Стандарте *новой методологической основой «построения системы оценки достижения результатов образования* – от оценки достижений учащихся и учителей к оценке эффективности деятельности всех участников образовательного процесса». Этот принцип обосновывает и стимулирует поиск и разработку методик, технологий, способствующих достижению высоких показателей обучения иностранным языкам.

Таблица 1.

Трудности обучения иностранному языку учащихся средней общеобразовательной школы

<table>
<tr><th>Параметры трудностей</th><th colspan="9">Типы субъективных трудностей (связанных с особенностями учащихся)</th></tr>
<tr><td colspan="10">Лингводидактические трудности обучения</td></tr>
<tr><td colspan="10">Трудности в коммуникативной сфере</td></tr>
<tr><td rowspan="2">вид речевой деятельности</td><td colspan="2">в говорении</td><td rowspan="2">в аудировании</td><td colspan="2">в чтении</td><td rowspan="2">в письме</td></tr>
<tr><td>диалогической форме</td><td>монологической форме</td><td>про себя</td><td>вслух</td></tr>
<tr><td colspan="10">Трудности в использовании языковых средств</td></tr>
<tr><td>вид языковых средств</td><td colspan="3">в графике, каллиграфии, орфографии</td><td colspan="2">в фонетике</td><td colspan="2">в лексике</td><td colspan="2">в грамматике</td></tr>
<tr><td colspan="10">Трудности в выполнении общеучебных и универсальных учебных действий</td></tr>
<tr><td>на уровне требований к выполнению задания</td><td colspan="3">в выполнении задания по инструкции</td><td colspan="2">в выполнении задания с ограничением времени</td><td colspan="2">в выполнении задания с ограничением по объему</td><td colspan="2">в выполнению задания на бланке/листке с печатью/аккуратным почерком</td></tr>
<tr><td>на уровне выбора стратегий и приемов обучения</td><td colspan="3">в работе с текстом</td><td colspan="2">в поиске дополнительной информации</td><td colspan="2">в подготовке к самостоятельной, проверочной или контрольной работе</td><td colspan="2">в самоорганизации при подготовке к чтению, слушанию, записи материала</td></tr>
<tr><td colspan="10">Трудности психолого-физиологические</td></tr>
<tr><td>показатели здоровья (из карты здоровья)</td><td colspan="3">по зрению</td><td colspan="2">по слуху</td><td colspan="2">по общему уровню работоспособности</td><td colspan="2">по другим показателям</td></tr>
<tr><td>показатели психологического развития</td><td>мышления</td><td colspan="2">памяти</td><td>внимания</td><td>типу восприятия</td><td>темпераменту</td><td>уровню речевого развития</td><td colspan="2">уровню тревожности</td></tr>
<tr><td colspan="10">Трудности социально-педагогические</td></tr>
<tr><td>уровень адаптации</td><td colspan="3">высокий</td><td colspan="3">средний</td><td colspan="4">низкий</td></tr>
<tr><td>уровень мотивации</td><td colspan="3">высокий</td><td colspan="3">средний</td><td colspan="4">низкий</td></tr>
<tr><td>уровень общения со сверстниками</td><td colspan="3">высокой комфортности</td><td colspan="3">средней комфортности</td><td colspan="4">низкой комфортности</td></tr>
<tr><td>уровень общения с учителем</td><td colspan="3">высокой комфортности</td><td colspan="3">средней комфортности</td><td colspan="4">низкой комфортности</td></tr>
</table>

Нами были выделены основные трудности, которые испытывают учащиеся младших классов на уроке иностранного языка при обучении. Ниже мы приводим описание трудностей.

<u>В лингводидактическом блоке</u>:

1) на уровне содержания обучения в сфере коммуникативных умений в основных видах речевой деятельности:

- *трудности в говорении*: при использовании диалогических форм общения в диалоге этикетного характера, расспросе, побуждении к действию; при использовании монологических форм говорения при описании, сообщении, рассказе, характеристике персонажа и др.;

- *трудности в аудировании:* при восприятии на слух и полном / выборочном понимании связного высказывания учителя / одноклассников, построенного на знакомом материале и/или содержащем некоторые незнакомые слова в процессе общения на уроке; при восприятии на слух и понимании небольших сообщений, рассказов, сказок в аудиозаписи; при использовании контекстуальной/языковой догадки; при выражении вербальных / невербальных реакций на слова говорящего;

- *трудности в чтении:* при чтении вслух небольших текстов, построенных на изученном материале; при чтении про себя и понимании текстов, содержащих как изученный языковой материал, так и отдельные новые слова;

- *трудности в письменной речи* – при письме с опорой на образец при оформлении поздравления с праздником, короткого письма личного характера, короткой анкеты.

2) на уровне использования языковых средств:

- *трудности в графике, каллиграфии, орфографии*: при написании букв английского алфавита, выполнении звукобуквенного соотнесения письменно при работе с флэш-картами, написании основных буквосочетаний, знаков транскрипции, написании слов с апострофом, оформлении текста

в плане орфографии и пунктуации, написании наиболее употребительных слов, вошедших в активный словарь;

- *трудности в фонетике:* при произнесении одиночных звуков, дифтонгов, произнесении ударений в словах, членении предложений на смысловые части, выделении на слух ритмико-интонационных особенностей повествовательных / побудительных / вопросительных предложений, соблюдении интонации перечисления; при чтении по транскрипции;

- *трудности в лексике:* при запоминании лексических единиц (слов, словосочетаний, простейших устойчивых выражений, этикетной лексики и речевых клише как элементов речевого этикета, интернациональных слов) в заданиях на узнавание, воспроизведение и употребление лексических единиц в пределах тематики и коммуникативной задачи; при распознавании частей речи / словообразовательных элементов; при использовании лексики нужной тематики в общении (в заданиях – составить диалог по теме «Shopping» и т. д.);

- *трудности в грамматике:* при составлении предложений основных коммуникативных типов (повествовательного, побудительного, вопросительного), постановке вопросов (общего и специального), использовании вопросительных слов; при конструировании предложений с соответствующим типом порядка слов; при составлении простых распространённых, с однородными членами, сложносочиненных с союзом and, but, с использованием основных грамматических структур предложений; при работе с частями речи;

3) на уровне выполнения общеучебных и универсальных учебных действий:

- *трудности в соблюдении требований к выполнению заданий:* при выполнении заданий по инструкции с определенными требованиями к оформлению работы; при выполнении заданий с ограничением времени; при выполнении задания с ограничением по объему; при выполнении заданий на бланке / листке с печатью / аккуратным почерком;

- *трудности в выборе стратегий и приемов обучения:* при работе с текстом; при поиске дополнительной информации; при подготовке к самостоятельной, проверочной или контрольной работе (в умении сосредоточиться, обеспечить себя необходимыми принадлежностями, следить за аккуратностью внешнего вида, выполнить тренировочные упражнения и т. д.); в самоорганизации при подготовке к чтению, слушанию, записи материала (в умении обеспечить себя необходимыми принадлежностями для записи материала – пенала с карандашами и ручками, рабочей тетради, дневника, принадлежностей для выполнения творческого задания на уроке-мастерской и т. д.).

Отбор трудностей ***психолого-физиологического*** и ***социально-педагогического блоков*** осуществлялся на основе показателей развития учащихся. При обучении иностранному языку в младших классах учителю необходимо владеть информацией о здоровье детей, которая содержится на последних страницах классного журнала. Из группы здоровья можно сделать вывод о наличии трудностей обучения из-за зрения, слуха, общего уровня работоспособности каждого ребенка, а также других показателей. В психологическом и социально-педагогическом развитии выделяются трудности в стандартных категориях, которые включены в любую психолого-педагогическую диагностику – трудности в мышлении, памяти, внимании, типе восприятия, темпераменте, уровне речевого развития, уровне тревожности; в социально-педагогическом развитии учащихся – трудности при адаптации, мотивации, общении со сверстниками, общении с учителем, степень проявления которых оценивается по низким, средним и высоким показателям. Предполагается, что трудности данного типа в обучении выявляются по результатам работы школьного педагога-психолога или сотрудников центра диагностики и консультирования.

Таким образом, разработанная типология должна способствовать более глубокому пониманию учителем трудностей обучения иностранному языку учащихся и предпосылок их возникновения, созданию эффективного алгоритма обучения иностранному языку с целью преодоления трудностей при выполнении учащимися учебных заданий, формированию более прочных учебных навыков и повышению уровня качества обучения иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Безрукова В. С. Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога. Екатеринбург, 2000.

2. Гальскова Н. Д., Никитенко З. Н. Теория и практика обучения иностранным языкам. Начальная школа : метод. пособие. М. : Айрис-пресс, 2004.

3. Гурвич П. Б. Коррективно-подготовительный аспект методики преподавания иностранных языков : учеб. пособие. Владимир, 1982.

4. Матюхина М. В., Михальчик Т. С., Патрина К. П. Психология младшего школьника : учеб.-метод. пособие для студентов-заочников факультетов подготовки учителей начальных классов. М. : Просвещение, 1976.

5. Сергеева Н. Н., Новикова В. В. Типология социокультурных прикладных проектов как средства развития социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2011. №1.

6. Сергеева Н. Н., Угрюмова С. В. Классификация мотивов к изучению иностранного языка // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 114-119.

7. Ясюкова Л. А., Пугач В. Н. Педагогическая компенсация нарушений внимания и поведения у детей : метод. рекомендации для учителей начальной школы. Ижевск, 2001.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 373.31
ББК Ч420.243 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Синявская Елена Валентиновна,
учитель начальных классов, Гимназия им. Н. В. Пушкова, г. Троицк; Почетный работник общего образования РФ; аспирант, Академия социального управления; 142190, г. Троицк, ул. Школьная, д. 10; e-mail: sinyavskayaalena@gmail.com

УСЛОВИЯ УНИВЕРСАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИРОВАНИЯ В НАЧАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модель; моделирование; универсальный; универсализация; учебная задача.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются условия универсализации моделирования как учебного действия младших школьников. На конкретных примерах раскрываются пути реализации этих условий в педагогической практике.

Siniavskaya Elena Valentinovna,
primary school teacher, Gymnasium named after Pushkov, Moscow, Troitsk district; Honored Worker of Education of the general; postgraduate, Academy of Social Management.

CONDITIONS OF UNIVERSAL MODELING IN ELEMENTARY SCHOOL

KEY WORDS: model; modeling; universal; learning task.

ABSTRACT. The article examines the conditions of universal simulation modeling as an educational activity of junior pupils. On the basis of examples, the ways of implementation of these conditions into teaching practice are described.

В настоящее время термины «модель», «моделирование» активно используются в научных исследованиях как метод познания, в психолого-педагогической, методической литературе, отражающих проблемы образования, как средство рассмотрения изучаемых фактов, явлений, понятий. Это свидетельствует о всеобщности действия моделирования. В рамках данной статьи покажем, в чем заключается универсальность моделирования как учебного действия в предметном обучении.

Подход к моделированию как учебному действию разрабатывался в отечественной психологии [4; 8 и др.], а затем и в педагогике, начиная с середины XX века. Чтобы моделирование стало компонентом учебной деятельности, Н. Г. Салмина предлагает расширить его содержание за счет включения в него других видов деятельности со знаково-символическими средствами (кодирование / декодирование, схематизация, замещение) [8, с. 105].

В современных условиях реализации ФГОС моделирование рассматривается как одно из универсальных учебных действий, в состав которого как раз и вошли указанные выше виды знаково-символической деятельности (см. [6, с. 93]). Это обусловлено изменившимися целями образования: развитие личности учащегося на основе изучения универсальных способов познания и освоения мира, одним из которых и является моделирование (см. [9]).

Исходя из толкования понятия универсальности (от лат. universalis – общий, всеобщий) 1) разносторонний; всеобъемлющий, 2) пригодный для многих целей, выполняющий разнообразные функции [3]) к условиям универсализации моделирования можно отнести следующие:

1) включение моделирования как одного из необходимых учебных действий в решение разнообразных учебных задач (математических, орфографических, литературоведческих и др.);

2) включение в активный словарь педагогов и учащихся терминов «модель», «моделирование», знакомство учащихся с критериями учебной модели;

3) системное применение моделирования на разных уроках (математике, русском языке, литературном чтении, окружающем мире, технологии и др.).

Рассмотрим реализацию этих условий в обучении младших школьников. Еще в середине прошлого века ведущими российскими психологами было замечено, что потребность в учебной деятельности побуждает младших школьников к овладению теоретическими знаниями, а мотивы – к усвоению способов их построения посредством учебных действий, направленных на решение учебных задач. В литературе (Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Л. М. Фридман и др.) под учебной задачей понимается задача, в процессе решения которой ученик усваивает общий способ выполнения действия и в процессе решения которой происходят психические изменения в самом ученике.

Взяв за основу схему процесса постановки и решения учебной задачи, предло-

© Синявская Е. В., 2014

женную В. М. Туркиной [9], мы дополнили ее этапом моделирования, который составляет необходимое звено этого процесса. Учебная модель, выступая как продукт мыслительного анализа, затем сама может сделаться особым средством мышления человека [4, с. 161-162]. Схема решения учебной задачи приобретает вид (рис. 1).

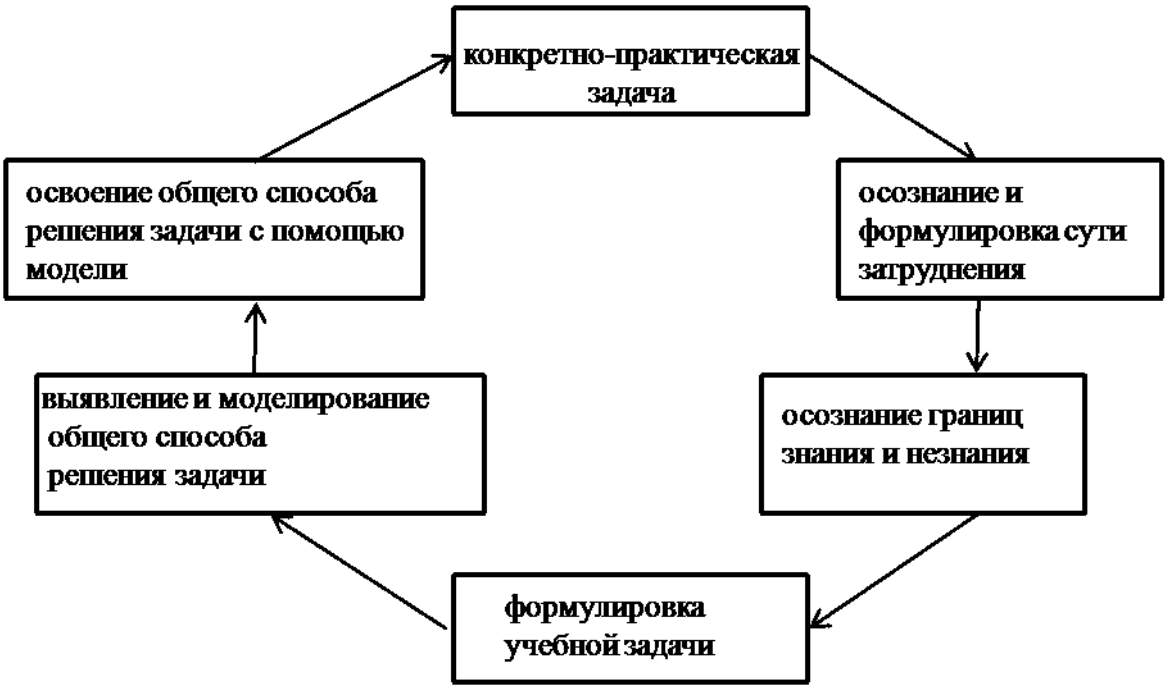


Рисунок 1. Схема решения учебной задачи

Моделирование можно осуществлять при изучении практически всех учебных предметов. Для этого необходимо ввести в активный словарь как педагогов, так и учащихся термины «модель», «моделирование» и познакомить учащихся с требованиями, которым должна удовлетворять модель. За основу взяты критерии, разработанные Н. С. Подходовой [7]. К этому списку мы добавили еще один критерий (модель выступает как средство рефлексии и самооценки), и тогда эти требования можно обозначить следующим образом.

1. Модель объекта выбирается с определенной целью. Н. С. Подходова в качестве модели при изучении геометрии предлагает рассматривать прямоугольник, параллелепипед, отрезок или точку. На уроках русского языка при обозначении орфограмм можно также использовать прямоугольник и отрезок. Тогда перед учащимися ставится задача в соотнесении цвета прямоугольника в соответствии с целью моделирования (табл. 1).

Таблица 1.

Символическое обозначение орфограмм корня

Цели	Фигуры
1. Правописание безударных гласных в корне слова, проверяемых ударением	Прямоугольник красного цвета
2. Правописание парных согласных в корне слова	Прямоугольник желтого цвета
3. Правописание непроизносимых согласных в корне слова	Прямоугольник белого цвета
4. Правописание удвоенных согласных в корне слова	Двойной прямоугольник желтого цвета

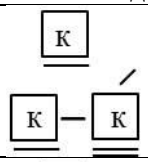
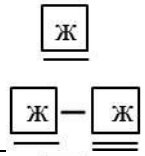
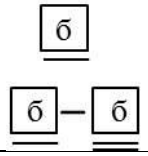
На уроках литературного чтения для формирования умения ориентироваться в книгах, понимать особенности литературного произведения можно использовать предложенную Л. А. Ефросининой [5, с. 54] систему «заместителей» (жанры произведений обозначаются геометрическими фигурами, а темы чтения – цветом).

2. Модель объекта является заместителем объекта по определенным свойствам,

но не тождественна ему, то есть не совпадает с ним. Работая с геометрическим материалом, учащиеся подбирают к разным условиям учебной задачи и их моделям соответствующие свойства. При изучении орфограмм корня ученикам можно предложить выполнить задание: «Подбери для каждой пары (слово и модель орфограммы) карточку с общим свойством объекта (орфограмма в корне слова) и его модели» (табл. 2).

Таблица 2.

Образец учебной задачи по теме «Орфограммы корня»

Слово	Модель орфограммы
1. Вес.ло	
2. Гри.ки	
3. Радос(?)ный	

Карточка 1. Парный согласный в корне слова.

Карточка 2. Непроизносимый согласный в корне слова.

Карточка 3. Безударный гласный в корне слова.

На уроке литературного чтения, на этапе первичного знакомства с текстом учащиеся выполняют учебно-познавательную задачу: определяют фамилию автора, жанр, тему и заголовок произведения, а затем моделируют его обложку. Например, так может выглядеть модель обложки к рассказу Н. Носова «Заплатка» (рис. 2).

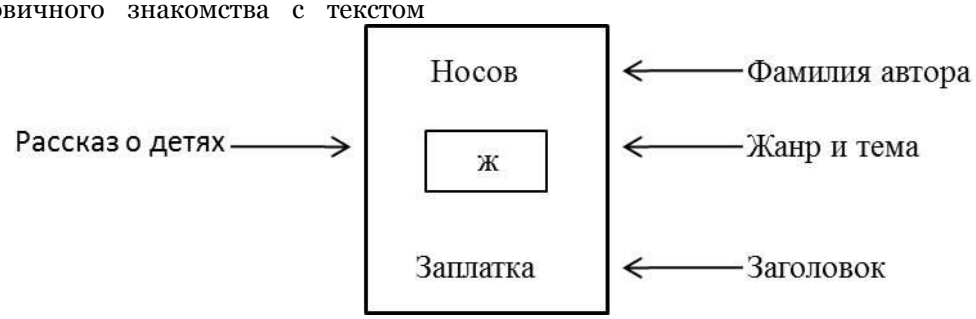


Рисунок 2. Модель обложки к рассказу Н. Н. Носова «Заплатка»

3. Модель объекта имеет не одну интерпретацию. По мнению Л. И. Айдаровой [2, с. 62-74], в модели фиксируются не только свойства объекта, но и три ее основных функции:

• модель выделяет общее;

• модель планирует поиск новых фактов, соответствующих требованиям (свойствам), отраженным в моделях;

• она контролирует, подходят ли к указанным в модели свойствам новые факты.

4. Модель объекта должна быть представлена в материализованном виде, что позволяет воспринимать модель через органы чувств: видеть, осязать, слышать.

5. Модель объекта становится для учеников своеобразным инструментом, позволяющим продвигаться в познании окружающего.

6. Модель может выступать в качестве средства рефлексии и самооценки. Л. И. Айдарова отмечает, что для того, чтобы формируемые действия мог контролировать и оценивать сам ученик, они должны быть хорошо осознанны им. В этом осознании и осмыслении собственных действий и их возможных результатов огромная роль принадлежит моделированию [1, с. 33].

Приведенные примеры позволяют заметить: цели моделирования и свойства, по которым модель заменяет сам объект, специфичны для каждого учебного предмета. Так, например, при изучении арифметики и элементов алгебры рассматриваются следующие свойства: численные характеристики и отношения между величинами. В геометрии – положение фигур в пространстве,

отношения между фигурами (взаимное положение), форма, размеры и т. д. При использовании моделей на уроках русского языка может быть отражен тип орфограммы и отношение между проверочным и проверяемым словом (при изучении орфографии) или состав слова (при изучении морфемики). Использование моделей на уроках литературного чтения позволят младшему школьнику не только сориентироваться в конкретном тексте, но и понять особенности того или иного литературного произведения, установить внутренние связи между основной темой и микротемами. В ходе изучения курса «Окружающий мир» могут быть рассмотрены различные элементы окружающего мира и связи между ними. Направленность на формирование моделирования как универсального учебного действия предполагает соблюдения перечисленных выше условий, а также использование универсального набора знаково-символических средств для построения моделей (например, прямоугольники, отрезки, стрелки).

ЛИТЕРАТУРА

1. Айдарова Л. И. Маленькие школьники и родной язык. М. : Знание, 1983.

2. Айдарова Л. И., Соколова Т. Ю. Модели как средство организации исследовательской деятельности учащихся. // Психологическая наука и образование. 1997, № 3. С. 62-74.

3. Большой Российский энциклопедический словарь. М. :РМГ Мультимедиа, 2010.

4. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения. М. : ИНТОР, 1996.

5. Ефросинина Л. А. Литературное чтение: 2 класс : метод. пособие. М. : Вентана – Граф, 2009.

6. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли: пособие для учителя / А. Г. Асмолов, Г. В. Бурменская, И. А. Володарская и др.; под ред. А. Г. Асмолова. М. : Просвещение, 2010.

7. Подходова Н. С. Моделирование как универсальное учебное действие при изучении математики // Начальная школа. 2011. № 9. С. 34-41.

8. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М. : Моск. ун-т, 1988.

9. Синявская Е. В. Моделирование как метод научного познания. // Вестник Сургут. Гос. пед. ун-та. 2013. № 3 (24). С.192-196.

10. Туркина В. М. Учебная задача как средство создания «поля преемственности» // Начальная школа. 2003. № 5. С. 50-56.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

УДК 37.013.42
ББК Ч466.46 ГСНТИ 14.27.01; 14.07.05 Код ВАК 13.00.02

Столбова Елена Александровна,
аспирант, Челябинский государственный педагогический университет; 454021, г. Челябинск, ул. 40 лет Победы, д. 40А, к. 38; e-mail: stolbovaea@cspu.ru

МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ДЕТЕЙ ГРУППЫ РИСКА В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: аксиология; фасилитация; поддержка; ценности; ценностные ориентации; дети группы риска; детский оздоровительный лагерь.

АННОТАЦИЯ. Раскрыты проблемы ценности и ценностных ориентаций детей группы риска, представлена модель социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях детского лагеря, раскрыто содержание блоков модели.

Stolbova Elena Aleksandrovna,
Post-graduate student, Chelyabinsk State Pedagogical University, Chelyabinsk.

MODEL OF SOCIO-PEDAGOGICAL SUPPORT OF VALUE ORIENTATIONS OF RISK GROUP CHILDREN IN A RECREATION CAMP

KEY WORDS: axiology; facilitation; support; values; value orientations; risk group children; children's recreation camp.

ABSTRACT. The article deals with the problem of values and value orientations of risk group children and a model of social and educational support for children at-risk in a children's camp. It also discloses the contents of the model blocks.

Проблема формирования ценностных ориентаций значима для любой социально-экономической формации. Особую остроту она приобретает в период коренных изменений в обществе. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» 2013 г. отмечает необходимость «создания условий для самоопределения и социализации обучающегося на основе социокультурных, духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства» [8].

Исследованием ценностей личности, факторов, влияющих на их формирование занимались Ю. Г. Волков, П. С. Гуревич, А. А. Ивин, О. Крокинская, В. В. Крюков, Н. И. Наместников и др.; структурой ценностей – А. В. Кирьякова, А. В. Леонтьев, М. Рокич, К. К. Платонов, В. А. Ядов и др. В то же время проблема формирования ценностных ориентаций детей группы риска в ситуации аномии в обществе остается одной из малоисследованных, что негативно отражается на практике социального воспитания.

Приоритетным вектором в работе с детьми группы риска является социально-педагогическая поддержка. Само слово «поддержка» в русском языке интерпретируется как оказание помощи, содействие. Различные виды поддержки (социальную, педагогическую, психолого-педагогическую, социально-педагогическую) следует рассматривать как деятельность по оказанию помощи [7]. О. С. Газман сформулировал идеи педагогической поддержки, определяемые им как педагогическая помощь детям в решении их индивидуальных проблем в сферах общения, учения, творчества, досуга, здоровья. Развитие данной идеи нашло отражение в работах Р. С. Димухаметова, Р. А. Литвак, Л. В. Мардахаева, Л. Я. Олиференко, Н. А. Соколовой и др. Ряд авторов в качестве условия эффективности процесса социально-педагогической поддержки указывают на потенциал детского лагеря, который рассматривается как пространство развития ребенка (В. А. Волгунова, Г. В. Заярской, Л. С. Ладнева, Ю. М. Малащенко, Н. С. Чагина и др.). Однако проблема социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря в научной литературе освещена недостаточно.

Таким образом, проблема нашего исследования состоит в разработке теоретических и методико-технологических основ социально-педагогической поддержки формирования ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря.

Цель исследования - теоретически обосновать и апробировать модель социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях детского лагеря. Новизна исследования имеет практико-ориентированное значение, представленная модель может быть реализована на базе детского лагеря, участниками которого являются дети группы риска. Разработанная модель учитывает особенности детей группы риска и специфику детского лагеря,

© Столбова Е. А., 2014

предусматривает медиативную и фасилитационную подготовку вожатых. Таким образом, исследование помогает изменить мнение о детском отдыхе, не только как об организации процесса питания и комфортных условий проживания, а как о эффективном образовательном процессе.

Объект исследования – ценностные ориентации детей группы риска. Предметом выступает процесс формирования ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря.

Исследование строится на основе системного, аксиологического и фасилитационного подходов. Системный подход способствует постановке проблемы, определению круга задач исследования, хотя сам по себе он не решает содержательных научных задач, что относится к границам его применимости. Предметное содержание и построение нашей концепции осуществляется с использованием аксиологического и фасилитационного подходов. Аксиологический подход (В. И. Сластенин, О. С. Газман и др.) рассматривается как теоретико-методологическая стратегия исследования, необходимый для определения содержания и иерархии ценностных ориентаций. Фасилитационный подход (Р. С Димухаметов, Ф. Э. Зеер и др.) выбран в качестве практико-ориентированной тактики исследования, на основе которого мы определяем технику и методы реализации социально-педагогической поддержки детей группы риска.

Опираясь на системный подход, определим блоки модели: целевой, содержательный, организационный, результативный (таблица 1), принципы *(гуманистической направленности, диалогичности взаимодействия, культуросообразности, самоорганизации и развитии группы, вариативности социального воспитания, центрации социального воспитания на развитии личности, преемственности).*

Таблица 1.

Модель формирования ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского оздоровительного лагеря

<table>
<tr><td colspan="6">Модель социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска</td></tr>
<tr><td rowspan="20">1) Социальное партнерство
2) Медиативная подготовка педагогического персонала
3) Создание полисубъектной среды</td><td colspan="4">Целевой блок</td><td rowspan="20">Принципы принцип гуманистической направленности, принцип диалогичности взаимодействия, принцип культуросообразности, принцип самоорганизации и развитии группы, принцип вариативности социального воспитания, принцип центрации социального воспитания на развитии личности, принцип преемственности</td></tr>
<tr><td colspan="4">Социальный заказ: формирование духовно-нравственных ценностей и принятых в обществе правил и норм поведения, а также развитие таких качеств как желание к самообразованию, самостоятельности, инициативе, творческим способностям</td></tr>
<tr><td colspan="4">Цель – формирование нравственных ценностей у детей группы риска в условиях лагеря</td></tr>
<tr><td colspan="4">Содержательный блок</td></tr>
<tr><td colspan="4">Компоненты процесса поддержки ценностных ориентаций</td></tr>
<tr><td>Ценностно-смысловой (понимание и сформированность ценностей; полнота использования, глубина)</td><td>Социально-психологический (помощь в общении, взаимодействии с другими детьми, Взаимодействие с родителями, или лицами их замещающими)</td><td colspan="2">Индивидуально-психологический (содержание компонента связанно с формированием мотивации, поведения, психологической готовности личности к осознанию и переоценке ценностей)</td></tr>
<tr><td>Нравственный ценности</td><td>Дружба, общение
Групповые ценности</td><td colspan="2">Образование, знание и самообразование, активная жизненная позиция, принятие себя, уверенность в себе, развитие личности</td></tr>
<tr><td colspan="4">Организационный блок</td></tr>
<tr><td colspan="4">Этапы:</td></tr>
<tr><td>Организационно-подготовительный</td><td>Диагностико-проективный</td><td>Процессуальный</td><td>Рефлексивный</td></tr>
<tr><td>Включает разработку концептуального видения социально-педагогической поддержки детей группы риска в условиях детского оздоровительного лагеря</td><td>определение проблемы с помощью психолого-педагогических, социологических методов и методик; ее оценку с точки зрения значимости для ребенка; проектирование деятельности педагога и ребенка по решению проблемы</td><td>Реализация научно-методического обеспечения поддержки ценностных ориентаций детей, реализация условий
По А. В. Кирьяковой: поиск, оценка, выбор, проекция</td><td>обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, осмысление ребенком и педагогом нового опыта жизнедеятельности, определение скрытого потенциала</td></tr>
<tr><td colspan="4">Формы организации поддержки ЦО</td></tr>
<tr><td>массовые
(различные виды деятельности)</td><td>групповые / работа в малых группах (мастер-классы, мастерская, кружок, клуб)</td><td colspan="2">индивидуальная</td></tr>
<tr><td colspan="4">Методы:</td></tr>
<tr><td>КТД, отрядные дела, праздник, концерт, сюжетно-ролевые игры и т. д.</td><td>игротерапия, арт-терапия, логотерапия, психодрама, поведенческая психотерапия</td><td colspan="2">беседы, построение инд. маршрута, инд. задания, сам. работа)</td></tr>
<tr><td colspan="4">Оценочный блок</td></tr>
<tr><td colspan="4">Критерии</td></tr>
<tr><td>Ценностно-смысловой</td><td colspan="2">Социально-психологический</td><td>Индивидуально-психологический</td></tr>
<tr><td colspan="4">Уровни</td></tr>
<tr><td>Высокий</td><td>Достаточный</td><td>Средний</td><td>Низкий</td></tr>
</table>

Целевой блок опирается на социальный заказ государства по формированию личности, обладающей духовно-нравственными ценностями и принятыми в обществе правилами и нормами поведения, и развитию таких её качеств как желание к самообразованию, самостоятельности, инициативе, развитию творческих способностей.

На основе аксиологического подхода выделены следующие компоненты процесса поддержки ценностных ориентаций: ценностно-смысловой, социально-психологический, индивидуально-психологический. Каждый из компонентов имеет свое содержание и формы организации.

Ценностно-смысловой компонент включает в себя систему знаний, умений как предметных, так и социальных. Данный компонент позволяет сформировать понимание ценностей и ценностных ориентаций, определить их роль в становлении личности, познании человеком социального мира и регулировании социального поведения. Социально-психологический компонент направлен на оказание поддержки ребенка в кризисных ситуациях, помощи в преодолении трудностей связанных с взаимодействием между сверстниками и взрослыми. Индивидуально-психологический компонент связан с формированием мотивации поведения, деятельности и психологической готовности личности к осознанию и переоценке собственных ценностей, формированию побуждений, регулирующих поведение ребенка, проявлению эмоций, формированию установок и переосмыслению ценностных ориентаций, побуждению ребенка к позитивной инициативе и активности, которая проявляется в процессе совершения им поступков, одобренных группой; определение готовности к осознанию и переоценке своих ценностей, принятие себя, анализ и поиск путей для саморазвития и самореализации.

Организационный блок включает следующие этапы социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска: организационно-подготовительный, диагностико-проективный, процессуальный, рефлексивный.

Организационно-подготовительный включает подготовку к реализации процесса поддержки: разработку программ и направлений деятельности, отбор технологий, подготовку методик, разработку образовательных мероприятий, обучение персонала технике фасилитации, медиации и пр. Данный этап позволил подготовить методическую вариативную базу и обучить персонал. Этап был реализован до начала смены.

Диагностико-проективный этап позволил определить ценностные ориентации детей, осознать ими готовность к их преобразованию. В свою очередь, организаторы эксперимента осуществляли подбор методов и методик практического решения для успешной реализации социально-педагогической поддержки.

Процессуальный этап позволил реализовать научно-методическое обеспечение поддержки ценностных ориентаций, включил в себя организацию условий для эффективной реализации. На данном этапе мы применили рекомендации А. В. Кирьяковой [3] *«Поиск – Оценка – Выбор – Проекция»* с целью преобразования ценностей.

Рефлексивный этап предусматривал обсуждение результатов предыдущих этапов деятельности, синергетическую рефлексивную практику субъектов педагогического процесса.

Социально-педагогическая поддержка ценностных ориентаций проходит в различных формах организации: массовые (различные социально значимые виды деятельности), групповые (мастер-классы, мастерские, кружки, клубы (игротерапия, арттерапия, логотерапия, психодрамма), в малых группах и индивидуально (беседы, построение индивидуального маршрута с конкретными задания самому себе, самостоятельная работа). Суть фасилитационного подхода, по мнению Р. С. Димухаметова, заключается в опоре педагога на скрытые потенции ребенка в самоактуализации [2]. В работе использованы такие методы и средства, как разъяснение, диалог, показ, игра, поощрение, иллюстративность, пример, беседа, тренинг, рассказ, показ, импровизация, дискуссия, решение проблемных ситуаций, рефлексия, написание самохарактеристик и пр.

Оценочный блок необходим нам для определения результата работы, который выражается в наличии нравственных ценностей и ценностных ориентации в структуре личности ребенка группы риска. Для оценивания результата социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска мы определили критерии, показатели и методы диагностики. Обобщенная методика диагностики, выделенных критериев и показателей уровня сформированности ценностных ориентаций, представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Методика диагностики уровня сформированности ценностных ориентаций детей группы риска

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Ценностно-смысловой	Определение роли ценностей в становлении личности, познании человеком социального мира и регулировании социального поведения	Методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич)
	Выявление смысложизненых ориентаций	Смысложизненные ориентации (Д. А. Леонтьев)
Социально-психологический	Сформированность социально-психологического уровня развития группы	Самоатестация по методике А. Н. Лутошкина
	Уровень активности	Наблюдение за деятельностью ребенка
Индивидуально-психологический	Активная жизненная позиция	
	Уровень притязаний и самооценки	Исследование уровня притязаний и уровня самооценки по методике Т. В. Дембо, С. Я. Рубинштейна в модификации А. М. Прихожан

Для оценивания работы были определены критерии в соответствии с содержательным блоком: ценностно-смысловой, социально-психологический и индивидуально-психологический. Данные критерии позволили отследить эффективность нашей работы, в соответствии с целью нашего исследования. Диагностические методы подобраны с учетом особенности и специфики деятельности в летнем лагере. В работе использованы такие методы, как анкетирование, тестирование, опрос, наблюдение и др. Представленные диагностические методы являются простыми и понятными, мало затратными по времени для их проведения, также они позволяют получить необходимую информацию и отслеживать динамику изменения в процессе реализации модели.

Решая задачу разработки программы диагностики уровня сформированности ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря, мы осуществляли поиск протяженности выделенных в качественном анализе критериев и показателей. Уровневый подход позволил рассмотреть процесс развития личности как переход от одного уровня к другому, более сложному и качественно отличному. Опираясь на идеи поуровневого изменения С. Л. Рубинштейна, выделено четыре уровня социально-педагогической поддержки ценностных ориентаций детей группы риска в условиях детского лагеря: высокий, достаточный, средний и низкий. Перевод выделенных критериев и показателей в количественные эквиваленты позволил использовать математический аппарат для статистического анализа полученной информации. В исследовании применены следующие количественные показатели: 30-24 баллов – высокий (продуктивный) уровень; 23-17 баллов – достаточный (репродуктивно-творческий), 16-10 баллов – средний (репродуктивный) уровень; менее 10 баллов – низкий (пассивный) уровень.

Таким образом, нами разработана модель социально-педагогической поддержки детей группы риска на основе системного, аксиологического и фасилитационного подходов. С учетом системного подхода определены блоки модели и их содержание, такие как целевой, содержательный, организационный и оценочный. Аксиологический подход лежал в основе содержательного и организационного блоков, а также определения иерархии ценностей и ценностных ориентаций детей группы риска. Фасилитационный подход как практико-ориентированная тактика позволил подобрать эффективные методы и определиться с технологией в работе с детьми группы риска.

ЛИТЕРАТУРА

1. Димухаметов Р. С. Научно-методическое обеспечение повышения квалификации педагогов : моногр. Челябинск : АТОКСО, 2004.

2. Димухаметов Р. С., Парунова Е. Ю. Фасилитация как механизм социализации // Социальная политика и социология. 2011. № 9. С. 178-188.

3. Кирьякова А. В. Аксиология образования ориентация личности в мире ценностей : моногр. М. : Дом педагогики, 2009.

4. Малащенко Ю. М. Социализация подростков в детском лагере: моногр. Новосибирск : НГПУ, 2009.

5. Мардахаев Л. В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. 2010. № 6. С. 4-10.

6. Сиврикова Н. В. Особенности ценностно-смысловой сферы личности в возрастных кризисах взрослости // В мире научных открытий. 2012. № 11.4 (35). С. 234-249.

7. Соколова Н. А. К вопросу о сущности понятия «социально-педагогическая поддержка ребенка в дополнительном образовании» // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2006. № 10. С. 110-115.

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL.: http://www.garant.ru/.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Р. С. Димухаметов.

РЕГИОН КРУПНЫМ ПЛАНОМ

УДК 37.035
ББК Ч400.526 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Блясова Ирина Юрьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, почетный работник высшего профессионального образования, декан факультета истории и права, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: erofeeva_shgpi@mail.ru

ПРАВОВАЯ КУЛЬТУРА ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ: ПРОБЛЕМЫ И ПУТИ РЕШЕНИЯ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: правовая культура; правовое воспитание; правовое сознание; правовое просвещение; правовая социализация; методы; проблемы правовоспитательной работы.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается роль образовательных учреждений в развитии правовой культуры личности, предложены меры по повышению эффективности развития правовой культуры подрастающего поколения.

Blyasova Irina Yurievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Legal Disciplines, Dean of Faculty of History and Law, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk.

LAW CULTURE OF THE YOUNGER GENERATION: PROBLEMS AND WAYS OF SALVATION

KEY WORDS: law culture; legal education; legal upbringing; methods; problems of legal education.

ABSTRACT. The article states the role of educational establishments in developing the law culture of a person and suggests certain preventing measures to make the process of the younger generation's law culture development more effective.

В условиях модернизации правового образования важной задачей становится привитие каждому ученику начиная с детских лет осознанной потребности активно использовать правовые знания для удовлетворения как личных, так и общественных интересов, искоренение правового нигилизма. Серьезную проблему в условиях настоящего времени представляет низкий уровень правовой грамотности подрастающего поколения, причина которой состоит не в том, что учащиеся не хотят знать законов, а в том, что на государственном уровне недостаточно развита система правового образования, воспитания и обучения. В учебных программах недостаточное количество часов отводится для теоретического и практического освоения правовых знаний, недостает педагогических кадров в школах, которые могли бы грамотно давать правовые знания обучающимся, что в конечном счете затрудняет выбор ими адекватных форм повседневного поведения в правовой среде общества. В силу сказанного обучение праву учащихся в общеобразовательной школе приобретает фрагментарный, порой формальный характер.

Вместе с тем формирование правовой культуры учащихся представляет собой сложный и длительный процесс, включающий пропаганду права, изучение основных прав и обязанностей, ознакомление с правовыми нормами и следование им, что обусловливает необходимость введения права как отдельного учебного предмета в школьный курс обучения.

В исследованиях ряда ученых – А. И. Долговой, Е. А. Певцовой, А. Р. Петражицкого, А. Р. Ратинова, В. А. Щегорцева, В. А. Яхонтова и др. – правовая культура рассматривается как система ценностей и норм, сложившихся в сознании и мотивации личности и обусловливающие поведение и стиль её взаимоотношений с правом. Правовая культура включает такие элементы, как культура правового сознания, культура правовых отношений, культура правовой деятельности. Важным фактором развития правовой культуры выступает правовая образованность учащихся. Именно правовое образование и его государственное регулирование является основой формирования правовой культуры и правового сознания личности. В структуре правосознания выделяются следующие элементы: знание права, представления о праве, отношение к праву, отношение к исполнению правовых предписаний.

Педагогические аспекты развития правовой культуры посредством правового образования рассматривают в своих исследованиях В. П. Казимерчук, В. П. Кудрявцев,

© Блясова И. Ю., 2014

Ю. И. Новик, Е. А. Певцова, В. П. Сальников, О. А. Селиванова, Н. А. Тюгаева и др. Результаты их исследований подчеркивают наличие тесных связей между правовым образованием и правовым воспитанием, поскольку всякое образование воспитывает и всякое воспитание обучает. Различие между данными терминами условно и заключается в том, что воспитание влияет на ценностную, мировоззренческую, эмоционально-волевую сферу сознания подростка, а обучение – на когнитивную сферу личности. Перечисленные обстоятельства указывают на важность и необходимость знакомить учащихся с существующими в обществе правовыми нормами, правовым опытом, формировать представления, основанные на современных правовых ценностях общества, компетенции, достаточные для защиты прав и законных интересов личности и правомерной реализации её гражданской позиции [1, с. 214].

В содержании ФГОС среднего (полного) общего образования по праву (на базовом уровне) предусматривается изучение лишь отдельных проблем теории государства и права, гражданского, трудового, образовательного, международного, экологического, конституционного права, что явно недостаточно для формирования целостной картины правового поля, правового сознания учащихся. В частности поверхностно рассматриваются аспекты названных отраслей права в виду ограничения времени на их изучение, не предусмотрено ознакомление с такими отраслями права, как уголовное, административное и др. В этой связи видится важным введение права в качестве самостоятельного школьного курса обучения, а не предметной области обществознания, с соответствующим количеством часов на его изучение.

При этом следует иметь в виду, что правовое образование в общеобразовательной школе является продолжением нравственного воспитания. Не случайно многие нравственные требования являются основой правовых норм и составляют основу для становления правовой культуры учащихся. Воспитание ответственности, способности сопоставлять свое поведение с мнением окружающих может предостеречь учащихся от совершения противоправных действий.

Необходимо также понимать, что систематическое правовое воспитание способствует передаче подрастающему поколению сложившихся в обществе норм и ценностей правовой культуры, обеспечивает ориентацию в правовом пространстве и выработку стратегии поведения в различных правовых ситуациях, выступает в качестве важного условия успешной социализации личности. В процессе правового воспитания происходит формирование убеждений, установок личности, которые находят отражение в процессе общения, поведения, отношения к духовным и материальным ценностям.

Нельзя забывать о том, что в качестве субъекта понимания права выступает конкретная личность, которая обладает определенным уровнем образования, кругозора, сознания. Понимание права преломляется именно через сознание, личные качества учащегося, его потребности, жизненный опыт, взгляды, интересы и зависит от реальных жизненных обстоятельств, умения ориентироваться в ситуации.

В процессе правового воспитания важной представляется выработка таких качеств, как уважение к праву, убежденность в его необходимости и полезности, чувство законности и правового долга, непримиримость к правонарушениям, готовность, умение и привычка действовать всегда и в любой ситуации правомерно, участвовать в охране правопорядка. То есть конечная цель правового воспитания состоит в том, чтобы уважение к праву стало непосредственным, личным убеждением подростка.

Правокультурным можно считать учащегося не только знающего и понимающего юридические нормы, но и испытывающего потребность следовать им в своей деятельности. Без привычки соблюдать законы и нормы морали, без навыков саморегулирования самые жесткие меры не помогут навести порядок в обществе [2, с. 40].

Особое внимание должно быть обращено на правовое воспитание лиц, склонных к совершению антиобщественных поступков. Акцент при их воспитании, а по существу – перевоспитании, следует делать на осознании ими моральных принципов, на понимание значения санкций правовых норм. При этом важно, чтобы правовое воспитание было неотделимо от комплекса других воспитательных мер. Это и понятно, поскольку, как известно, человек не воспитывается по частям (сначала в области морали, затем – права и т. д.), он формируется благодаря совместному воздействию различных факторов [1, с. 215].

Вышесказанное позволяет сделать вывод о необходимости повышения уровня правового воспитания подрастающего поколения, их правового и морального сознания; защиты прав личности и укрепления законности и правопорядка, профилактики преступности и правонарушений; подготовки высококвалифицированных учителей права и др.

Среди учащихся старших классов школ Курганской области был проведен опрос. Цель опроса состояла в том, чтобы выявить

отношение учащихся к праву и факторам, оказывающим влияние на их правосознание. На вопрос «Можно ли достичь успеха в жизни, не нарушая нравственные законы и правовые нормы?» 54,7% опрошенных ответили, что нельзя нарушать законы и мораль, 37,4% – все зависит от конкретной жизненной ситуации, 7,9% считают, что возможно. Как показал опрос, основным сдерживающим механизмом нарушения морали и законов выступает понимание учащимися неправомерности подобного поведения. Среди факторов, оказывающих влияние на формирование правовой культуры, учащиеся называют образ жизни, на который их ориентируют родители, друзья, СМИ, телевидение и др. Меньшую роль в получении информации у учащихся занимают печатные издания, книги. Изменению правовых и нравственных ценностей может способствовать неудовлетворенность в личностной самореализации, внутриличностные конфликты, неустойчивость нравственных и правовых норм поведения и др. На вопрос о том, в чем подростки видят причины девиантного поведения, опрошенные назвали субкультуру семьи, отсутствие жизненного опыта, средства массовой коуммуникации, желание проявить себя и не отставать от сверстников, неумение принимать правильные решения, желание уйти от проблемы. Так, учащиеся отмечали, что устранение родителей от воздействия на процесс выбора их детьми образа жизни приводит к снижению нравственного и правового регулирования поведения подростков. Учащиеся также отметили, что в сложных жизненных ситуациях они чаще всего обращаются к родителям (56,3%), к родственникам и друзьям (26,7%), к средствам массовой коммуникации (13,4%), книгам и иной печатной продукции (3,6%). Из приведенных данных следует, что чаще всего в качестве источника получения необходимой жизненно важной информации школьники обращаются к родителям, родственникам, друзьям, в то время как печатная продукция играет незначительную роль в их жизнедеятельности. Среди наиболее осуждаемых учащимися форм поведения называются такие, как наркомания, мошенничество, воровство, проституция, суицид. Отклонения в поведении сверстников учащиеся в основном связывают с информационной культурой общества, субкультурой семьи.

Параллельно с опросом учащихся был проведен опрос родителей. Цель опроса состояла в выявлении их мнения о роли правового воспитания в развитии личности школьника. В опросе принял участие 51 человек. Результаты опроса показали, что все опрошенные считают правовое воспитание одним из важнейших направлений в образовательно-воспитательном процессе школы. При этом отмечают важность развития правовой воспитанности школьников, т. к. это поможет им грамотно выходить из сложных ситуаций, воспринимать закон как непреходящую ценность, а его соблюдение как необходимое условие жизни. С точки зрения респондентов, необходимо знакомить обучающихся с основными правовыми актами как РФ, так и других стран, с чем трудно не согласиться.

Из вышесказанного становится очевидной необходимость проведения целенаправленной систематической просветительской работы среди учащихся, с тем чтобы они ориентировались в вопросах законности и правопорядка, знали о юридической ответственности за правонарушения. Особое внимание необходимо уделить таким понятиям, как «доброта», «порядочность», вопросам морали, морального облика, кодекса чести. С этой целью в образовательных учреждениях важно реализовать комплекс мероприятий, направленных на формирование у обучающихся правовой воспитанности. В числе таких мероприятий – профилактические беседы с учащимися и их родителями, родительские собрания («Ответственность родителей за воспитание детей»), классные часы «Меры наказания несовершеннолетних за совершение противоправных поступков», «Уголовная и административная ответственность несовершеннолетних», «Правонарушение, проступок, преступление», участие в акциях «Дети улиц», «За здоровый образ жизни», «Я – гражданин России», «Образование – всем», «Полиция и дети», «Подросток» и др.

Думается, что важное место необходимо отводить информационно-просветительской деятельности, которая включает выпуск и распространение информационно-методических материалов среди учащихся, родителей, педагогов по вопросу формирования правовой культуры у школьников, проведение лекций, бесед, консультаций информационного характера для учащихся, родителей с участием специалистов в области правового воспитания.

Важным условием повышения уровня правосознания и правовой культуры учащихся является правовая подготовка специалистов с высшим профессиональным образованием. Представляется, что основными направлениями совершенствования правовой подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием являются не только изучение основных отраслей права, основ законодательства, занятия по практическому применению права на

основе конкретных жизненных примеров, выполнение письменных работ (рефератов, эссе, проектов, тестов, контрольных, курсовых, ВКР и др.), но и применение новейших компьютерных информационно-справочных систем, использование интерактивных технологий обучения и др.

Для педагогов и родителей важно предусматривать проведение обучающих семинаров, мастер-классов, тренингов, круглых столов, дискуссий. Так, в ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» для студентов – социальных педагогов, завучей по воспитательной работе г. Шадринска и Шадринского района проходят круглые столы, мастер-классы, конференции различного уровня по такой тематике, как «Подросток и закон: проблемы и решения», «Преступность несовершеннолетних как социальный феномен», «Проблемы защиты прав несовершеннолетних и профилактики правонарушений в молодежной среде», «Психолого-педагогические и правовые аспекты предупреждения экстремизма и ксенофобии в молодежной среде» и др.

Необходимо отметить, что правовое воспитание не сводится только к просветительской, информационной деятельности, конечная его цель заключается в том, чтобы научить учащихся правомерному поведению. Для этого система правового воспитания должна опираться на новейшие исследования, авторские модели правовоспитательной деятельности, инновационные методики, педагогические технологии.

В качестве основных психологических механизмов интериоризации правовых норм выделяются:

- имитация, предполагающая осознанное стремление подростка копировать определенную модель поведения;

- идентификация, т. е. «подражание», усвоение чужих моделей поведения, установок, ценностей как своих собственных;

- чувство стыда – механизм запрета определенного поведения, возникающего из-за возможного наказания, осуждения;

- чувство вины, в основе которого лежат внутренние переживания, несоответствие поведения собственным представлениям о должном поведении.

Важным механизмом правового воспитания выступают методы правовоспитательной работы. К ним относятся многообразные приёмы эмоционального, педагогического воздействия на воспитуемых: убеждение, предупреждение, поощрение, принуждение, а также правовое просвещение.

Большую роль в правовом воспитании играют средства массовой информации. К формам правовоспитательной работы посредством массовой информации относятся беседы на правовые темы, решение правовых задач-ситуаций, адекватных по содержанию повседневной жизни, дискуссии по актуальным вопросам правовых отношений, комментарии нового законодательства специалистами, тематические передачи и др. Практикой выработаны и апробированы такие формы массовой правовой работы, как лекционная пропаганда, всевозможные лектории по юридической тематике, недели, декады, месячники правовых знаний, научно-практические конференции, тренинги, деловые игры, учебные проекты и др.

Обобщая сказанное, можно выделить следующие типичные проблемы, имеющие место в развитии правовой культуры учащихся общеобразовательных учреждений:

- отсутствие целостной системы выработки нравственной культуры, на основе которой происходит приобщение к правовой культуре, поскольку общеизвестно, что разрушение содержания моральных регуляторов неизбежно ведет к трудностям в принятии норм права;

- отсутствие устойчивой установки на соблюдение всех норм закона в любой жизненной ситуации. Ученики порой не видят практического результата применения правовых знаний в своей повседневной жизни;

- стихийное приобщение к правовой культуре большинства учащихся; из средств массовой информации учащиеся случайно узнают о введении новых нормативных актов, при этом с ними не всегда обсуждают, в какой степени их введение определяет поведение детей в общественных местах, на улице;

- отсутствие системного мониторинга результативности правового воспитания;

- отсутствие у учащихся понимания того, что правовая культура строится на наличии навыков планирования своих поступков, умелого выбора способов реализации поставленных целей, проявлении воли, терпения при преодолении трудностей, осуществлении самоконтроля;

- отсутствие преемственности в формировании правовых знаний начального, среднего, старшего звена общеобразовательной школы;

- не всегда используемые методы, приемы, способы разъяснения правовых знаний оказывают позитивное влияние на сознание личности и её поведение.

Исходя из высказанного в качестве способов решения названых проблем могут рассматриваться:

- оптимальный отбор правовой информации для передачи её учащимся с целью формирования у них правовых компетенций;

- дальнейшее совершенствование методик правового обучения, акцентируя внимание на осознании учащимися целей и смысла освоения конкретных правовых норм, практического результата использования правовых знаний в своей повседневной жизни;

- выстраивание преемственной системы вертикали правовых курсов от начальной школы до старшего звена;

- повышение уровня психолого-педагогической подготовки преподавательского состава;

- разработка инновационных программ правового воспитания;

- создание мониторинга диагностирования уровня правовой компетентности обучаемых;

- взаимосвязь учебных занятий и воспитательных мероприятий с правовым содержанием, а также реализация межпредметных связей в правовом обучении и воспитании;

- выявление и использование результативных технологий передачи правового содержания с учетом индивидуальных, психологических особенностей личности учащихся;

- пропаганда права средствами массовой информации, активизация роли СМИ в формировании правовой культуры личности, воспитании гражданских качеств;

- дальнейшеая интеграция образовательных учреждений и вузов в решении задач преемственности в подготовке высококвалифицированных кадров;

- создание в школах системы постоянного повышения уровня правовой культуры не только учащихся, но и родителей и педагогов;

- введение права в качестве самостоятельной школьной дисциплины.

Итак, правовая культура представляет собой сложное интегративное образование, основой которого выступает совокупность правовых знаний, умений, нравственно-правовых ценностных ориентаций личности, определяющих правовое сознание и поведение в социально значимых ситуациях и базирующихся на общей культуре личности. Важно, чтобы общеобразовательная школа была направлена на формирование у учащихся опыта самостоятельной деятельности в правовой сфере, современных ключевых компетенций, личной ответственности. Создание воспитывающей среды на основе учета возрастных, психофизиологических, речевых, коммуникативных и индивидуальных особенностей учащихся, формирование их ценностно-правовых ориентаций, целенаправленное включение в учебную и внеучебную деятельность активных методов обучения, учебно-методическое сопровождение (программы, дидактические материалы) и координированное взаимодействие школы с родителями – все это является эффективным способом формирования и развития правовой культуры обучающихся.

ЛИТЕРАТУРА

1. Карасартова М. М., Косенко Т. С. Роль правового образования (воспитания) в становлении правовой культуры // Философия образования. №1(40). 2012.

2. Петражицкий Л. И. Теория государства и права в связи с. теорией нравственности. М. : Проспект, 1999.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 378.147:371.124
ББК Ч448.902.6 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Вахрамеева Светлана Петровна,
преподаватель немецкого языка, Зауральский колледж физической культуры и здоровья; 641870, Курганская обл., г. Шадринск, ул. Михайловская, д. 76; e-mail: vs1303@mail.ru

Суворова Светлана Леонидовна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой немецкого языка и методики его преподавания, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, Курганская обл., г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: alex97@shadrinsk.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: медиаобразование; медиаобразовательная компетентность; формирование медиаобразовательной компетентности студентов педагогического вуза.

АННОТАЦИЯ. Рассматриваются вопросы определения статуса медиаобразовательной компетентности студентов в профессионально-педагогической подготовке, раскрывается ее содержание как системы индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций. Описание и научное обоснование процесса формирования медиаобразовательной компетентности предлагается в виде соответствующей педагогической системы. Основой ее разработки авторы считают совокупность теоретико-методологических подходов.

Vahrameeva Svetlana Petrovna,
German Language Teacher, Zaural College of Physical Education and Health. Shadrinsk, Kurgan region.

Suvorova Svetlana Leonidovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of German Language and Methods of Its Teaching, Shadrinsk State Pedagogical Institute.

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF MEDIA EDUCATIONAL COMPETENCE FORMATION OF THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS

KEY WORDS: media education; media educational competence; formation of media educational competence of the students of pedagogical universities.

ABSTRACT. The questions of definition of the status of media educational competence of students in vocational educational training are discussed; the content of the competence as individual professional qualities, leading components and functions is studied. Description and scientific substantiation of the process of formation of media educational competence is offered in the form of the respective educational system. The combination of the theoretical and methodological approaches is the basis of its development.

Современные тенденции общественного развития в политической, социально-экономической и культурной сферах, глобализационные процессы в мире и существенные изменения информационного поля находят отражение и в образовательной системе, которая развивается в настоящее время в нескольких направлениях и характеризуется стремлением к децентрализации, ориентацией на мировые тенденции развития, постепенным отчуждением традиционной консервативно-просветительской и прагматической парадигмы и переходом к модели с творческо-диалоговым и личностно ориентированным ядром. Такая образовательная модель базируется не только на анализе информационных потоков, но и на открытости и доступности разных культурно-информационных практик для разных субъектов образования. Особое значение в реализации процесса обновления системы отечественного образования уделяется анализу аналогичных мировых тенденций, в частности: позиционированию необходимости развития у субъектов образовательного процесса «навигационных качеств» в системе «диалога культур»; оцениванию в качестве доминирующего образовательного ресурса не объема знаний, а способности их получения, творческой переработки и трансформации; выдвижению приоритетной цели – использованию средств массовой коммуникации и медиапедагогики для формирования умений ориентации в информационном поле, противостояния манипуляциям общественным сознанием, для адаптации к новым социальным условиям жизни, для позитивного саморазвития личности.

Поскольку на новом этапе цивилизационного развития возрастает значение обслуживающего сектора, также усиливается

© Вахрамеева С. П., Суворова С. Л., 2014

роль информационного сервиса, осуществляемого средствами массовой информации как компонентами медиакультуры, которая выходит на приоритетные позиции. В настоящее время макромир медиакультуры представляет собой повседневный бытийный контекст самоопределения личности, направляя процесс индивидуально-личностного становления в пространство проблемной сопряженности медиакультурных смыслов и человеческой субъективности.

Идея так называемого «общепланетарного общения и мышления», а также постулат об информационном обществе, декларируемые в настоящее время во многих странах мира, выступают в качестве одной из главных доминант формирования человека нового сообщества, способного к восприятию, анализу, оцениванию информации в виде аудиовизуального и печатного текста, передаваемого с помощью средств массовой коммуникации (медиа). В рамках формирования информационной культуры личности особое внимание акцентируется на диалоговом способе взаимодействия с информационным обществом на ценностном, технологическом и личностно-творческом уровне.

Общая стратегия профессиональной подготовки в *педагогическом вузе* на современном этапе определяется с учетом нескольких обстоятельств: специфики видов культуры и компетентности, формируемой у студентов (информационной, правовой, коммуникативной, технологической и т. д.); ориентации на современные достижения культурологии образования (понимание образования как культурного процесса, осуществляющегося в культуросообразной образовательной среде); акцентирования в качестве приоритетной самостоятельной деятельности студентов по оптимальному удовлетворению индивидуальных информационных потребностей с использованием как традиционных, так и новых информационных технологий. Поэтому в профессиональной педагогической подготовке в настоящее время имеет место обучение восприятию, интерпретации, анализу и оценке медиатекстов, а также использованию медиа в педагогической деятельности, что предполагает наличие необходимых теоретических знаний, профессионально-личностных качеств и практических умений, совокупность которых можно определить термином «компетентность».

Экстраполяция данного понятия в область современного педагогического образования приводит к сужению его семантики по сравнению с устоявшимся в науке понятием «медиаграмотность». В связи с этим на первый план выдвигаются вопросы формирования приоритетной составляющей профессиональной педагогической компетентности – **медиаобразовательной** – у студентов вузов, в том числе педагогических.

Принципиально новым явлением образовательной практики в педвузе становится подготовка студентов, ориентированная на учет обучающей, адаптационной, развивающей и управляющей функций медиаобразования, предполагающих усвоение знаний о теориях и законах, приемах восприятия и анализа медиатекстов; способность применять эти знания; развитие мотивационных и волевых качеств личности и опыта творческого контакта с медиа [4; 5]. Данные тенденции требуют реализации процесса *формирования* медиаобразовательной компетентности, необходимой для взаимодействия в информационном обществе.

Проведенный нами анализ различных подходов и точек зрения на сущность понятия «медиаобразование» позволяет нам остановиться на следующей его трактовке. **Медиаобразование** – это процесс образования и развития личности, направленный на изучение закономерностей массовой коммуникации и использования всех видов медиа в сферах общественной жизни (социальной, культурной, политической, экономической) с целью формирования коммуникативных способностей, критического мышления, творческой активности (самовыражение), умений интерпретации, анализа, оценки и создании медиатекста.

Основываясь на исследованиях современных отечественных и зарубежных ученых, мы будем понимать под **компетентностью** соответствующие знания, опыт, образование в определенной области деятельности**,** а под **профессионально-педагогической компетентностью** – интегральное качество личности педагога, включающее комплекс основных профессиональных субкомпетенций, опыт творческой педагогической деятельности, профессионально значимые личностные качества.

Медиакомпетентность трактуется в нашем исследовании как вид компетентности специалиста, позволяющий воспринимать, создавать и передавать сообщения посредством технических и семиотических систем, а также реализовывать медиатизированный диалог с другими людьми. Экстраполяция данного понятия в сферу педагогической теории и профессионально-педагогической подготовки позволяет нам определить **медиаобразовательную компетентность студентов педагогического вуза** как вид профессиональной компетентности, включающей знания о структуре, языке и теории медиа, умения восприятия, интерпретации, создания

медиатекста и адаптации его для учащихся, опыт использования медиатехнологий и индивидуально-профессиональные качества, необходимые для реализации профессиональной педагогической деятельности.

При этом под **медиатекстом** мы понимаем сообщение, содержащее информацию и изложенное в любом виде и жанре медиа (газетная статья, телепередача, видеоклип, фильм и пр.), репрезентирующее реальность, а под **медиатехнологией** – технологию, сущностью которой является запись, хранение и воспроизведение медиаинформации.

Кроме того, в терминологическое поле исследуемой проблемы входят сопряженные понятия, в частности следующие:

- **медиаграмотность** – способность осваивать, интерпретировать / анализировать и создавать медиатексты;
- **медиаобразованность** – умения использовать, критически анализировать, оценивать и передавать медиатексты в различных видах, формах и жанрах, анализировать сложные процессы функционирования медиа в социуме;
- **медиаобразованность учителя** – совокупность систематизированных медиазнаний, умений, ценностного отношения к медиаобразованию в целом, а также определяемый ими уровень мастерства по реализации медиаобразования школьников в педагогическом процессе;
- **медиакультура личности** – система уровней развития личности человека, способного воспринимать, анализировать, оценивать медиатекст, заниматься медиатворчеством, усваивать новые знания в области медиа.

Медиаобразовательная компетентность, как и любая профессиональная компетентность, представляет собой сложный, многоаспектный феномен и требует более детального рассмотрения. Такая детализация возможна при условии выявления ее содержания, структуры (функциональных и структурных компонентов) и основных функций.

Содержание медиаобразовательной компетентности студентов раскрывается нами как система индивидуально-профессиональных качеств, ведущих компонентов и функций.

Индивидуально-профессиональные качества включают доминантные качества – *коммуникативные* (знание различных стратегий и методов эффективного общения); *дидактические* (способность и умение перерабатывать материал медиапедагогики в материал учебного предмета, доступный учащимся; применять и развивать систему эффективных методов медиаобразовательной деятельности); *перцептивные* (умение и способность проникать в душевный мир учащихся, развитая психологическая наблюдательность); *волевые профессиональные качества* (умение преодолевать трудности, проявлять настойчивость, выдержку, решительность, требовательность и др.); *динамизм личности* (способность к волевому воздействию и логическому убеждению); *эмоциональная устойчивость* (способность владеть собой); *педагогическая наблюдательность* (проницательность, педагогическая зоркость); *эмпатия* (умение понимать внутреннее, психическое (эмоциональное) состояние ученика и сопереживать с ним это состояние; *доминантность* (деловитость, склонность вести за собой, принятие ответственности за других, умение руководить); *креативность* (творчество) и периферийные качества (те качества личности учителя, которые не оказывают решающего влияния на продуктивность его педагогической деятельности, однако способствуют ее успешности): энтузиазм, артистичность, инициативность и др.

Структура медиаобразовательной компетентности детерминирована основными требованиями к эффективности реализации медиаобразовательной деятельности и необходимыми для этого субкомпетенциями. Структура исследуемой нами компетентности представляет собой, по нашему мнению, особым образом организованную совокупность ***компонентов*** и связей между ними. С позиций системного подхода структурные компоненты выявляются на основе анализа структурных связей внутри системы, а функциональные – на основе анализа соответствующих функциональных связей. Проведенный анализ позволил нам выделить следующие ***функциональные компоненты*** медиаобразовательной компетентности:

- аналитико-рефлексивный компонент предполагает сформированность умений интерпретировать, анализировать медиатексты на основе определенного уровня медиавосприятия и критической автономии;
- информационно-когнитивный компонент предполагает наличие обширных теоретико-педагогических знаний в области медиаобразования и сформированность перцептивных и оценочных субкомпетенций;
- нормативно-аксиологический компонент предполагает понимание воздействия медиа на личность и общество, сформированность умений концептуального и нормативного дифференцирования жанров медиатекстов, определение их личностной ценности.

Основные положения системного подхода позволяют констатировать, что выделенные функциональные компоненты представляют собой базовые связи между исходным состоянием структурных компонентов системы и конечным результатом ее функционирования. Функциональные компоненты медиаобразовательной компетентности отражают диалектическую, многоуровневую и динамичную природу данного феномена, ее целостный, развивающийся характер, поэтому ее структурные компоненты должны быть представлены как необходимые и достаточные для ее сохранения и развития. Устойчивость функциональных компонентов медиаобразовательной компетентности определяется их связью со структурными компонентами и между собой.

Структурные компоненты медиаобразовательной компетентности, которые специфически преломляются в функциональных компонентах, выделены нами на основе субкомпетенциального анализа данного феномена и представляют собой динамичную систему, отражающую сущность и тенденции развития исследуемого явления. К структурным компонентам мы отнесли:

1) мотивационный, означающий наличие разносторонних мотивов медиаобразовательной деятельности (эмоциональных, гносеологических, эстетических и др.), а также стремление к совершенствованию знаний и умений в области медиаобразования;

2) методический, который предполагает развитые методические умения в области медиаобразования (умения дать установку на медиавосприятие, умения развивать восприятие учащихся, выявлять уровни их развития в области медиакультуры, выбирать оптимальные методы, средства и формы проведения занятий и т. д.) и ярко выраженный педагогический артистизм;

3) операциональный (деятельностный), предполагающий систематическую медиаобразовательную деятельность в процессе учебных занятий разных типов, активную исследовательскую медиапедагогическую деятельность;

4) креативный, означающий ярко выраженный уровень творческого начала в медиаобразовательной деятельности (проявление гибкости, мобильности, ассоциативности, оригинальности, антистереотипности мышления, развитости воображения, фантазии и т. д.).

Функции, представляя собой внешнее проявление свойств объекта в системе отношений, определяют специфику медиаобразовательной компетентности, которая заключается в ее сущностном ядре – интегративной характеристике специалиста в аспекте его медиаобразовательной деятельности.

Исходя из того что **формирование** в педагогике – процесс развития явлений, процессов, систем под определенным педагогическим влиянием, мы понимаем под **формированием медиаобразовательной компетентности студентов педвуза** целенаправленное систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании медиаобразовательной компетентности и достижение единства ее компонентов в целенаправленном специально организованном образовательном процессе педвуза.

Изучение теоретических источников и практического опыта отечественного медиаобразования показало, что в настоящее время в российской науке менее всего разработана ветвь, посвященная медиаобразованию будущих педагогов, хотя были успешно проведены исследования, рассматривающие проблемы аудиовизуального и интегрированного медиаобразования. Однако ни одно из этих исследований не претендовало на разработку целостной системы формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза. Поэтому мы поставили задачу разработки **специальной системы**, обеспечивающей в процессе профессионального образования формирование у студентов медиаобразовательной компетентности.

Одним из классических является определение **педагогической системы**, сформулированное Н. В. Кузьминой, которая представляет ее как множество «взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения…» [3, с. 10].

Удачным, на наш взгляд, является и определение, предложенное В. П. Беспалько, который понимает под **педагогической системой** совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами» [1].

Система формирования медиаобразовательной компетентности студентов должна представить описание и научное обоснование данного процесса. Поэтому под **системой формирования медиаобразовательной компетентности студентов педвуза** мы понимаем упорядоченное множество взаимосвязанных компонентов, образующих целостное единство, подчинённое целям медиаобразования студентов.

Основным механизмом в разработке системы формирования медиаобразова-

тельной компетентности студентов педвуза является выбор *теоретико-методологических подходов*, каждый из которых представляет собой принципиальную ориентацию исследования объекта, понятие или принцип, руководящий его общей стратегией [2, с. 74] и ценен тем, что позволяет представить совокупность обобщенных научных положений по проблеме.

Каждый из выбранных нами в соответствии с научными предпочтениями и спецификой изучаемого феномена подход позволил изучить объект в определенном ракурсе с проекцией результатов на интересующую нас теоретическую область – разработку системы формирования медиаобразовательной компетентности студентов. В качестве таких подходов в исследовании рассмотрены системно-информационный (общенаучная основа), деятельностно-компетентностный (теоретико-методологическая стратегия) и интерактивный (практико-ориентированная тактика) подходы.

Итак, в ходе нашего исследования мы установили, что одним из важнейших факторов реализации концепции модернизации российского образования является наличие высокой профессиональной компетентности выпускников вузов, то есть наличие таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволили бы им наиболее полно реализовать себя в конкретных видах профессиональной деятельности. Современная социокультурная реальность, получившая название «информационное общество», представляет собой динамичное состояние перехода от индустриального этапа развития к новому цивилизационному образу, в котором информационно-коммуникативную доминанту определяет фактор медиакультуры. Образование способно улавливать цивилизационные изменения и своевременно реагировать на них, а, следовательно, образование, взаимодействующее с медиасферой, расширяет свои возможности, используя для реализации образовательных целей мировоззренческую составляющую медиакультуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М. : Педагогика, 1989.
2. Блауберг И. В., Юдин Э. Г. Становление и сущность системного подхода. М. : Наука, 1973.
3. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. Л. : ЛГУ, 1980.
4. Федоров А. В., Челышева И. В. Медиаобразование в России: краткая история развития. Таганрог : Познание, 2002.
5. Федоров А. В. Медиаобразование будущих педагогов. Таганрог : Кучма, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 378.1
ББК Ч448.4 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Дзиов Артур Русланович,
кандидат филологических наук, первый проректор, доцент, кафедра литературы и журналистики, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: artur.dziov@yandex.ru

РОЛЬ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩЕГО СОЦИАЛЬНОГО ИНСТИТУТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: высшая школа; институциональная структура.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается феномен высшей школы как социальный институт общественного воспроизводства. Обосновывается, что миссия высшей школы – быть системообразующим социальным институтом созидательных, инновационных процессов, идущих во всех сферах общественной жизни страны, региона, территории.

Dziov Arthur Ruslanovich,
Candidate of Philology, First Vice Rector, Associate Professor Department of Literature and Journalism, Shadrinsk State Pedagogical Institute.

THE ROLE OF A GRADUATE SCHOOL AS A SOCIAL INSTITUTE

KEY WORDS: Higher school; the institutional structure.

ABSTRACT. This article examines the phenomenon of higher school as a social institution. Thus the mission of higher school is to be a social institution, the backbone of creative, innovative processes taking place in all spheres of public life of the country, region, territory.

Образование является определяющей сферой культуротворения как отдельного человека, так и общества в целом. Образование как органичная и целостная система выступает активным движителем и механизмом развития всех других сфер и элементов общества. Поэтому оно на деле должно стать не просто ведомством (отраслью), а сферой целостной общественной практики.

Со всей определенностью следует подчеркнуть, что высшая школа как завершающая ступень социально-профессиональной системы образования во всей своей институциональной структуре и совокупности функционала выполняет все возрастающую роль в формировании человеческого капитала. В нем и только в нем заключается и раскрывается подлинный и действительно неисчерпаемый мир общественного и личностного богатства. В наступившем веке экономических и производственных ограничений только человеческий капитал как ресурс поистине неисчерпаем в своих творческих и созидательных возможностях. Интеллектуально-информационный, социально-профессиональный и инновационно-преобразовательный компоненты личностного ресурса специалиста, воплощенные в современных технико-технологических прорывах, его культурно-образовательный, а главное – духовно-нравственный потенциал в человеческом капитале универсален, безграничен и фундаментален. Именно он развивает горизонты свободы и творчества человека во всех сферах его жизнедеятельности. Тем самым высшая школа как социальный институт опредмечивает самую субстанцию богатства человеческого ресурса в становлении человека как личности, как субъекта социального творчества. Система образования во всех своих звеньях и целостности формирует образ жизни и закрепляет основы общественного строя. «Суть образовательной и обучающей деятельности заключается в воздействии на человека, ведущем к его развитию как личности», – заключает в своем труде Ф. Махлуп [1, с. 305]. «Подлинной сердцевиной человеческой социализации является образование», такой вывод обосновывает Д. Дьюи [2, с. 108].

Высшая школа как социальный институт общественного воспроизводства выступает основным каналом соединения науки с производством и практикой. Фундаментальный вывод о превращении науки в непосредственную производительную силу находит свое практическое воплощение через социальный институт высшей школы. Профессионально-образовательный и социально-подготовительный комплекс высшей школы строится с учетом научных достижений соответствующих отраслей и специальностей. Они закладываются в самую «ткань» и «плоть» учебного процесса по линии своевременного обновления содержания предметных блоков, трансляции в них научных достижений.

Важнейшей социальной функцией высшей школы является продуцирование, производство научных знаний на перспективных направлениях и эффективных формах организации научно-исследовательской

© Дзиов А. Р., 2014

деятельности профессорско-преподавательского корпуса и научно-технического творчества студенческой молодежи.

Высшая школа своим общественным назначением прокладывает магистральный путь социально-экономических преобразований – формирование нового технико-технологического уклада, современного типа производства, наукоемкого, инновационного, природосберегающего, высокоэффективного, центральной фигурой которого является человек. Ключевые направления нового нанобиоинформационно-коммуникационно-технико-технологического уклада (по первым буквам – НБИКТ) нацелены на преобразование производства, сферы экономики, образования и культуры, здравоохранения, жилищно-коммунального хозяйства, обеспечение надежной обороны страны и на создание современной инфраструктуры всей социальной системы жизнедеятельности людей. Потребуется надежное и опережающее кадровое сопровождение для решения этих поистине исторических и масштабных задач, во всей своей сложности вставших сегодня перед российской высшей школой.

Миссия высшей школы – быть системообразующим социальным институтом созидательных, инновационных процессов, идущих во всех сферах общественной жизни страны, региона, территории. Она призвана быть социальным, профессионально-подготовительным, научно-образовательным, интеллектуальным, культурно-просветительным центром, определять перспективные направления и прогнозные параметры деятельности для власти, бизнеса и общественных структур, формулировать правила и нормы экономического и социального поведения. Сегодня власть испытывает трудности в формировании экономической и социальной модели общественного развития, в определении (поиске) альтернатив посткризисного развития.

Высшая школа в качестве социального института была и остается активным субъектом политической жизни общества. Она выступает кадровым резервом обновления и пополнения всех имеющихся и вновь формируемых организаций и структур политической системы страны и гражданского общества. Более того, самая политика как наука обрела и закрепила свой статус именно в пространстве высшей школы. Высшая школа выдвинула на рубеже 80-90-х годов XX столетия целую плеяду ярких политических лидеров во всем спектре политических течений и направлений. Они приняли активное участие в разработке многих государственных решений по проблемам образования, проявили себя в представительстве и защите социальных интересов, консолидации и самоорганизации вузовского сообщества. Современное состояние образования требует дальнейшей активизации общественно-политических усилий в этом направлении, продуманного и ответственного законодательного и нормативно-правового регулирования.

Необходимость обращения к проблеме социализации на современном переломном этапе общественного развития обусловлена неопределенностью и размытостью самого образа будущего России. Трансформации-мутации, затянувшаяся переходность, модернизация с ее резким обрывом и отрывом от традиции на фоне углубляющихся кризисных явлений актуализируют эту задачу. Поэтому необходима серьезная концептуализация и обоснование базовых положений и принципов осмысления сложных и внутренне противоречивых процессов социализации вступающих в жизнь новых поколений, учащейся и студенческой молодежи.

Социализация в ее общепринятом значении раскрывает лишь внешний контур формирования и становления личности, связанный с адаптацией и приспособлением к окружающей среде, с явным преувеличением воздействия внешних факторов, будь то природных или социальных детерминант.

Решающее значение в процессе социализации имеет ее внутренний контур, заключающийся в мировоззренческой, жизненно-смысловой и ценностно-целевой устремленности личности.

Сознание во всех его формах определенности должно строиться на подлинных ценностных основаниях. Основной плацдарм домостроительства и созидания человека – сфера сознания, разума, духа, на которых зиждется система образования и воспитания.

Размеры бюджетных расходов на образование за прошедшее десятилетие существенно возросли и в суммарном отношении из всех источников финансирования составили в 2010 г. более двух триллионов руб. В сравнении с 2001 г. общий рост десятикратный, а бюджетный – почти в шесть раз.

Однако и сегодня обеспеченность образовательных учреждений бюджетным финансированием составляет всего 40-45% от необходимой потребности. В настоящее время достаточное финансирование на одного студента-бюджетника в 200 тыс. руб. выделяется только для 15 ведущих вузов страны. В среднем по 72 тыс. руб. приходится на обучение одного студента в других федеральных университетах и национальных исследовательских университетах. Что же говорить об оставшихся 648 государствен-

ных вузах? Неравномерность бюджетного обеспечения, разрывы в 7,5 раз! От 315 тыс. – до 42 тыс. Как будто студенты и преподаватели не одной России, а разных стран и народов.

Наиболее адекватным, обоснованным и выверенным всем нашим историческим опытом является идеал-реалистический подход к пониманию содержания образования, смыслов, целей, ценностей и приоритетов его совершенствования. Марксистско-ленинская теория отражения, долгое время служившая методологической основой выработки содержания образования и дидактического построения учебно-познавательного процесса, требует серьезного переосмысления.

Общим местом работ об образовании последних лет является констатация отсутствия реальных положительных результатов в этой отрасли на фоне продолжительной и плодотворной исследовательской рефлексии. Вероятной причиной является размытость целей и отсутствие общепризнанных критериев оценки. В отношении государства к образованию превалируют финансовые подходы: время от времени в тот или иной сектор крайне недофинансированного «образовательного поля» происходит закачка денег и их последующее неравномерное и несправедливое распределение, ведущее к усилению диспропорций и нарастанию противоречий. Реформирование образование, понимаемое как глобальная цель государственной политики на ближайшие десятилетия включает в себя цепочку задач: совершенствование **управления, содержания, условий, кадрового обеспечения, научного и инновационного потенциала образовательной системы.** Проблема взаимодействия образовательного сектора и государства носит исторический характер, она раскрывается как противоречие содержания и формы.

Совершенствование управления. В исторической перспективе видно, что наличие идеологии у государства не равно государственной идеологии. Любые действия государства идеологичны. Различия экстенсивного и интенсивного путей развития образования соответствуют различным этапам жизни общества. Расширение образовательного пространства, вовлечение новых слоев населения в сферу образования, рост численности обучающихся и преподавателей, рост числа учебных заведений, дифференциация их структуры было характерно для индустриальной эпохи. В полной мере проявлялась просветительская деятельность государства, выражавшаяся в распространении передовых научно-технических и социальных знаний среди масс, приобщении к процессу образования и воспитания миллионов. Исторически значимый переход к массовому и всеобщему образованию отражал объективные потребности индустриального общества. Сейчас в мировом масштабе все заметнее ощущается тяготение к новому качеству роста, что выражается в частности, в отходе от былой централизации. В нашей стране численность образованных людей велика, но отдача, общественный, социальный капитал образования недостаточны. Сегодня мы наблюдаем избыточность некачественного образования, что и должно в полной мере стать предметом государственного регулирования. С учетом опыта предшествующих эпох разгосударствление и децентрализация в образовании выступают как этапы маятникообразного социального движения между полюсами крайней свободы и крайней несвободы, они диалектичны по своему характеру и не несут сами по себе зла, но вкупе с нарастающей неэффективностью административных и финансовых рычагов влияния приводят к исторической развилке. Либо образование восстановится (на новых условиях и с новым содержанием, соответствующим времени) как преемственное продолжение национально-государственного уклада. Либо оно окончательно приобретает колониальный характер с селекцией и отбором наиболее способных и подготовленных с их последующей интеграцией в развитые экономики и минимально необходимым образованием для остальных с жестким закреплением в отведенных социальных нишах. Необходимо преодоление отчуждения управляющих от управляемых. Между тем явное ослабление управленческих функций и растущая дезорганизация в деятельности государственных органов не позволяют быть уверенным в позитивном развитии ситуации.

В развернутой и целостной системе управления и регулирования финансово-экономическое, административное, учебное направления берут на себя отдельные стороны масштабной управленческой задачи вывода образовательной системы на новый уровень существования. Госзаказ как средство регулирования деятельности вузов объединяет в себе плановые и рыночные свойства, ориентируясь как на потребности рынка и спрос на рабочую силу, так и на стратегические задачи развития, не учитываемые непосредственной рыночной конъюнктурой.

Содержание как основная проблема образования. При всей неизбежной исторической изменчивости содержания образования, в нем выявляется инвариантное яд-

ро – транслируемые духовные ценности, матрица национального духа. Возможности актуализации этого содержания зависят от многих причин. В прошлом в высшей школе сложилась определенная отраслевая и профильная структура учебных заведений, в которой содержание обучения нашло отражение в учебных планах и примерных образовательных программах. С середины 90-х гг. в действие вступают образовательные стандарты. Сегодня вузы осваивают стандарты уже третьего поколения с их компетентностно-деятельностным подходом, диалогическими отношениями в учебном процессе, новыми ролями обучаемых и обучающих. Стремительное обновление знаний, невозможность воспроизвести в образовательном процессе изменяющуюся научно-информационную панораму современных знаний приводит к становлению таких явлений, как «образование через всю жизнь», а на смену принципу «образование на всю жизнь» приходит «образование через всю жизнь».

Совершенствование условий. Совершенно очевидно, что условия развертывания образовательной деятельности являются одним из важнейших факторов, влияющих на успех. На этом, в частности, основан средовой подход. Среди множества условий выделяют внешние и внутренние, социально-экономические, информационные, исторически и т. д. Сама высшая школа напрямую не формирует условия своего функционирования. В поддержании необходимых условий, ресурсных источников велика роль государства.

Совершенствование кадрового обеспечения. Человеческий капитал – важнейший сегодня ресурс и источник развития. Преподавательский корпус вузов нуждается в коренном улучшении социально-психологических условий своей деятельности. Качество кадрового потенциала вузов практически полностью определяет качество учебного процесса и результатов научно-исследовательской деятельности.

Совершенствование научно-исследовательского и инновационного потенциала. Для вузовского сообщества совершенно очевидна необходимость следовать научной «повестке дня». Общество постмодерна и постнеклассическая парадигма в науке играют свою роль в развитии глобального кризиса образования в мире. Для нашей страны актуален и абсолютно необходим решительный отказ от тупиковых принципов «догоняющего» развития и переход к опережающему, связанному с освоением шестого технологического уклада, подготовка кадров для него. Техническое, экономическое, гуманитарное, отраслевое высшее образование должно перейти к подготовке специалистов для базисных производств шестого технологического уклада. Для реализации этой цели вузы как научно-образовательные комплексы станут (в зависимости от своего масштаба) региональными и национальными центрами, аккумулирующими передовые научно-технические, социальные, организационные технологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Махлуп Ф. Производство и распространение знаний в США. М. : Прогресс, 1966.
2. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека. М. : Республика, 2003.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 37.035-053«465.00/.07»
ББК Ч410.052 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Дорошук Лариса Анатольевна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: khudgraf-s@yandex.ru

Казаева Евгения Анатольевна,
доктор педагогических наук, профессор, кафедра психологии образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: kazaevaevg@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ И РЕЗУЛЬТАТЫ РАБОТЫ ПО ВОСПИТАНИЮ ОСНОВ ГРАЖДАНСТВЕННОСТИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: дети старшего дошкольного возраста; гражданственность; педагогические условия; права; обязанности; патриотизм; толерантность.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается проблема воспитания гражданственности у детей старшего дошкольного возраста через реализацию комплекса педагогических условий, способствующих эффективности воспитательного процесса: разработка познавательно-развлекательной программы «Я россиянин», создание предметно-развивающей среды, способствующей воспитанию гражданских качеств дошкольника, включающей литературный банк произведений художественно-гражданского содержания, актуализацию в играх гражданской направленности, приобщение детей к наследию родного края посредством экскурсионно-краеведческой деятельности.

Doroshuk Larisa Anatolyevna,
Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk.

Kazaeva Evgeniya Anatolievna,
Doctor of Pedagogy, Professor of the Department of Psychology of Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

ORGANIZATION AND RESULTS OF WORK ON EDUCATION CIVICS OF PRESCHOOL CHILDREN

KEY WORDS: children of senior preschool age; civic consciousness; pedagogical conditions; rights; duties; patriotism; tolerance.

ABSTRACT. The problem of education of civic consciousness of children of senior preschool age through the realization of the complex of pedagogical conditions, which promote efficiency of educational process, is considered in the article. The pedagogical conditions are the development of the informative entertainment program “I Am Russian”; the creation of the subject developing environment which is promoting the education of civil qualities of the preschool child including literary works of the art and civil contents, games of civil orientation; the inclusion of children into the heritage of the native land by means of excursion and local history activity.

Переходные периоды в развитии общества всегда связаны с условиями общественной жизни, динамичностью, изменчивостью ситуации, возрастанием неустойчивости в институтах гражданского воспитания. В стабильном гражданском обществе функционируют устоявшиеся институты, которые отражают признаваемую подавляющим большинством общества систему ценностей, декларируют сохранение гражданского мира, толерантность, партнерство, солидарность, стремление к консенсусу, что приводит к доминированию этих ценностей в сознании и поведении людей. Показательно в данном отношении то, что воспитание гражданственности и любви к Родине выступает одним из основных принципов государственной политики в области образования.

Исходя из исторической традиции, понятие «гражданственность» можно сформулировать как совокупность убеждений и взглядов, предполагающую высокую степень независимости и самостоятельности индивидуальных суждений об обществе, с другой стороны – нерушимую социальную солидарность, выражающуюся в участии человека в жизни социума. Гражданственность проявляется в виде индивидуального поведения, но опосредуется социокультурной обстановкой, следовательно, может быть развита в соответствии с внешней волей [3].

Пристальное внимание к проблемам гражданского воспитания поставило на повестку дня необходимость воспитания основ гражданственности у подрастающего поколения, чтобы заложить в сознание детей старшего дошкольного возраста тот образ совершенства отношений личности и общества, который определяет способ мышления и деятельности человека. Нами уточнены сущность и содержание понятия «основы гражданственности у детей старшего дошкольного возраста», которое рассматрива-

© Дорошук Л. А., Казаева Е. А., 2014

ется как гармоничное сочетание патриотических чувств, нравственной и правовой культуры, выражающихся в осознании и соблюдении правовых, моральных, социальных норм поведения, толерантного отношения к другим людям, рассматривающееся в единстве следующих компонентов: когнитивного (знания о своих правах и обязанностях, большой и малой родине, людях разных национальностей); эмоционального (уважение к правам человека, любовь к Родине, доброжелательное отношение к людям других национальностей); деятельностного (умение применять знания на практике в различных видах деятельности (игровой, трудовой, творческой), выполнение прав и обязанностей, соблюдение правил культуры межнационального общения).

Как показывают исследования, уровень сформированности основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста невысок, имея некоторые представления о том или ином процессе или явлении, не соотносят их со своим поведением и не применяют их в реальных ситуациях. Дошкольники владеют недостаточно полными представлениями о своих правах, испытывают трудности в поведении в коллективе в соответствии с правилами межнационального общения, частично владеют знаниями о своих обязанностях. Кроме того, наблюдается крайне редкая инициатива в деятельности гражданской направленности.

Процесс воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста представляет собой ряд последовательных шагов:

1 шаг – подготовительный. Его цель в формировании у детей интереса к родному краю, гражданским правам, обязанностям, людям разных национальностей.

2 шаг – репродуктивно-поисковый – уточнение, систематизация, обобщение и углубление представлений, полученных на первом этапе и реализация комплекса педагогических условий, способствующих эффективному воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

3 шаг – репродуктивно-творческий. Его цель в закреплении полученных представлений в повседневной деятельности, в применении их в самостоятельной деятельности, в умении оценивать поступки и действия других людей.

Нами реализован комплекс педагогических условий, способствующий эффективности процесса воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста: разработка познавательно-развлекательной программы «Я Россиянин»; создание предметно-развивающей среды, способствующей воспитанию гражданских качеств дошкольника, включающей литературный банк произведений художественно-гражданского содержания, актуализацию в играх гражданской направленности; приобщение детей к наследию родного края посредством экскурсионно-краеведческой деятельности.

Первое педагогическое условие – разработка познавательно-развлекательной программы «Я Россиянин» по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Задачи, поставленные в интегративной программе направлены на структурное, содержательное и методическое обеспечение процесса воспитания и включают следующие основные направления:

1) работа с педагогами;
2) работа с родителями;
3) работа с детьми.

1. Разработка мер, отражающих специфику деятельности педагога по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста

С целью обеспечения программно-методического сопровождения процесса воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста был проведен конкурс на лучшую программу, а также конкурс по разработке занятий, мероприятий и праздников. Одним из приемов по формированию гражданственности у педагогов являлась организация выставок педагогической литературы.

Работа с педагогическим коллективом по проблеме воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования проводилась в рамках серии консультаций, круглого стола, мастер-класса, педагогических советов и дискуссий.

Еще одной формой методической работы было проведение с педагогами мастер-класса, где они были познакомлены с играми гражданского содержания. Их вниманию были предложены игры: «Что такое хорошо и что такое плохо», «Неоконченные предложения», «Экскурсия по городу», подвижные игры разных народов. Представленные нами игры можно проводить как на занятиях, в свободное время, так и на прогулке, что непосредственно будет способствовать закреплению у дошкольников определенных представлений о гражданственности.

С целью формирования представлений педагогов об основах гражданственности, подготовки их к работе по воспитанию данного качества личности были предложены творческие задания:

- разработка конспектов занятий по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста;

- изготовление дидактических игр;

- создание атрибутики для игрового уголка.

Все это способствуют формированию более полных и четких представлений о гражданственности у педагогов, что является необходимым условием, обеспечивающим эффективность работы по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

2. Разработка мер работы с родителями

Данное направление работы заключалось в проведении консультативных мероприятий для родителей, привлечение к участию в работе семейного клуба «Истоки». Выставка литературы «Проблемы воспитания гражданственности в семье» была приближена к жизни и проблемам современной семьи. Цель выставки заключалась в популяризации изданий, демонстрирующих педагогический потенциал семьи в процессе воспитания основ гражданственности.

Работа с родителями предполагает:

1) знакомство с документами, обеспечивающими соблюдение прав детей; с правами, которые имеют дети;

2) изготовление семейных альбомов совместно с детьми «Мои обязанности», «Как должен вести себя настоящий гражданин»;

3) создание в домашних условиях библиотеки, в которую бы входили произведения разных народов;

4) памятки для родителей по вопросам воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста.

Семья как среда формирования личности оказывает огромное влияние и на воспитание у ребенка основ гражданственности. Фундамент воспитания основ гражданственности закладывается в семье в период раннего детства. Работа с родителями должна быть постепенным и непрерывным процессом, а информация гражданской направленности для обсуждения – личностно значимой.

3. Разработка систематичной работы с детьми старшего дошкольного возраста по воспитанию основ гражданственности

При разработке познавательно-развлекательной программы должно учитываться наличие трех компонентов гражданственности: когнитивного, эмоционального и деятельностного.

Процесс воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста осуществлялся при ознакомлении со своим учреждением, улицей, родным городом, его достопримечательностями, природой, а затем и со страной, ее столицей и символами, правами и обязанностями. Задача педагога – отобрать из всего многообразия впечатлений, получаемых дошкольниками, наиболее доступные ему: мир живой природы, труд людей, народные и местные традиции, общественные события, права и обязанности детей и взрослых – граждан России. Огромное значение имеет пример взрослых, в особенности близких людей. На конкретных фактах из жизни старших членов семьи формируются такие важные понятия, как «любовь к Отечеству», «долг перед Родиной», «ненависть к врагу», «трудовой подвиг» и т. д.

Необходимо поддержать и направить интерес детей старшего дошкольного возраста к людям разных национальностей, где территориально живет тот или иной народ, о своеобразии природы и климатических условий, от которых зависит его самобытность и неповторимость, быт, особенности труда и т. д.

В настоящее время у людей наблюдается интерес к своей генеалогии, к исследованию национальных, сословных, профессиональных корней своего рода в разных поколениях. Поэтому изучение своей родословной поможет детям начать осмысление очень важных и глубоких постулатов: корни каждого – в истории и традициях семьи, своего народа, прошлом края и страны.

Важной частью работы по воспитанию основ гражданственности является формирование у детей представлении о людях, которые прославили нашу Родину (скульпторов, художников, поэтов, писателей, композиторов, врачей, спортсменов). На конкретных примерах дети знакомятся с характером российского народа (творческие способности, песенность, умелость, гостеприимство, отзывчивость, сострадание, умение защищать свою Родину).

В настоящее время во многих государственных документах: Федеральных государственных требованиях к структуре основной образовательной программы дошкольного образования, Концепции организации образовательного процесса с детьми старшего дошкольного возраста, Концепции содержания непрерывного образования (дошкольное и начальное звено) указывается на недопустимость искусственной акселерации развития ребенка, излишнего увлечения школьными технологиями, а также игнорирования или недооценки игровой деятельности в дошкольный период детства. В связи с этим образовательные направления должны охватывать различные области окружающей действительно-

сти: предметный и природный мир, социальные отношения, мир художественной культуры (музыка, изобразительное и прикладное искусство, художественная литература и др.). В этих направлениях должно прослеживаться гармоничное сочетание содержания, отражающего эти области действительности и определенные виды деятельности дошкольников: игра, как ведущий вид деятельности детей, рисование, конструирование, слушание музыки, ее исполнение, театрализация и т.п.

Второе педагогическое условие – создание предметно-развивающей среды, способствующей воспитанию гражданских качеств дошкольника, включающей литературный банк произведений художественно-гражданского содержания, актуализация в играх гражданской направленности. Создание литературного банка произведений художественно-гражданского содержания и работа с ним предполагает актуализацию в играх гражданской направленности – это обыгрывание различных нравственных ситуаций и ситуаций выбора, предлагаемых различными литературными произведениями, сказочным материалом, фольклором, что особенно невозможно без народной игры. В свою очередь создание банка произведений художественно-гражданского содержания и актуализация в играх гражданской направленности подразумевает участие в создании предметно-развивающей среды, способствующей формированию гражданских качеств дошкольника.

Рассмотрим этот вопрос на примере четырех содержательных блоков: «Права гражданина», «Наши обязанности», «Юные патриоты», «Люди разных национальностей», в каждый из них входят сказки, поэтические произведения, художественная проза, энциклопедический материал.

Дети старшего дошкольного возраста лучше усваивают материал занятий, на которых педагог обращается к персонажам известных сказок. Читая литературные произведения, педагог обязательно обращает внимание на хорошие дела и поступки главных героев. Например, можно познакомить детей с правом на жилье и его неприкосновенность, обращаясь к сказкам «Волк и семеро козлят», «Маша и три медведя», «Три поросенка» (в обработке С. Михалкова), поэтическим произведениям Б. Заходера «Лиса и крот», С. Маршака «А что у вас?» и «Кошкин дом», Э. Успенского «Над нашей квартирой» и др. Книга Н. Носова «Бобик в гостях у Барбоса» и энциклопедия Л. Васильевой-Гангнус «Дом, в котором ты живешь» знакомят дошкольников с элементарными правилами общежития.

Второй содержательный блок «Наши обязанности» помогает сформировать не только у детей, но и у педагогов разумное отношение к праву и закону, понимание необходимости соблюдения правопорядка, выполнения своих обязанностей. Знакомство со сказками «Аленький цветочек» С. Т. Аксакова, «Кукушка» (ненецкая народная сказка), «Доктор Айболит» К. И. Чуковского и т. д. способствует пониманию того, что родители должны заботиться о своих детях, а те в свою очередь должны уважать старших, проявлять о низ заботу, добросовестно выполнять свои обязанности каждый день. Поэтические произведения «Ежели вы вежливы» С. Я. Маршака, «Что такое хорошо и что такое плохо» В. В. Маяковского помогают усвоить правила поведения, необходимые для первичной социализации ребенка.

Следующий содержательный блок – «Юные патриоты».

Произведения устного народного творчества не только формируют любовь к традициям своего народа, но и способствуют развитию личности в духе патриотизма.

Обратимся к сказочному материалу:

- чтение «Сказов старого Урала» П. П. Бажова способствует воспитанию любви к своей малой родине;

- знакомство с былинами (героическим эпосом народа), имеет огромное значение в воспитании любви к родной истории: «Илья Муромец и Соловей-Разбойник», «Илья Муромец побеждает Идолище», «Как Илья Муромец богатырем стал», Карнаухова И. В. «Русские богатыри. Былины»;

- в произведениях А. Гайдара «Горячий камень», «Сказка о Военной тайне, о Мальчише-Кибальчише и его твердом слове» создан образ ребенка-героя, готового сменить взрослого на трудовом и боевом посту;

- сказка А. М. Р. де Сент-Экзюпери «Маленький принц» о том, что необходимо любить свою землю и нести ответственность за все, что на ней происходит.

Богат фонд поэтических произведений для детей, направленных на воспитание любви к Родине, гордости за свою страну: З. Александрова «Родина»; В. Степанов «Моя Родина – Россия», «Флаг России», «Герб России», «Москва»; И. З. Суриков «Вот моя деревня...».

Литературная проза: С. Алексеев «Богатырские фамилии», С. Баруздин «Страна, где мы живем», «Хозяин» – произведения проникнуты любовью и гордостью за свою страну, воспитывают чувство патриотизма, уважения и гордости за армию.

Четвертый содержательный блок - «Люди разных национальностей».

В литературный банк произведений для детей старшего дошкольного возраста входят сказки разных народов: «Храбрый мальчик» (дагестанская сказка), «Два брата» (латышская сказка), «Заработанный рубль» (грузинская сказка) и многие другие, которые дают понимание, насколько многолика наша страна, в которой комфортно каждому народу.

Поэтические произведения «Как повезло тебе и мне...» Я. Акима, «Наша семья» З. Александровой, «Российская семья» В. А. Степанова, «Встреча» Б. Заходера знакомят детей с представителями разных национальностей, их самобытностью, неповторимой национальной культурой.

В современных условиях трудно переоценить воспитательное значение традиционной высокохудожественной детской книги. Опора в воспитательно-образовательной деятельности на лучшие образцы российской и зарубежной детской литературы, передающей все богатство и разнообразие мира, позволяющей полноценно думать и чувствовать, осознается сегодня как насущная необходимость.

Игры наряду с детской литературой могут и должны стать средством воспитания основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Этому способствует создание банка игр гражданской направленности в соответствии с четырьмя вышеназванными блоками.

Для начала в игровой форме дети знакомятся с «Всеобщей декларацией прав человека для детей и взрослых» А. Усачева. На каждой следующей встрече происходит знакомство детей с одним или несколькими правами (когнитивный компонент). Банк игр гражданской направленности в первом содержательном блоке включает игры, которые вариативно используются для ознакомления детей старшего дошкольного возраста с правами, например: право на жизнь (ролевые игры «Пожар», «Милиция», «Скорая помощь», «Я один дома», «Спасатели»); право на имя («Назови друга ласково», «Угадай по голосу», «Имена великих людей»); право на жилье («Кто имеет право жить в этом доме?», игра с мячом «Назови свой адрес»); право на образование («Собери портфель в школу», дидактическая игра «Ступеньки образования») и др.

Чтобы сформировать у детей старшего дошкольного возраста представления о том, что обязанности необходимо выполнять, и что если их не выполнять, то это может привести к плачевным последствиям, используется игра-упражнение «Кинематограф». Дети делятся на три группы: фотографы и художники, сценаристы и режиссеры. Фотографы и художники «фотографируют» и рисуют картины, изображающие обязанности дома, в детском саду, на прогулке и так далее. Сценаристы пишут к каждой картине рассказ. А режиссеры монтируют сам фильм, склеивая картины, чтобы получилась кинопленка. Надо отметить, что дети выполняют данное задание воодушевлено, стремясь сделать фильм как можно интереснее.

В процессе воспитания патриотизма у детей старшего дошкольного возраста особая роль отводится воспитательным средствам народной педагогики. Народная педагогика представляет собой совокупность педагогических сведений и воспитательного опыта, сохранившихся в устном народном творчестве, обычаях, традициях, детских играх и игрушках. Игры-путешествия способствуют воспитанию любви к большой и малой родине; военно-спортивные игры способствуют воспитанию уважения к армии, проводятся в виде спортивной эстафеты с использованием военных атрибутов (пилоток, санитарных сумок).

Педагогическая практика подтверждает целесообразность использования народных игр в качестве одного из основных средств воспитания культуры межнационального общения [1]. Дети старшего дошкольного возраста с интересом и удовольствием знакомятся с разными национальными играми, принимают в них активное участие; параллельно знакомятся с отдельными элементами народных костюмов и используют их в процессе игры, например использование национального головного убора в дагестанской народной игре «Надень папаху», использование головного платка с характерным узором «Подними платок», в бурятской национальной игре «Сурхарбан» используются лук и стрелы. Целесообразно при разучивании национальной игры знакомить детей старшего дошкольного возраста с характерными особенностями внешности того или другого народа с помощью иллюстративного материала. Для достижения большего эффекта в работе по воспитанию межнациональной толерантности помимо игр происходит знакомство со сказками разных народов с использованием технических средств.

В развернутой форме игра представляет собой коллективную деятельность. Результатом игры являются более глубокие представления детей о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. Важнейший результат игры – глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим ее процессом [4].

Третье педагогическое условие – приобщение детей к наследию родного края

посредством экскурсионно-краеведческой деятельности. Важным принципом отбора сведений об окружающем мире для детей дошкольного возраста является краеведческий принцип, предполагающий использование в работе с дошкольниками, прежде всего близкого, доступного им материала. Приобщение детей старшего дошкольного возраста к экскурсионно-краеведческой деятельности является еще одним условием успешности воспитания основ гражданственности.

Большое внимание уделяется устным источникам, сохранению народных традиций и обычаев, знакомству с конкретными судьбами «близких» людей – земляков и членов семьи в сопоставлении с общероссийской историей. Занятие экскурсионно-краеведческой деятельностью сближает историю страны с историей области, города, семьи, знакомит ребенка не с отвлеченными событиями, а с конкретными действиями, в которых принимали участие его предки. Это позволяет лучше осмыслить события, происходившие в стране, понять их истинный смысл, воспитывает чувство гордости, как за всю страну, так и за ее конкретный уголок, способствует развитию творческих, поисково-исследовательских способностей.

Приобщение детей к наследию родного края происходит через осознание (эмоциональный компонент):

– роли человека как гражданина на основе сопоставления истории региона с историей страны;

– значимости для себя, для общества тех или иных фактов, событий, происходящих в регионе;

– неразрывности связи, единства и общности Родины, региона, семейного очага;

– особенностей культуры своего Отечества, малой родины.

Формируется целый ряд гражданских знаний, которые составляют единое целое другого компонента структуры – когнитивного. Сюда относятся знания:

– об особенностях исторического и культурного развития региона;

– людях, самоотверженно работающих на благо малой родины;

– письменных и вещественных источниках.

В этих знаниях сосредоточен потенциал, дающий возможность получения необходимых сведений обо всех сторонах жизни общества. В процессе получения знаний происходит постепенное соединение личного опыта детей старшего дошкольного возраста с гражданским опытом людей, наиболее близким ему духовно, так как они проживают в той же местности, что и он.

Осознанное применение этих знаний составляет основу деятельностного компонента. Деятельностный компонент определяет реальное поведение ребенка дошкольного возраста. В историческом краеведении оно проявляется в умении:

– ознакомления с новыми краеведческими фактами;

– приобщения к местным народным традициям;

– устанавливания взаимосвязи общеисторического и краеведческого материала;

– применения полученных краеведческих знаний на практике;

– взаимодействия с различными организациями;

– оценивания своей деятельности.

Экскурсионные маршруты – один из путей совершенствования образовательно-воспитательной работы, усиления ее патриотической направленности с учетом возможностей для развития ребенка (прежде всего – приблизить образовательную деятельность к реальной, окружающей жизни ребенка, создать запоминающийся образ Родины). Это, например, экскурсия в воинскую часть, краеведческий музей «История края и города» и «Знаменитые земляки», «Народные промыслы», автобусная экскурсия «Улицы нашего города», пешеходная экскурсия «Мой родной город» и др.

Экскурсионно-краеведческая деятельность тесно переплетается с другими видами деятельности, дополняя и совершенствуя их и одновременно развиваясь в сочетании с ними. Свои впечатления от увиденного, услышанного на тематических прогулках, экскурсиях ребенок передает в творческих работах. Здесь ребенок получает возможность проявить себя, самоутвердиться, пережить ситуацию успеха, поделиться с другими полученными знаниями и впечатлениями. Для педагогов творческие работы детей – важнейший источник анализа своей деятельности.

Чтобы облегчить осмысление новых, мало известных слов и понятий составляется «Толковый словарь для детей», с учетом возрастных особенностей детей старшего дошкольного возраста [2]. Педагог вписывает в специально подготовленные тетради новые слова и понятия, а родители совместно с детьми подбирают иллюстрации или выполняют рисунки сами. Развитие у детей старшего дошкольного возраста представлений о патриотизме, правах, обязанностях, людях разных национальностей, формирование положительных эмоций и чувств к Родине, к человеку другой национальности, стремление сделать что-то приятное для близкого человека, оказать помощь и прочее проходит с использованием системы

методов и приемов, применяемых в процессе организации коллективной и индивидуальной деятельности детей, с участием родителей и педагогов.

Таким образом, в процессе проведения работы была разработана и применена методика по воспитанию основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста. Развитие у детей старшего дошкольного представлений о патриотизме, правах, обязанностях, людях разных национальностей, формирование положительных эмоций и чувств к Родине, к человеку другой национальности, стремление сделать что-то приятное для близкого человека, оказать помощь и прочее проходило с использованием системы методов и приемов, применяемых нами в процессе организации коллективной и индивидуальной деятельности детей, с участием родителей и педагогов.

Исследование показывает, что воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста является очень эффективным в рамках системы, основанной на принципах гуманизации и демократизации, которая обеспечивает условия для личностного развития ребенка, профессионального самоопределения, развития креативности, тем самым формируя опыт гражданского действия. Главным педагогическим ориентиром при внедрении комплекса педагогических условий явилась поддержка детей старшего дошкольного возраста в освоении, присвоении, реализации гражданских ценностей в жизни и деятельности. В таком аспекте дошкольники имеют возможность раскрыть свои творческие, интеллектуальные, физические способности, осознать ценности гражданственности, нравственности, поиск своей индивидуальности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Детские подвижные игры народов СССР : пособие для воспит. дет. сада / сост. А. В. Кенеман; под. ред. Т. И. Осокиной. М. : Просвещение, 1988.
2. Дорошук Л. А. Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования : дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2011.
3. Казаева Е. А. Воспитание основ гражданственности у детей старшего дошкольного возраста : дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2000.
4. Симонов П. В. Метод К. С. Станиславского и физиологии эмоций. М. : АН СССР, 1962.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Л. И. Пономарева.

УДК 373.21
ББК Ч410.241 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Евдокишина Ольга Валерьевна,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра социальной педагогики и социальной работы, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: olga_ve@glstar.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА КОММУНИКАТИВНОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое проектирование; педагогический проект; коммуникативная готовность; условий реализации педагогического проекта.

АННОТАЦИЯ. Рассматривается понятие «педагогическое проектирование», понятие «педагогический проект»; дается характеристика трех основных видов проектирования: социально-педагогическое, психолого-педагогическое, образовательное; дается описание условий реализации педагогического проекта конструирования образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении по формированию коммуникативной готовности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности.

Evdokishina Olga Valerievna,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Social Pedagogy and Social Work, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk.

PEDAGOGICAL DESIGN OF THE PROCESS OF COMMUNICATIVE READINESS OF PRESCHOOL CHILDREN

KEY WORDS: pedagogical design; educational project; communicative readiness; pedagogical conditions of realization of the project.

ABSTRACT. The article discusses the concept of "pedagogical design" and the term "educational project". It describes the three main types of design: socio-pedagogical, psycho-pedagogical and educational. It further describes the conditions of implementation of the pedagogical project of constructing the educational process in a pre-school educational establishment for the formation of communicative readiness in senior preschool children engaged in playing games.

Активные исследования, направленные на построение теории проектирования, ведутся с 20-х годов XX века. Значительный вклад в ее разработку внесли труды М. Азимова, В. Гаспарского, В. И. Гинецинского, Дж. Джонса, Я. Дитриха, В. М. Розина, Л. Тондла, П. Хилла по определению сущности, особенностей и эффективности традиционного проектирования; исследования Г. С. Альтшуллера, Г. Я. Буша, П. К. Энгельмейера, Н. О. Яковлевой, посвященные связи проектирования с творческим потенциалом и изобретательностью проектировщика; работы И. В. Бестужева-Лады, Н. С. Розова по изучению ценностного аспекта прогнозирования в рамках социального проектирования; публикации В. В. Краевского, И. Я. Лернера, Е. И. Машбица, Б. В. Сазонова по вопросам целеполагания в процессе педагогического проектирования и различным аспектам его оптимизации [1].

По мнению современных ученых М. М. Буклева, Г. В. Девятовой, В. Р. Имакаева, Н. Ю. Маркиной, Ю. О. Овакимяна, Р. Я. Касимова, Ю. С. Тюнникова, О. И. Агаповой, Б. Битинаса, В. А. Болотова, В. И. Горовой, Н. Г. Дайри, Л. П. Доблаева, проектирование – это способ освоения и преобразования действительности, отличающийся необходимостью действовать в условиях неполноты информации, выбора альтернативных средств системного рассмотрения объектов и процессов [1].

Проектирование, по мнению Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук, это процесс, основанный на диагностике и самодиагностике уровня творческого потенциала, изучении коррекционной зависимости основных показателей взаимодействия процессов [4].

Проект, по определению В. Н. Буркова, Д. А. Новикова, это ограниченное во времени целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными рамками расхода средств и ресурсов и специфической организацией [3].

Под педагогическим проектированием Н. О. Яковлева понимает целенаправленную деятельность по созданию проекта как инновационной модели образовательно-воспитательной системы, ориентированного на массовое использование.

Прежде всего, педагогическое проектирование – это один из методологических подходов современного образования. Проектирование основано на осмыслении ценностей педагогических процессов и явле-

© Евдокишина О. В., 2014

ний; на ценностном согласовании педагогической теории с собственными мировоззренческими взглядами; на гармонизации социальных и личностных значений образования. Педагогическое проектирование – это такой методологический принцип, в соответствии с которым деятельность осуществляется с учетом личностного смысла педагогического действия. Он позволяет философски осмыслить и переосмыслить как ранее наработанный педагогический опыт, так и создать совершенно новый, нетрадиционный педагогический продукт.

Однако, когда речь идет о педагогическом проектировании, об экспериментах, в которые включаются дети, необходимо соблюдать культуру методологического принципа. Педагогическое проектирование возможно только в том случае, если ценности, смысл и ресурсы принимаются ребенком и направлены на его развитие. В связи с этим педагогическое проектирование строится как интеллектуальное, ценностное, информационное предопределение условий, способных направлять развитие преобразуемых субъектов.

Сущность проекта, в отличие от программ, концепций, доктрин, заключается в том, что проект предполагает поиск новых смыслов накопленного опыта. Это процедура, которая состоит в информационной подготовке некоторых изменений реальности, в предварительном осмыслении и описании конкретных действий, нацеленных на определенные результаты.

В работе А. П. Маркова понятие «проект» объединяет разнообразные виды деятельности, характеризуемые рядом общих признаков, наиболее универсальными из которых являются:

- направленность на достижение определенных уникальных целей и конкретных результатов;
- скоординированное выполнение многочисленных взаимосвязанных действий;
- ограниченная протяженность во времени, с определенным началом и концом.

Задачами проектной деятельности, по его мнению, являются:

- анализ ситуации, т. е. всесторонняя диагностика проблем и четкое определение их источника и характера;
- поиск и разработка вариантов решений рассматриваемой проблемы (на индивидуальном и социальном уровнях) с учетом имеющихся ресурсов и оценка возможных последствий реализации каждого из вариантов;
- выбор наиболее оптимального решения (т. е. социально приемлемых и культурно обоснованных рекомендаций, способных произвести желаемые изменения в объектной области проектирования) и его проектное оформление;
- разработка организационных форм внедрения проекта в социальную практику и условий, обеспечивающих реализацию проекта в материально-техническом, финансовом, правовом отношении [3].

И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская выделяют три основных вида проектирования: социально-педагогическое, направленное на изменение социальной среды или решение социальных проблем педагогическими средствами; психолого-педагогическое проектирование, целью которого становится преобразование человека и межличностных отношений в рамках образовательных процессов; образовательное проектирование, ориентированное на проектирование качества образования и инновационные изменения образовательных программ и институтов [2].

Проект в нашем исследовании мы относим к психолого-педагогическому проектированию, предполагающему построение моделей процессов, связанных с преобразованием личности и межличностных отношений, исходя из особенностей мотивации, восприятия информации, усвоения знаний, участия в деятельности, общении. В центре его внимания оказывается педагогический процесс как таковой; условия эффективного обучения и воспитания, педагогические технологии; формы взаимодействия дошкольника с педагогами, способы самопроектирования личности.

Проектирование, по мнению В. М. Розина, начинается с творческого акта целеполагания и одновременно моделирования широкого социокультурного контекста проекта, в котором поставленная цель проблематизируется в контексте средств ее реализации. Проектная деятельность, помимо целевой, интегрирует в себе как коммуникативную, так и объектно-онтологическую функции, обеспечивающие создание проектируемого объекта. Для проектирования в целом характерны различные сочетания представлений о целях, содержании, способах организации и методах деятельности. Анализ на уровне общих схем организации проектирования приводит к представлению о парадигмах проектировочного мышления (Т. Кун). Осуществление проектирования в определенной парадигме означает то, что выбирается образец проектировочной деятельности, в соответствии с которым осуществляется единый процесс целеполагания и выбора средств. Этот образец задает смысловую целостность жизненного мира человека во всех возможных его проявлениях и свойствах.

Педагогический процесс в дошкольном образвоательном учреждении представляет собой непрерывно развивающееся явление. Это внутренняя связанная совокупность процессов, суть которых состоит в том, что социальный опыт во всей их многогранности и сложности превращается в черты, идеалы и качества формирующегося человека, а именно в его образованность, культуру, общение, в способности, привычки [9].

Важнейшими признаками плодотворного педагогического процесса являются высокая степень активности деятельности детей, их увлеченность, выдвигаемые познавательные задачи, сосредоточенность и напряженность в добывании, усвоении и применении знаний. Эти признаки – следствие целенаправленности и целостности педагогического процесса, оптимальных благоприятных соотношений его компонентов, содержательности задач и заданий.

Для того чтобы глубже проникнуть в сущность нашего предмета исследования, нами был разработан педагогический проект формирования коммуникативной готовности у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе, основанный как на традиционных подходах – системном, личностно-ориентированном, деятельностном, так и подходах, отражающих специфику данного проекта, – социально-коммуникативном, поликультурном и лингвокультурологическом.

При этом мы не отрицаем субъект-объектные связи при постановке проекта, где в качестве главного действующего лица признается педагог, непосредственно реализующий цели и задачи обучения и воспитания [8].

Для построения педагогического проекта по формированию коммуникативной готовности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности мы опираемся на определение субъект-субъектного взаимодействия, данное В. Г. Мараловым, суть которого заключается в том, что модель, в которой и педагог, и ребенок в равной мере признаются в качестве субъектов педагогического процесса, обладают определенной свободой в построении своей деятельности, характерными признаками которой являются возможность осуществлять свой выбор, строить через это свою личность [6; 7].

Важно отметить, что разрабатывая проект, способствующий эффективному формированию коммуникативной готовности у детей старшего дошкольного возраста к обучению в школе в процессе игровой деятельности, ссылаемся и на деятельностный подход. Основная идея данного подхода связана с деятельностью как средством становления и развития субъективности ребенка. Деятельностный подход означает организацию и управление целенаправленной учебно-воспитательной деятельностью детей в контексте его жизнедеятельности – направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, личностного опыта. Деятельностный подход исходит из представлений о единстве личности с ее деятельностью. Это единство проявляется в том, что деятельность в ее многообразных формах непосредственно и опосредованно осуществляет изменения в структурах личности; личность же, в свою очередь, одновременно непосредственно и опосредованно осуществляет выбор адекватных ей видов и форм деятельности и преобразования деятельности, удовлетворяющих потребностям личностного развития [7].

Так, согласно социально-коммуникативному подходу, как отмечает И. А. Юрасов, все технологии в системе образования рассматриваются как производные от основной, глобальной мегатехнологии социальной коммуникации, а в основе моделирования всех педагогических технологий лежит процесс общения, передачи информации. Педагогическая технология имеет структуру, аналогичную коммуникативному акту. Подобно тому как коммуникация состоит из субъекта, адресата, объекта, канала коммуникации, так и педагогическая технология включает: педагогический субъект, педагогический объект, содержание педагогической технологии, канал педагогической коммуникации, социокультурное пространство. Содержание педагогической технологии – социальная информация (знания, преобразованные в особую форму), которая понимается как общественно значимые смыслы, знания, эмоции, трансформирующие социальный объект.

Взаимодействие культур в мире с течением времени неуклонно расширяется. В связи с этим, по мнению Е. Ю. Никитиной, О. Ю. Афанасьевой, правомерным является введение лингвострановедческих и лингвокультурологических аспектов. Развитие лингвокультурологического подхода обусловливается, исходя из точки зрения И. А. Зимней, Е. В. Клюева, Г. В. Колшанского, стремлением к осмыслению феномена культуры как специфической формы существования человека и общества в мире. Связь культуры с языком прослеживается в фактах реального воплощения культурной информации в речевой коммуникации между членами общества [5].

Таким образом, данные подходы отражают специфичность представленного проекта, делают акцент на решении следующих стратегических задач: организация условий

и возможностей для эффективного личностного роста ребенка-дошкольника, организация условий и возможностей ребенка в плане коммуникативной готовности к обучению в школе и исходя из этого организация условий и возможностей для совершенствования ребенка в учебной деятельности.

Одним из успешных направлений работы предложенного нами проекта является внедрение комплекса педагогических условий.

Педагогические условия, как отмечают Н. Н. Тулькибаева, Л. В. Трубайчук, это обстоятельства, способствующие достижению или, напротив, тормозящие достижение в образовательном процессе. В философской науке категория «условие» трактуется как:

- среда, в которой пребывают и без которой не могут существовать предметы и явления;
- обстановка, в которой что-нибудь происходит;
- данные требования, из которых стоит исходить.

Указанные подходы к понятию «условие» характеризуют его как нечто внешнее для явления, в отличие от более широкого понятия причины, включающего как внешние, так и внутренние факторы.

Условиями реализации предложенного нами педагогического проекта конструирования образовательного процесса в дошкольном образвоательном учреждении по формированию коммуникативной готовности у детей старшего дошкольного возраста в процессе игровой деятельности являются:

1) организация предметно-развивающей среды в дошкольном образвоательном учреждении, выступающая в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности будущего школьника и способствующая проявлению коммуникативной готовности к обучению в школе;

2) обеспечение коммуникативно-диалоговой основы взаимоотношений дошкольников со взрослыми и сверстниками как аспект нравственного развития ребенка при регулярной включенности сюжетно-ролевой игры в образовательный процесс дошкольного образвоательного учреждения и семьи;

3) создание единого ценностно-смыслового поля сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективного формирования коммуникативной готовности дошкольника к обучению в школе.

Первое условие – организация предметно-развивающей среды в докшгкоьном образвоательном учреждении, выступающей в роли стимулятора, движущей силы в целостном процессе становления личности будущего школьника и способствующей проявлению коммуникативной готовности к обучению в школе.

Обогащение предметных и социальных условий деятельности ребенка ведет к обогащению его сознания и психологического содержания деятельности. Ребенок становится способнее, если имеет возможность постоянно совершенствовать способы своих действий в социопредметной среде. Предметно-развивающая среда, по мнению С. Л. Новоселовой, это система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание развития его духовного и физического облика. Обогащенная среда предполагает единство социальных и предметных средств обеспечения разнообразной деятельности ребенка.

Второе условие – обеспечение коммуникативно-диалоговой основы взаимоотношений дошкольника со взрослыми и сверстниками как аспект нравственного развития и становления языковой личности ребенка при регулярной включенности сюжетно-ролевой игры в образовательный процесс дошкольного образовательного учреждения и семьи.

Безусловно, что в образовательном процессе дошкольного образовательного учреждения создается поликультурное игровое пространство. Но важно, чтобы и в семье создавались максимальные условия включенности игровой деятельности для детей, и тот игровой опыт, который получает ребенок в детском саду, должен быть подкреплен и в семье. Детей необходимо приобщать к игре, так как от того, какое содержание будет вкладываться взрослым в предлагаемые детям игры, зависит успех передачи обществом своей культуры подрастающему поколению.

Третье условие – создание единого ценностно-смыслового сотрудничества педагогов и родителей на основе понимания сущности проблемы, форм и методов эффективного формирования коммуникативной готовности дошкольника к обучению в школе.

Учитывая то положение, что эффективность работы в избранном направлении может быть достигнута лишь посредством усилий всех участников процесса, мы считаем необходимыми и особенно важными координацию деятельности и единство позиций и требований. Педагогическое взаимодействие дошкольного образовательного учреждения с семьей тесно связано с воспитательно-образовательной работой детского сада. Так, в процессе сотрудничества педагоги должны внимательно изучить семью, ее традиции, ценности. В свою очередь, в области дошкольной педагогики родителям

важно познать основные закономерности и особенности воспитания и обучения детей, ознакомиться с содержанием и методами воспитания; овладеть методами, направленными на формирование социально ценных форм поведения и отношений ребенка с окружающими людьми.

Целевое назначение педагогического проекта – конструирование цепочки образовательных мероприятий с детьми и взрослыми, обеспечивающих формирование коммуникативной готовности детей к школе в процессе сюжетно-ролевой игры.

Данный процесс невозможен без соблюдения определённых принципов: систематичности, преемственности, практической направленности.

Так, принцип систематичности заключается в целенаправленной, постоянной работе с детьми с целью успешного формирования коммуникативной готовности к предстоящему обучению в школе. Принцип преемственности включает в себя планомерность работы системы дошкольного образовательного учреждения и школьного обучения, ставящие перед собой задачи всестороннего развития и обучения детей, включая и коммуникативную деятельность. Практическая направленность включает в себя реализацию теоретических аспектов в практическую деятельность и умелое их использование.

Таким образом, несмотря на то, что проект является искусственной системой, он реализуется на практике и корректируется педагогами. Проект включает прогностическое видение путей решения актуальной педагогической проблемы, содержит комплекс приоритетов, целей, методов и задач педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. История дошкольной педагогики в России: хрестоматия : учеб. пособие / сост. Н. Б. Мчелидзе и др. ; под ред. С. Ф. Егорова. М. : Просвещение, 1987.

2. Колесникова И. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование. М. : Академия, 2005.

3. Педагогическое проектирование: теория и практика : Вып. 4 : коллект. монография / под ред. Л. П. Качаловой, Е. В. Телеевой. Шадринск : Исеть, 2005.

4. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики / под ред. Н. Н. Тулькибаевой, Л. В. Трубайчук. М. : Восток, 2003.

5. Никитина Е. Ю., Афанасьева О. Ю. Педагогическое управление коммуникативным образованием студентов вузов. М. : МАНПО, 2006.

6. Маралов В. Г. Социальная активность как структурный компонент готовности детей к обучению в школе // Воспитание социально активной личности в дошкольном и младшем школьном возрасте : межвуз. сб. науч.тр. М., 1989. С. 156-159.

7. Маралов В. Г., Ситаров В. А. Формирование основ социальной активности личности в детском возрасте (дошкольник – мл. школьник). М. : Прометей, 1990.

8. Кондрух Л. А. Формирование у детей старшего дошкольного возраста коммуникативной готовности к обучению в школе : дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999.

9. Парамонова Л. А., Алиева Т. И., Арушанова А. Дошкольное учреждение и начальная школа: проблема преемственности // Дошкольное воспитание. 1997. № 4. С. 97-105.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 378.11
ББК Ч448.4к2 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Кириллов Андрей Григорьевич,
кандидат педагогических наук, доцент, кафедра теории программирования и сетевых технологий, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: 978041@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ВУЗОМ НА ОСНОВЕ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: система управления вузом; технология повышения эффективности управления вузом; процессный подход.

АННОТАЦИЯ. Статья посвящена проблеме повышения эффективности системы управления вузом на основе инноваций и информационных технологий. Проанализированы труды современных ученых в области повышения эффективности системы управления системы вузом, выявлены принципы совершенствования, а также описаны следующие этапы внедрения технологии совершенствования системы управления вузом: построение процессной модели, стратегический выбор платформы информатизации, поиск проблемных мест и контроль за ними, поиск оптимального пути решения, корректировка процессной модели, планирование внедрения инноваций и информационных технологий, внедрение инноваций и информационных технологий.

Kirillov Andrei Grigorevich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor of the Department of Programming and Networking Technologies, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk; Technology of Increasing the Effectiveness of the University Management on the Basis of Information Technology.

KEY WORDS: system of university management; technology of increasing the efficiency of university management; process approach.

ABSTRACT. The article is devoted to the improvement of university management on the basis of innovation and information technologies. The works of contemporary scholars in the field of improving the effectiveness of the management system of the university are analyzed, the principles of perfection are revealed, the steps of the introduction of technology to improve the system of university management are described: construction of a process model, strategic platform of choice information, search for problem areas and control of, search for optimal solutions , adjustment process model, planning, innovation and information technology, innovation and information technology.

На современном этапе развития образования особую важность имеют вопросы эффективного управления образовательным учреждением. В контексте проводимой Министерством образования и науки Российской федерации политики вопросы эффективности управления вузом выходят на первое место по обсуждению.

Вопросы управления образовательными учреждениями отражены в работах таких современных ученых, как Н. В. Коноплина, Ю. И. Щербакова, А. Н. Тихонова, А. Е. Абрамешина, Т. П. Ворониной, А. Д. Иванникова, О. П. Молчановой и др. [1; 2; 3]. В ключе современных условий работы вузов проблема построения эффективной системы управления вузом стала наиболее актуальной.

Нами были проанализированы работы многих педагогов-управленцев с целью определения конкретных путей и технологий обеспечения функционирования и развития образовательного учреждения и эффективного управления им.

Обобщая труды современных исследователей в области управления вузом, можно утверждать, что:

1) важнейшим принципом управления образованием на всех уровнях – межгосударственном, общегосударственном, региональном, муниципальном, а также уровне определенных образовательных учреждений – должен быть принцип системности;

2) развитие и реализация принципа децентрализации управления образованием, разграничения компетенции, полномочий и ответственности между его различными уровнями;

3) развитие конкурентной образовательной среды, создание насыщенного рынка образовательных услуг является важнейшим принципом управления современным образованием; реализация этого принципа предполагает развитие новых экономических механизмов в сфере образования;

4) важным принципом управления образованием в условиях развития рынка образовательных услуг является необходимость фиксации требований к качеству образования и развития системы контроля за выполнением этих требований.

Н. В. Коноплина переходит на уровень управления конкретным вузом и утвержда-

© Кириллов А. Г., 2014

ет, что построение системы управления вуза должно основываться на системно-целевом подходе (системности, четкой целевой ориентации, прогностичности, партисипативности, гибкости управления) [1].

Мы присоединимся к авторам, добавив следующие аспекты повышения эффективности системы управления вузом:

- применение принципов коллективного самоуправления и самоорганизации с позиции синергетического подхода,
- построение модели вуза на основе процессного подхода, что даст глубокое понимание действующих процессов и подчеркнет взаимодействие между подразделениями,
- определение влияния информационных технологий на совокупность происходящих процессов, а также определить конкретное взаимодействие подбираемых инструментов информатизации с существующими процессами,
- масштабируемость и адаптивность применяемых методов и инструментов, что позволит их применять для вузов различных сфер и масштабов.

Концепция развития вуза должна предполагать эволюционный путь развития, с минимальным числом массовых инновационных нововведений, так как при революционном подходе происходит разрушение ранее действующей системы управления, что в условиях непрерывного функционирования вуза недопустимо, в такой ситуации особую важность представляет стратегическое управление развитием вуза и необходимость в постановке стратегических целей вуза [1].

Развитие системы управления вузом не может проходить без инновационных преобразований, что заключает в себе определенное противоречие: развитие предполагает внедрение инноваций в деятельность определенных структурных подразделений, но при этом существует опасность применения неэффективных инноваций, которые являются перспективными лишь на бумаге, а при проверке на практике могут оказаться несостоятельными из-за неучтенных особенностей функционирования вуза. Данные инновации могут порождать определенный хаос в годами отлаженной системе работы подразделений, и при массовом внедрении инновационных технологий может произойти сбой в работе всей системы управления вузом. Спрогнозировать подобные сбои достаточно сложно, тем не менее, иногда это единственный путь к полномасштабному обновлению работы всей системы вуза, и во введении инновационных технологий такой риск присутствует, что является определенной платой за поиск эффективных технологий управления и накладывает огромную ответственность на администрацию вуза и на ответственность сотрудников вуза.

Для снижения риска возникновения нежизнеспособных инноваций необходимым условием применения нововведений является учет организационных условий внедрения, одна и та же инновация может успешно быть внедрена в одном вузе, но проявит нежизнеспособность в другом. Проблемы могут крыться в принадлежности вуза к конкретной области, в особенностях конкретного коллектива и т. д.

Предложим технологию повышения эффективности системы управления вузом на основе инноваций и информационных технологий.

1. Для начала необходимо разработать процессную модель организации, которая бы охватывала все важные процессы вуза. Построить данную модель можно на основе методологической базы стандарта ISO 9001:2008. Вид процессной модели представлен на рис. 1.

Вуз – организация достаточно большая, поэтому в ней огромное количество взаимосвязанных и параллельных процессов, но есть основной – жизненный процесс предоставления образовательных услуг, он функционирует в соответствии с системными процессами, такими как управление документацией, записями, внутренний аудит, управление несоответствиями, корректирующие и предупреждающие действия; процессами менеджмента – это стратегическое планирование и управление системой менеджмента качества; также образовательные услуги опираются на поддерживающие процессы – управление персоналом, управление инфраструктурой и производственной средой, информационно-библиотечное обеспечение и др.

2. На основе анализа данных определяем стратегические направления вариантов информатизации процессов – использование существующего программного обеспечения или разработка собственного исходя из сложившейся ситуации в вузе, его направленности и наличия информационных ресурсов.

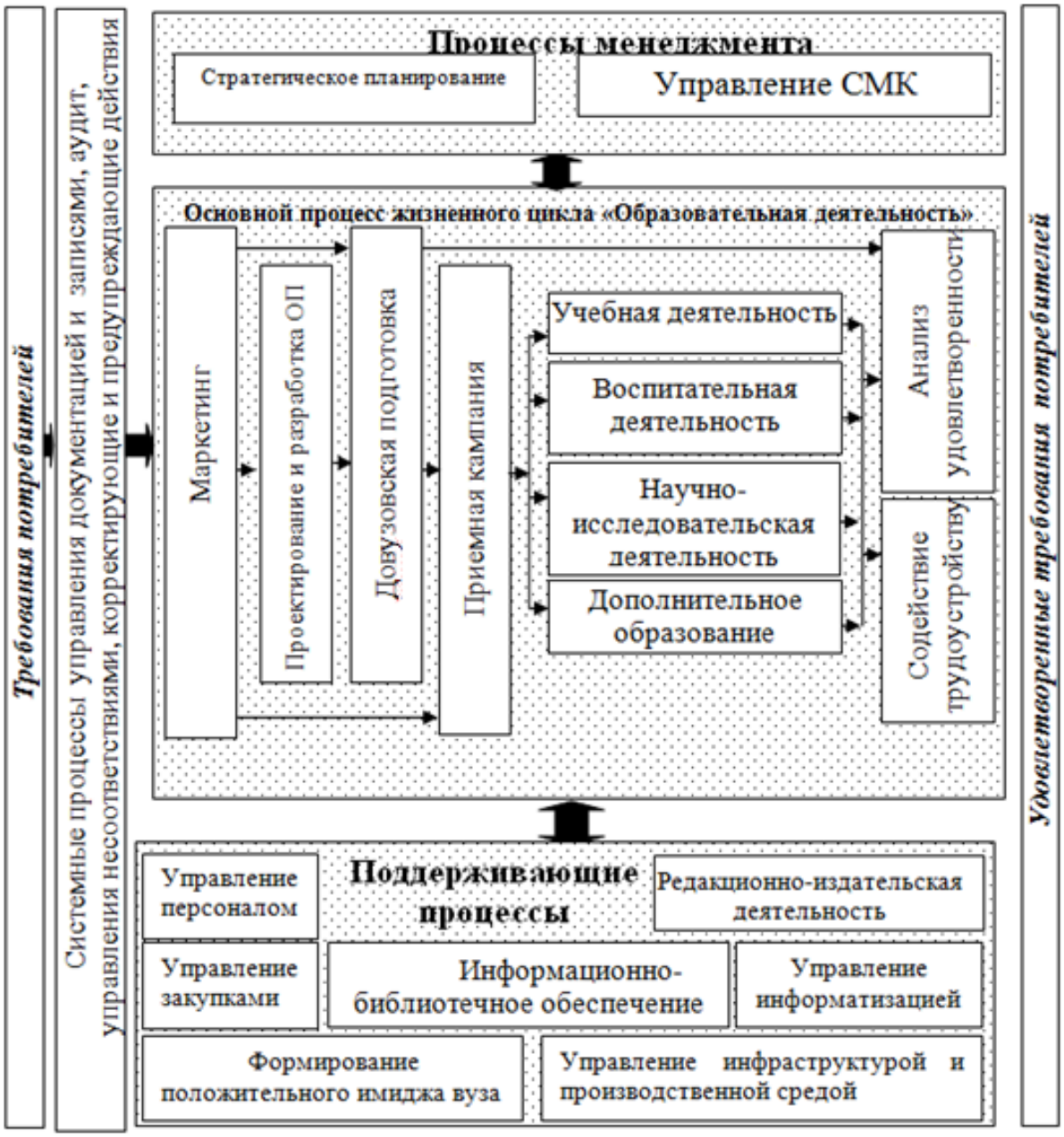


Рис. 1. Процессная модель деятельности вуза

При выборе варианта информатизации собственными силами или на основе аутсорсинга, важным является проведение автоматизации всего процесса, то есть отталкиваться необходимо не от функционала конкретного подразделения, а от всего процесса в целом – от его начала до конца. Такой прием дает возможность отследить, как набор необходимых данных в виде информационных потоков следует от подразделения к подразделению, постепенно трансформируясь в некий набор документов необходимых для жизнедеятельности вуза.

При таком подходе достигается определенная обособленность внедрения информационных технологий в деятельность вуза, что дает возможность внедрять автоматизацию эволюционным путем, а не методом «шоковой терапии» и первые проблемы внедрения не застопорят деятельность всего вуза в целом. Поиск проблем становится легче, а отладка методов работы и программных средств быстрее, также при этом эффективно применяется принцип модульности разработки программных средств.

3. Далее определяем наиболее проблемные места передачи информации между подразделениями с конкретизацией конечного набора информационных потоков оформленных в виде сообщений и документов. Пошагово определяется местоположение точек контроля процессов, методы и средства их мониторинга, определяем от-

ветственных за сбор и проверку информации. На данном этапе важной особенностью технологии является применение синергетического подхода и учет субъективных особенностей сложившегося коллектива.

Здесь также необходимо осуществлять постоянный контроль за проблемными точками, на стыке подразделений разной направленности и собирать информацию о возникающих проблемах. Обязательным элементом в процессе повышения эффективности системы управления вузом является мониторинг основных показателей отслеживаемого процесса, к типичным показателям можно отнести число возникающих несоответствий, рекламаций и т. д. Важным элементом на данном этапе является и контроль за процентом несоответствий возникших повторно, фактически его учет является подтверждением правильности или ошибочности выбранного пути ликвидации проблемы.

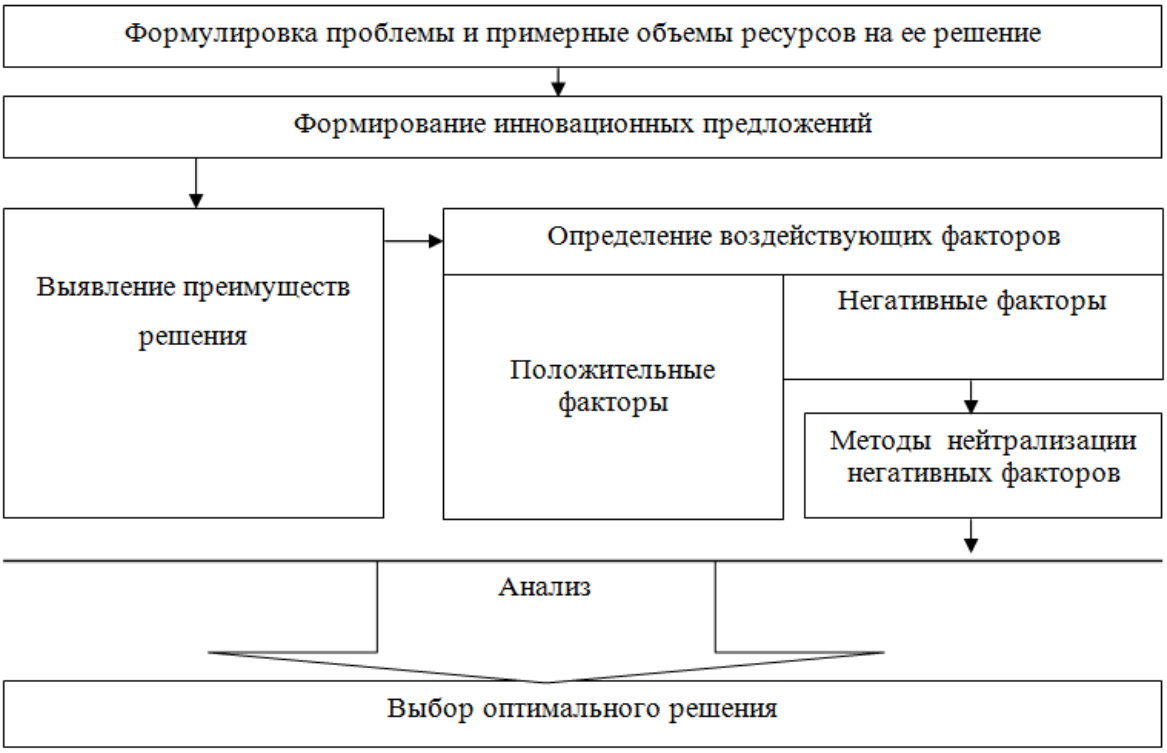


Рис. 2. Схема принятия управленческих решений

4. У любой практической задачи всегда существует несколько решений. Перед руководством вуза встает проблема выбора оптимального из них с максимально эффективным использованием ресурсов. На рис. 2 предложена схема принятия оптимальных решений при выборе из нескольких вариантов. В такой ситуации дополнительным положительным моментом может быть конкурентная составляющая в коллективе – желательно поставленную задачу предложить проработать нескольким группам сотрудников, с указанием конкретных ресурсов. В конце перед руководством каждая из групп будет защищать свое решение, а результатом вероятнее всего будет комбинация из предложенных решений. Наличие конкурирующих групп больше подходит для больших вузов с достаточно разветвленной структурой.

5. На основе анализа и принятых ранее решений приступаем к внесению изменений в систему управления вузом, принятые решения и инновационные подходы вносим в процессную модель, в схемы взаимодействия процессов и подпроцессов, а также вносим уточнения в конкретные шаги процессов с возможным изменением схемы взаимодействия.

6. Этап планирования внедрения инноваций и информационных технологий предусматривает наличие достаточно серьезных изменений, которые не могут ограничиваться корректировкой и настройкой существующей системы. Также источником планирования может быть и необходимость изменений в связи с внешними факторами, например, необходимость внедрения новых технологий, результаты исследовательской работы отдела маркетинга или задача по оптимизации деятельности некоторых струк-

турных подразделений, то есть внешняя объективная причина для внесения изменений в действующий порядок управления.

7. Внедряем инновации или информационные технологии в систему управления организацией в пилотную эксплуатацию с усиленным контролем за качеством информационных потоков с целью их повышения их эффективности.

Следующим этапом опять переходим к шагу №3 «Поиск проблемных мест и контроль за ними» и проводим следующую итерацию с целью постоянного повышения эффективности системы управления вузом.

Данный набор шагов перекликается с циклом Деминга PDCA (англ. «Plan-Do-Check-Act» – планирование-действие-проверка-корректировка) в котором циклически повторяется процесс принятия решения, используемый в управлении качеством. Данное сходство имеет не случайный характер, а является адаптацией данного цикла под конкретную ситуацию – построение системы управления вузом и постоянное повышение качества предоставления образовательных услуг с помощью инноваций и информационных технологий.

Существенным отличием является наличие субъективной составляющей в данном процессе и элементы синергетического подхода, которые лишь подчеркивают адаптацию данного цикла к реалиям жизнедеятельности вузов и добавляют возможность учета дополнительного числа факторов, что помогает сократить путь инноваций от проекта к реализации. Технология повышения эффективности управления вузом на основе инноваций и информационных технологий представлена на рис. 3.

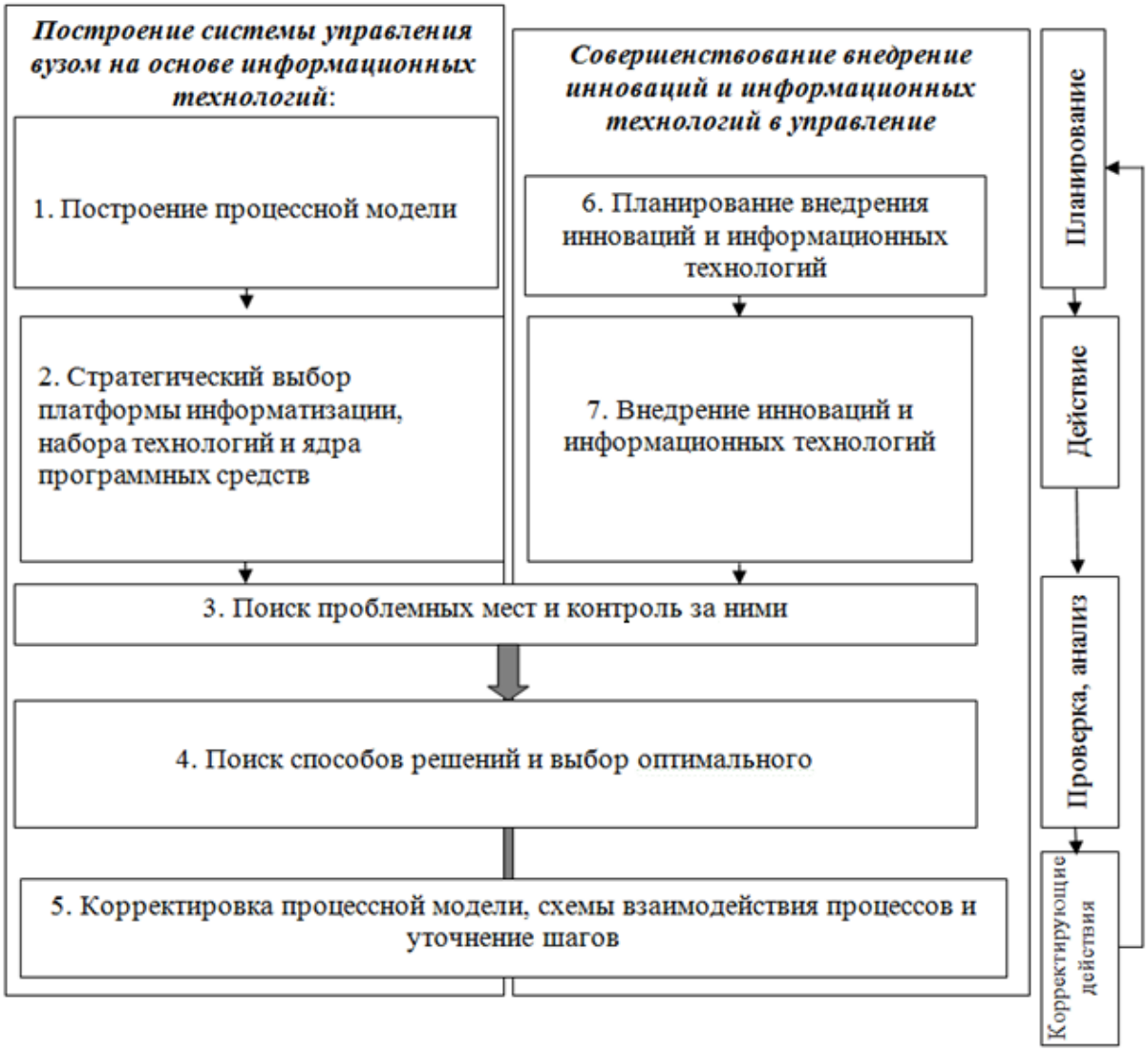


Рис. 3. Модель повышения эффективности системы управления вузом на основе инноваций и информационных технологий

Таким образом, при планировании внедрении инноваций охватывающих деятельность большого количества подразделений необходимо не только выстраивать теоретическую модель функционирования системы, но учитывать субъективные факторы внедрения, просчитывая их, делая частью разрабатываемой концепции, такой подход может существенно увеличить вероятность успешных инновационных преобразований в системе функционирования вуза.

ЛИТЕРАТУРА

1. Коноплина Н. В. Системно-целевое управление развитием педагогического вуза: дис.... докт. пед. наук. Сургут, 2000.

2. Тихонов А. Н. и др. Управление современным образованием: социальные экономические аспекты. М., 2005.

3. Щербаков Ю. И. Управленческая деятельность в современных образовательных учреждениях // Самостоятельная работа студентов в структуре современного профессионального образования : межвуз. сб. науч. ст. М. : МГПУ, 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 378.147.7
ББК Ч448.043+Ч404.44 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Коуров Андрей Владимирович,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой программирования и сетевых технологий, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: ndy@mail.ru

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мониторинг в образовании; формирование саморазвития; мониторинг в сфере информационных технологий; качество формирования саморазвития.

АННОТАЦИЯ. Описан эксперимент по формированию профессионального саморазвития студентов вуза в условиях повышения квалификации преподавателей вуза в области использования информационных технологий в профессиональной деятельности, специально разработанная информационная предметная среда обучения и оптимально-адаптивное наращивание самоуправляющих функций студентов.

Kourov Andrey Vladimirovich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Programming and Networking Technologies,Shadrinsk State Pedagogical Institute.

MONITORING OF QUALITY OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT FORMATION OF STUDENTS USING INFORMATION TECHNOLOGIES

KEY WORDS: monitoring in education; formation of self-development; monitoring in the sphere of information technologies; the quality of the formation of self-development.

ABSTRACT. The article describes the results of the experiment on the creation of professional self-development of students of the university with the use of information technologies in the context of improvement of teachers' qualification in the sphere of using information technologies. Information learning environment was developed and optimal adaptive increase of self-control functions of the students was created.

Анализ современной научной литературы [1; 2; 3] показывает, что мониторинг как научная категория, практически не встречается в самостоятельном значении, а доопределяется предикатором, образуя либо функцию (мониторинг здоровья), либо предикат (педагогический мониторинг, мониторинг качества образования и др.). Разные исследователи применяют данный термин, исходя из логики собственных научных изысканий, наполняя его содержанием в зависимости от контекста научного исследования.

Базой рассматриваемой нами научной категории является существительное «мониторинг». Сложность определения понятия «мониторинг» связана с принадлежностью его как к сфере науки, так и к сфере практической деятельности. Мониторинг может рассматриваться и как метод исследования реальности, используемый в различных науках, и как метод обеспечения сферы управления различными видами деятельности посредством представления своевременной, достоверной, качественной информации [4] .

Поскольку наше исследование ставит своей основной целью определение понятия «мониторинг качества формирования профессионального саморазвития», то для нас большой интерес представляет научная категория «мониторинг качества образования». Она по степени уменьшения общности содержания термина расположена ниже категории «мониторинг образования» [1]. Суть и содержание термина «мониторинг качества образования» заключается в проведении непрерывного наблюдения за уровнем качества образования как по всей стране, так и в конкретном учебном заведении либо в целом, либо по отдельным направлениям, то есть речь идет о контрольно-диагностических мероприятиях.

Учитывая проблематику нашего исследования, мы можем утверждать, что речь идет об использовании непрерывного наблюдения, диагностики, контроля и коррекции за уровнем качества профессионального саморазвития будущих специалистов. Объектом управления в данном случае является профессиональный потенциал респондентов.

Таким образом, мониторинг качества формирования профессионального саморазвития является подсистемой мониторинга качества профессионального образования. Мы можем определить его так: мониторинг качества формирования профес-

© Коуров А. В., 2014

сионального саморазвития студентов – это мониторинг качества образования, состоящий из подсистем непрерывного наблюдения, диагностики, контроля и коррекции профессионального саморазвития студентов, выявляющих отклонения от заданной цели, обеспечивающий обратную связь.

Для тех видов мониторинга, в ходе которых происходит прямое измерение или накопление информации, существенную проблему может представлять структурирование и хранение полученных данных, обеспечение свободного доступа к информационным ресурсам [3].

Для тех видов мониторинга, в ходе которых осуществляется опосредованное измерение, в частности, мониторинга качества профессионального образования, значительной проблемой является обеспечение надлежащего качества инструментария, подбор критериев оценивания, индикаторов и показателей, собственно процесс измерения, статистическая обработка результатов, и также их адекватная интерпретация.

Достоверность результатов сильно зависит от условий, в которых проводился мониторинг, так как они (условия) могут оказывать прямое или косвенное влияние на состояние изучаемого педагогического объекта и, следовательно, выступать в качестве неконтролируемых экспериментальных переменных.

Экспериментальная работа проводилась в условиях профессиональной подготовки студентов Шадринского государственного педагогического института, приближенных к естественным.

Мониторинг системы формирования профессионального саморазвития студентов вуза с использованием ИТ проводился нами в несколько этапов:

1 этап (1998-2000 гг.) – наблюдательно-диагностический (выявление достигнутого уровня профессионального саморазвития будущих специалистов на различных этапах формирования данного качества и уровня компетентности преподавателей в области использования и ИТ в профессиональной деятельности);

2 этап (2000-2004 гг.) – моделирующий (разработка и обоснование системы педагогических условий эффективного функционирования разрабатываемой системы, защита кандидатской диссертации, в рамках которой рассматривались и апробировались отдельные положения данного исследования);

3 этап (2004-2008 гг.) – корректирующий (введение системы, педагогических условий ее эффективного функционирования и сравнение полученных данных с результатами первого этапа);

4 этап (2008-2013 гг.) – оценочно-контролирующий (оценка и контроль достигнутого уровня профессионального саморазвития будущих специалистов).

Для осуществления мониторинга нами были определены группы студентов факультета информатики и физико-математического факультета первых, третьих, пятых курсов Шадринского государственного педагогического института и студентов других вузов.

На начальной стадии – наблюдательно-диагностической – реализовывались следующие задачи: исследовать состояние формирования профессионального саморазвития студентов с применением ИТ в практике работы вузов и выявить наиболее эффективные пути решения данной проблемы; уточнить и конкретизировать содержательные характеристики и структурные части профессионального саморазвития современного специалиста и на этой базе сформировать диагностическую программу; установить уровень сформированности профессионального саморазвития у студентов (определить актуальность проблемы на практике); определить главные мотивы использования будущими специалистами ИТ. Решение данных задач подтвердило актуальность выбранной нами проблематики исследования в теоретическом и практическом аспектах. Основополагающими методами данной стадии выступили наблюдение, тестирование, анкетирование, беседы, изучение и обобщение педагогического опыта, моделирование, констатирующий эксперимент, методы математической статистики и компьютерной обработки данных.

Главные результаты первого этапа: выявлены структурные компоненты профессионального саморазвития студентов; разработана диагностическая программа.

2 стадия – моделирующая – была отдана уточнению методических положений реализации каждого педагогического условия и методики их комплексной реализации; экспериментальной апробации педагогических условий в границах разработанной модели; анализу процесса и результатов мониторинга. На этой стадии мониторинга мы применяли следующие методы: наблюдение, тестирование, анализ продуктов деятельности студентов, обучающий эксперимент, методы математической статистики. Главный результат второй стадии: обоснованы и выявлены основные положения методики комплексной реализации педагогических условий, обеспечивающие эффективное функционирование системы формирования профессионального само-

развития будущих специалистов с применением ИТ.

3 стадия – оценочно-контролирующая – был отдана теоретическому осмыслению и интерпретации экспериментальных данных, оформлению результатов исследования, формулировке выводов, разработке научно-методических рекомендаций по формированию профессионального саморазвития будущих специалистов с применением ИТ. На этой стадии мониторинга мы применяли следующие методы: теоретический анализ, обобщение и систематизация материала, статистические методы вторичной обработки результатов эксперимента (методы доказательства гипотезы), методы компьютерной обработки результатов мониторинга. Итоги данной стадии: окончательная формулировка основных положений диссертационного исследования, представление методики комплексной реализации педагогических условий эффективного функционирования системы формирования профессионального саморазвития будущих специалистов с применением ИТ – в виде научно-методических рекомендаций, внедрение полученных данных исследования в педагогические процессы Шадринского государственного педагогического института и ряда других вузов.

Решение наблюдательно-диагностической стадии задач мониторинга проводилось в двух основных назначениях: разработка диагностической программы; установление состояния решения проблемы в практике.

Для решения этих задач мы применили следующие методы: анкетирование, тестирование, анализ продуктов деятельности. Анализ анкетного материала показал, что большая часть студентов (до 83,7%) считает профессиональный потенциал ведущей характеристикой современного специалиста, при этом они замечают, что применение современных ИТ разрешает повысить эффективность формирования профессионального саморазвития. Применение информационных технологий в ходе формирования профессионального саморазвития открывает им возможность общения с иностранными специалистами, позволяет быть в курсе современных научных достижений в конкретной профессиональной сфере. Многие студенты (до 73,3%) оценивают свой личный профессиональный потенциал как недостаточный. В качестве причин этого положения дел будущие специалисты называют неудовлетворенность методикой организации учебного процесса. 55,0% студентов ответили, что они не удовлетворены деятельностью по формированию профессионального саморазвития, 28,0% будущих специалистов заметили, что существующая организация учебного процесса лишь частично содействует вырабатыванию у них профессионального саморазвития и только 17,0% студентов удовлетворены процессом профессиональной подготовки в вузе. Кроме этого, 63,0% студентов отметили, что их учебная деятельность в большей части связана с выполнением заданий, не всегда имеющих профессиональную ориентацию, подразумевающих выполнение заданного алгоритма, не дающего право на творческий подход к их решению. Пожелания будущих специалистов преподавателям по организации и осуществлению учебного процесса оформлены в таблице 1, где ответы студентов расположены в порядке частоты их проявления. Заметим, что критические замечания будущих специалистов учитывались нами при разработке важнейших положений методики формирования профессионального саморазвития и проведении экспериментального исследования.

Таблица 1.

Пожелания студентов по организации процесса формирования профессионального саморазвития с использованием информационных технологий

Содержание ответов	Частота (%)
выдавать задания, тесно связанные с будущей профессиональной деятельностью	71,4
более содержательно проводить занятия (например, путем создания проблемных ситуаций, близких к настоящей профессиональной действительности)	59,4
предоставлять возможность использования современных ИТ для решения задач	57,2
организовать возможность доступа к электронным учебным ресурсам из любой точки (например, домашнего ПК)	52,8
организовать возможность получения учебных заданий и отправки отчетов о выполненной работе по сети	48,6
иметь возможность общения со специалистами	37,7
чаще направлять в области изучения не печатных носителей, а электронных (список сайтов по отдельным вопросам предметной области)	23,4

Мониторинг уровня сформированности профессионального саморазвития студентов проходил в течение пяти лет на базе Шадринского государственного пединститута. В процессе наблюдательно-диагностической стадии нас волновали как результаты по каждому компоненту профессионального саморазвития, так и по уровню его

сформированности в целом. Интерпретация данных диагностики мотивационно-целевого компонента профессионального саморазвития будущих специалистов показал следующее. В среднем респонденты проявляют значительную заинтересованность в изучении предметов профессиональной направленности, но эта высокая мотивированность и интерес основываются, как правило, на инструментальных мотивах и только отчасти подкрепляются мотивами интеграции. 68,0% студентов замечали следующее инструментальные мотивы: «сделать карьеру», «свободно общаться в сети Internet по профессиональным проблемам», «общаться с друзьями по e-mail», «иметь больше возможностей в будущем» и т. п. Однако мотивы интеграции («больше узнать о новшествах в профессиональной деятельности», «иметь возможность постоянно совершенствоваться в профессиональном плане» «уметь замечать возможные методы повышения эффективности профессиональной деятельности за счет применения ИТ», «иметь доступ к широкому кругу профессиональной информации» и т. п.) как значимые в изучении предметов профессиональной направленности отметили только 32,0 % респондентов.

Изучая студентов, проводя анализ тестового материала и творческих работ будущих специалистов, мы определили, что сформированность у них профессиональных знаний и умений находится на невысоком уровне. Из всех компонентов профессионального саморазвития рефлексивно-оценочный находится на наиболее низком уровне развития (почти у 83,3% респондентов).

В итоге результаты мониторинга уровня сформированности профессионального саморазвития студентов, полученные нами на первой, наблюдательно-диагностической, стадии, представлены в таблице 2.

Таблица 2.

Данные результатов измерения уровня сформированности профессионального саморазвития студентов вуза с использованием информационных технологий на первой стадии мониторинга

Группы	Уровень сформированности профессионального саморазвития					
	минимальный		предмаксимальный		максимальный	
	Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
Студенты 3 курса	237	72,5	72	22	18	5,5
Студенты 5 курса	143	43,7	141	46,4	20	6,58
$\bar{x}$		58,1		34,2		6,04

Полученные нами данные говорят о том, что при существующей системе профессиональной подготовки у будущих специалистов к концу обучения уровень сформированности профессионального саморазвития имеет некоторые изменения. Это объясняется в какой-то мере недостаточной обеспеченностью вузов ИТ. Следует отметить, что в теоретических основах современной профессиональной подготовки существуют определенные возможности для более качественного формирования профессионального саморазвития будущих специалистов. В связи с этим возникла необходимость выяснить, как реализуются эти возможности в практике работы вузов, поэтому в рамках констатирующего эксперимента было проведено анкетирование преподавателей вузов. Им предлагались анкеты, содержание которых позволяло дать следующие характеристики: а) характер их знаний о сущности и содержании профессионального саморазвития современного студента; б) использование преподавателями ИТ в процессе профессиональной подготовки.

Итоговый анализ полученных данных показал, что среди преподавателей есть значительное расхождение в определении содержательных характеристик профессионального саморазвития. Так, основная масса преподавателей определяет лишь три компонента: профессиональные знания (содержательный компонент), профессиональные умения (операционно-деятельностный компонент), профессиональная мотивация (мотивационно-целевой компонент). Не выделен рефлексивно-оценочный компонент, который играет ведущую роль не только в плане формирования, но и формирования профессионального саморазвития.

Был отмечен достаточно низкий уровень знаний о информационных технологиях, об умениях использования ИТ в профессиональной деятельности преподавателями-предметниками: большее предпочтение отдается печатным источникам информации, не практикуются интернет-технологии, практически отсутствует использование экспертных систем и т. п.

В оценке роли различных педагогических технологий для исследования данной проблемы большинство преподавателей вузов (76,4%) справедливо отдает предпочтение технологиям, опирающимся на деятельностный, личностно-ориентированный

и дифференцированный подходы в обучении, 24,6 % опрошенных называют адаптивную технологию, в то же время лишь 16% интегрируют педагогические технологии ИТ. Это свидетельствует не столько о низкой информированности преподавателей о практической значимости ИТ, сколько о неумении их применять в практике.

На основании полученных результатов 1 стадии мониторинга мы пришли к следующим выводам: 1) повышение уровня профессионального саморазвития студентов может быть обеспечено путем разработки и реализации специальной системы, четко ориентированной на формирование у будущих специалистов профессионального саморазвития, предполагающей и применение при этом ИТ; 2) необходимо увеличение или повышение уровня компетентности преподавателей-предметников в русле использования ИТ в профессиональной деятельности в качестве основного «механизма» осуществления формирования профессионального саморазвития будущих специалистов.

Итак, анализ диагностических материалов, данные количественной обработки, которые были осуществлены на первой стадии мониторинга, привели нас к выводу, что проблему формирования профессионального саморазвития будущих специалистов с использованием ИТ надо решать с инновационных позиций.

На втором этапе мониторинга в процессе теоретического изучения, анализа опытных данных было определено направление и разработана концепция фармирования профессионального саморазвития студентов с использованием ИТ, которая, на наш взгляд, может обеспечить достижение поставленной цели при осуществлении следующих педагогических условий: а) повышение квалификации преподавателей вуза по использованию ИТ в профессиональной деятельности.; б) разработка информационной предметной среды обучения, направленной на формирование профессионального саморазвития будущих специалистов с применением ИТ; в) оптимально-адаптивное наращивание самоуправляющих функций будущих специалистов.

Исходя из полученных данных и следуя логике теоретического исследования на втором этапе корректирующей стадии мониторинга, мы проверили воздействие выделенных условий в совокупности. Исходя из цели третьей стадии мониторинга, были созданы одна контрольная группа (К-2), где формирование профессионального саморазвития у респондентов осуществлялось в границах традиционного обучения, и одна экспериментальная, обозначенная символом Э-3, где мы проверяли комплексное влияние всех трех условий.

Сравнивая результаты, полученные в контрольных и экспериментальных группах, можно сделать следующие выводы. Отличие в результатах экспериментальных и контрольных групп свидетельствует о том, что формирование профессионального саморазвития будущих специалистов с применением ИТ идет успешней – при влиянии выделенных нами педагогических условий. Но результаты, полученные в экспериментальной группе Э-3, позволяют определить общую тенденцию: формирование профессионального саморазвития студентов с применением ИТ в рамках разработанной системы идет более успешно в группе, где осуществлен комплекс выделенных педагогических условий, т. е. эффективность использования комплекса условий выше, чем их применение по отдельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гранатов Г. Г. Метод дополнительности в развитии понятий (педагогика и психология) : монография. Магнитогорск : МаГУ, 2000.
2. Грачева Л. В. Тренинг внутренней свободы. Актуализация творческого потенциала. М. : Речь, 2005.
3. Леднев В. С. Содержание образования : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 1989.
4. Сериков Г. Н. Самообразование: совершенствование подготовки студентов. Иркутск : Иркут. ун-т, 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 37.013.73
ББК Ч4в ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Пономарева Людмила Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор, кафедра теории и методики дошкольного образования, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: ldm1020@mail.ru

СООТНОШЕНИЕ ПАРАДИГМ СОПРОВОЖДЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ В ПЕДАГОГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогическое сопровождение; педагогическая поддержка; субъект.

АННОТАЦИЯ. Раскрыта сущность педагогических понятий «сопровождение» и «поддержка»; на основе анализа современных психолого-педагогических исследований по изучаемой проблеме определены соотношение и взаимосвязь этих понятий. Рассмотрены возможности парадигмы сопровождения в вопросах развития субъектных качеств, свойств, позиции ребенка дошкольного возраста.

Ponomareva Liudmila Ivanovna,
Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Theory and Methods of Preschool Education, Shadrinsk State Pedagogical Institute.

CORRELATION OF THE PARAGIGMS OF ASSISTANCE AND SUPPORT IN THEORY AND PRACTIVE OF PEDAGOGY

KEY WORDS: pedagogical assistance; pedagogical support; subject.

ABSTRACT. The meaning of pedagogical notions of “assistance” and “support” is disclosed; on the basis of the analysis of contemporary psychological and pedagogical research works on the problem studied, correlation and interdependence of these notions is revealed. The possibilities of the paradigm of support in the process of development of the subject’s qualities, attitudes of a preschooler are discussed.

Переориентация современного образования с субъект-объектного характера взаимодействия с детьми на субъект-субъектный позволяет осуществить переход от педагогики формирования к педагогике обогащения возможностей ребенка, к обеспечению условий для развития у него субъектных качеств, свойств, позиции в разных видах деятельности (В. И. Логинова, М. В. Крулехт, Т. И. Бабаева, О. В. Солнцева, В. А. Деркунская, Л. М. Кларина, В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев, О. Н. Сомкова, А. Г. Гогоберидзе и др).

В связи с этим, довольно популярной становится парадигма сопровождения (Э. М. Александровская, И. А. Баева, М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, С. Г. Косарецкий, Н. Н. Михайлова, Р. В. Овчарова, Т. И. Чиркова, С. М. Юсфин, Е. В. Коротаева). Ребенок, оказываясь под влиянием факторов, сдерживающих и деформирующих его развитие, нуждается в сопровождении для их преодоления.

Однако понятие «педагогическое сопровождение» тесно связано с понятием «педагогическая поддержка, помощь». Важно подчеркнуть, что на сегодняшний день в педагогической науке не сложилось единого подхода к вопросу о соотношении этих понятий: одни исследователи рассматривают их как синонимичные, другие находят между ними определенные различия. Поэтому, на наш взгляд, необходимо выявить сущность этих понятий и определить их взаимосвязь и соотношение.

Рассмотрение исследуемых понятий начнем с термина «поддержка».

Согласно «Толковому словарю живого великорусского языка» В. Даля, «поддерживать» означает «служить подпорой, подставкой, укрепой; подпирать, не дать рушиться и пасть, держать в прежнем виде». Таким образом, имеется в виду оказание помощи по поддержанию устойчивого, стабильного состояния чего-либо.

Основы теории педагогической поддержки разработал О. С. Газман. Семантический и педагогический смысл понятия поддержки, по мнению исследователя, заключается в следующем: поддержать можно лишь то, что помогает тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), то есть поддерживается развитие самостоятельности человека. Исследователь связывает педагогическую поддержку детей непосредственно с процессами индивидуализации и самоопределения ребенка. При этом под педагогической поддержкой понимается деятельность профессионалов – представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, успешным продвижением в обучении, эффективной деловой и межличностной коммуникацией, жизненным самоопределением [2].

Цель педагогической поддержки, по мнению Г. М. Коджаспировой, заключается

© Пономарева Л. И., 2014

в формировании свободоспособной личности, свободной индивидуальности, реализующейся через ответственное служение другим.

Для нашего исследования наибольшую значимость имеет понятие «сопровождение». Переходя к его рассмотрению, следует отметить, что оно очень часто используется в научной литературе, однако на сегодняшний день исследователи не пришли к единому мнению относительно определения и сущности сопровождения.

В словаре В. Даля сопровождение означает «провожать, сопутствовать, идти вместе для проводов, провожатым, следовать». Слово «сопровождать», по словарю русского языка С. И. Ожегова, означает «следовать рядом вместе с кем-нибудь, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь». Таким образом, изучение этимологии термина «сопровождение» с помощью разнообразных словарей позволяет нам рассматривать его как совместные действия людей по отношению друг к другу.

Рассматриваемое понятие исследуется в разных аспектах. С философской точки зрения, сопровождение изучается на двух уровнях. На уровне всеобщего оно представляет собой циклическое непосредственное и опосредованное воздействие людей друг на друга в условиях социума с целью гармонизации отношений индивидов, участвующих во взаимодействии между собой и с этим социумом в определенном пространстве и во времени.

В процессе такого взаимодействия осуществляется развитие человека на его жизненном пути. По своей сути сопровождение является функциональной координацией следствий этих воздействий и имеет общей целью именно развитие человека среди других людей как непрерывно-прерывистый процесс его качественных и количественных изменений, возникновения новых образований, форм деятельности и жизнедеятельности, социальных взаимосвязей и т. д. Сопровождение может носить различный характер и в каждом конкретном случае определяется категорией «отдельное». Поэтому в научной литературе и практической деятельности встречаются такие понятия, как «медицинское сопровождение», «психолого-педагогическое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение» и др.

На уровне отдельного человека одним из видов сопровождения становится педагогическое сопровождение, которое связано со спецификой функций окружающих человека других людей. Эта специфика заключается в педагогическом характере сопровождения, целью которого становится целенаправленное развитие личности сопровождаемого человека, осуществляемое посредством специальных педагогических систем (образования, просвещения, воспитания, обучения, подготовки) в их институциональном (структурном) оформлении [7].

Активное развитие идеи сопровождения получают в психологии, которая рассматривает его как систему профессиональной деятельности психолога, направленную на создание условий для успешной адаптации человека к условиям его жизнедеятельности (в работах Г. Бардиер, И. Ромазан, Т. Чередниковой, М. Р. Битяновой, А. В. Волосникова, Н. Л. Коноваловой, Ю. В. Слюсарева и др.).

Задача сопровождения развития детей состоит в том, чтобы не ограждать ребенка от трудностей, не решать его проблемы, а помогать ему делать осознанный и ответственный выбор (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, В. В. Давыдова, О. В. Кардашина, Е. И. Казакова и др.)

По определению М. Р. Битяновой, сопровождение – это система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия.

В научных исследованиях по валеологии, медицине «сопровождать» – значит сохранять здоровье ребенка на протяжении всего его образовательного пути (в исследованиях А. В. Гордеевой). Учитывая предмет нашего исследования, такое понимание понятия «сопровождение» имеет для нас особую значимость и ценность.

Проблема сопровождения нашла отражение и в многочисленных педагогических исследованиях (К. А. Абульханова-Славская, Е. И. Русина, Н. Зуева, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, Л. Н. Проколиенко, В. К. Котырло, А. В. Мудрик и др.).

Сегодня мысль о сопровождении развития высказывается педагогами, развивающими идеи «педагогики успеха». Под сопровождением в этом случае понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [5].

Педагогическое сопровождение, по определению Н. П. Спириной, представляет собой процесс взаимодействия следующих функций:

- функция направления – сопровождать вместе с кем-нибудь (спутник, охранник, указатель пути);
- функция взаимодействия – сопровождать, то есть напутствовать, выражать свое отношение к чему-либо, кому-либо;

- функция соучастия – принимать одновременное участие в деятельности (музыкальное, жестовое и другое сопровождение);
- функция стимулирования – дополнять, сопровождать;
- функция совершенствования – украшать, усиливать действие кого-, чего-либо.

Разделяя точку зрения Н. Л. Коноваловой, мы будем понимать под сопровождением взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на разрешение жизненных проблем сопровождаемого [6].

Теперь обратимся к вопросу о соотношении этих понятий.

Отождествляя исследуемые понятия, исследователи А. А. Ефимов, И. Трус определяют сопровождение как поддержку людей, испытывающих трудности личностного или социального плана [3].

По мнению А. А. Архиповой, поддержка и сопровождение могут рассматриваться как взаимопереходящие парадигмы педагогической деятельности, необходимые одному и тому же человеку на разных этапах его жизни. Исследуя социально-педагогическое сопровождение, она признает его элементом процесса педагогической поддержки, заключающимся в создании условий для успешной социальной адаптации сопровождаемых на основе оказания упреждающей или актуальной необходимой социально-педагогической помощи, способствующим более успешной подготовке к организации самостоятельной жизнедеятельности [1].

Ссылаясь на исследования О. С. Газмана, исследователи Г. С. Птушкин и Т. Н. Дегтярева указывают на некоторые различия понятий «сопровождение» и «поддержка». По их мнению, если предметом сопровождения является процесс создания условий для проявления субъектом самостоятельности в принятии решений, то предметом поддержки является процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления проблем для достижения желаемых результатов в обучении, общении, самовоспитании, образе жизни. Однако ученые подчеркивают близость и неразрывность теорий педагогической поддержки и сопровождения, а также возможность объединения их в одну теорию.

По мнению исследователя Е. А. Александровой, педагогическое сопровождение отличается от педагогической поддержки не столько уменьшением степени вмешательства взрослого человека в процесс индивидуального образования ребенка, сколько возрастанием умения растущего человека самостоятельно разрешать свои учебные и личностные проблемы. Роль педагога при этом заключается в создании для ребенка эмоционального фона уверенности в том, что в случае необходимости у него всегда есть человек, к которому он сможет обратиться с вопросом. Словосочетание «чувство локтя», как отмечает исследователь, максимально отражает суть педагогического сопровождения: «мы рядом, но не вместе – у каждого свой путь».

В целом, под педагогическим сопровождением Е. А. Александрова понимает тип педагогической деятельности, сущность которого состоит как в превентивном процессе научения ребенка самостоятельно планировать свой жизненный путь и индивидуальный образовательный маршрут, организовывать жизнедеятельность, разрешать проблемные ситуации, так и в перманентной готовности адекватно отреагировать на ситуации его эмоционального дискомфорта.

Указывая на предельную взаимосвязь поддержки и сопровождения как типов педагогической деятельности, Е. А. Александрова отмечает, что поддержка, с одной стороны, предваряет сопровождение, с другой же – следует за ним по запросу ребенка.

Исследуя проблему социально-педагогического сопровождения, С. А. Расчетина признает его частью процесса педагогической поддержки, связанной с усилением внимания к тем сторонам жизни поддерживаемого, которые являются потенциально проблемными.

По мнению Л. М. Шипицыной, введение термина «сопровождение» не является результатом научно-лингвистического эксперимента; замена его классическими – «помощь», «поддержка» или «обеспечение» – не в полной мере отражает суть явления. Имеется в виду не любая форма помощи, а поддержка, в основе которой лежит сохранение максимума свободы и ответственности субъекта развития за выбор варианта решения актуальной проблемы. Это сложный процесс взаимодействия сопровождающего и сопровождаемого, результатом которого является решение и действие, ведущее к прогрессу в развитии сопровождаемого.

Рассматривая взаимосвязь понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», В. А. Сластенин и И. А. Колесникова отмечают, что это разные формы педагогической деятельности, которые объединяет общая ориентация на развитие индивидуальности.

Авторы распределяют виды педагогической деятельности по возрастным группам: забота – малышам, помощь – младшим, поддержка – подросткам, сопровождение – старшеклассникам. Таким образом, педагогическая поддержка со временем пе-

рерастает в педагогическое сопровождение ребенка. Исходя из этого, они определяют педагогическую поддержку как процесс создания условий (совместно с ребенком) для сознательного разрешения им ситуации выбора при условии, если ребенок не справляется сам.

Педагогическое сопровождение – это процесс заинтересованного наблюдения, консультирования, личного участия, поощрения максимальной самостоятельности подростка в проблемной ситуации при минимальном по сравнению с поддержкой участии педагога. Педагогическое сопровождение подразумевает умение педагога быть рядом, следовать за учеником, сопутствуя в его индивидуальном продвижении в учении. Сопровождение рассматривается В. А. Сластениным и И. А. Колесниковой как одна из форм педагогической поддержки, применимая к старшим школьникам [9].

Сопоставляя механизмы сопровождения и поддержки, Т. В. Антонова, Н. Г. Осухова, Н. Л. Полторацкая и др. считают, что эти термины не являются равными по значению, так как поддержка направлена на оказание помощи в решении индивидуальных проблем ребенка, а сопровождение предусматривает поддержку естественно развивающихся реакций, процессов и состояний личности. Следовательно, эти термины не являются синонимичными [4].

Исследуя проблему психолого-педагогического сопровождения, Т. Л. Лещинская определяет педагогическую поддержку как систему средств и деятельность педагога, обеспечивающие оказание профессиональной помощи в индивидуальном развитии и саморазвитии, обучении и воспитании, самоактуализации и самореализации ребенка. В свою очередь, психолого-педагогическое сопровождение ученый рассматривает как преодоление трудностей в обучении в условиях образовательной интеграции, успешное развитие, воспитание, социальная адаптация, социализация, самореализация, укрепление здоровья и защита прав ребенка [8].

Не признает тождественными рассматриваемые понятия и исследователь Г. В. Пичугина. Сравнивая сущность понятий «педагогическая поддержка» и «педагогическое сопровождение», она делает вывод о том, что педагогическая поддержка прежде всего связана с преодолением конкретных проблем обучающегося и реализуется педагогами в проблемной ситуации. Педагогическое сопровождение предполагает непрерывную (заранее спланированную) деятельность, направленную на предотвращение трудностей [10].

Разделяя точку зрения Г. В. Пичугиной и других исследователей в вопросе о соотношении рассматриваемых понятий, мы полагаем, что они не являются синонимами.

На наш взгляд, оказывая поддержку ребенку, педагог имеет дело с реальной проблемой, которая существует уже фактически, сопровождение же, носит превентивный, профилактический характер и позволяет предупредить появление подобных проблем.

Несмотря на разработанность теории педагогического сопровождения и педагогической поддержки в научной литературе, вопрос о соотношении этих понятий, на наш взгляд, изучен не в полной мере и требует дальнейшего более подробного исследования и уточнения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова А. А. Социально-педагогическое сопровождение детей, оставшихся без попечения родителей, в процессе социализации : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / А. А. Архипова. СПб., 2005. С. 25-34

2. Газман О. С. Педагогическая поддержка детей в образовании как инновационная проблема // Новые ценности образования: десять концепций и эссе. 1995. №3.

3. Ефимов А. А. Педагогическое сопровождение асоциально-криминальных групп подростков : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ставрополь, 2003. С. 9-11.

4. Инновации Российского образования / под ред. Т. И. Оверчук. М., 2001. С. 27-35.

5. Казакова Е. И. Сопровождение региональных проектов развития образовательных систем: коротко о методологии // Методология и методика сопровождения региональных проектов развития образования / ред. Е. И. Казакова, А. М. Моисеев. М., 2003. С. 7-13.

6. Коновалова Н. Л. Предупреждение нарушений в развитии личности при психологическом сопровождении школьников. СПб., 2000. С. 45-53.

7. Липский И. А. Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов. Волгоград, 2004. С. 280-287.

8. Коноплева Л. Н., Лещинская Т. Л. Интегрированное обучение детей с особенностями психофизического развития : монография. Минск, 2004. С. 140-153.

9. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: учеб. пособие для студентов вузов / под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. М., 2006. С. 250-258.

10. Пичугина Г. В. Педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка обучающихся в технологическом образовании // Школа и производство. 2009. № 8. С. 3-6.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 37.013.42
ББК Ч466.0 ГСНТИ 14.37.27 Код ВАК 13.00.01

Сидоров Сергей Владимирович,
кандидат педагогических наук, доцент, доцент, кафедра правовых дисциплин, Шадринский государственный педагогический институт; 641870, г. Шадринск, ул. Карла Либкнехта, 3; e-mail: serwsi@ya.ru

ИННОВАЦИОННАЯ МОБИЛЬНОСТЬ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: мобильность; инновации; инновационная мобильность; инновации в образовании; мобильность педагога.

АННОТАЦИЯ. Обоснована необходимость выделения инновационной мобильности в качестве самостоятельного научно-педагогического понятия. Выявлена динамика развития представлений об инновациях и мобильности в образовании. Определена специфика инновационной мобильности в социально-педагогическом аспекте.

Sidorov Sergey Vladimirovich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Law Disciplines, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk.

INNOVATIVE MOBILITY AS A SOCIO-PEDAGOGICAL PHENOMENON

KEY WORDS: mobility; innovation; innovative mobility; innovations in education; mobility of a pedagogue.

ABSTRACT. The article substantiates the need for innovative mobility as an independent scientific pedagogical notion. The dynamics in the development of ideas about innovation and mobility in education is revealed. Specificity of innovative mobility is determined in the socio-pedagogical aspect.

Сегодня инновации признаны необходимым условием развития отечественного образования, что находит отражение в Национальной доктрине образования до 2025 г. (2000), Федеральном законе «Об образовании в РФ» (2012), Федеральной целевой программе развития образования на 2011 – 2015 годы (2011). В федеральных проектах, реализуемых в России начиная с 2005 г. (поддержка лучших образцов отечественного образования, внедрение современных образовательных технологий, повышение уровня воспитательной работы в школах и др.), фактически утверждается обязательность участия педагогических работников в инновационной деятельности. Вводимая в образовании система грантов также предполагает инновационную направленность профессионально-педагогической деятельности.

Таким образом, в современных условиях педагогическая деятельность неизбежно предполагает инновационную составляющую и требует от специалиста профессиональной мобильности, трактуемой как «интегральное качество субъекта инновационной деятельности» (Э. Ф. Зеер и др. [3]).

Однако профессиональная мобильность как способность успешно переключаться на другую деятельность или менять вид труда – понятие, в котором присутствие инновационной составляющей вариативно. Например, профессиональная мобильность педагога может выражаться во владении методикой проведения различных форм учебных занятия, в возможности преподавать смежные дисциплины, в способности быстро переключаться с одного традиционного способа или средства педагогической деятельности на другой. В этих случаях профессиональная деятельность не имеет признаков инновационности, если специалист успешно реализует богатый опыт педагогических традиций и обширный личный опыт. Иначе говоря, проявляемая профессиональная мобильность может быть и неинновационной.

Между тем, сегодня от педагогических работников требуется профессиональная мобильность именно в сфере инновационной деятельности. Ускорение развития общества объективно требует от учителя большей активности в освоении и внедрении нового, большей подвижности в реализации своей социально значимой миссии. Эту особенность, на наш взгляд, более точно отражает термин инновационная мобильность.

Современные научные исследования раскрывают различные аспекты инновационной педагогической деятельности и управления инновациями в сфере образования, а также подготовку специалистов к профессиональной педагогической деятельности в условиях инноваций. Аспектам мобильности педагогов в условиях инноваций и влияния инновационной мобильности на развитие систем образования посвящены работы О. В. Кониной, Е. А. Никитиной, Е. А. Подвигиной, Е. П. Шаровой и др.

© Сидоров С. В., 2014

Так, И. Г. Гузенко и Е. А. Подвигина трактуют инновационную мобильность педагога как свойство, идентичное профессиональной мобильности, фактически объединяя их в общее понятие [2]. Е. А. Подвигина отмечает также, что инновационная мобильность может быть присуща как личности педагога, так и образовательной организации [8]. Е. А. Никитина выделяет в профессиональной мобильности будущего педагога аспект актуализации своих потенциальных возможностей при решении задач педагогической деятельности и профессиональной самореализации [7]. Е. П. Шарова исследует возможности использования инновационного опыта учителей для развития социально-профессиональной мобильности педколлектива [14]. О. В. Конина рассматривает инновации в контексте маркетинговой мобильности образовательной организации [4]. Однако на сегодняшний день не существует целостной научной концепции инновационной мобильности педагога, аккумулирующей позитивный опыт теоретических и прикладных исследований.

Мобильность и инновация – общенаучные понятия, отражающие философские воззрения о всеобщей изменчивости, о постоянном развитии социума и способов взаимодействия личности с окружающим миром.

Мобильность в общенаучном смысле – подвижность, способность к быстрому перемещению и действию, к изменчивости и адаптации (от лат. mobilis – подвижный). В социальном контексте выделяются:

- психологическая мобильность (мобильность личности) – способность личности к изменению своих ценностных ориентаций, мотивов, внутренних установок, отношений, и благодаря этому быстро реагировать на изменяющиеся условия жизнедеятельности;
- социальная мобильность – изменение индивидом или группой своего места в социальной структуре, способность адаптироваться в новых социальных условиях;
- трудовая мобильность – изменение индивидом условий труда, (включая изменение профессий и сфер деятельности), способность приспосабливаться к условиям труда и взаимодействия с другими работниками, руководством (обычно рассматривается как один из аспектов социальной мобильности);
- социально-трудовая мобильность, предполагающая взаимосвязанные изменения социального статуса и условий труда;
- профессиональная мобильность как способность успешно переключаться на другой вид профессиональной деятельности;
- академическая мобильность как один из признаков Болонского процесса в профессиональном образовании предполагает подвижность индивидов в процессе обучения, способность системы образования к обеспечению межвузовского и международного обмена студентами и научно-педагогическими кадрами за счёт множественности адаптированных к потребностям обучающихся образовательных траекторий, единства критериев оценивания, преемственности программ и уровней профессиональной подготовки;
- маркетинговая мобильность – способность адаптироваться к меняющимся условиям рынка и т. д. [16].

Таким образом, любая мобильность в социальной сфере проявляется в контексте способности принимать новые условия, осваивать новые способы деятельности и взаимодействия с окружающими.

Слово инновация в переводе означает «нововведение» (от лат. in – «в» и novus – «новое»).

Хотя инновация означает привнесение новизны, говоря об инновациях в образовании, разные авторы неодинаково трактуют это понятие. Отличия проявляются, главным образом, в определении степени новизны, направленности и результата новшества [11].

Р. А. Фатхутдинов [14] обнаруживает существенные отличия между понятиями «новшество» и «инновация». Эти отличия проявляются при сравнении понятий по ряду позиций.

1. Новшество – более широкое понятие, чем инновация. К инновациям относится лишь та часть новшеств, которая внедрена в практику.

2. Новшество может проявляться не только в сфере применение новых знаний на практике, но и в области открытий, изобретений, в проектировании новых форм организации работы и т. д., в то время как инновация – результат внедрения новшества.

3. Новшества могут внедряться сразу, становясь инновациями, а могут создаваться, но не находить практического применения (опережать в своём развитии данную систему, быть недостаточно проработанными для немедленного внедрения или изначально создаваться в расчёте на перспективу). Иначе говоря, новшества, в отличие от инноваций, могут достаточно длительное время существовать в нематериализованном, нереализованном состоянии, в виде новых идей и проектов; они могут накапливаться, «дожидаясь своего часа до внедрения» [14, с. 15], т. е. до перехода в состояние инновации.

4. В современных условиях разделения труда новшества и инновации часто выступают сравнительно обособленными, автономными сферами деятельности разных групп специалистов. Новшества вполне могут быть конечным продуктом, например: группа научно-педагогических работников занимается разработкой новой концепции для развития общего образования или инициативная группа педагогов разрабатывает модель диагностики для всей школы (в обоих примерах конечный продукт – именно новшество, поскольку речь не о внедрении). Практическим применением новшеств (собственно инновациями) нередко занимаются другие специалисты или специально созданные группы специалистов-инноваторов, в которых создатели новшества играют роль руководителей, консультантов, идеологов нововведения.

Взяв за основу определение, сформулированное С. Е. Крючковой в результате философско-методологического анализа инноваций, инновацию можно определить как сложный, многокомпонентный процесс, представляющий собой последовательность «взаимосвязанных и сознательно инициируемых изменений», начинающийся в сфере фундаментального знания, продолжающийся в сфере возможностей практического использования и завершающийся в сфере потребления [6].

Применительно к образованию инновацию можно рассматривать как единство стадий научно-педагогической разработки, апробации и распространения в массовой педагогической практике. Вместе с тем, стадийная структура педагогических инноваций имеет ряд особенностей, обусловленных спецификой образовательного процесса, в частности, его преемственным характером. По мнению И. П. Подласого, любые педагогические инновации в той или иной степени опираются на теории, подходы и технологии, многократно проверенные педагогической практикой, а из этого следует, что инновации в образовании не могут обладать «абсолютной» новизной. Более того, именно присутствие в инновации некоторой традиционная «базы» обеспечивает преемственность в развитии образования. В соответствии с этой точкой зрения, среди наиболее продуктивных педагогических инноваций можно выделить такие, в основе которых лежит «не новая, но постоянно актуальная и далеко не исчерпавшая себя общая идея и практическая технология оптимизации учебно-воспитательного процесса» [9, с. 84].

Ещё один аспект динамики педагогических инноваций – это переход инновации в традицию. В этом случае педагогический опыт, возникший в результате инновационной деятельности, не теряется, он лишь утрачивает новизну, но при этом может являться предпосылкой для дальнейшей инновационной деятельности. Таким образом, логично рассматривать жизненный цикл инновации от её зарождения до утраты новизны.

И. О. Котлярова [5, с. 27-35] выделяет следующие этапы развития инновации как динамической системы:

1) создание – зарождение в недрах традиции;

2) становление – освоение и адаптация в метасистеме;

3) достижение зрелости – апробация и корректировка в определённых условиях функционирования;

4) внедрение – распространение в массовой практике;

5) распад – утрата новизны как основного признака инновации, переход с разряд традиций.

Исходя из понимания мобильности как адаптивности, способности меняться под влиянием социальных, экономических, культурных и иных внешних условий, мы обратились к различным трактовкам инноваций в образовании [9] с целью выявить изменения в подходах к определению сущности этого понятия, произошедшие в период с середины 1990-х по начало 2010-х гг.

На рубеже 1990-х – 2000-х гг. в научной, учебной и методической литературе обнаруживается три основных подхода к пониманию инноваций в образовании.

Первый из них предполагает, что инновации в образовании – это изменения на основе нововведений (Н. В. Бордовская, А. А. Реан, И. П. Подласый [1; 9]). Поскольку при таком подходе, по сути, единственным критерием инновационности является новизна, инновацией в этом случае можно назвать любое новшество, а оценка эффективности инновации может выражаться в диапазоне от «приводящая к позитивным изменениям в образовании» до «негативно влияющая на образовательный процесс».

Согласно второму подходу (В. А. Сластёнин, Л. С. Подымова [12] и др.) инновации в образовании понимаются как введение нового в цели, содержание, организацию обучения и воспитания. В русле этого подхода, не всякое новшество, вводимое в образовании, можно считать инновацией; к инновациям относятся только нововведения, результатом которых являются позитивные, оптимизирующие изменения в той образовательной системе, в которой они применяются.

Суть третьего подхода заключается в разграничении смежных понятий, вследст-

вие чего инновацией может считаться не каждое оптимизирующее привнесение новизны, а лишь достаточно существенно влияющее на образовательную систему. Например, Т. И. Шамова, П. И. Третьяков и Н. П. Капустин разграничивают понятия инновация, нововведение и новшество. По их мнению, инновация есть привнесение новизны в содержание и организацию, в то время как нововведение – привнесение нового только в организацию процесса, а новшество несёт в себе сущность нового способа, методики, технологии [14, с. 136].

При значительных различиях этих подходов их объединяет представление об инновации как об единичном явлении, влияние которого на образовательный процесс может быть как огромным, так и незначительным. Однако в дальнейшем трактовка инноваций в образовании претерпела существенные изменения, связанные с тем, что участие в инновационных процессах стало обычной частью профессиональной деятельности в области образования, компетентность педагогов в сфере инноваций значительно возросла, а свойства инновационного процесса оказались хорошо изученными.

Главная идея современного подхода, сложившегося к началу 2010-х гг., состоит в том, что инновации в образовании призваны вызвать устойчивые позитивные изменения в образовательной системе. Так, О. Г. Прикот определяет инновации как «глубинные изменения в образовательной системе, меняющие суть взаимоотношений (ценностей и целей) субъектов образовательного процесса» [10]. Таким образом, сама трактовка инноваций в образовании являет собой пример мобильности, движения от неглубоких внешних изменений к внутренним структурным преобразованиям.

Термин инновационная мобильность в научном обиходе появился недавно. Как отмечает Е. А. Подвигина [8], первые работы, рассматривающие сущность, содержание и структуру инновационной мобильности появились в экономических науках. Они посвящены, главным образом, мобильности социальных групп и организаций в сфере инновационного опыта.

Для выявления содержания понятия инновационной мобильности педагога обратимся к трактовкам наиболее близких ему понятий. Среди таких понятий выделяется профессиональная мобильность педагога, поскольку профессиональная мобильность – необходимое качество для эффективного участия в инновационно-педагогических процессах, требующих от специалиста принятия новых ценностей, переключения на другие способы и средства профессиональной педагогической деятельности.

Под профессиональной мобильностью педагога И. Г. Гузенко и Е. А. Подвигина [2] понимают интегральное свойство личности, благодаря которому приобретается способность к «быстрому реагированию на ситуацию затруднения и актуализации всех потенциальных возможностей при выборе вариантов и способов решения профессионально-педагогических задач, а также прогнозирования профессиональной самореализации». В числе качеств педагога, образующих структуру его инновационной мобильности они называют гибкость, рефлексивность, активную позицию личности в сфере социальных отношений и культуры.

Э. Ф. Зеер, С. А. Морозова и Э. Э. Сыманюк [3, с. 91] указывают, что в профессиональной педагогике мобильность существует в трёх измерениях: в социально-экономическом, в профессиологическом и в измерении педагогической инноватики.

Социально-экономическое измерение связано с обеспечением готовности человека к постоянно изменяющимся социально-экономическим условиям и способность адаптироваться на рынке труда; в этом измерении мобильность выступает компонентом цели формирования профессионально-личностных качеств будущего специалиста. Профессиологическое измерение раскрывается в совокупности компетенций, определяющих способность специалиста быстро и успешно осваивать новые способы и средства деятельности в рамках одной профессии, в профессиональной иерархии, а также в смежных и новых профессиях. В измерении педагогической инноватики мобильность обеспечивается интегральной способностью к созданию и освоению инновационного опыта.

Рассматривая педагогическую инновацию как динамическую цикличную систему, мы считаем, что инновационная мобильность педагога должна включать в себя также способность к активной субъектной позиции и профессионально-личностной самореализации на любых стадиях жизненного цикла инновации. В практической педагогической деятельности все члены коллектива не могут быть только генераторами идей или только авторами-исполнителями собственных инновационных проектов. Для наиболее эффективной реализации педагогических инноваций необходимы усилия многих людей, каждый из которых выполняет важную, хотя и не обязательно главную миссию. Инновационная мобильность педагога – это подвижность в пространстве не только «между инновациями», но и «внутри инновации». Таким образом, вы-

деляется важное свойство инновационной мобильности: способность не просто переключаться на новое в профессиональной деятельности или даже реализовывать индивидуальные инновационные проекты, но и уметь работать в команде, совмещать новое с традиционным, видеть потенциал совершенствования традиционного опыта в новых условиях.

Итак, выделим существенные, на наш взгляд, особенности инновационной мобильности как социально-педагогического явления.

1. Инновационная мобильность является необходимым качеством личности в современных условиях профессиональной педагогической деятельности. Социальная значимость инновационной мобильности педагогов обусловлена инновационным характером развития общества и социальной направленностью педагогической профессии.

2. Инновационную мобильность целесообразно рассматривать как интегральное свойство личности, определяющее её активную позицию в инновационных процессах.

3. Инновационная мобильность педагога проявляется в его способности адаптироваться к социальным и экономическим изменениям, обусловленным инновационными процессами, реализовать свой личный инновационный потенциал и успешно выполнить свою миссию в цикле инновационной деятельности педагогического коллектива.

4. Содержание инновационной мобильности педагога, формируемой в образовательном процессе вуза, может быть представлено совокупностью компетенций, необходимых для генерирования, поиска и критического осмысления новых педагогических идей, а также быстрого и успешного освоения новых способов и средств педагогической деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бордовская Н. В., Реан А. А. Педагогика : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2001. С. 115-140.
2. Гузенко И. Г., Подвигина Е. А. Особенности формирования инновационной мобильности будущего педагога в образовательном процессе вуза // Вопросы современной науки и практики. 2010. № 4-6. С. 165-172.
3. Зеер Э. Ф., Морозова С. А., Сыманюк Э. Э. Профессиональная мобильность – интегральное качество субъекта инновационной деятельности // Педагогическое образование в России. 2011. №5. С. 90-97.
4. Конина О. В. Формирование маркетинговой мобильности российских вузов на рынке дополнительных образовательных услуг: теория, методология, тенденции развития в условиях усиления глобальной конкуренции : автореф. дис. … д-ра экон. наук. Волгоград, 2012.
5. Котлярова И. О. Педагогическая инноватика. Челябинск: ЮУрГУ, 2003. С. 24-39.
6. Крючкова С. Е. Инновации: философско-методологический анализ : дис. … д-ра филос. наук. М., 2001.
7. Никитина Е. А. Педагогические условия формирования профессиональной мобильности будущего педагога анализ : автореф. дис. … канд. пед. наук. Иркутск, 2007.
8. Подвигина Е. А. Педагогические условия формирования и развития инновационной мобильности будущего педагога // Вопросы современной науки и практики. 2011. № 2. С. 207-213.
9. Подласый И. П. Диагностика и экспертиза педагогических проектов. Киев, 1998. С. 50-98.
10. Прикот О. Г. Социокультурная модернизация образования в России в контексте нелинейных процессов // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters). URL: http://www.emissia.org/offline/2011/1515.htm.
11. Сидоров С. В. Инновационный процесс как феномен современного общего образования // Социосфера. 2010. № 2. С. 47-52.
12. Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997. С. 36-40.
13. Фатхутдинов Р. А. Инновационный менеджмент : учеб. для вузов. СПб. : Питер, 2005.
14. Шамова Т. И., Третьяков П. И., Капустин Н. П. Управление образовательными системами : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. М. : ВЛАДОС, 2001. С. 132-137.
15. Шарова Е. П. Инновационный опыт учителя как средство развития социально-профессиональной мобильности педагогического коллектива школы : дис. … канд. пед. наук. СПб., 2004.
16. Яндекс.Словари. URL: http://slovari.yandex.ru/.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 81'42:371.124
ББК Ш105.551.5+Ч420.421 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Соколова Елена Александровна,
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой литературы и журналистики, Шадринский государственный педагогический институт, 641870, г. Шадринск, ул. К. Либкнехта, д. 3; e-mail: yasok@mail.ru

СТЕРЕОТИПНЫЙ ОБРАЗ УЧИТЕЛЯ В ПРЕССЕ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ГОРОДА: ГЕНДЕРНЫЙ АСПЕКТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: гендерные стереотипы; медийный образ; педагог.

АННОТАЦИЯ. Исследование медийных образов позволяет проанализировать представляемые и внедряемые в сознание читателей стереотипы, модели поведения, навязываемые социальные роли. Это позволяет обществу посредством журналистики регулировать и во многом определять социальный портрет общества и человека в нем. В статье рассматриваются некоторые особенности медийного портрета учителя, основные компоненты стереотипного представления о нем на основании использования официальных статистических данных, а также социологического опроса студентов педагогического вуза и анализа местной прессы провинциального города.

Sokolova Elena Alexandrovna,
Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department of Literature and Journalism, Shadrinsk State Pedagogical Institute, Shadrinsk.

A TYPICAL IMAGE OF A TEACHER IN THE PROVINCIAL TOWN PRESS: THE GENDER DIMENSION

KEY WORDS: gender stereotypes; media image; teacher.

ABSTRACT. The study of media images allows us to analyze submitted and introduced into the consciousness of readers' stereotypes, behaviors, imposed social roles. This allows us to regulate society through journalism and largely determine the social portrait of society and man in it. The article examines some media portrait of the teacher, the main components of the typical ideas about it based on the use of official statistics, as well as a poll among pedagogy students and analysis of the local press of a provincial town.

Феминизация социальной сферы и другие проблемы, связанные с кризисом гендерной идентичности, в последнее время все чаще попадают в предметное поле исследований социальных и гуманитарных наук. Ученые говорят о необходимости специального и углубленного осмысления факторов, влияющих на развитие системы гендерных отношений. В настоящее время сложилось известное противоречие между стремительно меняющимися гендерными контрактами и потребностью общества в гармонизации интересов мужчин и женщин в общественных сферах, в том числе – в образовательной. Это отражается на формировании в сознании масс целого комплекса стереотипных представлений, связанных с образом педагога.

Вследствие развития социально-экономических условий современной России, совершенствования технологии передачи информации наук и человеке и обществе, образование значительно видоизменило свою роль, значение и функции в жизни общества и отдельной личности. «Образование в силу специфика решаемых в обществе задач и особо ценного объекта (живая человеческая душа) – один из консервативных социальных институтов. Вместе с тем, это такая сфера человеческой деятельности, в которой непрестанно ведутся поиски нового содержания, разнообразных подходов к обучению», отмечает исследователь актуальных проблем современного образования Ю. А. Ветров [1]. Несмотря на перемены, главным субъектом образования был и остается педагог, учитель. Однако последние полвека наблюдается сильнейшая гендерная асимметрия в педагогическом составе образовательных учреждений. Она связана, прежде всего, с низкой заработной платой и повышенными нагрузками, от чего отказываются мужчины и на что соглашаются преимущественно женщины (вследствие устойчивого стереотипного представления о том, что зарплата женщины – это дополнительный заработок, и она не может зарабатывать больше мужчины).

Ирина Соколова, профессор, директор Института педагогического образования РАО, отмечает, что положение учителя в современной России далеко от статуса благополучного: «В зарубежных исследованиях профессия учителя сравнивается по сложности с профессией летчика. В мусульманских странах учитель – почти всегда муж-

© Соколова Е. А., 2014

чина. В Англии в старшей школе работает 53 процента женщин, в Германии – 46, а в России – 80-90 и в начальной школе – практически 100 процентов учителей – женщины. Сфера образования у нас низведена до сферы услуг. Статус учителя фактически становится статусом работника сервисной сферы. Духовный, воспитательный компонент общения с детьми не принимается во внимание при определении профессионального статуса. Не случайно стоит вопрос об изменении статуса учителя, обсуждаются предложения по приданию учителю статуса государственного служащего. Речь может идти также о том, чтобы законодательно защитить право учителя на воспитание как процесс духовно-нравственного характера, а не процесс предоставления «воспитательных услуг»» [2].

В «Российской газете» №5138 (59) от 23 марта 2010 г. опубликовали результаты исследования «Социально-профессиональный портрет педагога», проведенного в институте педагогического образования РАО (ИПО РАО). Исследование показало: у половины учителей появляются заболевания, связанные с регулярными психологическими нагрузками. 91 процент опрошенных отметили, что работа у них усложнилась, но только 51 процент педагогов признались, что могут при возросшей нагрузке успешно справляться со всеми своими обязанностями. При этом приходится жертвовать отдыхом и личным временем.

Видимо, такая самоотверженность стала более заметной обществу. Пять лет назад 65 процентов россиян считали профессию педагога непрестижной. Сейчас таких на 15 процентов меньше».

Интересны следующие данные, касающиеся возрастного состава школьного коллектива, приведенные там же.

Педагогический стаж 30% учителей – меньше 10 лет

Педагогический стаж 27% – учителей от 10 до 19 лет

Педагогический стаж 24% – учителей от 20 до 29 лет

Педагогический стаж 19% – учителей больше 30 лет

Женщин-учителй в школе – 75%, мужчин – 25% [2].

Итак, в наше время профессия учителя остается одной из самых наименее престижных и малооплачиваемых, хотя попрежнему продолжает быть к высококвалифицированным трудом. Интерес «Российской газеты» к педагогической теме понятен: в современном обществе рост значения средств массовой информации связан с их глубинным и разнообразным воздействием на повседневную жизнь. Масс-медиа создают и распространяют знание об обществе, о принципах его организации и функционирования, изобретают и воспроизводят нормативные образы и модели поведения, тем самым активно участвуют в процессе формирования социальной реальности.

Городская пресса русской провинции может быть рассмотрена как канал создания, интерпретации и трансляции образов, связанных с каким-либо общественным явлением. Эти образы не только актуализируют идеологическую позицию и утверждают социальный идеал. Они воплощают общественно интересную информацию и передают характер взаимоотношений в обществе. Исследование медийных образов позволяет проанализировать представляемые и внедряемые в сознание читателей стереотипы, модели поведения, навязываемые социальные роли. Это позволяет обществу посредством журналистики регулировать и во многом определять социальный портрет общества и человека в нем.

Под стереотипами обычно понимается упрощенное представление о мире, явлениях действительности, общественных проблемах [3]. Современная пресса, с одной стороны, создает стереотипы в общественном мнении, с другой – сами журналисты пользуются стереотипами в отборе и интерпретации событий для представления в СМИ [4].

Насколько совпадает общественное представление об учителе с образом, представленным на страницах местных газет, при условии, что СМИ – зеркало реальности?

В проведенном нами в 2013-2014 учебном году опросе приняло участие 80 студентов направлений «Журналистика» и профиля «Русский язык и литература» направления «Педагогическое образование» (60%) и преподавателей факультета русской и западноевропнйской филологии Шадринского государственного педагогического института (40%). Среди опрошенных (как и в профессиональной образовательной среде) преобладали респонденты женского пола (80%). Данная выборка была обусловлена факторами, удачно подмеченными: «во-первых, студенты-журналисты и филологи представляют собой уникальную группу – они одновременно являются и коммуникаторами, и аудиторией СМИ (и представителями педагогической профессии – прим. наше); во-вторых, в силу многих причин представители этой социальной группы достаточно критичны и профессионально наблюдательны» [5]. Педагоги преподают и у журналистов, и у будущих учителей-словесников.

Участникам опроса было предложено ответить на вопросы, касающиеся образа

современного учителя в России, сложившегося в сознании благодаря личному опыту общения с представителями этой профессии (во время учебы в школе, выполнения редакционных заданий, курирования группы на педагогической практике и т.п.).

Образ какого учителя превалирует в сознании наших студентов и преподавателей? Современный учитель в России – это женщина (95% респондентов) в возрасте 35-45 лет (60% респондентов) или 45-55 лет (65% респондентов). Как правило, школьный педагог состоит в браке (95% респондентов) и воспитывает одного ребенка (75% респондентов), довольствуется средним (65% респондентов) или ниже среднего (35 % респондентов) уровнем жизни. 80% респондентов согласились с тем, что учитель имеет высшее образование. Материальное положение оценивается респондентами как терпимое (65% респондентов). Участники опроса согласились с тем, что современному учителю в России присущи следующие личностные и профессиональные качества: «любовь к детям и доброта» (45%), погруженность в свою специальность (60%), организаторские способности (65%). Обращает на себя внимание, что респонденты не отметили наличие у современного учителя таких профессиональные характеристик, как «осведомленность в вопросах политики» и «осведомленность в общественной жизни родного города». 2,5% респондентов Что касается внешнего облика учителя, то респонденты отметили, что учитель, как правило, опрятен (65%), у него развито чувство уместности стиля (70%). По мнению опрошенных, при приеме на работу в школу предпочтение отдадут мужчине (55%), т. к. в школьных трудовых коллективах их значительно меньше, они выбирают более «мужские» и высокооплачиваемые профессии. Что касается женщин-учителей, то «они согласны на более низкую заработную плату» и «более подготовлены к работе с детьми».

Как видим, образ учителя в сознании современников вырисовывается вполне стройный и ясный: организованная и сосредоточенная на работе опрятная женщина средних лет среднего или ниже среднего уровня жизни с не вполне благополучным материальным положением.

Что этому стереотипу противопоставляет городская газета, которую читают многие жители города? Обращает на себя внимание следующая тенденция: если представители других профессий (не обязательно престижных) тяготеют к современной обработке, то образ женщины в провинциальной прессе менее современен, даже патриархален, а в некоторых случаях анахроничен. Это продиктовано патриархатным ренессансом, особенно характерным для российской провинции.

Особенности провинциальной жизни российского общества накладывают определенный отпечаток и на то, как СМИ конструируют медиаобраз современного учителя.

Каким предстает современный учитель на страницах провинциальной прессы? Нами был проведен анализ городской газеты г. Шадринска «Исеть» за 2009-2010 гг.

Общее впечатление следующее: на страницах газет появляется портрет учительницы от 40 лет, она выросла на профессиональном уровне: материалы рассказывают о ее профессиональных успехах, а не семейной жизни, она любит свою специальность и счастлива в работе и семье. Подавляющее большинство материалов посвящено учителям-ветеранам. О молодых учителях, недавно пришедших в школу и делающих первые успехи, не говорится вообще.

Образу учителя и теме школы отведено довольно малое место на страницах местной прессы (одна публикация в 1-2 месяца при периодичности выхода газет 1-2 раза в неделю).

Выявлена следующая тематика материалов:

- подготовка к новому учебному году (ежегодно, во всех газетах, в последнюю неделю августа);
- школьное питание (обязательная тема, поднимающаяся раз в год в течение нескольких последних лет);
- учителя-ветераны (перед Днем пожилого человека и Днем Победы, выступающих как информационные поводы);
- портрет директора школы (материал, появляющийся раз в год в каждой газете), представляющий собой изложение положительных качеств педагога-руководителя, как правило, женщины; мужчина-директор школы воспринимается как исключение.

В описании школьной жизни или создании портретов ветеранов и директора отсутствует аналитика, материалы носят исключительно информационный характер.

Приемы создания образа используются, как правило, устаревшие, применяются шаблонные характеристики и заголовки, например: «Дать детям хорошие знания», «Рядом с учениками». Попытки создать новый, свежий подход в изображении учителя приводят к таким заголовками названиям рубрик, как «Классный учитель!», что может вызвать интерес юного читателя, поскольку налицо использование молодежного сленга, но одного-двух экспериментов в области снижения стиля явно недостаточно, чтобы вызвать уважительное отношение аудитории к профессии учителя.

В школе растет процент учителей пенсионного возраста, поскольку из-за низкой заработной платы, т. е. школьный учитель «стареет», поэтому журналистские материалы обращены к лицам старше среднего возраста. Возможно, в силу этого возраст, семейное положение, уровень жизни героев статей и интервьюируемых не освещаются: журналисты опираются на стереотипы: современный учитель – это женщина среднего или старше среднего возраста, обязательно наличие семьи в несколько поколений и не слишком высокий уровень жизни.

В региональных СИМ отмечаются такие профессиональные характеристики, как осведомленность в своем предмете и связанных с ним жизненных явлениях, забота о детях. Вообще, характеристики учителя положительные. Как и в советскую эпоху, провинциальные газеты «воспевают» учителя.

Визуальный ряд также базируется на стереотипах, затеняющих как истинное положение учителя в школе, так и наличие проблем в профессиональной или личной сфере (понижение мотивации к учебе школьников, низкая заработная плата и т.п.). Как правило, на фотографиях изображены либо учителя во время Последнего звонка, либо улыбающееся лицо героя материала.

Несмотря на то, что материалов с экспрессивной нагрузкой, связанных с изображением учителя, мало, тем не менее, в отдельных случаях эмоции проявляются в словах педагогов, недовольных низким положением учителя в нашей стране.

Известно, что самой устойчивой структурой отличаются те стереотипы, которые сформировались в пенсионном и предпенсионном возрасте человека. Именно этот возраст характерен для целевой аудитории газеты «Исеть» и совпадает с наибольшей читательской активностью. Получается, что газета маленького города репродуцирует устаревшие образы, эти стереотипы вызывают у молодежи неприятие, поскольку не совпадают с их стереотипами, сформированными в их молодом возрасте в условиях вестернизации России как следствия глобализационных процессов. «Научный интерес к таким явлениям, как образование и культура, усиливается в нашей стране, – пишет, – Образование не может больше оставаться в состоянии внутренней замкнутости» (6). Продолжая мысль Н. А. Батчаевой, можно сказать: научный интерес к образу учителя должен стать массовым, и в целях преодоления отживших стереотипов, и с целью поднятия уровня престижности этой профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ветров Ю. Заметки о педагогическом образовании // Высшее образование в России. 2004. С. 111-117.
2. Ивойлова И. Тридцатый ученик в классе. Среднестатистический портрет российского учителя URL: http://www.rg.ru/2010/03/23/pedagogi.html (Дата обращения 26.10.2014).
3. Лозовский Б. Н. Журналистика и средства массовой информации : крат. словарь. Екатеринбург : Урал. гос. ун-т, 2007.
4. Ажгихина Н. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа // Гендерные исследования. Харьков, 2000. № 5. С. 261-273.
5. Олешко В. Ф. Психология журналистики : учеб. пособие. Екатеринбург : ГОРИЗОНТ, 2006.
6. Батчаева Н. А. Образование как социокультурное явление // Наука и школа. №2. 2010.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 37.013.42:316.624-053 «465.001.07»
ББК Ч410.026.43 ГСНТИ 14.25.01 Код ВАК 13.00.02

Шабардина Ольга Геннадьевна,
заместитель директора по воспитательной работе, средняя общеобразовательная школа с углубленным изучением отдельных предметов; педагог дополнительного образования, детский сад № 6 «Журавушка» общеразвивающего вида, г. Салехард; 629008, Тюменская обл., Ямало-Ненецкий авт. округ, г. Салехард, ул. Губкина, д. 3б; e-mail: song1973@mail.ru

МЕТОДИКА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОТКЛОНЯЮЩИМСЯ ПОВЕДЕНИЕМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: модель; педагогическая поддержка; дети дошкольного возраста; отклоняющееся поведение; структурные и функциональные компоненты.

АННОТАЦИЯ. Описана модель педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением. Представлены ученые, чьи работы легли в основу процесса проектирования и моделирования. Выделены и описаны структурные (цель, содержание, результат) и функциональные компоненты (педагогические условия, критерии и показатели эффективности методики).

Shabardina Olga Gennadyevna,
Deputy Director on Educational Work, Municipal Budgetary Educational Institution Secondary School with Advanced Study of Specific Subjects, Teacher of Additional Education Municipal Pre-school Educational Institution Kindergarten № 6 "Zhuravushka" of General Developmental Type, Yamalo-Nenets Autonomous Okrug, Salekhard.

METHODS OF PEDAGOGICAL SUPPORT OF SENIOR PRESCHOOLERS SHOWING DEVIANT BEHAVIOR

KEY WORDS: model; pedagogical support; preschoolers; deviant behavior; structural and functional components.

ABSTRACT. The model of pedagogical support of senior preschoolers showing deviant behavior is described in the article. The scholars whose works were the basis of design and modeling are mentioned. Structural (the purpose, the contents, the result) and functional components (pedagogical conditions, criteria and indicators of the efficiency of methods) are allocated and described.

В настоящее время убедительно доказано, что любая методика является самостоятельной наукой, так как имеет свой предмет исследования. В узком смысле методика – это совокупность форм, методов и приёмов работы педагога. В широком смысле методика – это учение о методах обучения.

Применение социально ориентированного, гендерного и ситуационного подходов позволило разработать методику педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением.

В. М. Монахов определяет четыре возможных результата педагогического проектирования: 1) педагогическая система; 2) система управления образованием; 3) система методического обеспечения; 4) проект образовательного процесса. На первом этапе проектирования особенно важна экспертиза по следующим направлениям:

– замысел проекта;
– процесс его реализации;
– ожидаемые результаты;
– перспективы развития проекта.

Солидаризируясь с учеными, изучающими проблему моделирования исследовательской деятельности (Н. М. Борытко, Ю. Н. Галагузовой, А. З. Зак, М. К. Мамаардашвили, А. М. Новиковым, В. М. Полонским, С. В. Пигузовой, Г. В. Суходольским, В. А. Штофф и др.) считаем, что результатом проектируемой методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением может выступать структурно-функциональная модель.

В исследовании педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением модель методики – это способ представления результатов исследования, объединения их в целостную методическую систему.

Моделирование составляет суть исследовательских действий в образовании, является одним из методов научного исследования, позволяя изучить не сам объект познания, а его изображение в виде модели, но результат исследования при этом переносится с модели на объект. По мнению Н. М. Борытко [1], моделирование придает исследовательской деятельности целенаправленный, технологический характер.

Методика педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с от-

© Шабардина О. Г., 2014

клоняющимся поведением, представляя структурно-функциональную модель, образованна системой взаимосвязанных компонентов (цель, подходы, принципы, функции, условия, этапы, результат) и содержательно-интегративных блоков (мотивационный, информационно-познавательный, перцептивный), базирующихся на принципах педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением. Специфической особенностью методики выступает совокупность партисипативных методов, подразделяющихся на группы: методы развития самосознания; методы стимулирования поведения и деятельности; методы контроля; методы развития творческого мышления.

Целостность модели, представляющей методику, обеспечивается единством структурных (цель, содержание, результат) и функциональных компонентов (педагогические условия, критерии и показатели эффективности методики):

1) целевой – постановка цели и задач педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением;

2) организационный – выявление подходов, принципов, педагогических условий, обеспечивающих успешную реализацию методики;

3) содержательный – определение этапов педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением;

4) процессуальный – разработка методико-технологических аспектов на основе применения групп партисипативных методов;

5) результативный – выявление результата педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением в соответствии с критериями и показателями эффективности методики.

Структурные компоненты методики раскрывают внутреннее содержание педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением и отвечают за постоянное взаимодействие между элементами данного процесса. Функции обеспечивают работу названных компонентов методики, развитие и совершенствование образовательного пространства ДОУ.

Целевой компонент методики выполняет целеобразующую функцию. Организационный компонент направлен на установочную функцию методики. Содержательный компонент включает когнитивную функцию. Процессуальный компонент регулирует формирующую функцию. Результативный компонент методики предусматривает аналитическую функцию.

Рассмотрим каждый из компонентов методики в отдельности.

Важнейшей составляющей разработки методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением является целеполагание.

Целевой компонент разработанной методики определяет выбор способов педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением и выступает как средство управления, сверки результатов действий с прогнозируемым итогом, а также в качестве критерия, с учетом которого происходит целостное функционирование методики.

Основная цель методики – педагогическая поддержка дошкольников с отклоняющимся поведением, которая направлена на предупреждение поведенческих реакций и устойчивых форм отклонений в поведении, содействие исключению ситуаций, осложняющих процесс социализации детей старшего дошкольного возраста. Основная функция данного компонента – *целеобразующая*.

Задачами применения методики являются: 1) достижение дошкольниками позитивного уровня поведения в различных ситуациях; 2) осознание дошкольниками необходимости проявления социально одобряемого поведения; 3) овладение способами устойчивых форм социально приемлемого поведения в результате внедрения методики.

Следующей структурно-функциональной составляющей методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением является *организационный компонент*, выполняющий *установочную* функцию, направленную на отбор теоретико-методологических оснований исследования, принципов и педагогических условий.

В исследовании проблемы педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением значимым в общенаучном плане явился социально-ориентированный подход. В качестве стратегического основания разработки методики избран гендерный подход, составляющий конкретно-научный уровень методологии исследования. Практико-ориентированной тактикой исследования выступил ситуационный подход, назначение которого заключается в раскрытии методико-технологических особенностей, определении механизмов и процедур практического использования педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением.

Кроме подходов организационный компонент методики также составляют принципы, заключающие основные требования, предъявляемые к проектированию методики и построению образовательного пространства ДОУ, соблюдение которых обеспечивает решение намеченных задач.

Проектируя методику, мы руководствовались основными требованиями – принципами педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, представляющими классификацию: а) общепедагогические принципы (гуманизации и субъектности); б) принципы, реализующие идеи дошкольного образования (толерантности, коммуникативного партнерства и сотрудничества в группе); в) принципы, ориентирующие на решение проблемы отклонений в поведении дошкольников (законности, социализации и индивидуализации).

Композиционную целостность организационного компонента методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением завершает совокупность условий образовательного пространства ДОУ, которые необходимо создавать в процессе познавательно-творческой деятельности дошкольников, следуя социальному заказу общества, требованиям образовательного стандарта дошкольного образования, выявленной классификации принципов и возможностям социально-ориентированного, гендерного и ситуационного подходов:

1) применение преддевиантной диагностики и профилактики отклоняющегося поведения дошкольников;

2) культивирование общечеловеческих ценностей и гуманных отношений в детском коллективе;

3) организация партисипативных отношений субъектов образовательной среды ДОУ.

Содержательный компонент методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением раскрывает сущность изучаемого педагогического явления и выполняет, в основном, *когнитивную* функцию.

В содержании данного компонента определены блоки, интеграция которых предполагает определенные знания и навыки, необходимые для педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением. Опишем их.

Мотивационный блок (Л. И. Белозерова, А. Бандура, А. Берковитц, В. Б. Голицын, Н. В. Гришина, П. А. Ковалев, В. Н. Кудрявцев, К. Лоренц, В. В. Ленеев, А. А. Реан, З. Фрейд, О. И. Шляхтина и др.) способствует снижению конфликтности, вербальной и физической агрессивности среди старших дошкольников, а также предотвращению определенных отрицательных состояний – досады, обиды, злости, негодованию, гневу, ярость и т. п., осознанию ценности культуры речи и поведения; вступлению в добротворческий диалог с собеседником; желанию приобретать и использовать на практике способы социально-приемлемого поведения.

Информационно-познавательный блок (И. С. Кон, А. В. Мудрик, А. Н. Леонтьев и др.) позволяет обеспечить функциональное использование поведенческих знаний и навыков при планировании собственного речевого и неречевое поведения в зависимости от целей и задач деятельности, умение воспринимать и передавать информацию; строить свое поведение, учитывая взгляды и настроения собеседников; умение воспринимать новые правила и требования, обогащать знания о культуре поведения в своей стране со знаниями о культуре в других странах).

При научно-методическом отборе и обогащении поведенческих знаний и навыков обучающихся педагогу дошкольного образования необходимо учитывать: а) анатомо-физиологическое строение тела детей (дошкольники, отличающиеся силой и стройностью более склонны к беспокойствам, наделены чувствительностью и нервозностью); б) биологические и генетические особенности родителей дошкольников.

Перцептивный блок (В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряков, Б. И. Цуканов, Д. Г. Элькин и др.) содержательного компонента методики предполагает правильное восприятие партнера и межличностных отношений; развитие гибкости в использовании форм поведения старшими дошкольниками, критического мышления, способности среди множества способов позитивного поведения выбрать наиболее оптимальный для достижения текущей задачи; положительный настрой во взаимодействии; обучение выбору стратегий и тактик обмена информацией и ее анализу; варьирование способами поведения в зависимости от учебной или жизненной ситуации; развитие компенсаторных умений и навыков.

Выделение *процессуального компонента* методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением вызвано определением объекта исследования, в котором учитывается тот факт, что социально-коммуникативное развитие дошкольников нельзя осуществить случайным воздействием, поэтому необходимо обеспечить возможность индивидуальной ориентированности процесса, учет факторов, оказывающих влияние на отклонение от норм и правил поведения дошкольников. В связи с этим, деятельность педагогов должна быть

направлена на создание предметно-развивающей среды, способствующей профилактике и устранению девиантного поведения, включенности личности в активный поиск, готовности и стремлению к ее осуществлению. Основная функция данного компонента – *формирующая*.

Процессуальный компонент способствует разработке методико-технологических аспектов на основе отбора адекватных предмету исследования групп партисипативных методов, подразделяющихся на четыре группы: методы развития самосознания; методы стимулирования поведения и деятельности; методы контроля; методы развития творческого мышления.

Основной организационной формой применения партисипативных методов является групповое взаимодействие. Рассмотрим первую группу партисипативных методов в составе процессуального компонента методики – *методы развития самосознания*. Самосознание человека охватывает широкое поле человеческого бытия – от природных проявлений до ценностных ориентиров мировоззрения. Данная многоуровневость самосознания предопределяет как многообразие факторов, влияющих на его формирование, так и необходимость выявления в ходе исследований наиболее существенных методов его развития. Ученые, изучающие психологические особенности развития и становления личности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Божович, А. Н. Голубева, В. А. Горбачева, Р. Н. Ибрагимова, Н. И. Непомнящая, Е. И. Рогов, С. Л. Рубинштейн и др.) доказали, что в старшем дошкольном возрасте развивается наиболее сложный компонент самосознания – самооценка, возникающая на основе знаний и мыслей о себе, которая может обладать различной интенсивностью, поскольку конкретные черты «Я-образа» могут вызывать сильные эмоции, связанные с их принятием или осуждением.

Методами развития самосознания, подтвердившими свою эффективность в практике работы дошкольных образовательных организаций, направленных на педагогическую поддержку детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением стали:

1) ритмопластика (ритмическая гимнастика);
2) театрализация ситуаций;
3) ситуационно-ролевые игры;
4) этические беседы;
5) самооценка;
6) психогимнастика;
7) взаимообучение.

Рассмотрим вторую группу партисипативных методов в составе процессуального компонента методики – *методы стимулирования поведения и деятельности* (В. П. Валькова, Д. Б. Годовикова, Т. М. Землянухина, М. И. Лисина, С. Ю. Мещерякова, Г. А. Свердлова, Е. О. Смирнова, О. К. Тихомиров, Г. Н. Рошка, Г. А. Цукерман, Д. Б. Эльконин и др.).

Становление в старшем дошкольном возрасте мотивационной сферы является основополагающей проблемой для стимулирования поведения и деятельности дошкольников. Охарактеризуем мотивационно-потребностную сферу личности старшего дошкольника:

– планирование своей деятельности;
– обозначение цели деятельности в виде конечного результата;
– устойчивость интересов;
– развитие самоконтроля;
– сдерживание желаний при осознанной необходимости;
– неустойчивость мотивов (достижение успеха, избегание неудач, соревнование, соперничество, поощрение, получение награды и др.).

Исходя из вышеизложенного, интерес как мощный фактор, что стимулирует деятельность, характеризуется такими особенностями: 1) позитивной эмоцией относительно деятельности; 2) наличием познавательной стороны этой эмоции (мне интересно это знать); 3) выражением непосредственного мотива, который является типичным для самой деятельности.

Партисипативные методы стимулирования поведения и деятельности, направленные на педагогическую поддержку детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением мы разделили на две подгруппы.

1. Методы стимулирования интереса к процессу деятельности:

- создание ситуации успеха;
- познавательные игры;
- обучающие дискуссии;
- рейтинг.

2. Методы стимулирования ответственности и обязанностей позитивного поведения.

- разъяснение цели при поручении;
- выдвижение правил и убеждение необходимости их выполнения;
- соревновательные мероприятия, конкурсы;
- метод примера;
- поощрение и коррекция поведения.

Рассмотрим третью группу партисипативных методов в составе процессуального компонента методики – *методы контроля* (К. Ю. Белая, Л. М. Денякина, Л. М. Маневцова, А. Н. Троян, М. В. Крулехт и др.).

Многие исследователи выделяют контроль в качестве важнейшей функции управления, способствующей установлению развития системы образовательного процесса (Ю. К. Бабанский, С. А. Ильманов, В. С. Лазарев, М. М. Поташник, И. П. Третьяков, Т. И. Шамова, В. Я. Якунина и др.).

Если говорить о контроле над дошкольной образовательной организацией, то он включает в себя учет различных аспектов ее деятельности: организационно-педагогической, образовательной, социально-психологической, методической, медицинской и т. д. Но главный объект контроля в ДОУ – результаты обучения и воспитания старших дошкольников. В таком понимании контроль выступает как элемент обратной связи, так как по его данным производится корректировка ранее принятых партисипативных решений. Контроль позволяет создать информационную базу для оценки педагогической деятельности и предусмотреть способы влияния на воспитанников с целью побуждения к позитивному поведению и совместной познавательно-творческой деятельности.

Методами контроля, подтвердившими свою эффективность в практике работы дошкольных образовательных организаций, направленных на педагогическую поддержку детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением стали:

1) наблюдение, учет и анализ;

2) изучение результатов продуктивной деятельности;

3) портфолио;

4) взаимоконтроль и взаимооценка.

Рассмотрим четвертую группу партисипативных методов в составе процессуального компонента методики – *методы развития творческого мышления* (Л. С. Выготский, Н. Е. Веракса, Дж. Гилфорд, К. Дункер, В. Т. Кудрявцев, Л. Кэррол, А. Н. Лук, Н. Н. Поддъяков, А. Н. Смит и др.).

Исследованием установлено, что педагогическая поддержка детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением будет результативна при использовании группы партисипативных методов развития творческого мышления:

1) метод ситуационного анализа;

2) игровое проектирование;

3) взаимное компромиссное согласование;

4) метод вопросов и ответов;

5) групповое консультирование;

6) развивающие игры.

Представленные нами группы партисипативных методов, используемых в качестве технологической составляющей методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением, считаются альтернативой в противовес директивности, авторитарности, принуждению и специфической особенностью методики, предполагающей соответствие используемых средств, форм и методов особенностям развития детей старшего дошкольного возраста; оптимизацию воспитательной возможности педагогического процесса ДОУ; поэтапность работы в процессе организации педагогической поддержки; приобщение детей старшего дошкольного возраста к общечеловеческим ценностям и социальному окружению; сбалансированность ценностей социального поведения и соотнесение их с возможностями детей; включение старших дошкольников в совместную творческую деятельность по решению проблемных ситуаций, направленных на повышение уровня сформированности позитивного поведения.

Опыт исследования показал, что при использовании совокупности партисипативных методов в образовательном пространстве ДОУ между педагогом и дошкольниками поддерживаются доверительные отношения, которые способствуют созданию благоприятного психологического климата в группе, проявлению взаимной заинтересованности, творческой инициативы, уважительности, самостоятельности и ответственности.

Партисипативные методы, по данным нашего исследования, предполагают: голос каждого дошкольника в решении той или иной проблемной ситуации; поиск согласия между воспитателем и воспитанником; целенаправленные, систематизированные попытки выявить и использовать коллективный интеллект обучающихся; совместное выявление проблем и соответствующих действий, возможность создать надлежащие условия и установки, а также механизм улучшения сотрудничества субъектов дошкольного образовательного процесса.

Результативный компонент методики педагогической поддержки детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением состоит в выявлении критериев и показателей эффективности методики. Он включает этапы, диагностические методики и методы математической статистики результатов исследования. Неотъемлемой в данном компоненте является подбор адекватных диагностических методик, своевременная и качественная интерпретация результатов, определенность критериев и их соотнесенность с показателями основных достижений в позитивном поведении старших дошкольников.

Результативный компонент направлен на проверку адекватности и эффективности

методики, связанной с опытно-поисковой работой по педагогической поддержке детей старшего дошкольного возраста с отклоняющимся поведением. Основная функция данного компонента – *аналитическая*.

Таким образом, методика характеризуется: а) композиционной целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат; б) открытостью, так как встроена в контекст системы дошкольного образования как дополнительное, но самостоятельное звено; в) прагматичностью, так как выступает средством реализации практических действий, т. е. рабочим представлением обозначенной цели.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Борытко Н. М., Моложавенко А. В., Соловцова И. А. Методология и методы психолого-педагогических исследований : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2008.

2. Казаева Е. А., Шабардина О. Г. Роль профилактики девиантного поведения подростков в учреждениях дополнительного образования // Преподаватель XXI век. 2012. № 4. Ч. 1. С. 148-152.

3. Коломийченко Л. В. Социальное развитие детей дошкольного возраста в культурологической парадигме : дис. … д-ра пед. наук. Челябинск, 2008.

4. Штофф В. А. Роль модели в познании. Л. : Ленингр. ун-т, 1993.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» (ГТО) В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.037.1:796.015.865-057.875
ББК Ч448.055.4+Ч511.3 ГСНТИ 14.15.01 Код ВАК 13.00.02

Скок Наталья Васильевна,
кандидат географических наук, доцент, доцент кафедры географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: gbf@uspu.ru

Терентьев Алексей Евгеньевич,
кандидат педагогических наук, доцент, директор Института физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26; e-mail: terentev@uspu.ru

Янцер Оксана Васильевна,
кандидат географических наук, доцент, декан географо-биологического факультета, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: ksenia_yantser@bk.ru

ТУРИЗМ КАК АКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К СДАЧЕ НОРМАТИВОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: физическая культура; туризм; Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс; компетенции; средство воспитания; развитие личности.

АННОТАЦИЯ. Показана роль туризма как активного средства нравственного и духовного воспитания, способствующего социализации и развитию коммуникативных качеств у студентов педагогического вуза при их подготовке к сдаче нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса. Отражена важность применения научно-методических основ туризма в целях патриотического воспитания, развития морально-волевых и интеллектуальных качеств студентов. Рассмотрено значение занятий пешим туризмом в создании базы общей физической подготовки.

Skok Natalia Vasilievna,
Candidate of Geography, Associate Professor of Department of Geography and Methods of Teaching Geography, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Terentiev Aleksey Yevgenievich,
Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Director of the Institute of Physical Training, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

Yantser Oksana Vasilievna,
Candidate of Geography, Associate Professor, Dean of Faculty of Geography and Biology, Ural State Pedagogical University (Ekaterinburg).

TOURISM AS AN ACTIVE TOOL OF EDUCATION OF A PERSON IN THE PROCESS OF PREPARATION OF STUDENTS TO PASSING THE REQUIREMENTS OF THE ALL-RUSSIAN SPORTS COMPLEX (ARSC)

KEY WORDS: physical training**;** tourism; all-Russian sports complex; competencies; a tool of education; development of a person.

ABSTRACT. The article illustrates the role of tourism as an active tool of moral and spiritual education, stimulating socialization and development of communication of pedagogical university students while mastering the program of the all-Russian sports complex (ARSC). It reflects the importance of application of scientific-methodological principles of tourism with the aim of patriotic education and development of moral, volitional and intellectual properties of students. The importance of walking tourism is studied in the context of general physical fitness.

В связи с введением Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса (далее – ВФСК), направленного на повышение уровня физической подготовленности населения Российской Федерации, возникает необходимость в подготовке к сдаче нормативов УСК студентами вузов [1]. ВФСК определяет концептуальные подходы и требования к разработке программ, устанавливает перечень знаний, умений, навы-

© Скок Н. В., Терентьев А. Е., Янцер О. В., 2014

ков каждого человека по ведению здорового образа жизни, физическим упражнениям, занятиям спортом Комплекс включает ряд нормативов, индицирующих показатели физического развития различных возрастных категорий. Одним из таких показателей является прохождение туристского похода с проверкой туристских навыков.

Учебная дисциплина «Физическая культура», реализуемая в Уральском государственном педагогическом университете, является обязательным разделом ФГОС ВПО 2010 и направлена на всестороннее развитие личности студента, формирование устойчивой мотивации и потребности к здоровому образу жизни, физическому совершенствованию, приобретению знаний и умений по использованию средств и методов физической культуры [2]. Основными направлениями для студентов основной и подготовительной медицинских групп являются: всестороннее физическое развитие, овладение техникой избранного вида спорта, формирование знаний о развитии двигательных навыков, физических способностей, средств и методов физического совершенствования, развитие профессионально значимых психофизических и личностных качеств, формирование интереса и потребности к занятиям физической культурой, самовоспитанию и самосовершенствованию [3]. Учебная дисциплина «Физическая культура» включает в качестве обязательного минимума следующие разделы:

• теоретический – формирующий мировоззренческую систему научно-практических знаний и отношение к физической культуре;

• практический – обеспечивающий овладение методами и способами физкультурно-спортивной деятельности для достижения учебных, профессиональных и жизненных целей личности, приобретение опыта творческой, практической деятельности, развитие самостоятельности в физической культуре и спорте в целях повышения уровня функциональных и двигательных способностей, направленного формирования и развития важнейших свойств и качеств личности;

• контрольный – определяющий дифференцированный и объективный учет процесса и результатов учебной деятельности студентов.

В процессе освоения дисциплины формируются следующие компетенции:

- владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения (ОК-1);

- готовность использовать методы физического воспитания и самовоспитания для повышения адаптационных резервов организма и укрепления здоровья (ОК-5).

В системе учебно-воспитательной работы пеший туризм как вид занятия физической культурой выступает деятельностью, сочетающей спорт и познание окружающей среды. Туризм создает условия для использования краеведческого материала в учебно-воспитательной работе в вузе, обеспечивает применение приобретенных знаний, умений и навыков, обогащение жизненного опыта студентов. Пеший туризм – эффективное средство воспитания здорового человека. В отличие от других видов спорта, он не дает интенсивного развития мускулатуры, но при этом закаляет и тренирует выносливость. Программа физической культуры (туризм) включает 40 часов лекций (теоретическая подготовка) и 360 часов лабораторных занятий в подгруппах по 15-18 человек. Недельная аудиторная нагрузка у бакалавров составляет 6 часов в неделю на 1 курсе и 5 часов в неделю на 2 курсе. Занятия по субботам или во второй половине дня среди недели наиболее приемлемы и целесообразны. Занятия спортивным туризмом представляют систему взаимосвязанных мероприятий. Теоретические занятия базируются на научно-методических основах туризма и включают обоснование занятий в группах как управляемого педагогического процесса. Важное место здесь отводится объяснению методов обучения туристским приемам, методов тренировки квалифицированных туристов, рассмотрению различных сторон туристской подготовки (теоретической, технической, тактической, физической, морально-волевой). Научно-методические основы туризма отражают обоснование туристских мероприятий в целях патриотического воспитания населения, классификационные и другие вопросы.

Теоретические занятия дают возможность сформировать комплексную систему знаний по организации походов выходного дня, краеведению, природоведению, топографии и развивать интеллектуальные качества. Практические (лабораторные) занятия позволяют сформировать жизненно необходимые человеку умения и навыки, совершенствуют его двигательные способности, развивают морально-волевые качества. В условиях критической экологической ситуации в г. Екатеринбурге и Свердловской области (загазованность, шум и др.), а также значительного времени пребывания студентов в закрытых помещениях поход выходного дня в лесопарковую зону и в окрестности города является важным средством

оздоровления, закаливания и профилактики заболеваний.

Походы выходного дня проводятся в любую погоду. Это способствует улучшению физической устойчивости к физическим нагрузкам, совершенствованию выносливости, уменьшению периода восстановления организма и работоспособности, а также воспитанию морально-волевой установки туристов на «невозможность» болезни на продолжительном маршруте. В результате этого студенты привыкают носить рюкзаки, преодолевать довольно значительные расстояния пешком, не чувствуя усталости. Так как увеличиваются резервы сердца и кислород более эффективно используется тканями организма, повышается эффективность работы сердечно-сосудистой и дыхательной систем. Занятия туризмом заметно улучшают психическое состояние. Туристы обычно меньше подвержены тревожности и депрессии. Они более собранны, уверены в себе, доброжелательны, терпимы к недостаткам других [4]. Немаловажное значение при этом имеет постепенное усложнение упражнений и повышение требований при их выполнении: увеличение протяженности маршрута, крутизны склонов для спусков и подъемов; выполнение упражнений в равновесии на повышенной и суженной опоре (канат или веревка), спуск спортивным способом со склонов различной крутизны, переправа вброд через реку.

Туризм как средство физического воспитания имеет естественный прикладной характер. Он включает разнообразные по форме и содержанию двигательные действия по рациональному преодолению значительных расстояний в малонаселенной местности, выполняемые в естественных условиях коллективными усилиями. Их цель – формирование у человека умений и навыков, необходимых ему в производственной, военной и бытовой деятельности, с одновременным решением воспитательных, образовательных, оздоровительных и спортивных задач. Кроме того, активные занятия пешим спортивным туризмом, обусловленные выполнением обязательных требований в соответствии с ВФСК ГТО, позволяют формировать и совершенствовать организаторские способности человека.

Туризм – это не только средство физического воспитания. Велика роль туризма в нравственном и духовном воспитании, социализации и развитии коммуникативных качеств студентов. Занятия туризмом вырабатывают у человека ряд очень ценных качеств. Турист осваивает правильную технику ходьбы и преодоления препятствий, разведения огня, приобретает навыки приготовления пищи на костре, учится правильно ориентироваться, ремонтировать снаряжение. При прохождении маршрутов вырабатывается умение преодолевать трудности, формируются организаторские качества, сознательная дисциплина и ответственность. Неотъемлемой частью туристско-краеведческой деятельности является эстетическое воспитание, которое начинается с общения с родной природой. Это сложный психологический процесс [5]. Туризм приобщает к прекрасному в природе и обществе, наполняет жизнь духовным содержанием, помогает лучше познать окружающий мир. Он является средством расширения кругозора и обогащения духовной жизни студентов.

Активный отдых в лесу особенно полезен людям умственного труда, ведущим преимущественно малоподвижный образ жизни. Лесная растительность выделяет в окружающий воздух биологически активные вещества – фитонциды, обладающие бактерицидным действием. Наибольшую пользу в этом отношении приносят сосна, калина, ольха, береза и ива. Хвойные леса оказывают лечебное и общеукрепляющее действие на лиц, страдающих различными заболеваниями легких и верхних дыхательных путей. Лес значительно снижает шум. Сильные шумы (свыше 70 дБ) влияют на вегетативную нервную систему, а более слабые (ниже 60 дБ) – на центральную нервную систему. Активный отдых помогает снять эмоциональную усталость, которая также может мешать полноценному усвоению знаний студентами.

Несомненно, что только средствами туризма в общей многолетней системе физического воспитания студентов можно добиться должного физического совершенства. Определенную пользу занятия туризмом приносят в совокупности с другими средствами этой системы: играми, гимнастикой, спортом. Решение образовательных, воспитательных, оздоровительных и спортивные задач в туризме осуществляется в тесном единстве и не зависит от возраста и степени специальной физической подготовленности студентов. Например, во время похода происходит формирование чувства коллективизма, подчинение личностных интересов общественным, но при этом формируются и раскрываются лидерские и организаторские качества отдельных участников. В походных условиях совершенствуются знания по методике формирования двигательных умений и навыков [5].

Занятия пешим туризмом при подготовке к сдаче нормативов ВФСК ГТО способствуют созданию базы общей физической подготовки, необходимой в любом виде спорта. При этом они предусматривают

специальную подготовку для участия в сдаче нормативов, которые регламентируются Положением об ВФСК ГТО. Прохождение пеших маршрутов до 20 км в день в рамках учебных практических занятий требует соответствующих условий для решения задач по тактике и технике передвижения и преодоления препятствий, выбору места и устройству биваков, приготовлению пищи. При этом у студентов формируются такие умения и навыки, которые в будущем помогут им самостоятельно организовать и провести туристские мероприятия при работе со школьниками. Туризм как активное средство воспитания личности позволяет позитивно влиять на комплексное гармоничное развитие студентов. Это позволит будущим учителям осознавать значимость их деятельности при подготовке школьников в рамках учебной программы к сдаче норм ВФСК ГТО.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Положение о Всероссийском физкультурно-оздоровительном комплексе. министерство спорта Российской Федерации. М., 2013.

2. Приказ Министерства образования и науки РФ об утверждении и введении в действие Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр») стандарт ФГОС 2010 от 17 января 2011 г. № 46. Зарегистрировано в Минюсте РФ 22 марта 2011 г. № 20228.

3. Рабочая учебная программа по дисциплине «Физическая культура» / сост. А. В. Гришин и др.; ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2010.

4. Булашев А. Я. Спортивный туризм : учебник. Харьков : ХГАФК, 2004.

5. Остапец А. А. Педагогика и психология туристско-краеведческой деятельности учащихся : метод. рекомендации. М., РМАТ, 2001.

6. Ганопольский В. И. Туризм и спортивное ориентирование. М. : Физкультура и спорт, 1987.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. А. В. Гришин.

СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.835.5
ББК Ч426.689-25 ГСНТИ 14.01.80 Код ВАК 13.00.01

Блинов Дмитрий Иванович,
преподаватель, кафедра безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: uralfbg@mail.ru

Ширшов Владимир Дмитриевич,
доктор педагогических наук, профессор, кафедра безопасности жизнедеятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: shvd66@mail.ru

ТРАДИЦИОННЫЕ И ОПЕРЕЖАЮЩИЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ К ЧРЕЗВЫЧАЙНЫМ СИТУАЦИЯМ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: безопасность; человеческий фактор; традиционные и опережающие технологии; виртуальная реальность; терроризм; экстремизм; веб-квест технология; методика кейс-стади.

АННОТАЦИЯ. Утверждается необходимость формирования готовности молодых людей к действиям в чрезвычайных ситуациях. Готовность формируется в образовательных организациях с традиционными и опережающими технологиями. Рассматриваются проблемы использования виртуальной реальности на занятиях по формированию у учащихся готовности к безопасной жизнедеятельности.

Blinov Dmitry Ivanovich,
Senior Lecturer of Department of Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

Shirshov Vladimir Dmitrievich,
Doctor of Pedagogy, Professor of Department of Life Safety, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

TRADITIONAL AND ADVANCED TECHNOLOGIES OF FORMATION OF PREPAREDNESS OF STUDENTS FOR EMERGENCIES

KEY WORDS: security; human factors; traditional and leading-edge technology; virtual reality; terrorism; extremism; web-quest technology; methodology; case study.

ABSTRACT. The article states the necessity of formation of preparedness of young people to take action in emergency situations. Preparedness is formed in educational institutions with the help of traditional and leading technologies. The article discusses the problems of using virtual reality in the classroom for the development of students' preparedness for safe living.

Рост количества и масштабов аварий, катастроф, стихийных бедствий и террористических актов, пожаров и дорожно-транспортных происшествий, а также ущерба, наносимого ими экономике и экологической сфере, стал сегодня объективной реальностью. Одной из главных причин этих явлений справедливо считается человеческий фактор, поэтому возникает необходимость формирования у населения умений и навыков безопасного поведения, психологической готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях. Особенно остро проблема выбора целесообразных действий в таких ситуациях и методов формирования психологической готовности стоит перед подрастающими поколениями в образовательной системе, так как этот возраст в силу особенностей психики является сенситивным для развития чувства собственной безопасности. В таких условиях проблема формирования специальных знаний, умений, навыков и адекватного поведения в широком спектре современных угроз и рисков, необходимых личностных качеств учащихся, психологической готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях, представляет особый интерес для учителей и преподавателей безопасности жизнедеятельности.

Сегодня в практике образовательных учреждений реализуются государственные и авторские образовательные программы, информация о безопасности жизни дополняется содержательной частью некоторых естественнонаучных предметов. Однако эти программы чаще всего носят односторонний характер, недостаточно учитывая личностные аспекты формирования культуры безопасности учащихся [см. 3; 4].

Образование в курсе «Безопасность жизнедеятельности» определяется двумя позициями:

- традиционная, определяющая необходимостью овладения фундаментальными знаниями, навыками и умениями; такая по-

© Блинов Д. И., Ширшов Д. В., 2014

зиция играет роль догоняющего образования, так как стремится выполнить требования практики, но не удовлетворяет эти требования; в образовательных учреждениях в настоящее время изучаются лишь основы знаний в безопасности, как необходимый минимум и прививаются навыки и умения практических действий, а вот в вузе создается фундамент теории безопасности за счет расширения интеллектуального потенциала студентов, который впоследствии только расширяется;

- опережающая, которая стремится развивать потенциал личностного опыта студентов, ориентированный на успешную адаптацию, жизнь и работу в будущем; актуальный опыт в курсе «Безопасность жизнедеятельности» является «мостом» между прошлым и будущим опытом, традицией и инновацией, культурой личности безопасного типа.

Если догоняющее образование сохраняет и преумножает культуру безопасности жизнедеятельности, то опережающее образование обеспечивает успешность личности в решении задач в будущих чрезвычайных ситуациях.

В опережающем образовании реализуется научно-технический прогресс в виде модернизации способов и средств, в виде инновационного развития и обеспечивает культурную преемственность поколений граждан. В этом плане используются мультимедийные программы, учебные тренажеры, специальные программы тестирования по знаниям безопасности жизнедеятельности. Есть возможность создавать виртуальные чрезвычайные ситуации с привязкой к конкретной местности, чтобы учащиеся увидели, услышали, почувствовали, пережили влияние чрезвычайных ситуаций для здоровья и жизни людей. Нужны фотографии, фильмы мест происшествий, разрушений, изображение травм и увечий людей, возникших при чрезвычайных ситуациях.

С этой же целью проводится анализ конкретных ситуаций на основе телепередач, публикаций в СМК, рассказов и описаний очевидцев. При этом выявляются причины, ошибки допущенные участниками событий. Появляется возможность **показать** формирование предпосылок (причин) опасного явления (процесса), его возникновение и течение с помощью видеоматериала, детально объяснить его особенности с использованием мультипликации и вывести зависимость или алгоритм действий не только в виде презентации, но и в виде вариантов развития ситуации.

Важнейшей компетенцией преподавателям курса «Основы культуры безопасности жизнедеятельности» является использование биоинформационного метода в виде виртуальной реальности. **Виртуальная реальность** – модельная трехмерная окружающая среда, создаваемая компьютерными средствами и реалистично реагирующая на взаимодействие с пользователями. Технической основой виртуальной реальности служат технологии компьютерного моделирования и компьютерной имитации, которые в сочетании с ускоренной трехмерной визуализацией позволяют реалистично отображать на экране движение.

В некоторых виртуальных моделях учащиеся воспринимают изменяющуюся перспективу и видят опасные для жизни объекты и предметы с разных точек наблюдения, как если бы они перемещались внутри модели. Вместе с этим они могут поэтапно отслеживать процесс реализации потенциальной опасности применительно к субъекту динамического образа, что позволяет формировать у них такие важные качества, как способность **предвидения** опасности и **готовность** к адекватным действиям в смоделированной чрезвычайной ситуации.

Среди опережающих форм обучения в курсе «Безопасность жизнедеятельности» используются специальные лекции, информационные семинары, интернет-практикумы, самостоятельная работа, веб-консультации и т. д.

Опыт научных исследований показывает высокую эффективность веб-квест технологий. Веб-квест технологии служат для создания веб-квестов (от англ. Quest – поиск, приключение, путешествие) – компьютерная игра по проблемам опасной встречи, например, с взрывоопасными предметами [7], при возможности террористических и экстремистских актов и т. д. Для этого создаются проблемные задания, проводится коллективный поиск и обсуждение чрезвычайной ситуации

Технология веб-квест имеет структуру: введение – интрига – провокация – центральное задание – вопросы – виды деятельности – представление результатов, список информационных ресурсов (адреса вебсайтов, ссылки в Интернете, фильмы, фото, таблицы, схемы, инструкции, процедуры выполнения задания – индивидуальный или коллективный отчет – критерии оценки – заключение – кратко суммируется опыт, который будет при решении веб-квеста).

В веб-квест-технологиях интегрируются: метод проектов, информационно-коммуникативные технологии, игровые технологии, технологии сотрудничества, технологии обучения в Интернете и т. д.

Технология веб-квест имеет следующие преимущества по сравнению с традиционными:

- позволяет включить учащихся в реальную атмосферу, решать проблемы в ва-

риативном плане, находить главное, адекватное поведение, брать на себя ответственность за свои действия;

- задания для веб-квеста могут решаться методом пересказа, разработкой плана при учете оговоренных условий, поиск общего решения, разгадывание таинственных фактов;

- веб-квест требует быстрого, осторожного и точного решения при обнаружении опасных предметов, при встрече с чрезвычайными ситуациями техногенного, социального, террористического характера;

- при решении веб-квеста идет активное общение, обучение друг друга компьютерным программам, работе в Интернете.

- результат веб-квеста может быть зафиксирован в виде презентации, эссе веб-сайта, веб-страницы, флеш-ролика, устного доклада [5].

Наш опыт подсказывает, что технология веб-квест может успешно применяться при выполнении следующих задач по проблемам терроризма и экстремизма [см. 1; 2; 6], как наиболее сложных в теоретическом усвоении и в практическом упражнении учащимися.

1. Пути профилактики терроризма в образовательном учреждении.

2. Правила поведения личности при захвате террористами.

3. Психологическая работа с пострадавшими в чрезвычайной ситуации.

4. Психологический дебрифинг – метод работы с групповой психологической травмой.

5. Профилактика экстремизма в молодежной среде.

6. Характеристика флэш-моб – технологий.

7. Современные проблемы ювенальной юстиции.

8. Научно-методическое и исследовательское обеспечение антиэкстремистской деятельности.

Особое место в использовании опережающего обучения безопасности занимают кейс-стади (англ. Case study), которые могут описывать аварийные ситуации при работе с физическими приборами, при использовании спортивного оборудования, химических веществ в учебном процессе, при неосторожном использовании огня, при падении с высоты, при бытовых травмах и т. д.

Кейс-стади позволяют стимулировать активную познавательную деятельность при возможной встрече с чрезвычайными ситуациями, создают основу для поиска и принятия решений, анализа последствий различных ситуаций. Кейс-стади предполагают использование вариативного обучения учащихся, так как они снабжают учащихся фактами, позволяющими провести анализ опасностей, рассмотреть действия человека в конкретных условиях, принять оптимальное решение и предложить мероприятия, направленные на устранение чрезвычайных ситуаций в образовательных организациях и в бытовых условиях.

Вот пример кейс-стади: «Опасность падения льда». Цель этого кейс-стади – преодоление неверных представлений у учащихся о недопустимости подвергать себя неоправданному риску.

Случай произошел в Кировском районе Санкт-Петербурга. Лед с крыши упал на ребенка на расчищенной пешеходной дорожке вдоль здания на внутридворовой территории. Этот участок на момент происшествия не был огорожен для прохода людей, хотя и представлял опасность. Ребенок выбежал из-за угла и стал жертвой несчастного случая.

Вопросы и задания:

1. Как можно охарактеризовать действия ребенка в данной ситуации?

2. Кто должен нести ответственность за очищение крыши дома ото льда?

3. Как нужно организовать проход людей в опасном месте?

4. Какую опасность работники «Строй-гарант» не осознали как риск?

Таким образом, обучение и воспитание подрастающих поколений безопасности жизнедеятельности должно быть нацелено как на сохранение накопленных знаний, навыков и умений, так и на то, чтобы «идти в ногу со временем», применяя опережающие технологии в курсе «Безопасность жизнедеятельности».

ЛИТЕРАТУРА

1. Абдулатипов Р. Г. Проблемы профилактики экстремизма// Этнопанарама. 2002. № 2.

2. Амиров Д. И., Оганян Р. Э. Молодежный экстремизм. М., 2005.

3. Акимова Л. А., Лутовина Е. Е., Зуев А. М. Преподавание ОБЖ в школе. Оренбург : ОГПУ, 2010.

4. Дик Н. Ф. Безопасность образовательного процесса и охрана труда в школе, лицее. Ростов н/Д. : Феникс, 2007.

5. Загвязинский В. И., Строкова Т. А. Педагогическая инноватика: проблемы стратегии и тактики : монография. Тюмень : ТюмГУ, 2011.

6. Латчук В. Н., Миронов С. К. Основы безопасности жизнедеятельности. Терроризм и безопасность человека. 5-11 класс : учеб.-метод. пособие. М. : Дрофа, 2006.

7. Ширшов В. Д., Симанович В. К. Культура взрывобезопасности. Концепция и технологии обучения. Saarbrukcken : LAP LAMBERT Academik Publishing, 2012.

Статью рекомендует канд. пед. наук, проф. Ю. В. Репин.

УДК 347.61:37.013.42(470/571)
ББК Х404.5+Ч466.46 ГСНТИ 14.01.80 Код ВАК 13.00.01

Коротун Анна Валериановна,
кандидат педагогичесуих наук, доцент, заведующий кафедрой рекламы и связей с общественностью, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26; e-mail: korotun83@bk.ru

МЕХАНИЗМЫ СОЦИАЛЬНО-ПРАВОВОЙ ЗАЩИТЫ МАТЕРИНСТВА И ДЕТСТВА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: материнство; детство; социально-правовая защита; механизмы.

АННОТАЦИЯ. Обозначена актуальность исследования механизмов социально-правовой защиты материнства и детства в современной России; определена сущность понятия «социально-правовая защита материнства и детства»; выявлены цели и задачи социально-правовой защиты. На основе анализа современного законодательства Российской Федерации и проведенного автором научного исследования определены и подробно описаны механизмы социально-правовой защиты материнства и детства.

Korotun Anna Valerianovna,
Candidate of Pedagogy, Head of Department of Advertising and PR, Ural State Pedagogical University.

MECHANISMS OF SOCIALLY-LEGAL PROTECTION OF MOTHERHOOD AND CHILDHOOD IN CONTEMPORARY RUSSIA

KEY-WORDS: motherhood; childhood; socially-legal protection; mechanisms.

ABSTRACT. The research of mechanisms of socially-legal protection of motherhood and the childhood in contemporary Russia is undertaken. The essence of the concept "socially-legal protection of motherhood and childhood" is disclosed; the purposes and problems of socially- legal protection are revealed. On the basis of the analysis of the modern legislation of the Russian Federation and the scientific research conducted by the author of the article the mechanisms of socially- legal protection of motherhood and childhood are defined and thoroughly described.

Современные представления о социально-правовой защите семьи проистекают из особенностей семейной политики государства и опираются на теоретические представления о семье и ее взаимодействии с государством как в правовом, так и в социальном аспектах. В контексте рассматриваемой темы семья изучается не только как социальный институт, но также как объект социально-правовой защиты государства.

Социально-правовая защита предполагает удовлетворение базовых потребностей семьи, связанных с ее материальным благосостоянием, охраной здоровья, получением образования, обеспечением безопасности и прочими аспектами.

Социально-правовая защита является сложным нормотворческим и правоприменительным процессом, включающим в себя не только издание нормативных правовых актов (кодексов, законов, указов, постановлений и др.), но и исполнение всей совокупности нормативных правовых установлений и других политических, экономических, нравственных, иных норм и мер. Среди последних к числу приоритетных относятся принципы, методы, формы и способы осуществления семейной политики. Изложенная мысль касается современной России, в которой цивилизационные элементы социально-правовой защиты семьи начали складываться только после принятия новой Конституции Российской Федерации в 1993 году.

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена ситуацией, сложившейся в России, которая ограничивает потенциал социального развития семьи и общества и характеризуется следующими положениями:

– современная семья не справляется с присущими ей традиционно репродуктивными, социально-экономическими и воспитательными функциями;

– усилением деградации первичной социализации детей;

– отсутствием постоянного социологического и социального сопровождения реформирования семейной и социальной политики;

– ориентацией семейной политики государства лишь на защиту аномальных и маргинальных семей;

– несовершенством нормативно-правовой базы социальной защиты семьи [20].

Необходимым условием правильной организации и эффективного функционирования социально-правовой защиты семьи является четкое определение ее объекта (-ов) (т. е. тех, на кого направлена защита). Прежде всего, в качестве объекта можно определить в целом всех несовершеннолетних. В разные периоды жизни, в зависимо-

© Коротун А. В., 2014

сти от условий, ребенок нуждается в защите в разной степени. Поэтому мы классифицируем объекты по следующим основаниям:

– с учетом возрастных этапов развития ребенка (младенчество, дети дошкольного возраста, младшего школьного возраста и т. п.);

– по состоянию здоровья (дети с ограниченными возможностями, дети-инвалиды, дети, имеющие определенную группу здоровья и др.);

– по приоритетности оказания помощи (с учетом трудной жизненной ситуации) (дети, испытавшие насилие, дети-сироты, дети несовершеннолетних родителей, дети молодых семе (особенно студенческих) и др.);

– с учетом проявления девиантного поведения (несовершеннолетние правонарушители и преступники, дети, употребляющие алкоголь, наркотические вещества, беспризорные, дети, занимающиеся проституцией);

– по особому положению детей (одаренные дети, дети Севера, дети Чернобыля, дети войны и др.).

Россия как социальное государство признает детство важным этапом жизни человека и исходит из принципа приоритетности подготовки несовершеннолетних к полноценной жизни в обществе, развития у них общественно-значимой активности, воспитания высоких нравственных качеств и т.п. Необходимым условием формирования этих качеств, охраны детства, в целом, является дееспособная, эффективная социально-правовая защита несовершеннолетних (детства).

Вопросы защиты прав ребенка, забота о его жизни, развитии, образовании и воспитании приобретают сегодня общечеловеческий характер (А. Ваксберг, В. А. Варывдин, И. П. Клемантович и др.). В аспекте современной научной терминологии данная проблема определена как социально-правовая защита ребенка. Она регулируется соответствующими правовыми нормами, отраженными в российском законодательстве.

На наш взгляд, необходимо также в качестве объекта социально-правовой защиты рассматривать и материнство. Вполне вероятно, что если государство не будет заботиться о здоровье, благоприятном материальном и социальном положении женщин, имеющих и воспитывающих детей, а также будущих матерей, то ни о какой защите несовершеннолетних говорить не приходится. Часто интересы матери и ребенка совпадают, и рассматривать их раздельно не всегда оправданно, т. к. в период беременности и в первые годы жизни основным «интересом» ребенка представляется мать, а для добросовестной матери интересы ребенка являются первостепенными. Поэтому в числе особых объектов социально-правовой защиты материнство является одним из самых значимых. В конечном итоге от здоровья матери (физического, психического, духовного и нравственного) зависит здоровье подрастающего поколения и общества в целом [11].

Термин «социально-правовая защита материнства и детства» слагается из двух категорий «социальная защита» и «правовая защита». Социальная защита – это политика государства в интересах семьи в целом и детей в частности, направленная на выживание, развитие и защиту семьи и детей, охрану их здоровья, образование и т.п. Для достижения поставленной цели – обеспечения условий для нормального развития детей – средствами являются различные социальные, экономические и правовые меры. Однако все они будут действенными, то есть гарантированными государством, только в том случае, если они закреплены правовыми нормами.

Поэтому понятие «социальная защита» значительно шире понятия «правовая защита», так как последнее входит в категорию первого. Таким образом, очевидно, что эти понятия взаимообусловливают друг друга, и социальная защита, по сути, – это цель, а правовая защита – средство.

В широком смысле, социально-правовая защита несовершеннолетних – совокупность политических, экономических, социальных и юридических мер, направлений в деятельности государственных и негосударственных органов, организаций и объединений, санкционированных и не запрещенных законами и подзаконными актами, используемых, применяемых в целях реализации, восстановления и защиты прав, свобод и интересов детей, семей [7].

В узком смысле, социально-правовая защита детства – система государственных социальных мероприятий, нацеленная на профилактику и преодоление кризисных ситуаций в жизни ребенка; охрану детства [19, с. 281].

Следовательно, социально-правовая защита включает в себя принятие законодательных актов, создание специализированных социальных, образовательных, медико-социальных и других учреждений для детей, создание в образовательных и воспитательных учреждениях, в семье достойных условий для развития, воспитания, творчества, досуга, выбора жизненного пути.

Основными целями социально-правовой защиты материнства и детства являются:

– осуществление законных прав и интересов членов семьи, недопущение их дискриминации, упрочение гарантий прав и

интересов детей, восстановление прав в случае их нарушения;

– содействие физическому, психическому, интеллектуальному, духовному и нравственному развитию детей и др.

Задачами социально-правовой защиты являются:

– обеспечение возможности осуществления субъективного права на социально-правовую защиту;

– формирование правовой культуры детей, родителей и семьи в целом и др. [11].

Социально-правовая защита материнства и детства реализуется/должна реализовываться при помощи различных механизмов. Словарь русского языка характеризует термин «механизм» как «систему, устройство, определяющие порядок какого-нибудь вида деятельности» (С. И. Ожегов). Следовательно, механизм состоит из системы элементов, функционирование каждого из которых вовлекает в работу другого; а суть работы механизма выражается в том, что отдельно взятый его элемент приводит в действие другой, который «тянет» за собой целый ряд элементов.

Механизм реализации социально-правовой защиты материнства и детства – система социальных и правовых средств, факторов, обеспечивающих необходимые условия уважения, реализации, охраны и защиты всех прав и свобод матери, отца и ребенка. В данном случае под средствами мы понимаем меры материально-правового и процессуально-правового характера: правовые нормы, нормативно-правовые акты, правоотношения, правозащитную деятельность государственных органов, организаций, физических лиц и самозащиту.

На наш взгляд, целесообразно выделить механизмы, содержание которых направленно на уважение, реализацию, охрану прав и свобод ребенка и семьи (механизм поддержки материнства, отцовства и детства; механизм создания и поддержания правовой среды в микросоциуме; механизм формирования правовой компетенции и повышения правовой культуры объектов и субъектов социально-правовой защиты несовершеннолетних) и механизмы, содержание которых направлено на защиту прав и свобод ребенка (юрисдикционный и неюрисдикционный механизмы).

1. *Механизм поддержки материнства, отцовства и детства*. Законодательно предусмотрены определенные нормы, позволяющие еще до рождения будущей матери защищать интересы свои и плода. Так, беременность и роды являются одними из оснований регистрации брака до достижения девушкой брачного возраста (ст. 13 СК РФ). Также беременность и роды предоставляют брачующимся выбор даты бракосочетания (т. е. возможность сделать это досрочно, даже в самый день подачи заявления) (ст. 11 СК РФ). Такие правовые нормы закрепляют условия того, чтобы ребенок родился и рос в юридически оформленной семье – естественной для него среде, т. к. законодательство РФ определяет приоритет семейного воспитания.

Государство в целях стимулирования рождаемости устанавливает и гарантирует единую *систему* пособий гражданам, имеющих детей, в соответствии с ФЗ «О государственных пособиях гражданам, имеющих детей», которая обеспечивает материальную поддержку материнства, отцовства и детства:

– пособие по беременности и родам (право на пособие по беременности и родам имеют: женщины, подлежащие обязательному социальному страхованию на случай временной нетрудоспособности и в связи с материнством, в т. ч. женщины из числа гражданского персонала воинских формирования РФ, находящихся на территориях иностранных государств в случаях, предусмотренных международными договорами РФ; женщины, обучающиеся по очной форме обучения в профессиональных образовательных организациях, образовательных организациях высшего образования, научных организациях и др.);

– единовременное пособие женщинам, вставшим на учет в медицинских учреждениях в ранние сроки беременности;

– единовременное пособие при рождении ребенка;

– ежемесячное пособие на период отпуска по уходу за ребенком до достижения им возраста 1,5 лет;

– ежемесячное пособие на ребенка.

ФЗ «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» устанавливает в качестве дополнительной меры поддержки семей, имеющих детей материнский (семейный) капитал (средства федерального бюджета, передаваемые в бюджет Пенсионного фонда РФ на реализацию дополнительных мер господдержки, установленных настоящим законом). Правом получения семейного капитала обладают как женщины, так и мужчины (в случае, если они являются единственными родителями или усыновителями второго, третьего или последующих детей, ранее не воспользовавшихся этим правом) [21].

2. *Механизм создания и поддержания правовой среды в микросоциуме*. Одним из значимых средств, обеспечивающих необходимое условие реализации социально-правовой защиты несовершеннолетних, являет-

ся данный механизм. Выбор данного механизма обусловлен концепцией А. Н. Леонтьева, согласно которой личность формируется и развивается в результате объективного влияния наследственности, *среды*, целенаправленного воспитания и собственной деятельности (активности) [13].

В. М. Бехтерев, Л. С. Выготский, С. Л. Рубинштейн и др. утверждают, что именно среда приводит к действительным переменам в человеке. Значение влияния среды на развитие личности обусловлено тем, что она создает предпосылки для реализации внутренних возможностей человека, способствует активному развитию и свободному саморазвитию личности [12, с. 21]. При этом А. С. Белкин подчеркивает, что внешние влияния среды перерабатываются во внутренние установки, взгляды, представления личности, определяющие ее поведение в обществе, отношения с миром и самим собой [5, с. 28].

Таким образом, процесс социализации, становление и развитие личности происходят во взаимодействии с окружающей средой, которая является определенной сферой ее развития (А. И. Артюхина, Л. С. Выготский, Д. Б. Бережнова и др.) [2; 8; 6]. Именно взаимодействие со средой является источником возникновения у индивида соответствующих свойств. Однако это возможно, только если она специально организована, выстроена. Поэтому в целях уважения, реализации, охраны и защиты прав и свобод ребенка необходимо создание и поддержание правовой среды в микросоциуме.

Правовая среда, на наш взгляд, – это территория микросоциума (ближайшее окружение человека, семья), где признаются и реализуются нормы права субъектами права, создаются условия для освоения личностью правовых ценностей и формирования правовых ориентаций у субъектов правоотношений (детей, членов семьи и др.).

Для успешного освоения детьми правовых ценностей и выработки правовых установок необходимо, чтобы деятельность членов семьи и ближайшего окружения регламентировалась этими ценностями и законностью, чтобы все субъекты правоотношений руководствовались социально-правовыми ценностями, проявляли уважительное отношение к Другому, к нормам права, направляли свои действия на взаимоподдержку и взаимопонимание и т. п.

3. *Юрисдикционный механизм.* Представляет собой деятельность уполномоченных государством органов по защите нарушенных или оспариваемых прав (суд, прокуратура, орган опеки и попечительства, орган загса и др.). Юрисдикционный механизм составляют гражданско-правовой, административно-правовой, уголовно-правовой механизмы (с соответствии с отраслями права). Данный (юрисдикционный) механизм предусматривает судебный и административный порядок защиты нарушенных прав ребенка, членов семьи.

В судебном порядке рассматриваются дела, непосредственно связанные с семейным воспитанием несовершеннолетнего (определение места жительства при раздельном проживании родителе; обеспечение права ребенка на общение с родителем, проживающим от него отдельно; ограничение или лишение родителя(ей) родительских прав и др.).

Основания, в силу которых возможны обращения в суд за защитой прав ребенка, весьма разнообразны и указаны в семейном законодательстве РФ: установление отцовства и материнства (ст. 48-50); оспаривание отцовства и материнства (ст. 52); защита родительских прав (ст. 68); взыскание алиментов на содержание несовершеннолетних детей и совершеннолетних нетрудоспособных детей (ст. 80, 85) и др. Таким образом, к компетенции суда закон относит принятие решений по наиболее важным вопросам в сфере социально-правовой защиты детей.

В административном порядке защита прав ребенка осуществляется в предусмотренных законом случаях государственными органами (федеральные органы исполнительной власти, органы исполнительной власти субъектов РФ, прокуратура, органы внутренних дел, территориальные комиссии по делам несовершеннолетних и охране их прав, органы опеки и попечительства, органы загса, учебно-воспитательные учреждения и др.).

Так, Семейный кодекс РФ обязывает органы исполнительной власти принимать меры (организовать учет, оказывать содействие в устройстве детей в семьи) по защите прав детей, оставшихся без попечения родителей (ст. 122, 123, 126, 169) [18].

Органы внутренних дел могут участвовать в принудительном исполнении решений, связанных с отбиранием ребенка (ст. 79 СК РФ), в розыске лиц, уклоняющихся от уплаты алиментов.

Органы загса правомочны восстанавливать брак в случае явки супруга, объявленного судом умершим или признанного судом безвестно отсутствующим (ст. 26), устанавливать отцовство лица, не состоящего в браке с матерью ребенка, на основании совместного заявления отца и матери ребенка (ст. 48).

Защита прав детей, оставшихся без попечения родителей и находящихся в воспитательных, лечебных учреждениях и учреждениях социальной защиты населения,

возлагается законом на администрацию этих учреждений (ст. 147 СК РФ). Воспитательные учреждения выполняют обязанности опекунов (попечителей) воспитанников, направляют сообщения в органы опеки и попечительства о возможности их передачи на воспитание в семью.

Приведенный перечень государственных органов не является исчерпывающим, так как на местах участие в социально-правовой защите несовершеннолетних могут принимать (уже принимают) Центры помощи семье и детям, Центры экстренной психологической помощи населению, Социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних и др.

4. *Неюрисдикционный механизм*. Данный механизм представляет собой совокупность действий граждан, членов семей и негосударственных организаций по защите прав и охраняемых законом интересов, которые совершаются ими самостоятельно без обращения за помощью к компетентным органам. Таким действия называют самозащитой прав.

Законом не исключается самозащита гражданами своих семейных прав путем совершения действий, пресекающих нарушения права. Ст. 56 СК РФ устанавливает, что непосредственная защита прав и законных интересов ребенка должна осуществляться родителями или лицами, их заменяющими (усыновителями, опекунами, попечителями, приемными родителями).

Несовершеннолетний, признанный в соответствии с законом полностью дееспособным до достижения совершеннолетия (п. 2 ст. 21, п. 1 ст. 27 ГК РФ; ст. 13 СК РФ), вправе самостоятельно осуществлять свои и права и обязанности, в том числе свое право на защиту. В случаях, предусмотренных законом, по делам, возникающим из трудовых и брачно-семейных правоотношений и из сделок, связанных с распоряжением полученным заработком, несовершеннолетние имеют право лично защищать свои права. Привлечение к участию в таких делах родителей, усыновителей или попечителей несовершеннолетних для оказания им помощи зависит от усмотрения суда (ст. ГПК РФ).

Право ребенка на защиту включает и возможность самостоятельного принятия им независимо от возраста некоторых мер в случае нарушения его прав и интересов. Это возможно при нарушении прав и законных интересов ребенка, в том числе при невыполнении или ненадлежащем выполнении родителями обязанностей по воспитанию, образованию ребенка либо при злоупотреблении родительскими правами. В таких случаях ребенку предоставлено право обратиться в орган опеки и попечительства, а по достижении возраста 14 лет – в суд. Последствия такого обращения могут быть: привлечение родителей к административной или уголовной ответственности, отобрании ребенка у родителей органом опеки и попечительства (ст. 77 СК РФ), лишении или ограничении родительских прав в судебном порядке (ст. 69, 73).

Определенной гарантией надлежащей защиты прав ребенка в семье является установление п. 3 ст. 56 СК РФ обязанности должностных лиц организаций и иных граждан, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребенка или о нарушении его прав, сообщить об этом в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребенка. При получении таких сведений орган опеки и попечительства обязан принять необходимые меры по защите ребенка.

5. *Механизм формирования правовой компетенции и повышения правовой культуры объектов и субъектов социально-правовой защиты несовершеннолетних*. Данный механизм предполагает поэтапную реализацию механизма правового информирования и механизма правового образования.

5.1. Механизм правового информирования (просвещения). Правовое просвещение (информирование) – вид деятельности по распространению идей права, правового государства, правомерного поведения.

Реальному осуществлению права ребенка на защиту (см. механизм 4) должны способствовать введение практики ознакомления детей (в семье, детском саду, школе) с их правами (сообразно их возрасту), включая информирование детей о возможности пожаловаться на насилие в школе, в семье, о субъектах защиты их прав (социальный педагог, органы опеки и попечительства, телефон доверия и т.п.); освещение в средствах массовой информации прецедентов – процессов над гражданами (в т. ч. родителями), нарушающими права детей как в семье, так и в образовательных и иных (лечебных, исправительно-трудовых) учреждениях.

Правовое информирование в семье может осуществляться путем чтения и анализа соответствующей литературы (Шнекендорф З. К. «Изучение Конвенции о правах ребенка в школе», «Конвенция «О правах ребенка» в картинках» и др.); изучения буклетов, брошюр, содержащих социально-правовую информацию (о правовых нормах, о способах профилактики правонарушений среди несовершеннолетних); участия в социально значимых проектах, организуемых учреждениями социальной защи-

ты населения, образовательными учреждениями и т.п.

5.2. Механизм правового образования. Становление и развитие правового образования в современной России базируется на идеях необходимости для каждого человека знаний своих прав и пользы законов, всеобщности преподавания права, распространения правовых знаний в народе, «развития в человеке свободы, равноправия», формирования правосознания и правовой культуры (В. Г. Белинский, С. И. Гессен, Я. П. Козельский, Ф. В. Кречетов, А. П. Куницын, В. С. Нерсесянц, А. Ф. Никитин, Н. И. Пирогов, В. В. Попугаев, М. М. Рубинштейн, К. Д. Ушинский и др.).

Среди современных исследователей проблем развития правовой культуры личности и общества, правового образования можно отметить В. К. Бабаева, З. Баумана, А. Г. Кислова, Н. М. Матузова, Е. В. Татаринцеву, Е. Я. Тищенко, А. А. Черемисину, Т. И. Шамову и др.

В юридическом словаре [3] *правовое образование* определено как совокупность правового воспитания и обучения праву (правового обучения).

По мнению Т. И. Акимовой, *правовое воспитание* – «целенаправленное, организованное и систематическое воздействие на личность, формирующее правосознание, правовое установки, навыки и привычки активного правомерного поведения, правовую культуру» [1]. А. А. Кваша отмечает, что «правовое воспитание состоит в передаче, накоплении и усвоении знаний принципов и норм права, в формировании соответствующего отношения к праву и практике его реализации, умении использовать свои права, соблюдать запреты и исполнять обязанности» [9]. К. В. Науменкова считает, что правовое воспитание – это «система мер, направленных на формирование правовых идей, норм, принципов, представляющих ценности мировой и национальной правовой культуры» [15].

Каждое из этих определений несет в себе субъективное видение автора, но все они объединены общим пониманием необходимости формирования правовых установок отношений, мотивов деятельности в сфере, регулируемой правом. С помощью правового воспитания у человека развивается чувство уважения к праву, видение закона большой правовой ценностью, привычка соблюдать закон без каких-либо отклонений, чувство ответственности.

Правовое воспитание неразрывно связано и реализуется через правовое обучение. *Правовое обучение* – это способ внешнего выражения и организации передачи теоретического правового материала объекту воспитания [17]. Целью правового обучения является формирование теоретической основы правового сознания, правовой компетентности, обеспечение необходимого уровня систематизации знаний о праве, развитии правовых интересов, чувств, правового мышления, формирование научного правового мировоззрения [16]. С помощью правового обучения пополняются знания права, его норм и принципов; глубокие знания способствуют укреплению положительного отношения к законам, необходимости их выполнения.

Таким образом, образование тесно связано с воспитанием. Как отмечает М. Н. Марченко «правовое образование как фактор воспитания должно иметь своей направленностью более полную реализацию потенциальных способностей личности» [14]. В кратком философском словаре образование и воспитание рассматриваются как основные способы формирования личности. «Если в процессе образования мы получаем знания, которые дают возможность видеть и анализировать сложные проблемы жизни общества, а значит искать новые решения насущных проблем, то воспитание формирует в человеке не только умение выполнять работу, а такие качества личности, как убеждение, моральные принципы, ценности, мотивы, определенное отношение к другим людям. Таким образом, образование воспитывает, а воспитание обучает» [22].

Изучение правовых дисциплин (в школе, в процессе профессиональной подготовки) позволяет научить логическому мышлению, формированию инициативной личности, способной уметь находить творческое, нестандартное и обоснованное решение той или иной проблемы (Ю. Татур), то есть правовое образование сегодня должно быть нацелено на развитие культуры мышления личности обучающегося. Культура мышления – уровень развития способностей индивида, позволяющий ему с определенной степенью эффективности воспринимать, перерабатывать и использовать информацию (ценности, знания, умения, правовые нормы и т. п.) [4, с. 20].

Нацеленность на решение проблемы правового образования педагогов, в том числе социальных педагогов, подтверждается решением коллегии Министерства образования «О стратегии развития исторического и обществоведческого образования в общеобразовательных учреждениях» (№ 24/1 от 28.12.94 г.), письмами «Об изучении Конституции Российской Федерации и гражданском образовании» (№ 151/11 от 16.02.95 г.) и «О повышении правовой культуры и образования учащихся в сфере из-

бирательного права и избирательного процесса» (№ 385/11 от 07.04.95 г.), Министерства образования РФ от 19.03.96 г. № 391/11 «О гражданско-правовом образовании учащихся в общеобразовательных учреждениях РФ». Указ Президента РФ от 6 июля 1995 г. № 673 «О разработке концепции правовой реформы в РФ» в качестве одного из основных элементов концепции правовой реформы установил «развитие системы правового воспитания, в том числе укрепление системы юридического образования и юридической науки». Выдвинутая проблема рассматривается через призму и идею права, через использование данных других наук, прежде всего – философии, педагогики, социологии, политологии, психологии и др.

Итак, правовое образование в семье должно предполагать деятельность, оказывающую непосредственное воздействие на формирование и развитие общего уровня *правового сознания* и *правовой культуры* самих родителей, членов семей, и способствующая овладению ими умениями и навыками правовоспитательного воздействия на детей с целью формирования и развития *их правового сознания и основы правомерного поведения*.

В целом, в рамках реализации механизма формирования правовой компетенции и повышения правовой культуры объектов и субъектов социально-правовой защиты несовершеннолетних необходимо применять активные методы правового обучения и воспитания – дискуссию, деловую игру, ролевую игру, решение практических задач, творческую мастерскую и др.

Таким образом, педагог, социальный педагог, специалист по социальной работе, осуществляя социально-правовую защиту несовершеннолетних, должны владеть системой правовых знаний и умений; способствовать формированию правовой компетенции и повышения правовой культуры объектов (несовершеннолетних) и субъектов (родителей, членов семей, педагогов) социально-правовой защиты материнства и детства. А также они должны ознакомить и научить родителей (семейных социальных педагогов) активно использовать предложенные механизмы социально-правовой защиты несовершеннолетних непосредственно в семье (в ближайшем микросоциуме).

ЛИТЕРАТУРА

1. Акимова Т. И. Правовая пропаганда как способ формирования позитивных элементов правового сознания, определяющих показатель лояльности правосознания URL : http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon1.11/sek2/2//.

2. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен : монография. Волгоград : ВолГМУ, 2006.

3. Барихин А. Б. Большой юридический энциклопедический словарь. М. : Книж. мир, 2000.

4. Безуглова, Л. П. Развитие культуры мышления : учеб. пособие. Оренбург : ОГПУ, 2005.

5. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Многомерный голографический подход. Екатеринбург, 2001.

6. Бережнова Д. Б. Влияние образовательной среды на культурную идентификацию личности // Воспитательная среда вуза как фактор профессионального становления специалиста : межрегион. науч.-практ. конф. / Воронеж. гос. ун-т ; под ред. И. Ф. Бережновой. Воронеж, 2001. С. 195-197.

7. Варывдин В. А., Клемантович И. П. Управление системой социальной защиты детства : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Пед. о-во России, 2005.

8. Выготский Л. С., Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребенок. М. : Педагогика, 1993.

9. Кваша А. А. Правовые установки граждан : автореф. дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01 / А. А. Кваша. Волгоград, 2002.

10. Коротун А. В. Формирование правовой компетенции у будущих социальных педагогов в процессе профессиональной подготовки : дисс. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2010.

11. Коротун А. В., Орлов В. Б. Повышение профессиональной компетентности родителей – социальных педагогов в сфере нормативно-правового и финансового обеспечения детей: программа, учебно-методическое пособие, методические рекомендации по профессиональной подготовке родителей / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М. : Современное образование, 2013.

12. Коханович Л. И., Рябов Л. П. Гуманизм – нравственная основа формирования личности студента. М. : НИИВО, 1993.

13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977.

14. Марченко, М. Н. Юридическое образование в современной России: состояние и перспективы // Правоведение. 1999. № 3. С. 232-250.

15. Науменкова, К. В. Проблемы правового воспитания граждан России на рубеже веков. URL : http://tsu.tmb.ru/nu/kon/arhiv/2004/kon22.03/sek1/13.htm.

16. Певцова Е. А. Теория и методика обучения праву : учебник. М. : Владос, 2002.

17. Почтарь Т. М. Правовое воспитание в педагогических вузах: вопросы методологии и методики : дис. ... канд. юрид. наук : 12.00.01. М., 2001.

18. Семеный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ (ред. от 05.05.2014). URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=162644.

19. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студ. вузов / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Академия, 2002.

20. Сутягина К. В. Социально-правовая защита семьи в современном российском обществе : дис. ... канд. социол. наук. СПб., 2005.

21. Федеральный закон от 29.12.2006 N 256-ФЗ (ред. от 02.07.2013, с изм. от 23.06.2014) «О дополнительных мерах государственной поддержки семей, имеющих детей» URL: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149064.

22. Энциклопедия профессионального образования : в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М. : РАО АПО, 1999-2000.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 81'42
ББК Ш105.51 ГСНТИ 16.21.51 Код ВАК 10.02.19

Баум Мария Алексеевна,
аспирант, кафедра лингвистики и межкультурной коммуникации, Сургутский государственный университет; 628416, г. Сургут, ул. Дзержинского, д. 13; e-mail: mv3006@gmail.com

Чудинов Анатолий Прокопьевич,
доктор филологических наук, профессор, проректор по научной и инновационной деятельности, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 219; e-mail: ap_chudinov@mail.ru

АВТО- И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПЫ ПРИ ВОСПРИЯТИИ НАЦИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ (ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)[1]

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: метафора; педагогическая дискурсология; ассоциативный эксперимент; стимул; реакция; метафорическая модель; концепт «образование»; автостереотип; гетеростереотип.

АННОТАЦИЯ. Исследование выполнено в рамках педагогической дискурсологии как научного направления, ориентированного на исследование национальной педагогической картины мира. Сопоставлены материалы психолингвистического эксперимента, призванного выявить стереотипные представления наших соотечественников и граждан Великобритании о концепте «образование в Великобритании» с учетом различий между авто- и гетеростереотипами. В центре внимания авторов лежат метафорические образы и ассоциации в реакциях российских и британских респондентов на концепт-стимул. Результаты эксперимента позволяют полнее охарактеризовать рассматриваемый фрагмент языковой картины мира, выделить общие черты, свойственные двум народам и ее национальные особенности, свойственные для русских и британцев.

Baum Maria Alexeevna,
Post-graduate Student of Department of Linguistics and Intercultural Communication, Surgut State University, Surgut.

Chudinov Anatoly Prokopievich,
Doctor of Philology, Professor, Vice-Rector for Academic and Innovative Activities, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES OF NATIONAL EDUCATIONAL SYSTEM (BASED ON THE ASSOCIATION EXPERIMENT)

KEY WORDS: metaphor; pedagogical discourse studies; association experiment; input; reaction; metaphorical model; concept “education”; autostereotype; heterostereotype.

ABSTRACT. The given research is carried out in terms of pedagogical discourse studies and is aimed at investigation of the national pedagogical picture of the world. The results of the psycholinguistic experiment suggest Russian and British stereotyping of the concept “British education” including auto- and heterostereotypes peculiarities. The authors highlight metaphorical modeling and associations in the reactions of Russian and British speakers on the concept-input. The results of the experiment contribute to the investigation of the given conceptual fragment, as well as suggest the presentation of both common traits and specific Russian and British conceptualizations.

В современной педагогической дискурсологии, которая понимается нами как сфера исследований на пересечении дискурсологии и педагогики, внимание специалистов все чаще сосредотачивается на изучении специфики образного представления педагогических концептов [6; 7; 10; 13; 14; 16; 17; 18 и др.]. Специфика данного исследования определяется тем, что закономерности метафорического моделирования педагогического дискурса изучаются на основе данных ассоциативного эксперимента.

Теория и методика ассоциативного эксперимента, направленного на выявление особенностей восприятия тех или иных концептов, детально разработана в исследованиях В. П. Белянина, Т. И. Доценко, А. А. Залевской, А. В. Кириллиной, В. В. Красных, Л. В. Сахарного, И. А. Стернина, Р. М. Фрумкиной и других специалистов. При исследовании педагогических концептов наиболее эффективным оказался метод свободных ассоциаций, когда перед испытуемым не ставится ограничений в выборе определений и коннотаций [1, с. 129-131].

[1] Исследование подготовлено при поддержке Российского гуманитарного научного фонда: проект 14-04-00268 «Политическая лингвистика: проблематика, методология, аспекты исследования и перспективы развития научного направления».

© Баум М. А., Чудинов А. П., 2014

Возникающие у нас ассоциации представляют собой особый психолингвистический феномен, который может служить материалом для анализа стереотипных представлений, и являются следствием отождествления одного концепта (стимула) с другим (реакцией). Аналогией данного феномена выступает метафорическая модель, когда явление X (сфера-мишень) представляется в терминах явления Y (сфера-источник). Так, любую ассоциацию можно представить в виде метафорической модели. К примеру, закрепление в сознании типичной модели СПОР – это ВОЙНА подтверждается ассоциативными реакциями *драться, борьба, противникии др.* на стимул «Спор». В данной статье рассматриваются результаты экспериментального выявления авто- и гетеростереотипов о системе образования в Великобритании с реконструкцией соответствующих метафорических моделей. По результатам эксперимента планируется выявить наиболее распространенные концепты внутри изучаемой концептосферы «образование», хранимые в сознании британцев и россиян, а также сопоставить особенности авто- и гетеростереотипов изучаемых наций.

В нашем эксперименте приняли участие сто российских и сто британских граждан в возрасте от 18 лет до 71 года. Респондентам были даны задания, направленные на выявление ассоциативных рядов как реакций на стимул «Образование в Великобритании» («Britisheducation»).

Анализ результатов проведенного эксперимента позволил отчетливо разграничить авто- и гетеростереотипные представления о британском образовании. Так, большинство российских респондентов (70%) представляют британское образование такими реакциями: *качество*, *лучшее*, *перспективность*, *путь к успеху*, *высшее*, *высокое*. Среди других ассоциаций выделяются такие, как *дорогое*, *платное*, *для богатых*, *аристократическое*, *для мажоров* (43%), а также *элитное*, *престижное*, *элитарное*, *эталонное*. Итак, выделяются три лидирующие ассоциативные сферы: *престижное*, *качественное*, *дорогое* (рис. 1).

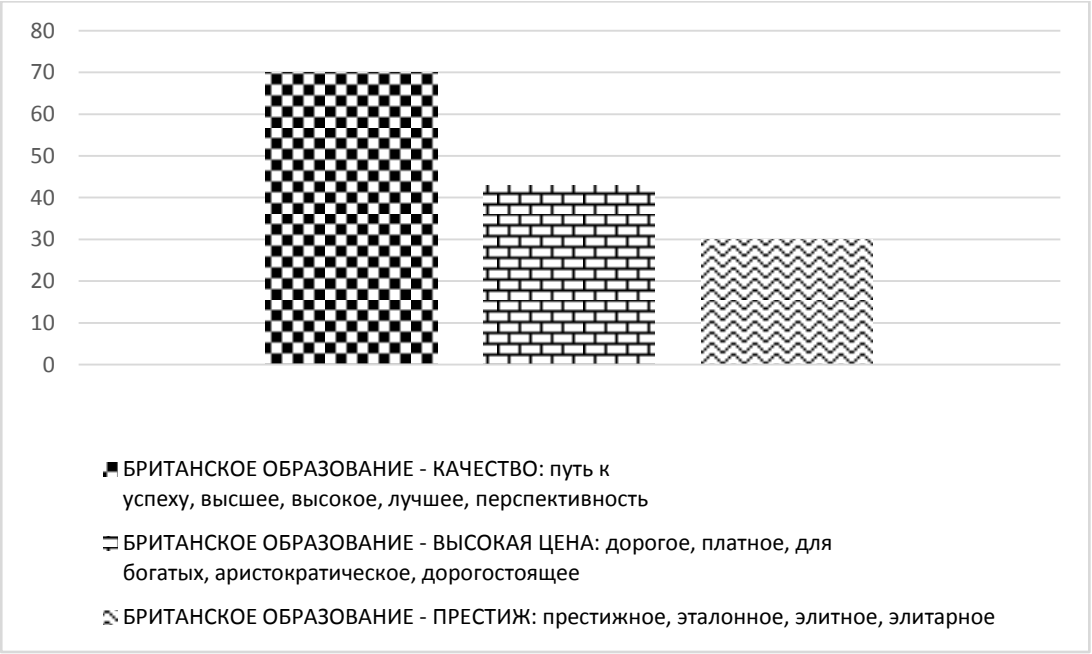


Рис. 1. Ассоциации россиян на стимул «Образование в Великобритании»

Таким образом, в представлении наших соотечественников британское образование не вызывает каких-либо отрицательных ассоциаций, а реакции-определения, формирующие концептуальную сферу-источник, служат для характеристики некоего эталона в социальной среде. Важно отметить, что определения, синонимичные лексеме *дорогое* также следует рассматривать в положительной коннотации, поскольку, учитывая полный ассоциативный ряд, в котором находятся подобные определения, такая ассоциация позволяет дать оценку рассматриваемому явлению не как вызывающему трудности и отрицательные эмоции в связи с тратой больших средств, а как качественному и труднодостижимому и потому желаемому (*аристократическое*).

Результаты анкетирования британских респондентов сформировали иную картину представления британского образования. По результатам опроса выяснилось, что от-

зывы 27% анкетируемых позволили обозначить первую – наиболее многочисленную – группу ассоциаций, объединенных положительно оцениваемой направленностью. В частности, анкетируемые представляют британское образование как современное *(modern, recent),* динамичное *(dynamic),* прекрасное *(wonderful),* инновационное *(innovative),* грандиозное *(massive).* Кроме того, аналогичные смыслы имеют выражения, определяющие образование как нечто глобальное, поскольку в данном контексте это имеет положительную коннотацию: открывающее двери для работы по всему миру *(open sup for work all over the world),* международное *(international),* лучшее в мире *(the best in the world),* большое число студентов приезжает в Британию, чтобы получить университетское образование *(large numbers off oreign students come to Britain for their university education).*

Вторая группа наиболее распространенных ассоциаций включает обозначение образовательного учреждения. Так, 24% опрошенных использовали слова, обозначающие образовательные учреждения. Однако в данном случае они были конкретизированы национальными рамками, ср.: Итон *(Eton),* Кембридж *(Cambridge),* Оксфорд *(Oxford),* Хэрроу *(Harrow),* частные школы *(publicschools),* старые здания *(oldbuildings).*

Третья группа ассоциаций значительно отличается от двух предыдущих негативными ассоциациями. Оказалось, что 18% испытуемых проявили такие реакции, как дорогое *(expensive)*, бумажная работа *(paperwork)*, требуются более полезные навыки для работы с отстающими ученикам *(more useful skills required for less academic pupils),* раньше было одним из лучших в мире *(used to be one of the best in the world),* очень мало внимания уделяется современным языкам *(every little focus on modern languages),* формальное оценивание *(formalassessment).* На наш взгляд, освещение проблем, связанных с обозначенной темой, при формулировке ассоциаций связано с тем, что сама концептосфера «образование» предполагает наличие неминуемых проблем, трудностей, общественного недовольства, поскольку затрагивает важную для каждого социально-развитого человека сферу. Вместе тем, на наш взгляд, интересен тот факт, что в отличие от российских респондентов британцы упоминают в своих ассоциациях образовательные проблемы. Это несколько противоречит распространенным представлениям о том, что гетеростереотипы, как правило, более критичны, чем автостереотипы [9] (рис. 2).

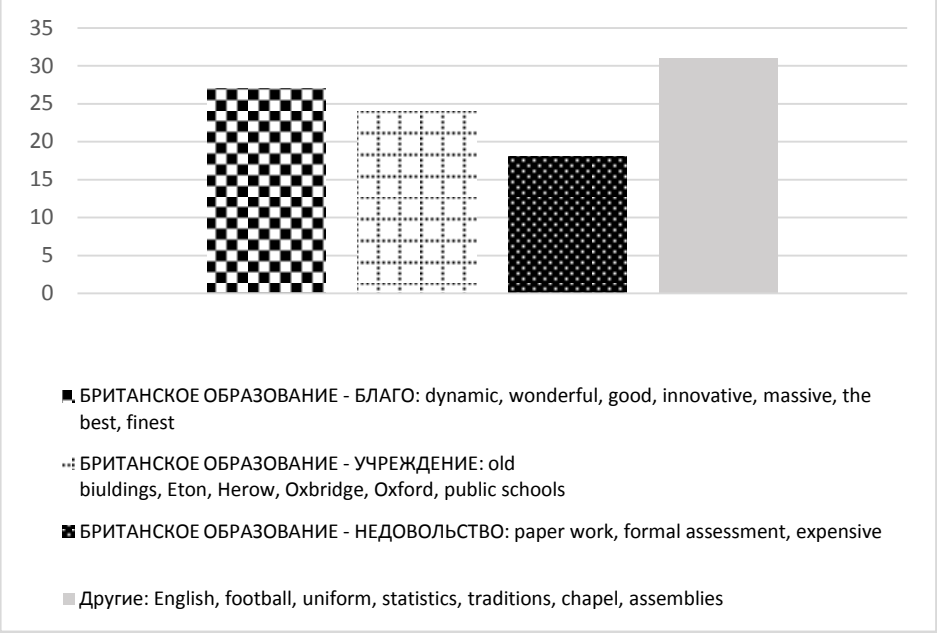


Рис. 2. Ассоциации британцев на стимул «British education»

Среди других реакций можно выделить такие: английский (*English),* экзамены *(exams),* ученый *(academic),* высшее образование *(higheducation),* Интернет *(Internet),* статистика *(statistics),* старые здания *(oldbuildings)* (рис. 3).

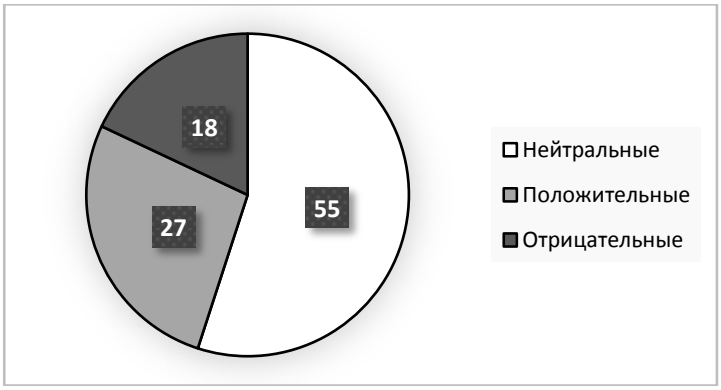


Рис. 3. Оценочные показатели реакций на стимул «British education» в британской картине мира

Сопоставление результатов экспериментального определения авто- и гетеростереотипов, закреплённых в российском и британском национальном сознании, позволяет прийти к следующим выводам. В российской картине мира преобладает склонность положительно оценивать образование в Великобритании, тогда как сами британцы нередко относятся к ней не столь позитивно. Подобная тенденция, на наш взгляд, свидетельствует о стремлении представителей британской нации к большей объективности в реакциях в сравнении с российскими гетеростереотипами.

Результаты лингвистического исследования национальных стереотипных представлений о системе образования позволяют говорить о существенных лингвокультурных различиях в российской и британской национальной картине мира. Полученные результаты отражают национальные особенности концептуализации и категоризации мира нашими соотечественниками и гражданами Великобратании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белянин В. П. Психолингвистика : учебник. М. : Флинта: Моск. психолого-социальн. ин-т, 2004.
2. Вавилина М. А. Индустриальная метафора в представлении системы образования в британских и российских текстах СМИ // Вопросы когнитивной лингвистики. 2013. №2. С. 131-134.
3. Вавилина М. А. Морбиальная метафора в представлении системы образования в британских СМИ // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2013. №8.
4. Еремина Ю. Ю. Функциональный аспект метафоры в педагогическом дискурсе. URL: http://tl-ic.kursksu.ru/pdf/008-07.pdf.
5. Ильин Е. Н., Мертенс С. В. Давайте соберемся...: Новые возможности урока общения. М. : Школа-Пресс, 1994.
6. Кабаченко Е. Г. Экономическая метафора в современном педагогическом дискурсе // Известия Урал. гос. пед. ун-та. Лингвистика. Вып. 16. Екатеринбург, 2005.
7. Кондратьева О. Н. Метафорическое моделирование в педагогическом дискурсе // Педагогическое образование в России. 2013. № 1.
8. Кларин М. В. Инновации в обучении: метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. М. : Наука, 1997.
9. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб.пособие. М. : Академия, 2010.
10. Мельникова Н. В. Метафора в педагогическом дискурсе : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Ростов н/Д., 2007.
11. Олешков М. Ю. Метафора в речи учителя // Бюллетень Урал. лингвистич. о-ва. Вып. 9. Екатеринбург, 2003.
12. Олешков М. Ю. Педагогический дискурс : учеб. пособие для студ. вузов. Нижний Тагил, 2012.
13. Санта Ана О. Что посеешь, то и пожнешь: метафорический анализ американского образовательного дискурса // Политическая лингвистика. 2007. № 2.
14. Темиргазина З. К., Абзулдинова Г. К. Метафоризация представлений об учебе // З. К. Темиргазина Избранные работы по лингвистике. Лингвистическая аксиология. Прагматика. Психолингвистика. Павлодар : ЭКО, 2010.
15. Толочко О. В. Образ как составляющая концепта «школа» // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики. Волгоград : Перемена, 1999.
16. Цыбина Ю. Ю. Лингвистическая сущность метафорических моделей в педагогическом дискурсе // Ученые записки. 2012. № 1 (21).
17. Чудинов А. П. Прагматический потенциал метафоры в педагогической коммуникации // Педагогическое образование в России. Екатеринбург. 2011. № 5.
18. Чудинов А. П. Педагогическаядискурсология // Педагогическое образование в России. Екатеринбург. 2013. № 3.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева.

ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ

УДК 811.111'42
ББК Ш143.21-51 ГСНТИ 16.21.51 Код ВАК 10.02.19

Макеева Светлана Олеговна,
кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой английского языка, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, к. 379; e-mail: Soutrider@e1.ru

КОММЕРЦИАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА: ОБЗОР АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ ПОСЛЕДНИХ ЛЕТ

КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА: педагогический дискурс; профессиональный статус; реклама образовательных услуг; коммерциализация образования; речевая практика.

АННОТАЦИЯ. Представлен обзор ряда англоязычных публикаций, посвященных проблеме столкновения профессиональных и управленческих норм и ценностей в педагогическом дискурсе. На материале проспектов-каталогов образовательных услуг Австралии и Великобритании представлен анализ лингвистических средств размывания и девальвации профессионального статуса учителей.

Makeyeva Svetlana Olegovna,
Candidate of Philology, Associate Professor, Head of Department of English, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg.

COMMERCIALIZATION OF EDUCATIONAL DISCOURSE: COVERAGE OF RECENT PUBLICATIONS

KEY WORDS: educational discourse; status within profession; advertising educational service; commercialization of higher education; discursive practice.

ABSTRACT. The article reviews recent publications, devoted to commercialization of educational discourse, and the resulting clash of norms and values within administrative and traditional democratic framework. A marked loss of status for college teachers is testified by linguistic analysis of UK and Australian university leaflets.

Данная статья имеет характер резюме англоязычных публикаций, посвященных рыночной колонизации педагогического дискурса: причин, следствий и в особенности языковых инструментов данного процесса – именно они представляют, на наш взгляд, наибольший интерес, заставляя по-новому переосмыслить идею Джорджа Оруэлла о политической модели языка, меняющего сознание и поведение своих носителей (Newspeak).

Интервенция (либо «колонизация», если использовать общепринятый термин Н. Фэрклоу) дискурса рыночных отношений в сферу образования Великобритании и Австралии не раз привлекала внимание лингвистов (см. работы Дж. Криштона, Сью Томас, Андреа Мейр, Г. Мотнера и др.). Дискурсивные практики идентификации учителей в современном обществе являются свидетельством нарастающих противоречий между институциональной и корпоративной интерпретацией статуса, ролей, ценностей и нормативного речевого поведения.

Сегмент языкового образования в англоязычном обществе испытывает влияние коммерциализации в наибольшей степени: Австралия на сегодняшний момент является ведущим провайдером языкового образования стран тихоокеанского бассейна, по некоторым оценкам, доходы от реализации образовательных услуг составляют до ¼ объема внутреннего валового продукта. Великобритания традиционно является центром элитного образования, языковой туризм можно рассматривать как наиболее стабильный сегмент рынка услуг.

По мнению Н. Фэрклоу [4], предпосылками колонизации и коммерциализации педагогического дискурса выступают рыночные вызовы, требующие высокой конкурентоспособности образовательных учреждений. Императивом становится ‘продуктоориентированность’ – постоянная потребность в создании и продвижении новых услуг и продуктов, ранее не являвшихся объектом сбыта, и ‘маркетизация’ – распространение рыночной модели отношений на все социальные сферы.

В последующих работах (в частности, [5]) уточняются характеристики и языковые черты данного процесса:

- появление экспертной группы «технологов» образовательного процесса;
- мониторинг дискурсивных практик на соответствие внутренним регулятивам;
- разработка и внедрение дискурсивных приемов, ранее не характерных для данной сферы деятельности;
- увеличение доли симулятивных практик и, наконец,

© Макеева С. О., 2014

• постоянное стремление к стандартизации дискурсивных практик.

В контексте высшего образования имеется в виду разработка документации (в частности, чек-листов), которая позволит осуществить мониторинг и оценку соответствия учебного процесса регламентированным процедурам; требование разработки и письменной фиксации воспроизводимых конструктов уроков. Что касается симулятивных практик, Н. Фэрклоу в этом ряду выделяет, прежде всего, сокращение и размывание статусной дистанции между учителями и студентами (клиентами), искусственное конструирование модели «дружеских отношений» между потребителями и организацией, что ведет к предпочтительному использованию неинституциональных (в том числе бытовых) моделей коммуникации.

Реагирующий дискурс профессионального сообщества преподавателей и администрации университетов, имеющий характер семантической мимикрии, более подробно рассматривается в ряде других работ. Так, Андреа Мейр представляет анализ рекламного дискурса британских университетов в главе 2 монографии Language and Power (an Introduction to Institutional Discourse), и, в частности отмечает: «Текст изобилует терминами области предпринимательства, лексическая когезия достигается лексическим повтором таких единиц, как: *effectiveness'/'efficiency'; 'motivates'/'encourages'; 'achievement of team objectives'/'achievement of organizational goals'; 'income generation'/'business enhancement'/ 'entrepreneurialism'»* (эффективность/ окупаемость/ мотивированность на достижение результата/ достижение плановых показателей / усиление конкурентоспособности / рыночный подход) [7].

Профессиональный дискурс как арена столкновения интересов социальных групп рассматривается С. Саранги и К. Робертсом [9]; причиной конфликта видится фундаментальное различие в работе профессионалов и представителей администрации и управленческого персонала. Чтобы стать членом профессиональной группы, индивид должен овладеть дискурсивными практиками, которые в рамках той или иной профессиональной деятельности являются устойчивыми/регулярными, законными и уместными как для представителей профессии, так и для тех, кто пользуется их услугами. Институциональный дискурс, напротив, в большей мере определяется внутренними правилами и регулятивами организации. Столкновение норм и ценностей профессионального (в нашем случае, педагогического) и институционального дискурса становится неизбежным. Доминирование институциональных регулятивов, диктат рынка и потребителей образовательных услуг ведет, по мнению С. Саранги и К. Робертса, к размыванию профессиональной идентичности, девальвации опыта и стажа педагогических работников, ремоделированию профессиональных дискурсивных практик [9, с. 18]. Данная работа перекликается с Г. Мотнер [6]; автор подчеркивает, что «предпринимательский подход к высшему образованию ведет к изменениям в самом институте на всех уровнях, затрагивая студентов и преподавателей, подталкивая к изменениям не только поведенческих стереотипов, но и когнитивной и эмоциональной сфер» (перевод наш) [6, с. 106].

По мнению ряда австралийских лингвистов – исследователей данной сферы, противоречие между «управленческой» и «учительской» моделями педагогического дискурса настолько велико, что, по сути, приводит к бытованию *двух автономных подвидов* – управленческого (managerial) дискурса и демократического (democratic professionalism). Ведущими стратегиями последнего являются популяризация педагогической профессии и создание отношений сотрудничества между учителями, обучающимися и общественностью. Целью первого (в наиболее радикальной интерпретации) является лишение учителей *статуса профессиональной группы*, что обеспечивает возможность более жесткого внешнего управления [8, с. 149-152].

Суммарный результат управленческих практик обозначается как «габитус» (habitus) – термин, введенный П. Бордье [2] и в самой широкой трактовке обозначающий предписанную институциональную форму поведения и развития представителя той или иной профессии. «Габитус» профессии инициирован «сверху», моделируется под влиянием политических и экономических факторов и подвержен постоянным изменениям. Как правило, он моделируется автономно, без учета объективно существующего профессионального типажа-стереотипа (здесь определенный интерес представляет исследование Сью Томас (Университет Гриффита, Квинсленд, Австралия), в котором предлагается модель анализа средств модальности и оценочных маркеров, используемых в нормативной документации Комитета по образованию и подготовке учителей (Committee of Teaching and Teacher Education) для моделирования вышеупомянутого 'габитуса' профессии педагога).

Н. Аберкромби [1] отмечает, что в данных условиях именно потребители являются определяющим фактором позиционирования и наполнения образовательных продуктов и услуг. Статусные позиции в обра-

зовании меняются в пользу маркетологов, а не прямых провайдеров (учителей).

Австралийский лингвист Д. Криштон [3] обращается как к жанру персональных дневников учителей, так и рекламному дискурсу колледжей. Дневниковые записи рассматриваются в ракурсе психолингвистики и являются дискурсивным отражением профессионального выгорания. Анализ рекламных проспектов представляет больший интерес: автор дает весьма удачный анализ субъектно-объектных отношений на уровне предложения, последовательно доказывая, что учителя теряют функцию агентов образовательного процесса. Остановимся на данной работе более подробно.

Согласно Д. Криштону, в рекламных проспектах колледжей студентам как покупателям приписывается ряд потребностей, которые могут быть автоматически удовлетворены при условии «приобретения» той или иной образовательной программы, причем 'читатель/адресат' и 'студент' в образовательном рекламном дискурсе выступают как контекстные синонимы, создавая безальтернативную модель будущего: *'you as students/ your academic and career goals'/ 'your pronunciation* etc (*Вы как студенты/ Ваши академические и профессиональные запросы/ ваше произношение).*

Приобретение образовательных услуг моделируется как акт передачи товара в руки покупателя, без участия третьих лиц (в эту категорию попадают остальные участники образовательного процесса – преподаватели, методисты, научные консультанты и пр.). Ведущая роль покупателя в «сделке» подчеркивается преимущественным употреблением модальных глаголов 'can/will/may': '*students can enter at any level from beginner to advanced' 'they can progress as their skills develop' (Студенты могут обучаться в группах разных уровней – от начинающих до продвинутых и переходить на другой).* Другим приемом усиления статусной позиции потребителя является использование предикации, где глагол волеизъявления (*to wish, to intend*) соположен с наименованием вида услуги: *students… who wish to continue language training/ who wish to proceed to business related studies (Студенты, которые желают продолжать языковое обучение/ желающие перейти к курсу делового английского)* – один из типичных случаев, где синтаксическая позиция создает впечатление семантического родства или причинно-следственной зависимости.

Парадоксально, но в дальнейшем студенты также теряют статус агентов образовательного процесса – сам процесс научения представлен как развитие умений, агентивная природа которых не эксплицирована. Субъектами процесса выступают не учителя и обучающиеся, а средства и технологии обучения – *ролевая игра / курс / программа* – автономно обеспечивающие «научение», что подчеркивается глаголами с каузативной семантикой: '*bring about / prepare / develop'*. Еще более ярким примером «обобщенной персонализации» ('synthetic personalization' [4]) является использование лексической единицы 'колледж', как собирательного наименования агента образовательных услуг: контекстной заменой данной единицы, как правило, выступают местоимения «мы» и «нас», e.g.: *We have an international reputation for our educational studies, our highly qualified staff and our commitment to the needs of overseas students (Мы имеем международную репутацию в области образовательных услуг, располагаем штатом высококвалифицированных преподавателей, ориентированы на реализацию образовательных потребностей иностранных студентов).* «Мы» и «нас» подразумевает охват всех представителей стороны-исполнителя, тогда как выделение «высококвалифицированного штата преподавателей» в ряду конкурентных преимуществ стороны-исполнителя лишает преподавателей статуса референтной группы, низводит их до уровня образовательного ресурса, которым администрация распоряжается наравне с собственной материальной базой. «Обобщенная персонализация», исключая участников образовательного процесса, акцентирует внимание на реализации образовательных потребностей, позволяющей достичь желаемого качества/уровня жизни в обществе потребления. *…college offers a complete educational package for overseas students, seeking an international education (Колледж предлагает полный пакет образовательный услуг для иностранных студентов, желающих получить профессиональную подготовку международного уровня):* словосочетание *complete+educational+package* именной части фразеологического сказуемого позволяет моделировать образ, весьма далекий от того, что в действительности происходит в рамках учебного процесса. Учителя, студенты, формы обучения, возможные риски редуцированы до уровня стабильного единства – образовательного продукта, который передается клиенту. Следует отметить, что «продукт» выступает не только конечной целью деятельности. Многочисленные контексты свидетельствуют о придании продукту (как правило, это 'course' либо 'classes') агентивной роли: *The intensive …English program prepares students of all English levels for work / the*

course focuses on effective communication (Интенсивный курс английского языка готовит студентов всех языковых уровней к использованию английского в рамках профессиональной деятельности / курс сфокусирован на коммуникативных навыках). В первом примере 'программа' предлагает сама себя как продукт потребления; во втором случае субъектом образовательного процесса выступают 'занятия'; форма и средства обучения инкорпорируют функцию управления учебной деятельностью и обеспечения поступательного движения студентов. Единственной группой, исключенной из процесса деперсонализации, выступает, как правило, администрация и владельцы образовательного учреждения. Данный дискурсивный ход позволяет эксплицировать «человеческий фактор» и «человеческое отношение» стороны-исполнителя при успешном размывании зон ответственности и должностных функций участников (Кто является? Кто за что отвечает?).

Размывание зон ответственности достигается и при употреблении подлежащего, состоящего из управляющего слова и уточняющих модификаторов и близкого, по мнению М. Халлидея, к грамматической метафоре. Подобные субъектные группы обладают ограниченной грамматической валентностью, исключают грамматическое выражение процессуальности и модальности. «Поскольку временная отнесенности и модальность процесса неочевидна, участники не обозначены, ответ на вопрос «кто, что и с кем делает?» остается на уровне импликаций» [4, с. 127].

Приведем еще один пример: *...our own academic counselor provides a special service for our students (Наш собственный научный консультант обеспечивает научное сопровождение всех наших студентов).* Данный контекст можно рассматривать как иллюстрацию конфликта приоритетов в области рекламы образовательной деятельности:

1) создание представления о колледже/ университете как корпоративной группе, объединенной общими культурными и этическими ценностями;

2) моделирование представления об университете как организации, полностью контролирующей собственные ресурсы (в том числе преподавательский состав) и играющей решающую роль в разрешении конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса;

3) экспликация высокого профессионального уровня и статуса преподавателей как гарантов качества образовательных услуг.

Моделирование колледжа как гаранта предоставления качественного продукта и удовлетворенности потребителя осуществляется посредством трех операций: первая – конструирование колледжа как эксперта в области предлагаемых услуг; вторая – конструирование образа квалифицированного штата преподавателей, обеспечивающих данные услуги и третья – конструирование образа колледжа как контролера в области своевременного и качественного предоставления услуг, способного устранить любые непредвиденные обстоятельства, которые могли бы помешать студентам получить данные услуги в полном объеме, e.g.: *All classroom teaching at ... is overseen by the Director of Studies (Наш директор по учебной работе курирует все аудиторные занятия).* Роль декана по учебной работе в данном примере акцентирована в ущерб роли преподавателей, их функция сводится к предоставлению абстрактного мегапродукта *'all classroom studies' (Все аудиторные занятия).*

Эффективным способом моделирования образа надежного провайдера является обращение к мнению третьих лиц – студентов и выпускников: *I like the attitude of teachers and appreciate their enthusiasm (Мне нравится отношение к нам преподавателей, импонирует их энтузиазм).* Преимущество данного рекламного хода в том, что, с одной стороны, представлено мнение референтного лица – выразителя стиля жизни, связанного с освоением английского языка как универсального средства коммуникации; с другой стороны, рекламодатель не несет ответственности за истинность данного суждения, являющееся субъективным по определению.

Качество обучения в рекламном образовательном дискурсе интерпретируется в контексте удовлетворенности потребителей, т. е. *(good teaching = happy students)*; отсюда администрация колледжа позиционируется как надзорный орган, чья миссия – контроль за соблюдением условий бесконфликтности обучения и обеспечения потребностей обучающихся учителями и методистами. В данном случае рекламный дискурс и моделирует, и отражает структуру взаимоотношений участников образовательного процесса: именно потеря «права голоса» и «дефицит защиты» приводят к размыванию профессиональной идентичности преподавателей в условиях коммерциализации преподавания; учителям предписываются низкостатусные роли, которые сводятся к «развлечению» и «ублажению» студентов (*edutainment and pleasing*).

Администрация колледжа вынуждена выступать гарантом удовлетворенности потребителя в силу еще одной причины – отсутствия четкого утилитарного образа обра-

зовательного продукта, продвигаемого на рынок. Подмена утилитарных характеристик продукта привлекательным образом ‘яркой, насыщенной студенческой жизни’ автоматически ставит под угрозу востребованность данного «продукта», т. к. ‘привлекательный образ жизни’ может интерпретироваться в широком диапазоне разными категориями потребителей; альтернативной тактикой продвижения услуги является экспликация гарантии защиты потребителя при ее покупке.

Таким образом, рекламные брошюры вузов становятся дискурсивным средством колонизации образовательного дискурса, насаждения и унификации потребительской модели в обучении.

Как видим, большее внимание в англоязычных публикациях уделяется аккомодации речеповеденческих практик к требованиям «института». Д. Криштон в заключении своей монографии подчеркивает необходимость защиты ценностей профессиональной культуры от диктата рынка («the need is to advocate for constructions of quality, expertise and the focal themes associated with particular professions that promote the sustainability of the professions…»), но сами практики защиты профессиональной идентичности освещения не получают.

Процесс рыночной колонизации педагогического дискурса в России был «запущен» значительно позже, чем в англоязычных странах, с отставанием в 15–20 лет, что обусловлено рядом исторических и экономических факторов. Тем не менее, к настоящему времени два автономных подвида образовательных моделей – управленческая и демократическая – полностью сложились и оформились и в российской дискурсивной практике. Языковые инструменты коммерциализации образования в России во многом схожи с рассмотренными нами ранее; легко прогнозировать и ряд существенных различий, обусловленных иным лингвокультурным статусом профессии «учитель» и сложившимися корпоративными ценностями. Данный материал, по нашему мнению, получил недостаточное освещение в лингвистике и ждет своего исследователя.

ЛИТЕРАТУРА

1. Abercrombie N. The privilege of the producer. Enterprise Culture. London: Routledge, 1990. P. 171-185.
2. Bourdieu P. Outline of a Theory of Practice (R. Nice, Trans.). Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
3. Crichton J. The Discourse of Commercialization. A Multi-Perspective Analysis. Palgrave Macmillan, 2010.
4. Fairclough N. Discourse and Social Change. Cambridge : Polity Press, 1992.
5. Fairclough N. Technologization of discourse // C. R. Caldas Coulthard and M. Coulthard (Eds), Texts and Practices: Readings in Critical Discourse Analysis London : Routledge, 1996. P. 71–83.
6. Mautner G. The entrepreneurial university: a discursive profile of a higher education buzzword // Critical Discourse Studies. 2005. № 2(2). P. 95–120.
7. Mayr A. Language and Power (an Introduction to Institutional Discourse). Continuum International Publishing Group, 2008.
8. Sachs Judyth. Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes // Journal of Education Policy. 2001. № 16: 2. P.149-161.
9. Sarangi S., Roberts C. The dynamics of interactional and institutional orders in work-related settings // S. Sarangi and C. Roberts (Eds) Talk, Work and Institutional Order: Discourse in Medical, Mediation and Management Settings. Berlin : Mouton de Gruyter, 1999. P. 1–60.
10. Thomas S. The construction of teacher identities in education policy documents: a Critical Discourse Analysis. URL: http://www98.griffith.edu.au/dspace/bitstream/handle/10072/4208/31439.pdf?sequence=1.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.

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** (≈ **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, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 221

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ
2014. № 10

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова
Компьютерная верстка кандидата филологических наук А. А. Барановой

Подписано в печать 29.10.14. Формат 60×84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.
Уч.-изд. л. 20,65. Усл. п. л. 26,88. Тираж 500 экз. Заказ № 4461.

Тираж отпечатан в отделе множительной техники
Уральского государственного педагогического университета
620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26.
E-mail: pedobraz@uspu.ru