

**СИБИРСКИЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
ЖУРНАЛ**

Научное периодическое издание

1/2017

**SIBERIAN
PEDAGOGICAL JOURNAL
SCIENTIFIC PERIODICALS**

Новосибирск

Журнал входит в Перечень российских рецензируемых журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание научных степеней доктора и кандидата наук, и международный справочник научных изданий Ulrichsweb Global Serials Directory.

The journal is listed in the catalogue of peer-reviewed academic journals and publications for publishing of principal scientific findings of dissertations and Ulrichsweb Global Serials Directory.



Электронная версия журнала размещена на платформе
Научной электронной библиотеки: www.elibrary.ru
Периодичность 6 раз в год.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Т. А. Ромм, главный редактор, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. И. Айзман, зам. главного редактора, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск
Г. С. Чеснокова, ведущий редактор, кандидат педагогических наук, доцент, Новосибирск
Н. П. Абаскалова, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Р. О. Агавелян, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
Е. В. Андриенко, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
А. Н. Дахин, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Н. Я. Болшуннова, доктор психологических наук, профессор, Новосибирск
В. А. Зверев, доктор исторических наук, профессор, Новосибирск
З. И. Лаврентьева, доктор педагогических наук, профессор, Новосибирск
Б. О. Майер, доктор философских наук, профессор, Новосибирск
И. П. Матханова, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск

T. A. Romm, Editor in chief, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. I. Aizman, Assistant to the Editor-in-chief, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk
G. S. Chesnokova, Leading editor, Cand. Sci. (Pedag.), Associate Professor, Novosibirsk
N. P. Abaskalova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
R. O. Agavelyn, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
E. V. Andrienko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
A. N. Dakhin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
N. Ya. Bolshunova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Novosibirsk
V. A. Zverev, Dr. Sci. (Histor.), Professor, Novosibirsk
Z. I. Lavrentyeva, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Novosibirsk
B. O. Mayer, Dr. Sci. (Philos.), Professor, Novosibirsk
I. P. Matkhanova, Dr. Sci. (Philol.), Professor, Novosibirsk

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

В. А. Адольф, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск
С. В. Аলেখина, кандидат психологических наук, доцент, Москва
Е. И. Артамонова, доктор педагогических наук, профессор, Москва
Р. М. Асадуллин, доктор педагогических наук, профессор, Уфа
Гэри Банч, профессор факультета образования Йоркского университета, Торонто (Канада)
И. Д. Бех, доктор психологических наук, профессор, действительный член Национальной академии педагогических наук, Киев (Украина)
С. А. Богомаз, доктор психологических наук, профессор, Томск
М. А. Галагузова, доктор педагогических наук, профессор, Екатеринбург
Э. В. Галажинский, доктор психологических наук, действительный член РАО, профессор, Томск

V. A. Adolph, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk
S. V. Alekhina, Cand. Sci. (Psychol.), Associate Professor, Moscow
E. I. Artamonova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow
R. M. Asadulin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ufa
Gary Bunch, Professor of Faculty of Education, Toronto (Canada)
I. D. Bekh, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the National Academy of Pedagogical Sciences, Kiev (Ukraine)
S. A. Bogomaz, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Tomsk
M. A. Galaguzova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Ekaterinburg
E. V. Galazhinsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Full Member of the RAE, Tomsk

А. Д. Герасёв, доктор биологических наук, профессор, Новосибирск

А. Ж. Жафьяров, доктор физико-математических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Новосибирск

Н. Э. Касаткина, доктор педагогических наук, профессор, Кемерово

А. Г. Кирпичник, кандидат психологических наук, профессор, Кострома

Ю. В. Койнова-Цёльнер, доктор философских наук, научный сотрудник Технического университета Дрездена (Германия)

А. К. Кусаинов, доктор педагогических наук, профессор, академик, председатель правления Академии педагогических наук, Алматы (Казахстан)

М. Лейно, Ph. D, профессор, Таллин (Эстония)

В. М. Лопаткин, доктор педагогических наук, профессор, Барнаул

А. В. Мудрик, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. Я. Найн, доктор педагогических наук, профессор, Челябинск

В. И. Петрищев, доктор педагогических наук, профессор, Красноярск

О. С. Попова, доктор психологических наук, профессор, Минск (Республика Беларусь)

Н. Л. Селиванова, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, Москва

А. М. Сидоркин, кандидат педагогических наук, PhD, Сакраменто (США)

В. Я. Синенко, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, Новосибирск

Т. В. Склярва, доктор педагогических наук, профессор, Москва

Т. В. Цырлина-Спэди, доктор педагогических наук, профессор, Сиэтл (США)

М. С. Яницкий, доктор психологических наук, профессор, Кемерово

Учредитель: ФГБОУ ВО

«Новосибирский государственный педагогический университет»

Журнал зарегистрирован в Париже в Международном регистрационном каталоге (4.11.2004)

Журнал зарегистрирован Министерством по делам печати, телерадиовещания и средств массовой коммуникации Российской Федерации

Свидетельство о регистрации

ПИ №77-16812 от 20.11.2003

ПИ №ФС77-52466 от 21.01.2013

Распространяется по подписке и в розницу.

Подписной индекс по каталогу

«Почта России» 32358

Подписной индекс в каталоге «Роспечать» 40633

«Сибирский педагогический журнал» включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Ссылки на журнал при цитировании обязательны

ISSN 1813-4718

© ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», 2017

© Сибирский педагогический журнал, 2017

А. Д. Gerasev, Dr. Sci. (Biolog.), Professor, Novosibirsk

А. Zh. Zhafyarov, Dr. Sci. (Phys. and Mathem.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Novosibirsk

N. E. Kasatkina, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Kemerovo

A. G. Kirpichnik, Cand. Sci. (Psychol.), Professor, Kostroma

Ju. V. Koynova-Tsollner, Dr. Sci. (Philos.), Scientific Employee at the Technical University Dresden (Germany)

A. K. Kusainov, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician, Chairman of the Board of the Academy Pedagogical Sciences, Almaty (Kazakhstan)

M. Leino, Ph. D, Associate Professor (Social Pedagogy), Tallinn (Estonia)

V. M. Lopatkin, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Barnaul

A. V. Mudrik, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the Board of the RAE, Moscow

A. Ya. Nine, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Chelyabinsk

V. I. Petrishchev, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Krasnoyarsk

O. S. Popova, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Minsk (Belarus)

N. L. Selivanova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Corresponding Member of the RAE, Moscow

A. M. Sidorkin, Cand. Sci. (Pedag.), PhD, Sacramento State, USA

V. Ya. Sinenko, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Academician RAE, Novosibirsk

T. V. Sklyarova, Dr. Sci. (Pedag.), Professor, Moscow

T. V. Tsyrlina-Spady, PhD, Professor, Seattle (USA)

M. S. Yanitsky, Dr. Sci. (Psychol.), Professor, Kemerovo

Founder: FSБEE HE

“Novosibirsk State Pedagogical University”

The Journal is registered in Paris in the international registration directory (4.11.2004)

The journal is registered by the Ministry for Press, Broadcasting and Mass Communication of the Russian Federation

Certificate of registration

PI №77-16812 on 20.11.2003

PI №ФС77-52466 on 21.01.2013

Distributed by subscription and at retail.

Subscription index in the directory

“Mail of Russia” 32358

Subscription index in “Rospechat” 40633

“Siberian Pedagogical Journal” is included in the system of the Russian Index of Scientific Citing. Reprinting of materials from the journal is allowed only in agreement with the editorial board. Links to the journal when citing are required.

ISSN 1813-4718

© FSБEE HE “Novosibirsk State Pedagogical University”, 2017

© Siberian Pedagogical Journal, 2017

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ НАУЧНОЕ ПЕРИОДИЧЕСКОЕ ИЗДАНИЕ

Система образования – один из наиболее влиятельных жизнеобеспечивающих социальных институтов, органично связанных с фундаментальными основами общественного устройства.

В сложившихся условиях резко возрастает просветительная и воспитательная роль профессиональных научных периодических изданий.

«Сибирский педагогический журнал» выступает как открытая и независимая трибуна для определения стратегии развития педагогического образования в современных условиях; для разработки методологии, содержания, концептуальных инновационных моделей и технологий педагогического образования; презентации достижений научных школ; анализа передового педагогического опыта Сибирского федерального округа.

Приглашая к сотрудничеству, редакционная коллегия и редакционный совет «Сибирского педагогического журнала» рассчитывают на то, что авторы журнала будут стремиться к постижению современных глубинных и противоречивых основ процессов развития, воспитания, социализации и образования личности, к выявлению и анализу ведущих тенденций подготовки высококвалифицированных специалистов.

Мы ждем ваши статьи, раскрывающие, обобщающие результаты исследований по другим психолого-педагогическим вопросам, а также оригинальные статьи по психологическим, педагогическим, социальным и философским проблемам современного образования.

Приглашаем вас к участию в работе нашего журнала.

SIBERIAN PEDAGOGICAL JOURNAL SCIENTIFIC PERIODICALS

System of education is one of the most influential and vital social institutions, connected with the fundamentals of a society.

Nowadays the educational and enlightening role of professional scientific periodic editions grows steadily.

“Siberian Pedagogical Journal” is an open and independent tribune for defining the strategies of development of education in the first decades of the new century. It contributes to methodology, innovations, conceptual models and technologies of pedagogical education.

Inviting to collaboration, the editorial board and editorial council of “Siberian Pedagogical Journal” expect that the authors of the journal should cooperate in comprehension and in-depth analysis of current complicated and inconsistent educational process. Colleagues can share their experience of using various educational techniques, discuss the progressive tendencies in preparation of highly qualified specialists.

ВОПРОСЫ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ

- Вagner И. В., Волоsoвец Т. В.** Развитие воспитания посредством реализации профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» 7
- Кузнeцова А. Я.** Принцип свободного воспитания в условиях научно-технического общества 12
- Дейч Б. А., Галеева Н. В.** Динамика содержания дополнительного образования детей в контексте развития субкультуры детства 18
- Григорьева М. В.** Особенности школьной адаптации в условиях реформирования образования 26
- Богданова Е. В.** Воспитательный потенциал лагерей с дневным пребыванием как ресурс развития дополнительного образования детей 32
- Скрышниковa Е. М.** Участие детей в принятии решений как механизм реализации концепции развития дополнительного образования 41
- Максимова Е. А.** Риски развития образовательных объединений 49
- Пахарь В. В.** Педагогические традиции казаков Оренбуржья как основа социального туризма 55

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

- Адольф В. А., Дашкова А. К.** Адаптация студентов вуза к будущей профессиональной деятельности 61
- Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А.** Практико-ориентированная подготовка педагога сельской школы с учетом региональной специфики 68
- Омельченко Е. А.** Становление компонентов культуры самовыражения студентов педагогического вуза как условие их профессиональной самореализации 78
- Утюганов А. А.** Ценностно-смысловые компоненты профессиональных компетенций будущих офицеров национальной гвардии 84

UPBRINGING AND TRAINING QUESTIONS

- Wagner I. V., Volosovets T. V.** Development of Education Through the Realization of Professional Standards "Experts in the Field of Socialization" 7
- Kuznetsova A. Ya.** Principle of Free Education in the Scientific and Technical Society 12
- Deich B. A., Galeeva N. V.** Dynamics of Supplementary Education of Children in the Context of Evolution of Subculture of Childhood 18
- Grigoryeva M. V.** Features of School Adaptation in the Conditions of Reforming of Education 26
- Bogdanova E. V.** Educational Potential Camp Day Stay as a Resource of Additional Education of Children 32
- Skrypnikova E. M.** Participations of Children in Decision Making as Mechanism of Implementation of the Concept of Development of Additional Education 41
- Maksimova E. A.** Risks of Educational Unions 49
- Pakhar V. V.** Pedagogical Patriotic Traditions of the Cossacks of the Orenburg Region as a Basis for Social Tourism 55

VOCATIONAL TRAINING

- Adol'f V. A., Dashkova A. K.** Adaptation of University Students for Future Careers 61
- Vedernikova L. V. Elantseva S. A., Povoroznyuk O. A.** Practice-Oriented Training of Modern Teachers for Rural Schools Considering the Regional Peculiarities 68
- Omelchenko E. A.** The Formation of the Self-Expression's Culture Components of Students of Teacher Training University as a Condition of Their Professional Self-Realization 78
- Utyuganov A. A.** Axiological Components of Professional Competences of Future Officers of the National Guard 84

Чернобров А. А., Леонтьева А. Е. Роль культурно-маркированных языковых единиц в изучении немецкого языка 92

МОДЕРНИЗАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Кохан Н. В. Маркетинговая модель управления развитием образовательной организации 97

Муллер О. Ю. Научно-педагогический кластер как основа формирования инклюзивной образовательной среды 104

ИСТОРИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ И ПРАКТИКИ

Поздняков А. Н. Педагогическая система С. А. Рачинского (1833–1902): Гуманистическая направленность образования 112

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Нестерова С. Б. Стандартизация и адаптация зарубежной методики «Шкала сензитивного нарциссизма» Х. М. Хендин и Дж. М. Чик (HSNS) 117

РАЗМЫШЛЕНИЯ. ОБСУЖДЕНИЯ

Мудрик А. В. Социальная психология воспитания (краткая экспликация и субъективные заметки) 124

Бенин В. Л. Гуманистическая педагогика и тренды современного российского социума 131

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Календарь конференций 137

Chernobrov A. A., Leontyeva A. E. The Role of the Culture-Marked Language Units in the Learning of German Language 92

MODERNIZATION OF EDUCATION

Kokhan N. V. Marketing Management Model Development Educational Organization 97

Muller O. Yu. Integration of Pedagogical Approaches at Designing of Development of Culture of Creative of Continuous Pedagogical Education 104

HISTORY OF THE PEDAGOGICAL SCIENCE AND PRACTICE

Pozdnyakov A. N. Pedagogical System S. A. Rachinsky (1833–1902): Humanistic Orientation of Education 112

PSYCHOLOGICAL RESEARCHES

Nesterova S. B. Standardization and Adaptation Foreign Methods “Scale Sensitivity narcissism” H. M. Hendin and J. M. Cheek (HSNS) 117

REFLECTIONS. DISCUSSIONS

Mudrik A. V. Social Psychology of Education (a Brief Explication and Subjective Notes) 124

Benin V. L. Humanistic Pedagogy and Trends of Modern Russian Society 131

SCIENTIFIC LIFE

Calendar of Conferences 137

УДК 37.0+378

Вагнер Ирина Владимировна

Доктор педагогических наук, профессор, Институт изучения детства, семьи и воспитания, Российская академия образования, wagner.mail@mail.ru, Москва

Волосовец Татьяна Владимировна

Кандидат педагогических наук, профессор, Институт изучения детства, семьи и воспитания, Российская академия образования, iprdrao@yandex.ru, Москва

РАЗВИТИЕ ВОСПИТАНИЯ ПОСРЕДСТВОМ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА «СПЕЦИАЛИСТ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ»

Аннотация. В статье обобщаются результаты работы ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования» над проектом профессионального стандарта «Специалист в области воспитания». Раскрыта актуальность и социальная значимость профессионального стандарта. Разработка профессионального стандарта рассматривается в контексте реализации Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г. Введение профессионального стандарта характеризуется как механизм развития воспитания в России за счет укрепления его кадрового потенциала. Дано описание вида профессиональной деятельности и основной цели профессиональной деятельности специалиста в области воспитания, содержание которой раскрывается в системе обобщенных трудовых функций, подчеркивающих специфику каждой должности, включенной в профстандарт: социальный педагог, старший вожатый, педагог-организатор, воспитатель, педагог-библиотекарь, тьютор. Охарактеризована взаимосвязь трудовых функций и действий, показано, что в обобщенных трудовых функциях отражена специфика должностей, включенных в профессиональный стандарт специалиста в области воспитания.

Ключевые слова: воспитание, воспитательная деятельность, профессиональный стандарт, стратегия развития воспитания.

Профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» был в инициативном порядке разработан ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования». В декабре 2016 г. он был поддержан Национальным советом по профессиональным квалификациям при Президенте Российской Федерации, а 10 января 2017 года утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации №10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания»». Далее последует апробация профстандарта в пилотных регионах и ориентировочно с 2019 г., как предварительно планирует Минобрнауки России, он может быть рекомендован для реализации в массовой практике.

Такой путь проходит каждый из профессиональных стандартов, разработка и реализация которых осуществляется в соответствии с утвержденным распоряжением

Правительства Российской Федерации от 31.03.2014 № 487-р Комплексным планом мероприятий по разработке профессиональных стандартов, их независимой профессионально-общественной экспертизе и применению на 2014–2016 гг.

История профстандартов началась значительно раньше. Аналитики отсылают к 1997 г., когда «этот термин был официально использован в Программе социальных реформ в Российской Федерации на период 1996–2000 годов, утвержденной постановлением Правительства РФ от 26.02.1997 № 222» [3]. Но точкой отсчета полномасштабного процесса активной разработки и утверждения профстандартов стал Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», в котором Правительству РФ было дано задание разработать к 2015 г. и утвердить не менее 800 профессиональных стандартов [1]. Таким образом,

профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» – один из профстандартов, которые разрабатываются, апробируются и вводятся в действие в Российской Федерации в последние годы.

Несмотря на то что наш профстандарт идет в потоке других профессиональных стандартов, нельзя не отметить, что его актуальность значительно усилена приоритетами Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 г., которая была утверждена Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р. В Стратегии в качестве одной из групп основных механизмов ее реализации определены кадровые механизмы, включая «развитие кадрового потенциала в части воспитательной компетентности педагогических и других работников на основе разработки и введения профессионального стандарта специалиста в области воспитания, совершенствования воспитательного компонента профессиональных стандартов других категорий работников образования, физической культуры и спорта, культуры; модернизацию содержания и организации педагогического образования в области воспитания; подготовку, переподготовку и повышение квалификации работников образования и других социальных сфер деятельности с детьми в целях обеспечения соответствия их профессиональной компетентности вызовам современного общества и задачам Стратегии» и др. [5].

В какой-то мере такое совпадение во времени двух приоритетных задач государственной социальной и образовательной политики можно считать закономерным, т. к. именно человеческий ресурс, формирующийся в процессе воспитания и социализации детей и молодежи, а затем в системе профессионального образования и профессиональной деятельности молодежи и других поколений граждан, является условием достижения приоритетов социально-экономического развития страны, модернизации всех сфер жизни общества и обеспечения их инновационного развития.

Что же представляет собой профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания»? Профстандарт – это нормативно-методический документ, характеризующий вид профессиональной деятельности,

обобщенные трудовые функции и уточняющие их трудовые функции, действия; профессиональные умения и знания работников, необходимые для реализации указанных трудовых действий; требования к образованию специалистов – а именно шесть должностей, включенных в наш профстандарт: социальный педагог, старший вожатый, педагог-организатор, воспитатель, педагог-библиотекарь, тьютор.

Укрупнение профстандартов – одна из установок Минтруда России, в соответствии с которой в один стандарт под одним общим наименованием включаются несколько должностей. Данный подход существенно повлиял на содержание профстандарта, описание трудовых функций и действий специалистов, т. к. важно было избежать дублирования их функций, показать специфику деятельности каждого.

Общей для всех шести должностей является обозначенная на титуле профстандарта характеристика вида профессиональной деятельности и ее цель. Это педагогическая деятельность в области воспитания обучающихся, цель которой состоит в организации воспитательного процесса с целью духовно-нравственного, интеллектуального, физического развития и позитивной социализации обучающихся на основе формирования у них опыта социально и личностно значимой деятельности, поддержки их социальных инициатив и учета индивидуальных потребностей.

В описании цели профессиональной деятельности специалиста в области воспитания мы опирались на положения о воспитании Закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которым воспитание относится к важнейшей социальной функции системы образования: «Образование – это единый целенаправленный процесс воспитания и обучения... Воспитание – деятельность, направленная на развитие личности, создание 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» [4].

Содержание вида профессиональной деятельности и основной цели профессиональной деятельности специалиста в области

воспитания раскрывается в системе обобщенных трудовых функций (ОТФ), подчеркивающих специфику каждой должности, включенной в профстандарт, и затем каждая обобщенная функция подробно охарактеризована через трудовые действия, знания и умения, что означает развернутую характеристику содержания деятельности по каждой должности, соответствующей ОТФ.

Формулируя трудовые действия, мы отвечали на вопрос, что конкретно должен делать специалист, не характеризуя ценностей, содержательных направлений воспитания, т. к. это в профстандарте согласно методическим требованиям Минтруда России [1] не предусмотрено. Ценности и направления воспитания изложены в других документах – прежде всего, в Стратегии развития образования в Российской Федерации на период до 2025 г., в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования и др.

Ориентируясь на шесть должностей профстандарта, мы выделили шесть ОТФ: «Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации» (социальный педагог); «Организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации» (старший вожатый); «Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса» (педагог-организатор); «Воспитательная работа с группой обучающихся» (воспитатель); «Библиотечно-педагогическая деятельность в образовательной организации общего образования» (педагог-библиотекар); «Тьюторское сопровождение обучающихся» (тьютор).

Социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации возможна путем выполнения нескольких трудовых функций: планирование мер по социально-педагогической поддержке обучающихся в процессе социализации; организация социально-педагогической поддержки обучающихся в процессе социализации; организационно-методическое обеспечение социально-педагогической поддержки обучающихся.

Организация деятельности детских общественных объединений в образовательной организации предполагает выполнение следующих трех трудовых функций: оказани-

е обучающимся педагогической поддержки в создании общественных объединений; педагогическое сопровождение деятельности детских общественных объединений; развитие самоуправления обучающихся на основе социального партнерства социальных институтов.

Организационно-педагогическое обеспечение воспитательного процесса предлагается осуществлять за счет выполнения следующих трудовых функций: организационно-педагогическое обеспечение проектирования и реализации программ воспитания; организация работы по одному или нескольким направлениям внеурочной деятельности; организационно-методическое обеспечение воспитательной деятельности.

Воспитательную работу с группой обучающихся предложено реализовывать путем выполнения трех трудовых функций: планирование воспитательной деятельности с группой обучающихся; организация социально и лично значимой деятельности группы обучающихся; организационно-методическое обеспечение воспитательного процесса в группе обучающихся.

Библиотечно-педагогическую деятельность в образовательной организации общего образования предложено реализовывать путем выполнения нескольких трудовых функций: информационно-библиотечное сопровождение учебно-воспитательного процесса; проведение мероприятий по воспитанию у обучающихся информационной культуры; организационно-методическое обеспечение мероприятий по развитию у обучающихся интереса к чтению.

Тьюторское сопровождение обучающихся предполагает выполнение следующих трудовых функций: педагогическое сопровождение, организацию образовательной среды, организационно-методическое обеспечение реализации обучающимися (включая обучающихся с ОВЗ и инвалидностью) индивидуальных образовательных маршрутов, проектов.

Выделение трудовых функций по каждой обобщенной трудовой функции проведено в логике процессуального подхода с учетом цикла трудовой деятельности, особенностей и сферы профессиональной деятельности каждого из специалистов, должности которых включены в профессиональный стан-

дарт. При этом учитываются объекты профессиональной деятельности в разных типах образовательных организаций и представление о воспитании, которое отражено в действующем Законе 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». При разработке стандарта трудовые функции были разграничены по должностям, но при этом они

взаимодополняют друг друга, предполагают преемственность в действиях специалистов, поскольку все педагоги – субъекты воспитательного процесса, а их готовность к сотрудничеству, совместному целеполаганию, системному взаимодействию, обуславливает качество воспитания в образовательной организации.

Библиографический список

1. Методические рекомендации Минтруда России о разработке профессиональных стандартов [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/12/Methodrekomentacii_06_08_2013 (дата обращения: 12.01.2017).

2. О мероприятиях по реализации государственной социальной политики: Указ Президента РФ от 07.05.2012 № 597 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/70170950/> (дата обращения: 10.01.2017).

3. О Программе социальных реформ в Российской Федерации на период 1996–2000 годов: Постановление Правительства РФ от 26.02.1997

№ 222 [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/10180054/> (дата обращения: 12.01.2017).

4. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 10.01.2017).

5. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 мая 2015 г. N 996-р г. [Электронный ресурс]. – URL: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (дата обращения: 09.01.2017).

Поступила в редакцию 12.12.2016

Wagner Irina Vladimirovna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Institute for Childhood Studying, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, wagner.mail@mail.ru, Moscow

Volosovets Tatyana Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Prof., Institute for Childhood Studying, Family and Upbringing of the Russian Academy of Education, ippdrao@yandex.ru, Moscow

DEVELOPMENT OF EDUCATION THROUGH THE REALIZATION OF PROFESSIONAL STANDARDS “EXPERTS IN THE FIELD OF SOCIALIZATION”

Abstract. The article summarizes the results of working FGBNU “Institute for childhood studying, family and socialization of the Russian Academy of Education” project of the professional standard “Specialist in the field of socialization”. The description of the type of professional activity, and the main goal of the professional activity of a specialist in the field of education, the content of which is disclosed in the generalized system of labor functions, highlighting the specificity of each position included in the professional standards. Development of professional standards considered in the context of Strategy of socialization development in the Russian Federation for the period up to 2025. Introduction of professional standard is characterized as a mechanism for development of socialization in Russia by strengthening its human resource capacity.

Keywords: education, socialization activity, professional standard, the strategy of socialization development.

References

1. Metodicheskie rekomendacii Mintruda Rossii o razrabotke professional'nykh standartov [The Law on Education of the Russian Federation]

[online]. Available at: http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/12/Method_rekomendacii_06_08_2013 (Accessed 10 January 2017) (in Russ.).

2. O meropriyatiyax po realizacii gosudarstvennoj social'noj politiki [On implementation of the state social policy measures] [online]. Available at: [www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/12/Metod rekomendacii_06_08_2013](http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/payment/12/Metod_rekomendacii_06_08_2013) (Accessed 12 January 2017) (in Russ.).
3. O Programme social'nyx reform v Rossijskoj Federacii na period 1996–2000 godov [Resolution of the government of the Russian Federation of 26.02.1997 No 222 of the program of social reforms in the Russian Federation for the period 1996–2000] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/10180054/> (Accessed 12 January 2017) (in Russ.).
4. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [On Education in Russian Federation] [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 09 January 2017) (in Russ.).
5. Strategiya razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda [The Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025] [online]. Available at: <https://rg.ru/2015/06/08/vospitanie-dok.html> (Accessed 10 January 2017) (in Russ.).

Submitted 12.12. 2016

*Кузнецова Альвина Яковлевна**Доктор философских наук, профессор кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, phileducation@yandex.ru, Новосибирск.*

ПРИНЦИП СВОБОДНОГО ВОСПИТАНИЯ В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Свободное воспитание и научно-техническое общество имеют общий природный источник – духовный потенциал человека. Эта связь настолько фундаментальна, что духовное развитие общества возможно только при условии активной полноценной духовной жизни его граждан. Со временем связь между направлением индивидуального развития и направлением формирования всего общества становится менее очевидной. Дальнейшее инновационное развитие современного общества ставит задачу сохранения целостности как общества, так и индивида при согласовании их взаимодействия. При этом духовный потенциал индивида выступает в качестве природной константы, инварианта социальной среды, обеспечивающей ее развитие в инновационной научно-технической реальности.

Ключевые слова: воспитание, свобода, цивилизация, технология, одаренность, индивид, общество.

Одновременно с развитием научно-технического общества возрастает тенденция формализации воспитания человека, в результате которой человек утрачивает свою природную индивидуальность. Задача теории и практики образования состоит в согласовании природного развития индивида и научно-технического общества, что позволит избежать его стагнации, т. к. именно индивидуальные природные задатки человека – необходимый источник духовного потенциала цивилизации. Между научно-техническим развитием общества и природным развитием индивида нет онтологического противоречия. Непротиворечивое развитие природных способностей человека, обеспечивающее духовное развитие научно-технического общества, требует от системы образования создания соответствующих условий, в содержание которых включен принцип свободного воспитания.

Развитие общества обеспечивает нагрузку уже выявленным способностям индивидов, а также обнаруживает и проявляет их скрытые возможности. Массовое развитие одних и тех же индивидуальных способностей приводит к творческому прорыву всего общества [13]. Индивидуальная одаренность в развитом обществе проявляется в личностном становлении индивидов. С научной точки зрения, как считает Д. Ролз, единению общества служит природный принцип максимума, выраженный в науке представлением о «величайшей вершине как моральной, так и физической» [11]. «Точно так же, как

движения каждой частицы, свободной или связанной, – отмечает автор, – в материальном космосе непрерывно подчинены максимальной сумме всей аккумулированной энергии, так и движения каждой души, эгоистично изолированной или же связанной узами симпатии, постоянно реализуют максимальную энергию» [11, с. 4]. Целостность общества обеспечивают добродетели – семейство предрасположений и склонностей индивидов, регулируемых желанием высших порядков, желанием действовать в соответствии с моральными принципами.

Зрелое научно-техническое общество заботится о качественном воспроизведении себя. В проектировании нового общества принимает участие индивидуальное сознание, на основе которого выстраивается общее мировоззрение [9]. По мнению М. Борна, «перед мыслящим разумом мир не представляется как законченное произведение. Определенную картину мира разум должен создавать из огромного числа ощущений, переживаний, полученных информаций, воспоминаний и восприятий. А это значит, что нет, вероятно, и двух мыслящих людей, чье представление о мире совпадало бы во всех отношениях» [2, с. 9]. Индивиды накапливают различные основания для построения картины мира и результаты они получают разнообразные. Но, «когда какая-либо идея в своих основных чертах становится достоянием большого числа людей, возникают движения духа, так называемые религиозные верования, философские школы

и научные системы; они представляют собой сложное переплетение различных точек зрения, религиозных положений, убеждений» [2, с. 9]. Увлеченность сознания большой массы людей одной идеей придает духовному развитию общества определенное направление. Направление развития отдельных индивидов согласовывается с общим направлением развития общества. Всеобщие связи в обществе ведут к формированию общих принципов. В свою очередь, направленное духовное движение общества мотивирует формирование соответствующих одаренностей его индивидов. По такому алгоритму происходит согласование рассматриваемого нами принципа свободы и интеллектуального и технологического развития отдельных граждан и общества. Д. Ролз принцип свободы, индуктируемый в обществе, объединяет с принципом справедливости. Согласно Д. Ролзу, в жизни общества должно быть учтено все: принцип справедливости и процедуры справедливости, понятие свободы, приоритет свободы, справедливая конституция и реальные проблемы свободы: «Равной свободы совести, политической справедливости и равных политических прав, а также равной свободы личности и ее отношения к правлению закона» [11, с. 53]. Построенная Д. Ролзом модель общества, в котором осуществляется принцип справедливости одновременно с принципом свободы, остается востребованной и для общества с высоким технологическим укладом.

Модель Д. Ролза предполагает обеспечение общегражданских свобод. Они должны быть включены в конституцию и защищены ею: свобода совести и свобода мысли, личная свобода и равные политические права – те основания, которые необходимы для стремления индивида к справедливости. «Без воплощения этих свобод политическая система, которую я представляю в виде некоторой разновидности конституционной демократии, не была бы справедливой процедурой», – пишет Д. Ролз [11, с. 54]. На основании исследований Д. Ролза можно предположить возможность такого состояния общества, в котором стремление к справедливости примет массовый характер. Для индивида следование принципам справедливости и свободы означает, что, находясь в непрерывной связи с обществом, он будет достигать выдающегося развития своих при-

родных способностей.

Более 250 лет духовная энергия цивилизации проявляет себя в научно-технических преобразованиях, что привело к становлению современной научно-технической цивилизации. В то же время чрезмерно интенсивная технологизация социума вызывает озабоченность и сомнения в целесообразности дальнейшего усиления научно-технического характера общества. При анализе уже сложившегося технологического образа жизни возникают вопросы: Ведущая роль в процессе развития принадлежит человеку или новые технологии управляют человеком? Мешает ли технологизация общества и производства жизни человека? Какой уровень технологической зависимости безопасен для полноценного развития человека? Возможна ли жизнь человека без технологического оснащения общества? Ответы на эти вопросы усложняются тем, что при теоретическом рассмотрении общих проблем становления цивилизации жизнь отдельного человека вырывают из контекста природы.

Философское осмысление цели и задач свободного воспитания в условиях технологизации общества требует рассмотрения проблемы в контексте единства природы и общества, в контексте целостности окружающей реальности, рассмотрения природы как развивающегося целого. Снятие противоречия между свободным воспитанием индивида и научно-техническим развитием общества присутствует уже в этике индейцев сиу: «Со всем сущим нас связывают узы родства; что Дух земли творит, то неделимо» [Приводится по: 4, с. 30].

Современная технологизация общества – одно из проявлений диалектической целенаправленности природы как всеобщего феномена. Такое целеустремление природы обнаруживает В. Вернадский при осмыслении теории этногенеза. Он задается вопросом: действительно, что такое этногенез? Это следствие негэнтропийного импульса, т. е. кратковременного толчка (вспышки) энергии живого вещества биосферы [3]. В результате этого появляется «пассионарность – рецессивный признак, рассеивающийся только за полторы тысячи лет» [4, с. 11]. В диалектике пассионарность занимает свое место в обеспечении целенаправленности жизни природы.

В формировании современного человека

как элемента природы проявилась его первейшая особенность – природная потребность в познании. Исторически препятствия, возникавшие на пути познания, затрудняли движение развития цивилизации, приводили к стагнации общества. Таким был регресс в жизни науки и общества в III–VII вв.: «Регресс науки связан с изменением психологии народа и общества, с ослаблением того усилия, той воли, которая поддерживает научное мышление, как поддерживает она все в жизни человечества» [4, с. 75].

К постановке вопроса о пользе познавательной деятельности приводит неправомерное отделение в предмете исследования жизни человека от его познавательной функции. Когда мы говорим о все ускоряющейся гонке в сфере фундаментальных наук [1] и говорим об этом в научном дискурсе, необходимо иметь в поле зрения широту и силу возможностей самого человека, степень его свободы в границах реальности. Проблемы, возникающие при освоении технологического пути, скорее всего, связаны с недостаточным использованием человеком того интеллектуального потенциала, которым его одарила природа [7].

Принцип свободного воспитания имеет свои педагогические особенности. Целенаправленное выявление, согласование, выбор наиболее эффективного направления развития и управление развитием начинается с изучения природных задатков воспитанников [10]. Для того чтобы направлять развитие человека в определенное русло, необходимо предварительно изучить его природный потенциал. Это делает воспитатель, обучая ученика одновременно и самопознанию, а, выявив наиболее значимые для данной конкретной личности качества, он помогает их развить. Платон описывает то, как детально, начиная с младенчества, он продумывает воспитание. Воспитание не предполагает изолированность воспитуемого. Воспитание в среде возможно по образцу и, одновременно, как самобытное творческое развитие. Воспитание по образцу длится постоянно при сменяющихся время от времени образцах. В раннем возрасте необходимы образцы любви, эмпатии, деликатности. В подростковом возрасте они сменяются образцами творческой жизни в различных сферах ее проявления. В воспитательных системах, направленных на творческое раз-

витие, необходимо учитывать две основные линии освоения воспитанником своего природного дара: первая – максимально углубленное развитие одного вида одаренности и вторая – проявление разносторонней одаренности. Оба случая требуют особого внимания к ходу общего личностного развития воспитанника [10]

Принцип свободы в воспитании необходимо соблюдать для того, чтобы целенаправленное воспитание не исказило природу человека. Принцип свободы предполагает создание в образовательной среде пространства, в котором воспитанник наилучшим образом обнаружит не проявленные природные возможности. Л. Н. Толстой в романе «Воскресенье» осознание человеком своей природы называет осознанием своего «духа»: «Вер много, а дух один». Л. Толстой (позже об этом говорит и К. Юнг) считает, что «каждый человек обладает особым дарованием и способен выполнять определенную задачу» [12, с. 304]. Задача воспитания в том, чтобы постараться открыть в ребенке то дарование, которое отличает его от других и, в то же время, будет плодотворным в обществе. Ответственность воспитанника перед природой состоит в том, чтобы в течение своей жизни наилучшим образом раскрыть, развить это дарование. Для воспитателя «воспитание значит питание способностей ребенка, а не создание тех новых способностей, которых в нем нет. Последнее невозможно» [12, с. 303]. Ребенок со временем перейдет к самовоспитанию.

Общество устроено так, что влияние среды неизбежно. Вредным оказывается то влияние, которое уводит воспитанника с пути следования естественному раскрытию природных качеств, достижению природной цели. Ж.-Ж. Руссо указывает на два вида зависимости человека в процессе его развития: зависимость от вещей, лежащая в самой природе, и зависимость от людей, порождаемая обществом. Первая, не заключающая в себе ничего морального, не вредит свободе и не порождает пороков, в то время как вторая, не будучи упорядоченной, порождает все пороки. Невозможно быть полностью независимым, но необходимо ее избегать там, где эта зависимость создается искусственно. В процессе свободного воспитания следует избегать всех видов зависимости, если это не зависимость от природы вещей.

Следование принципу свободы подразумевает, что воспитатель отказывается от силового воздействия на ребенка: «Никогда не приказывайте ему – ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним» [5, с. 205]. Но для того чтобы отказаться от приказов, воспитатель сам должен многое изучить и предвидеть, чтобы выбрать другой метод воспитания. Принцип свободного воспитания состоит в том, что воспитатель максимально изучив социальные условия, регулирует их так, что воспитанник напрямую сталкивается только с природными препятствиями, не приходя в противоречие в своих действиях с людьми или социумом [6]. «Дозволяйте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением; но все отказы ваши пусть будут бесповоротны, пусть не колеблет вас никакая настойчивость; пусть сказанное вами “нет” будет несокрушимой стеной, так, чтобы, испытав раз 5–6 перед ней свои силы, ребенок не пытался уже опрокинуть ее» [5, с. 205].

Принцип свободного воспитания не решает все задачи воспитания, но делает пространство индивида открытым для свободного контакта с природой. Все сказанное справедливо и для научно-технического общества, но в последнем единство природы человека и характера интеллектуализированного общества становится более глубоким и основополагающим, что требует большего внимания к организации образовательной среды, обеспечивающей принцип свободного воспитания.

Свободное воспитание – это естественное воспитание. Говоря о духе человека, мы говорим о тех его природных задатках, природных возможностях, которые обеспечены диалектическим единством природы. В современном человеке природа раскрывает себя в его интеллекте [8]. Для человека познание начинается с него самого. Предельные возможности интеллекта человека – это воспроизведение в индивидуальном сознании окружающей реальности. При этом проявляется многофункциональность сознания человека. В процессе познания человек обнаруживает скрытые от прямого непосредственного взгляда закономерности. Следующая по сложности за интеллектуальным отражением природы ступенька развития – способность к рефлексии, осознанию того,

что стало принадлежностью сознания [7]. Научное познание привело к установлению и описанию многочисленных законов и закономерностей. И живое вещество, и человек как рефлекслирующая часть природы, также как и элементарные частицы развиваются в реальном пространстве. При этом сохраняется задача поиска всеобщих универсальных немногочисленных законов, которым подчиняется все, охваченное сознанием. В. И. Вернадский посвятил свой труд поиску всеобщих законов живого вещества [3].

Изучение природы материи показало, что для понимания единства природы необходимы еще более охватывающие объединения. Стремление сознания к всеобъемлющему охвату в познании подтверждает диалектическую целостность природы и ее единство. В поиске первоначала природы наука добывает знания об универсальных закономерностях, таких как постоянная Планка, учение о фундаментальных свойствах симметрии, предвиденные Платоном, и продолжает поиск подтверждений единства и универсальности законов развития природы [10].

Жизнь человека феноменологически подчиняется всеобщим законам. В этом контексте мы рассматриваем образование человека как проявление закона всеобщего развития. Диалектика позволяет соотнести образование человека, в том числе конкретного индивида, с развитием природы вообще, обнаружив целостность самого человека и его закономерность в природе. Природа диалектически едина. В естествознании усилия многих ученых направлены на поиск единых всеобщих законов. М. Борн пишет: «Было бы идеалом кратко обобщить все законы в едином законе, универсальной формуле, существование которой было постулировано более ста лет назад великим французским астрономом Лапласом»... [2, с. 130]. Жизнь, образование и развитие человека подчиняются тем же самым общим законам природы. На практике для полного раскрытия природных возможностей человека необходимо включать воспитанника в природосообразные системы. Такие системы свободного воспитания содержат: проявление в системе развития всех элементов реальности, взаимодействие с природой, обществом, культурой, государством; открытость общества, пассионарность, творчество. Нарушение природного процесса развития человека ве-

дет к тому, что не достигаются цели природы и что результат, полученный в условиях искусственной среды, становится тупиковой ветвью, не дающей дальнейшего развития. Тупиковое направление в образовании приводит к воспитанию человека, лишённого природной способности к творчеству. Такой человек становится «разовым» элементом, не участвующим в диалектике развития.

В свое время философы ставили в упрек М. Борну то, что ученый изучает физическую реальность, существующую вне человека. Отличие такого объекта, как «образование человека», от объекта исследований в естествознании состоит в том, что нельзя сказать, что изучается исключительно внешний по отношению к исследователю мир. Исследование «образования человека» более полно отвечает потребности ученого в получении целостного знания. Науки – физика, астрономия, геология служат для создания картины мира на основе синтетических, апостериорных суждений. Как вписать человека в эту физическую реальность, в имеющуюся картину мира. М. Борн верил, что единый мир может иметь общее единое описание: «Я считаю установление универсальной формулы Лапласа действительно оправданным идеалом ... Теоретики XIX века верили в эту более или менее ясно выраженную

цель и на пути к ее выполнению достигли поразительных успехов» [2, с. 130].

У природы нет единой цели, но есть единые законы – к такому выводу пришли в естествознании. Эти законы настолько компактны, что их исследование побуждало и побуждает ученых к поиску одной единственной *универсальной формулы*. Не исключен из этого единства и человек, и процесс его образования. Более того, наблюдающий себя, рефлексирующий человек имеет наиболее верный источник знаний о всеобщем развитии природы.

Для педагога-исследователя принцип свободного воспитания имеет следующую особенность: он может напрямую, без приборов устанавливать контакт с объектом исследования, настроив своего воспитанника на саморефлексию, самопознание, получая от него самые достоверные знания о природе объекта. В изучении образования человека опыт не разделяет, а объединяет исследователя и предмет исследования. Исследование природы человека, связанное с раскрытием ее в процессе образования есть, в то же время, элемент познания всеобщей природы. В условиях научно-технического общества свободное воспитание остается надежным методом реализации природных возможностей человека и источником знаний о человеке.

Библиографический список

1. Алиева Н. З., Шевченко Ю. С., Пригородова А. А. Феномен технонауки // Успехи современного естествознания. – 2012. – № 6. – С. 205.
2. Борн М. Физика в жизни моего поколения. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1963. – 536 с.
3. Вернадский В. И. Живое вещество и биосфера. – М.: Наука, 1994. – 676 с.
4. Гумилев Л. Н. Тысячелетие вокруг Каспия. – М.: АСТ, 2002. – 384 с.
5. Коменский Я., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1987. – С. 205–295.
6. Кузнецова А. Я. Диалектика культурной традиции и инновации в развитии детской одаренности // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 188–191.
7. Кузнецова А. Я. Интеллект, интеллектуальный капитал и самопознание // Международный журнал экспериментального образования. – 2013. – № 1. – С. 142–143.
8. Кузнецова А. Я. Образование как становление духовного человека // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 11-2. – С. 478–482.
9. Лоренц В. В. Историческая обусловленность идей «свободного» и гражданского воспитания в контексте глобализации современного образования // Воспитание в изменяющемся мире (Омск, 30 января 2015 г.): Материалы первой международной научно-практической конференции. – Омск: Изд-во ОГПУ, 2015. – С. 138–143.
10. Платон. Тимей // Сочинения в 3 т. – Т. 3. – Ч. 1. – М.: Мысль, 1971. – С. 455–543.
11. Ролз Дж. Теория справедливости. – Новосибирск: Изд-во НГУ, 1995. – 532 с.
12. Толстой Л. Н. Из письма о воспитании // Полное собрание сочинений. – Т. 41. – М.: ГИХЛ, 1957. – С. 303–308.
13. Шубович М. М. Гуманизация образования и воспитания как социально-педагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2009. – № 8. – С. 96–103.

Поступила в редакцию 23.12.2016

PRINCIPLE OF FREE EDUCATION IN THE SCIENTIFIC AND TECHNICAL SOCIETY

Abstract. Free education and scientific and technological development of the society have a common natural source – the spiritual potential of the human being. Spiritual development of society is possible only if an active full-fledged spiritual life of its citizens. Over time, the relationship between the direction of individual development and the direction of the formation of the whole society is becoming less apparent. A further innovative development of society puts the task of preserving the integrity of both society and the individual with the concurrence of their interaction. At the same time the spiritual potential of the individual acts as a natural constant, invariant social environment for its development of innovative scientific and technological reality.

Keywords: education, freedom, civilization, technology, endowments, the individual, society.

Submitted 23.12.2016

References

1. Alieva, N. Z., Shevchenko, Yu. S., Prigorodova, A. A., 2012. Fenomen texnonauki [The phenomenon of technoscience]. *Uspexi sovremennogo estestvoznaniya* [Journal of The success of modern science], 6, pp. 205 (in Russ.).
2. Born, M., 1963. Fizika v zhizni moego pokoleniya [Physics in my generation]. Moscow: Foreign literature Publ., 536 p. (in Russ.).
3. Vernadskij, V. I., 1994. Zhivoe veshhestvo i biosfera [Living matter and the biosphere]. Moscow: Science Publ., 676 p. (in Russ.).
4. Gumilev, L. N., 2002. Tysyacheletie vokrug Kaspiya [Millennium around the Caspian sea]. Moscow: AST Publ., 384 p. (in Russ.).
5. Komenskij Ya., Lokk D., Russo Zh.-Zh., Pestalocci I., 1987. Pedagogicheskoe nasledie [Pedagogical legacy]. Moscow: Pedagogika Publ., pp. 205–295 (in Russ.).
6. Kuznetsova, A. Ya., 2013. Dialektika kul'turnoj tradicii i innovacii v razvitii detskoj odarennosti [The dialectic of cultural tradition and innovation in the development of children's giftedness]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 188–191 (in Russ., abstr. in Eng.).
7. Kuznetsova, A. Ya., 2013. Intellekt, intellektual'nyj kapital i samopoznanie [Intelligence, intellectual capital and self-knowledge]. *Mezhdunarodnyj zhurnal e'ksperimental'nogo obrazovaniya* [International journal of experimental education], 1, pp.142–143 (in Russ.).
8. Kuznetsova, A. Ya., 2012. Obrazovanie kak stanovlenie duxovnogo cheloveka [Education as formation of the spiritual man]. *Fundamental'nye issledovaniya* [Fundamental research], 11, pp. 478–482 (in Russ.).
9. Lorenc, V. V., 2015. Istoricheskaya obuslovlennost' idej "svobodnogo" i grazhdanskogo vospitaniya v kontekste globalizacii sovremennogo obrazovaniya [The historical conditioning of ideas of "free" and civic education in the context of globalization of modern education]. Omsk: OSPU Publ., pp. 138–143 (in Russ.).
10. Platon, 1971. Timej [Timaeus]. *Sochineniya v trekh tomah* [Works in 3 Volumes]. T. 3. CH. 1. Moscow: Mysl' Publ., pp. 455–543 (in Russ.).
11. Rolz, Dzh., 1995. Teoriya spravedlivosti [A theory of justice]. Novosibirsk: NSU Publ., 532 p. (in Russ.).
12. Tolstoj, L. N., 1957. Iz pis'ma o vospitanii [From the letter on education]. *Polnoe sobranie sochinenij*. T. 41 [Complete works. T. 41.]. Moscow: GIHL Publ., pp. 303–308 (in Russ.).
13. Shubovich, M. M., 2009. Gumanizaciya obrazovaniya i vospitaniya kak social'no-pedagogicheskij fenomen [Humanization of education and upbringing as a socio-pedagogical phenomenon]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 8, pp. 96–103 (in Russ.).

Submitted 23.12.2016

Дейч Борис Аркадьевич

Кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, deichb7@mail.ru, Новосибирск

Галеева Надежда Викторовна

Ассистент кафедры теории и методики воспитательных систем, Новосибирский государственный педагогический университет, nad-vol94@mail.ru, Новосибирск

ДИНАМИКА СОДЕРЖАНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ СУБКУЛЬТУРЫ ДЕТСТВА¹

Аннотация. В статье рассматривается взаимосвязь между развитием субкультуры детства и динамикой содержания дополнительного образования детей, выделены этапы влияния субкультуры детства на сущность дополнительного образования. Проанализированы понятия «субкультура детства» и «дополнительное образование» в их развитии взаимосвязи, современные подходы к определению данных понятий. Рассмотрены различные взгляды на детство как самостоятельный феномен, отношение педагогов к ребенку в разные исторические периоды. Охарактеризованы основные компоненты мира детства с точки зрения этнографов и педагогов: детский фольклор – его открытие как самостоятельное направление; игра как начальный этап социализации ребенка, различные виды игр. Рассмотрен начальный опыт организации дополнительного образования как социально-организованной деятельности, направленной на гармоничное развитие личности, формирование творческого начала, свободы выбора, а так же функции внешкольной работы. Определены этапы и линии развития дополнительного образования: народная, общественная, государственная, связанные с развитием субкультуры детства.

Ключевые слова: детская субкультура (субкультура детства), дополнительное образование, внешкольная работа, детство, детский фольклор, детские игры.

В последние десятилетия усилилось внимание ученых к такому явлению, как субкультура детства (детская субкультура). В конце XX в. интерес к детской субкультуре стали проявлять психологи и педагоги (Т. И. Алиева, И. С. Кон, В. Т. Кудрявцев, Н. А. Короткова, Н. А. Михальченко, М. В. Осорина). Исследователи выделяют ряд причин такого внимания:

– во-первых, в научной литературе отсутствовало единое обозначение данного понятия, вследствие чего используются дефиниции «детская субкультура» и «субкультура детства» как взаимозаменяемые, синонимичные друг другу;

– во-вторых, не существовало общепринятой интерпретации рассматриваемого феномена;

– в-третьих, отсутствовал с позиции культурологии системный анализ субкультуры детства в контексте современного социокультурного пространства России. Важно учитывать особенности русского менталитета, истоки русской культуры, а также со-

циальные, экономические, политические и прочие условия, в которых развивается российское детство XXI в. [2].

В то же время можно говорить об усилении внимания к теории и практике дополнительного образования. Дополнительное образование, на наш взгляд, на протяжении всего времени своего существования отражало аспекты субкультуры детства. Будучи гораздо менее формализованным, чем основное (школьное) образование, оно во многом связано с аспектами детской субкультуры. Именно дополнительное образование позволяет наиболее продуктивно использовать потенциал субкультуры детства в процессе разновозрастного взаимодействия. Одним из первых такую возможность обосновал А. Г. Асмолов: «Уместно вспомнить, что в культуре различают три вида связей между поколениями. Это связь в традиционных культурах, когда все передается через традиции предков. Второй путь, – когда опыт передается через инструкцию взрослого, стоящего над ребенком. Главная форма по-

¹ Публикация подготовлена в рамках научного проекта № 16-06-00659 при поддержке РГНФ.

добного образования – монолог, столь характерный для нашей массовой школы. Есть иной путь – через детскую субкультуру и культуру взрослых, когда сотворчество взрослого (педагога) и детей, их партнерство рождает особый спектр отношений, задает определенную специфику образования. С этой точки зрения высвечивается совершенно уникальная роль дополнительного образования» [4, с. 7].

Несмотря на то что на субкультуру детства, как уже говорилось выше, ученые обратили внимание относительно недавно, мы считаем актуальным рассмотрение взаимосвязи между развитием данного явления и динамикой содержания дополнительного образования детей. В. В. Абраменкова определяет детскую субкультуру как смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в детских сообществах в той или иной конкретно-исторической социальной ситуации развития [1]. В рамках нашей статьи мы будем опираться на данное определение. Что касается дополнительного образования, то мы остановимся на двух подходах к определению сущности данного понятия.

– Н. А. Морозова предлагает рассматривать дополнительное образование как совокупность знаний, приобретенных при специальном обучении, которые дополняют и расширяют ранее полученные знания [8]. Дополнительные знания и умения могут быть получены детьми не только в рамках специального обучения, но и в процессе взаимообмена (часто через игру или другие формы досуга) на уровнях дети – дети и дети – взрослые. Условно данный процесс можно назвать народной линией дополнительного образования.

– Дополнительное образование как организованное педагогическое взаимодействие детей и взрослых во внеурочное время, основой которого является свободный выбор ребенком вида деятельности, а целью – удовлетворение познавательных интересов и потребностей в социальных связях, творческой самореализации и саморазвитии в разновозрастном коллективе единомышленников [5]. Данное определение отражает узкий смысл данного понятия. В этом случае можно говорить об общественно-государственной линии дополнительного образования.

Сущность феномена «субкультура детства» связана с восприятием детства как такового. Считается, что «детство» как некая самостоятельная категория появилась в конце XVII в., а в педагогической науке только к середине XVIII в. До этого дети воспринимались как маленькие взрослые. Возникновение детской субкультуры современные исследователи относят к первобытнообщинному периоду развития человечества, когда не прошедшие инициацию члены общины объединялись для осуществления совместных форм жизнедеятельности, тождественной взрослым. В. В. Абраменкова отмечает: «С развитием человеческого общества эти формы все более автономизировались, делая переход от прямого подражания трудовым, бытовым и ритуальным действиям взрослых – к игре как особой непродуктивной форме активности, благодаря которой осуществляется управление собственным поведением ребенка, его ориентации в смыслах человеческой деятельности и отношений» [1, с. 110]. К этому же периоду некоторые ученые относят и зарождение дополнительного образования. Н. А. Морозова пишет, что «как показывает анализ, само понятие “дополнительное образование” и процесс его реализации или то, что имплицитно или эксплицитно подразумевалось под ним, существовало и существует на протяжении всего периода развития человечества, развития системы образования от первобытнообщинного строя до настоящего времени» [8, с. 32]. Однако противоречия в данном случае нет, т. к. детство до Нового времени не воспринималось как самостоятельная категория со стороны взрослого общества, но проявления его субкультуры объективно присутствовали. Таким образом, до конца XVII в. ребенок действительно воспринимался как маленький взрослый, но у «маленьких взрослых» было нечто, отличающее их от «взрослых больших», по крайней мере, в раннем детском возрасте. Ф. Арьес пишет о том, что «сугубо детская специализация игр к 1600 году касается только раннего детства – после четырех лет она стирается и исчезает вовсе. Начиная с этого возраста, ребенок играет в те же игры, что и взрослые, то с детьми, то с теми же взрослыми... Взрослые же, наоборот, находят удовольствие в забавах, которые мы сегодня называем детскими»

[3, с. 64]. То же можно увидеть и в содержании дополнительного образования, характерного для того времени: с одной стороны, воспитание осуществлялось в процессе включения детей в различные виды взрослой деятельности, а с другой – через общение и взаимодействие, через взаимообмен знаниями и умениями, характерными для детской субкультуры (детские игры, детский юмор, детское словотворчество и т. д.). В данный период шло развитие дополнительного образования в широком смысле (народная линия) – получение необходимых знаний и умений в результате неформального взаимодействия между детьми и между детьми и взрослыми. Содержание передаваемых знаний и умений связано с компонентами субкультуры детства (игры, образцы поведения, детское словотворчество и т. д.).

В начале XVIII в. обращают внимание на необходимость выделения детства как самостоятельного феномена. В частности, Ж.-Ж. Руссо писал: «Детства не знают: при тех ложных понятиях, которые имеются о нем, чем дальше идут, тем больше заблуждаются. Самые мудрые из нас гонятся за тем, что людям важно, – знать, не принимая в расчет того, в состоянии ли дети научиться этому. Они постоянно ищут в ребенке взрослого, не думая о том, кем он бывает прежде чем стать взрослым... Прежде всего хорошо изучите ваших воспитанников, ибо вы решительно их не знаете» [12, с. 1]. В России это произошло значительно позже – только в XIX в. такие педагоги и общественные деятели, как К. Н. Вентцель, Н. И. Пирогов, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский обратили внимание педагогической общественности на то, что «у ребенка есть свой мир, отличный от нашего. Воображение создало этот мир ребенку, и он в нем живет и действует по-своему... Он живет в собственном мире, созданным его духом, и действует, следуя законам этого мира» [10, с. 94]. Но нельзя сказать, что до этого периода дополнительное образование в нашей стране полностью отсутствовало. Более того, уже в первой половине XVIII в. появился первый опыт организации дополнительного образования как специально организованной деятельности: классическим примером этого является организованный в 30-е гг. XVIII столетия в Шляхетском кадетском корпусе в Петер-

бурге литературный кружок. Кроме того, каждый кадет должен был научиться играть на каком-нибудь музыкальном инструменте, большое внимание также уделялось гармоничному развитию личности, формированию творческих начал в человеке, свободы выбора, активной позиции. Во второй половине XVIII в. в Смольном институте благородных девиц воспитанницы (с 13 лет) принимали участие в придворных празднествах, концертах, спектаклях. Кроме учебных предметов в институте обучали таким видам деятельности, как шитье, вышивание, рукоделие, танцы. Все это можно отнести к организованным формам дополнительного образования.

Во второй половине XIX в. содержание дополнительного образования развивается по двум линиям – народной и общественной.

На их развитие повлияло то, что ряд компонентов детской субкультуры становится предметом изучения российских этнографов и педагогов. Происходит открытие детского фольклора как самостоятельного направления. Считается, что первым, кто выделил детский фольклор в самостоятельную ветвь народной словесности, попытался классифицировать собранный фольклорно-этнографический материал, был П. В. Шейн. Образцы фольклора из его сборников до сих пор имеют огромное значение в истории зарождения и развития отдельных элементов детской культуры. С 50-х гг. XIX в. на протяжении нескольких десятков лет он собирал и публиковал образцы детского фольклора. В 1892 г. вышел его главный труд – «Великорус в своих песнях, обрядах, верованиях, сказках, легендах». В этой работе автор обратил внимание фольклористов на детский фольклор, что способствовало развитию интереса к миру детства. Современные исследователи придают большое значение детскому фольклору как одному из компонентов субкультуры детства. В частности, М. В. Осорина пишет о том, что фольклорная традиция, вобравшая в себя социальный и интеллектуальный опыт многих детских поколений, представляет ребенку готовые способы решения жизненных проблем в детском сообществе [9].

Важное место в детской субкультуре этого периода занимает игра. Известный собиратель детских игр второй половины XIX в.

Е. А. Покровский одним из первых проводит анализ понятий «игра» и «детская игра». «Понятие “игра” вообще, – пишет автор, – имеет некоторую разницу у разных народов. Так у древних греков слово “игра” означало собою действия, свойственные детям, выражая главным образом то, что у нас теперь называется “предаваться ребячеству”... Впоследствии во всех европейских языках словом “игра” стали обозначать обширный круг действий человеческих, с одной стороны, не претендующих на тяжелую работу, с другой – доставляющих людям веселье и удовольствие... Детская игра по характеру своему составляет один из видов деятельности организма, впрочем, деятельности такой, которая существенным образом отличается от серьезной работы, так как всякая серьезная работа имеет целью удовлетворение каких либо практических задач жизни» [11, с. 2].

Одной из игровых форм крестьянских детей были, говоря современным языком, сюжетно-ролевые игры. Организованные самими детьми они отражали их представления об окружающем быте, событиях, деятельности взрослых людей. Например, дети поселений, расположенных вдоль дорог, играли в «постоялый двор», «обозы», «лавочку» и другие подобные игры. Игры маленьких детей зависели от изобретательности нянек, с 4 лет дети начинали участвовать в несложных драматизированных играх с сюжетом, которые устраивали более старшие. В 6–7 лет игры с правилами (прятки, догонялки). По мере взросления детская игра усложнялась [13].

Кроме того, активно использовались разнообразными подвижные игры. Н. А. Миненко так описывает зимние детские занятия: «Практически в каждом селении крестьяне устраивали снежные и ледяные горы – “катушки”. Случалось, прямо во дворе старшие дети строили небольшие горки своим младшим братьям и сестрам. Санок у многих не было, с гор катались на досточках, скотской шкуре, на лубе (снятой с дерева коре), лотке – “ледянках”, так что “дух захватывало”. По замерзшей речке во многих местах катались на самодельных коньках. Коньки делали деревянные, гвоздем прожигали отверстия для крепления, полозья обивали жостью. В некоторых местностях жители устраивали для детей постарше и молодежи

“столбик-бешенку” – простейшую карусель. К колесу, надетому на столб, крепились шесты; одни ребята крутили колесо, а другие катались на “ледянках” по ледяной же площадке, держась за шесты» [7, с. 146].

Знание детского фольклора, являющегося элементом субкультуры детства того периода, можно отнести к народной линии дополнительного образования. В тоже время во второй половине XIX в. начинают появляться первые формы организованного дополнительного образования (внешкольной работы с детьми), в которых также находят отражение элементы детской субкультуры. К таким формам можно отнести детские площадки, первые из которых появились в 1895 г., когда в Москве начала работу Комиссия по организации подвижных игр на открытом воздухе. Накапливался определенный опыт подобной деятельности в обществах содействия физическому развитию детей, созданных в 1893–1895 гг. в Петербурге по инициативе известного российского педагога П. Ф. Лесгафта, который большое значение в физическом развитии детей уделял именно подвижным играм и предлагал активно использовать как традиционные российские, так и популярные зарубежные игры. Организаторы общества рассматривали досуг как основной фактор развития личности. Деятельность общества включала в себя проведение игр и занятий, выполнение физических упражнений, организацию загородных прогулок, экскурсий и состязаний; практических и систематических курсов гимнастики, ручного труда, плавания; заботу о распространении правильных взглядов на физическое воспитание и развитие и т. д. Несмотря на недостаток средств, общество открывало катки, купальни, летние и зимние площадки и др. Члены общества, анализируя тенденции социально-экономического развития российской действительности и связывая с этим изменения деятельности в сфере внешкольного образования и социальном составе его участников, отмечали, что «предназначение учреждений – не только и не столько устранение недочетов в физическом развитии, но и образование детей. Это школа на открытом воздухе, свободное посещаемая» [6, с. 169–170].

Организовывали деятельность детей на площадках педагоги. Например, по инициа-

тиве преподавателя пения одной из тульских гимназий Георгия Константиновича Ремизова с 1909 г. в московских садах и скверах стали проводиться детские массовые игры («Волки и овцы», «Гуси и волки», «Третий лишний» и др.), собиравшие до 400 человек детей и взрослых. Игровые площадки проводились в Александровском и Екатерининском садах, в Грузинском сквере и на Тверском бульваре, в других скверах и садах города.

К 1912 г. в Москве действовали 24 площадки для игр. В дальнейшем Московская городская Дума предусматривала создание сети специально оборудованных площадок по типу стадионов с детскими спортивными школами. Кроме игр, Г. К. Ремизов проводил с детьми экскурсии, устраивал дальние походы и поездки. Для этих целей московский купец Е. Д. Окунев передал несколько судов.

Многие из таких детских площадок были связаны с деятельностью Петербургского фребелевского общества содействия первоначальному воспитанию. Выпускницы фребелевских курсов (платных педагогических учебных заведений) – будущие воспитательницы детей дошкольного возраста в семьях и детских садах, так называемые «фребелички», – работали во всех губерниях страны. В Санкт-Петербургском народном саду на Прудках, открытом в 1895 г., под руководством выпускниц педагогических курсов имени Ф. Фребеля дети занимались физическими упражнениями и играми, ручным трудом и некоторыми видами умственных занятий. Занятия проходили ежедневно с 10 часов утра до 7 часов вечера, и в отдельные дни число посещавших его детей приближалось к шестистам.

Посещали площадки дети из разных семей – в основном это были семьи служащих, рабочих, торговцев. Возрастной состав детей так же был разным – от 3 до 14–16 лет. На площадках дети много играли: «Игры были разные: с использованием инвентаря (крокет, городки, лаун-теннис) и без него; индивидуальные, групповые, “партийные” и массовые, так называемые “общественные”; развивающие физические показатели (силу, ловкость) и умственные; на взаимодействии; игры с установленными правилами и придуманные самими детьми, в том числе “игры в окружающую жизнь”; на му-

зыкальной и литературной основе и т. д.» [6, с. 196].

Несмотря на то что в конце XIX – начале XX вв. дополнительное образование начинает появляться в различных типах образовательных учреждений того времени («разумные развлечения», ремесленные мастерские, образовательные прогулки, собрания учащихся в школах, лицеях, гимназиях), можно говорить о развитии именно общественной линии дополнительного образования, реализуемой в различных организованных формах (детские площадки, клубы, колонии) за пределами образовательных учреждений. Эту деятельность необходимо отнести к общественной линии развития дополнительного образования, т. к. в основе ее финансового обеспечения лежала частная инициатива, и деятельность внешкольных объединений и учреждений обеспечивалась за счет средств либеральных общественных организаций, добровольных пожертвований и благотворительных взносов. Организаторами же первых внешкольных объединений были молодые прогрессивные педагоги, часто участники общественно-педагогического движения, которые пытались противостоять консерватизму официального воспитания и образования, характерного для того времени. В рамках организации первых форм дополнительного образования активно использовались элементы субкультуры детства. Такая тенденция характерна до конца второго десятилетия XX в.

После 1917 г. начинает формироваться новая линия развития дополнительного образования – государственная. Можно выделить несколько основных функций, реализуемых внешкольными учреждениями в тот период: организация досуга детей, проводимая внешкольными детскими и культурно-просветительскими учреждениями; борьба с детской беспризорностью; удовлетворение разносторонних культурных запросов детей и подростков; развитие их самостоятельности и творческой активности. Кроме того, важной функцией внешкольной работы с детьми в этот период является коммунистическое воспитание подрастающего поколения. Основой государственной системы внешкольных учреждений для детей становятся дворцы и дома пионеров, первые из которых были

открыты в нескольких районах Москвы в 1923–1924 гг. Кружковая работа, проводимая с детьми во внешкольных учреждениях, основана на удовлетворении их познавательных и творческих потребностей. Но при этом постепенно теряется связь форм дополнительного образования с детской субкультурой. При этом детская субкультура не исчезает, но ее элементы (игры, детский юмор, детский фольклор, детское словотворчество и т. д.) передаются в рамках неформального общения между детьми. Это же характерно и для современного дополнительного образования и можно говорить о том, что учреждения дополнительного образования выполняют еще одну важную функцию – сохранение и распространение детской субкультуры. Но не в формализованных формах (на наш взгляд, специально организованные фольклорные праздники и другие мероприятия, основанные на народной культуре, далеко не всегда решают те воспитательные задачи, которые перед ними ставятся), а за счет возможности неформального разновозрастного общения воспитанников учреждения дополнительного образования.

Таким образом, обозначим три этапа влияния субкультуры детства на содержание до-

полнительного образования:

– с древнейших времен до середины XVIII в. – детская субкультура практически полностью отражается в содержании дополнительного образования, представляющего собой в тот период приобретение новых знаний и умений, полученных в процессе взаимодействия между детьми и между детьми и взрослыми (народная линия);

– с середины XVIII в. до конца второго десятилетия XX в. – на этом этапе продолжается влияние детской субкультуры на содержание дополнительного образования как в процессе взаимодействия между детьми и между детьми и взрослыми (народная линия), так и в рамках первых организованных форм дополнительного образования (общественная линия);

– с конца второго десятилетия XX в. по настоящее время – постепенное ослабление связи между субкультурой детства и организованными формами дополнительного образования (государственная линия), элементы детской субкультуры не используются (или мало используются) педагогами дополнительного образования, но их передача осуществляется за счет неформального разновозрастного взаимодействия.

Библиографический список

1. *Абраменкова В. В.* Социальная психология детства. – М.: ПЕР СЭ, 2008. – 431 с.
2. *Алиева Т. И.* Ребенок в детско-взрослых общностях: реконструкция смысла поведения // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 10. – С. 28–31.
3. *Арьес Ф.* Ребенок и семейная жизнь при старом порядке. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999. – 416 с.
4. *Асмолов А. Г.* Дополнительное образование как зона ближайшего развития образования в России: от традиционной педагогики к логике развития // Внешкольник. – 1997. – № 9. – С. 7–11.
5. *Дейч Б. А.* Педагогические технологии в дополнительном образовании детей. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – 132 с.
6. *Дейч Б. А., Юрочкина И. Ю.* Становление и развитие внешкольной работы в России: региональный аспект (конец XIX – начало 90-х гг. XX вв.): монография – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2011. – 287 с.
7. *Миненко Н. А.* Живая старина: будни и праздники сибирской деревни в XVIII – первой половине XIX в. – Новосибирск: Наука, Сиб. отделение, 1989. – 160 с.
8. *Морозова Н. А.* Дополнительное образование – многоуровневая система в непрерывном образовании России: монография – М.: МГУП, 2001. – 277 с.
9. *Осорина М. В.* Значение детской фольклорной традиции в развитии коммуникативных умений ребенка // Мир детства и традиционная культура (III Виноградовские чтения) / сост. В. М. Григорьев, М. А. Мухлынин. – М.: Издательство Всероссийского научно-методического центра народного творчества и культурно-просветительной работы им. Н. К. Крупской, 1990. – С. 41.
10. *Пирогов Н. И.* Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения / сост. А. Н. Алексюк, Г. Г. Савенок. – М.: Педагогика, 1985. – С. 94–95.
11. *Покровский Е. А.* Детские игры, преимущественно русские. – М.: Типография А. А. Карцева, 1887. – 368 с.
12. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль или о воспитании [Электронный ресурс]. – URL: <https://vk.com/do>

c182701393_351621950?dl=2263d92389c918f34
4&hash=b87ba371d0d9c0ec5c (дата обращения:
09.01.2017).

13. Слепцова И. С. Народные игры и исполь-
зование их в воспитании // Русские традиции
и современность. – М.: Наука, 1995. – С. 55.

Поступила в редакцию 26.12.2016

Deich Boris Arkad'evich

*Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Head of the theory and methodology of educational systems department,
Novosibirsk State Pedagogical University, deich67@mail.ru, Novosibirsk*

Galeeva Nadegda Viktorovna

*Assistant of the Department theory and methodology of educational systems, Novosibirsk State
Pedagogical University, nad-vol94@mail.ru, Novosibirsk*

**DYNAMICS OF SUPPLEMENTARY EDUCATION OF CHILDREN
IN THE CONTEXT OF EVOLUTION OF SUBCULTURE OF CHILDHOOD¹**

Abstract. The article revealed the relationship between the development of the subculture of childhood of the content and dynamics of supplementary education of children, marked the stages of childhood subculture influence on the nature of supplementary education. Analyzed the development of the concepts of “subculture of childhood” and “supplementary education” in their relationship, modern approaches to the definition of these concepts. Studied different views on childhood as a separate phenomenon, the ratio to the child in different periods. It describes the main components of the world of childhood from the perspective of ethnographers and educators: children’s folklore - his discovery as an independent direction; game as the first stage of socialization of the child, the various types of games. Considered the first experience of an supplementary education as a socially organized activity aimed at the harmonious development of personality, the formation of creativity, freedom of choice, as well as extracurricular activities function. The stages and the lines of development of supplementary education – people’s, community, state, – associated with the development of the subculture of childhood.

Keywords: children subculture (subculture of childhood), supplementary education, extracurricular activities, childhood, children’s folklore, children’s games.

References

1. Abramenkova, V. V., 2008. Social'naya psixologiya detstva [The social psychology of childhood]. – Moscow: PER SE Publ., 431 p. (in Russ.).
2. Alieva, T. I., 2008. Rebenok v detsko-vzroslyx obshhnostyax: rekonstrukciya smysla povedeniya [Children in a child-adult community: the reconstruction of the meaning of Conduct]. Doshkol'noe vospitanie [Preschool education], 10, pp. 28–31 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Ar'es, F., 1999. Rebenok i semejnaya zhizn' pri starom poryadke [Child and family life under the old order]. Yekaterinburg: Ural University Publ., 416 p. (in Russ.).
4. Asmolov, A. G., 1997. Dopolnitel'noe obrazovanie kak zona blizhajshego razvitiya obrazovaniya v Rossii: ot tradicionnoj pedagogiki k logike razvitiya [Additional education as the zone of proximal development of education in Russia: from traditional pedagogy to the logic of development]. Vneshkol'nik [Out school], 9, p. 7 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Deich, B. A., 2006. Pedagogicheskie tehnologii v dopolnitel'nom obrazovanii detej [Pedagogical technologies in further education of children]. Novosibirsk: NSPU Publ., 132 p. (in Russ.).
6. Deich, B. A., Yurochkina, I. Yu., 2011. Stanovlenie i razvitie vneshkol'noj raboty v Rossii: regional'nyj aspekt (konec XIX – nachalo 90-x gg. XX vv.) [Formation and development of extracurricular activities in Russia: regional aspect (the end of XIX – early 90-ies XX century.)]. Novosibirsk: NSPU Publ., 287 p. (in Russ.).
7. Minenko, N. A., 1989. Budni i prazdniki sibirskoj derevni [Siberian village weekdays and holidays]. Novosibirsk: Science Publ., 160 p. (in Russ.).
8. Morozova, N. A., 2001. Dopolnitel'noe obrazovanie – mnogourovnevaya sistema v nepreryvnom obrazovanii Rossii [Additional education – a multilevel system of continuous education in Russia].

¹ The publication was prepared with the support of the Russian Foundation for Humanities Research (Research Project №16-06-00659).

Moscow: MSUP Publ., 277 p. (in Russ.).

9. Osorina, M. V., 1990. Znachenie detskoy fol'klornoy traditsii v razvitii kommunikativnykh umeniy rebenka [he value of children's folklore tradition in the development of communicative abilities of the child], *Mir detstva i traditsionnaya kul'tura (III Vinogradovskiy chteniya)* [World of Childhood and traditional culture (III Vinogradov Readings)]. Moscow: All-Russian scientific-methodical center of folk art and cultural and educational work it N. K. Krupskaya Publ., p. 41 (in Russ.).

10. Pirogov, N. I. Byt' i kazat'sya [Bee and seem] [online]. Available at: <http://pedagogic.ru/books/item/f00/s00/z0000052/st017.shtml> (Accessed 9 January 2017) (in Russ.).

11. Pokrovskiy, Ye. A., 1887. Detskiye igry, preimushchestvenno russkiye [Children's games, mostly Russian]. Moscow: Tipografiya A. A. Kartseva Publ., 368 p. (in Russ.).

12. Russo, Zh.-Zh. Emil' ili o vospitanii [Emile or about education] [online]. Available at: https://vk.com/doc182701393_351621950?dl=2263d-92389c918f344&hash=b87ba371d0d9c0ec5c (Accessed 9 January 2017) (in Russ.).

13. Sleptsova, I. S., 1995. Narodnye igry i ispol'zovanie ix v vospitanii [Folk games and their use in education]. *Russkie tradicii i sovremennost'* [Russian tradition and modernity]. Moscow: Science Publ., p. 55 (in Russ.).

Submitted 26.12.2016

Григорьева Марина Владимировна

Доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогической психологии и психодиагностики, Саратовский государственный национальный исследовательский университет имени Н. Г. Чернышевского, grigoryevamv@mail.ru, Саратов

ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ В УСЛОВИЯХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. Представлен теоретический анализ проблемы школьной адаптации в современной школе. Дан сравнительный анализ образовательной среды дореформенной и реформируемой школы. Определено содержание понятия «адаптационная готовность личности» в рамках экпсихологического подхода. Показано, что в разные периоды школьной жизни на первый план выдвигаются отдельные компоненты адаптационной готовности личности, обеспечивающие необходимое приспособление к новым требованиям образовательной среды и на этой основе последующее развитие обучающегося. Определены некоторые особенности школьной адаптации в условиях реформ образования: ограниченность специальных целенаправленных педагогических усилий по формированию адекватной адаптационной готовности с одновременным требованием успешного результата школьной адаптации; снижение интеллектуализации социально-психологической адаптации и трансформация ее средств; возрастание энтропийности и неустойчивости школьной адаптации, связанное с увеличением неопределенности требований к обучающимся и некоторым изменением содержания взаимодействий и отношений субъектов к целям и конечным результатам образования.

Ключевые слова: школьная адаптация, реформы образования, динамика адаптации, особенности школьной адаптации, образовательная среда, взаимодействия.

Введение в проблему. Реформы образования в современной школе существенно трансформируют ее образовательную среду в направлении возрастания неопределенности требований к обучающимся и изменения взаимодействий субъектов образования в первую очередь в диаде «ученик – учитель». Дореформенное школьное образование было в большей степени определенным в содержании образовательных программ, методике преподавания, социальных нормах, регламентирующих взаимодействия субъектов образования, отношениях к целям и результатам обучения. Современное школьное образование многовариативно по перечисленным критериям, что ведет к напряжению адаптационных процессов, возрастанию их темпа и усложнению содержания.

Методологический подход к исследованию. Качество обучения в таких условиях зависит не только от квалификации и педагогических способностей учителя, но и от установки учащегося соответствовать требованиям педагога и образовательной среды школы в целом. Это не означает безусловного подчинения требованиям учителя. В рамках

экпсихологического подхода это процесс постоянного установления динамического равновесия между требованиями образовательной среды и возможностями школьника. Речь идет о готовности к активной адаптации, когда целенаправленно преобразуется или среда, или сам субъект. Адаптационная готовность личности определяется нами как предрасположенность личности к восприятию и принятию динамики окружающей среды, осуществлению в динамичной субъективно новой ситуации определенных действий, направленных на установление равновесия между требованиями (возможностями) среды и возможностями (требованиями) личности, сформированная с учетом прошлого опыта адаптационных взаимодействий личности со средой, настоящей специфики ситуации, индивидуальных особенностей личности и представлений личности, связанных с антиципацией возможных вариантов развития адаптационной ситуации.

Проблема исследования. В настоящее время перед психологической наукой формулируется социальный заказ на определение особенностей школьной адаптации в усло-

¹ Публикация подготовлена в рамках научного проекта № 15-06-10624 при поддержке РФФИ.

виях реформирования образования.

Структура адаптационной готовности включает многоуровневую готовность психофизиологических (состояние и предрасположенность нервной системы к определенным действиям, эмоциональные состояния, способствующие или не способствующие определенным действиям), психологических (когнитивные, мотивационные, волевые явления) и социально-психологических (социально-перцептивные, коммуникативные и интерактивные явления) уровней психической активности [1].

Адаптационная готовность современных школьников формируется в процессе взаимодействия с образовательной средой постоянно, ее структура корректируется и усложняется от 1-го к 11-му классу. Составляющие компоненты адаптационной готовности школьника развиваются гетерохронно, что связано с возрастными, индивидуальными и ситуативными факторами, определяющими своеобразие психического и личностного развития учащегося [10]. В разные периоды школьной жизни на первый план выдвигаются отдельные компоненты адаптационной готовности личности, обеспечивающие необходимое приспособление к новым требованиям образовательной среды и на этой основе последующее развитие обучающегося.

Когнитивная составляющая адаптационной готовности связана в первую очередь с интеллектом, являющимся, по мнению исследователей [3], общей адаптационной способностью субъекта деятельности. Роль интеллекта в формировании адаптационной готовности школьника заключается во влиянии на саморегулирующие процессы через решение жизненной задачи, осуществляемой посредством действия с мысленным (ментальным) эквивалентом объекта [5]. Благодаря этому решение адаптационной проблемы, когда нарушается равновесие в системе «требования образовательной среды – возможности учащегося», возможно здесь и теперь без внешних поведенческих проб, правильно и одноразово. Пробы и проверка поведенческих схем и гипотез осуществляются во внутреннем ментальном плане.

Динамика интеллекта на протяжении всего времени обучения в школе происходит волнообразно, есть периоды спада и подъема. При переходе учащихся из начальной

школы в среднее звено обнаруживается общее снижение уровня интеллекта с высокого уровня до уровня выше среднего. При переходе из среднего звена гимназии в старшие классы уровень развития интеллекта учащихся повышается до высокого [1]. Значительный спад интеллектуальных возможностей происходит в 5-м классе, что показывает, как значительно изменение требований образовательной среды к ученику, связанных, прежде всего, с активным использованием понятийного мышления и ограничением интеллектуальных возможностей младших школьников на этапе окончания начальной школы. Далее от 5-го к 11-му классу наибольший прогресс развития интеллекта виден при переходе из 6-го в 7-й классы и из 10-го в 11-й классы, наибольший регресс – при переходе из 9-го в 10-й классы. Таким образом, пики развития интеллекта учащихся приходятся на 2–3, 7 и 11-й классы, а применение интеллекта, скорее всего, затруднено в 5-м классе.

Необходимо отметить, что спад интеллектуальных функций в условиях элитарного обучения (гимназия, лицей) минимален, что позволяет сделать вывод о наличии более благоприятных с точки зрения переходных процессов условиях в связи с направленным формированием пропедевтических элементов понятийного мышления. Наибольшее снижение уровня развития интеллекта при переходе из начального звена в среднее наблюдается у учащихся общеобразовательных классов. Их интеллектуальные возможности на протяжении всего обучения не повышаются, но темпы снижения уровня развития интеллекта уменьшаются к 8-му классу [1]. Очевидно, данное снижение интеллектуальных возможностей у школьников общеобразовательных классов связано с тем, что требования к их мышлению не включают в себя наличие высокого уровня развития интеллекта и ограничиваются развитием репродуктивных возможностей учащихся.

Таким образом, можно увидеть своеобразие формирования интеллектуальной составляющей адаптационной готовности современных школьников в том, что интеллектуальная способность к адаптации в настоящем и будущем формируется у незначительной части обучающихся и это, очевидно,

вызвано не только требованиями образовательной среды школы, но и подкреплено стараниями родителей и способностями самих учащихся.

Еще одной особенностью школьной адаптации является обособление интеллекта и социально-психологической адаптации от 1-го к 11-му классам. Если в начальной школе интеллектуальные способности связаны с социально-психологическими процессами в 57 % случаев, в средних классах – в 43 % случаев, то в старших классах гимназии корреляционная взаимосвязь интеллектуальных способностей и социально-психологической адаптации наблюдается в 33 % случаев [2]. Это, с одной стороны, связано с тем, что, очевидно, с увеличением возраста гимназистов интеллектуальная деятельность все более обособляется от самочувствия в различных социальных условиях, с другой стороны, социально-психологический статус и возможности активного приспособления к социальной среде школы с возрастом становятся менее зависимыми от интеллектуальных возможностей учащихся.

Социальные взаимодействия к 11-му классу расширяются, обуславливаются социально-психологической компетентностью школьников, а их содержание становится более рефлексивным и в меньшей степени связанным с собственно интеллектуальными возможностями учащихся. Другими словами, социально-психологическая адаптация современных школьников включает в себя приспособление и интеграцию не только в образовательную среду школы, но и более сложные процессы приспособления и интеграции в общество в первую очередь посредством анализа своего опыта социальных взаимодействий, а не мысленного их моделирования и антиципации результатов. Однако данный факт не исключает интеллектуальные процессы в социально-психологической адаптации, с возрастом изменяется лишь их роль и сила влияния. Возможно, социально-психологическая адаптация становится к 11-му классу менее интеллектуально оснащенной за счет изменения средств и количества социальных взаимодействий. Современные школьники активно используют виртуальные средства коммуникации, что позволяет значительно увеличить количество социальных контактов и значительно

упростить их содержание и психологическое насыщение (например, за счет исключения большей части невербальной информации из контекста). Увеличение количества и упрощение социальных контактов способствует, с одной стороны, тренировке лишь определенных социально-психологических качеств, с другой стороны, снижает возможности интеллектуальной обработки поступающей информации, для которой необходимо более длительное время, сложное содержание и более значительные внутренние затраты. Из чего можно заключить, что развитие социально-психологической компетентности современных школьников происходит, по большей части, посредством проб и ошибок в условиях возрастания и упрощения социальных контактов, а не за счет их интеллектуализации.

Адаптационная готовность учащихся школы функционирует в специальных организованных условиях, часто предусматривающих возможность оказания специфических внешних (педагогических) воздействий, навязывающих ей определенную структуру и направление. Цели гуманизации образования в современной школе требуют другого отношения к адаптационной готовности учащегося. Школьник должен иметь свободу принятия решения и выбора пути своего развития. При абсолютизации такого подхода возможность формирования социально значимых качеств оказывается вероятностной. Как компромиссный вариант между абсолютной гуманизацией образования и авторитарной реализацией педагогических целей обучения и воспитания школьника в интересах общества возможен вариант применения природосообразных технологий в образовании, соответствующих природным и возрастным особенностям индивида.

Многие педагоги указывают на снижение возможностей реализации экпсихологического подхода в условиях реформирования в современной школе, когда учитывается не только односторонний процесс предъявления требований к обучающимся, но и возможности школьника соответствовать этим требованиям [6]. В условиях укрупнения школ, подушевого финансирования школ, объективизации оценки качества образования в форме ОГЭ и ЕГЭ, несколько нивелируются, как считают некоторые педагоги

и общественные деятели, цели развития личности обучающегося, снижается социальный статус учителя, его функции трансформируются в «тренера» учеников для сдачи единого государственного экзамена [4; 6–8].

Из сказанного следует, что школьная адаптация в таких условиях – феномен, который не находится в центре внимания участников образовательного процесса, целенаправленно формируется ограниченной частью педагогов и родителей, однако практически всеми учителями признается безусловное наличие результатов школьной адаптации, поскольку обратный результат (дезадаптация) при любых установках педагога и родителей осложняет образовательный процесс социальными, дисциплинарными проблемами и проблемами качества знаний. Как следствие, адаптация к школе обременена энтропией, ее процессы в большей степени случайны и происходят по принципу самоорганизующейся системы, когда она «без специфического воздействия извне обретает какую-то пространственную, временную или функциональную структуру» [9, с. 29]. При этом субъект школьной адаптации сам определяет, на какие внутренние и внешние изменения реагировать. Этот выбор связан с существованием в адаптационном опыте учащегося информации о возможных вариантах воздействий и требований со стороны образовательной среды и возможных вариантах ответов на них с приблизительными оценками эффективности этих вариантов. Эта особенность школьной адаптации имеет свои плюсы и минусы.

Минус заключается в том, что большое количество информации в системе школьной адаптации учащегося, связанное с сохранением различных вариантов взаимодействий и их результатов, может дезинтегрировать систему и привести ее в неравновесное состояние. Другими словами, школьник в силу избыточности равнозначной информации не будет знать, какой вариант развития событий выбрать в качестве более оптимального и как адекватно прореагировать на требования образовательной среды. На поведенческом уровне разрушение четкости структуры в системе взаимодействия школьника и образовательной среды связано с замешательством при принятии решения, неуверенностью субъектов взаимодействия в пра-

вильности данного решения, в нелогичности и непоследовательности их поведения и т. п. Для того чтобы система взаимодействий школьника и образовательной среды стала хорошо согласованной и функционировала оптимально, необходимо существование в ее структуре одного-двух элементов-аттракторов, руководящих динамикой системы. В этом случае количество информации в системе снижается, школьник может хорошо ориентироваться в воздействиях извне (то есть со стороны образовательной среды), а педагог как составляющая образовательной среды хорошо ориентируется в том, какую информацию учащийся воспримет как значимую. Система при этом некоторое время функционирует оптимально, взаимодействия школьника и образовательной среды осуществляются быстро, согласованно и результативно. Но для снижения количества влиятельных аттракторов необходимо их систематическое и целенаправленное формирование, что в описанных выше условиях случайности затруднительно.

Плюсы такого положения дел заключаются в подготовке выпускников школы к адаптации к социальной среде общества в целом и к последующим образовательным и профессиональным средам в частности, поскольку возрастание энтропийности и переориентировка с процессуальных аспектов адаптации на ее результат – характерная черта современных социальных сред и общества в целом.

Заключение. Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что динамика системы школьной адаптации связана с особенностями ее структурных связей, изменением значимости ее отдельных элементов и гетерохронностью процессов, способствующих разрушению четкой структуры и последующего ее создания. Особенности школьной адаптации в современной школе являются ограниченность специальных целенаправленных педагогических усилий по формированию адекватной адаптационной готовности с одновременным требованием успешного результата школьной адаптации; снижение интеллектуализации социально-психологической адаптации и трансформация ее средств; возрастание энтропийности и неустойчивости школьной адаптации, связанное с увеличением неопределенности

требований к обучающимся и некоторым отношениям субъектов к целям и конечным изменением содержания взаимодействий и результатам образования.

Библиографический список

1. Григорьева М. В. Динамика системы взаимодействий школьника и образовательной среды на разных этапах обучения // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2009. – Т. 9, № 4. – С. 104–109.
2. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... д-ра психол. наук. – Саратов: Изд-во Саратовского университета, 2010. – 521 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. – СПб.: Питер, 2008. – 368 с.
4. Кара-Мурза С. Г. О реформе образования [Электронный ресурс]. – URL: <http://polinka.gorod.tomsk.ru/index-1289373607.php>. (дата обращения: 15.10.2016).
5. Пономарев Я. А. Методологическое введение в психологию. – М.: Наука, 1983. – 205 с.
6. Реформа образования в России [Электронный ресурс] // Скепсис. – URL: http://scepisis.net/tags/id_53.html (дата обращения: 15.10.2016).
7. Рукшин С. Е. Дошли до точки невозврата [Электронный ресурс]. – URL: http://www.spbvedomosti.ru/guest.htm?id=10293947@SV_Guest. (дата обращения: 15.10.2016).
8. Сергеев А. Л. Реформа образования в России: проблемы и перспективы [Электронный ресурс]. – URL: <http://w.pc-forums.ru/1202.html> (дата обращения: 15.10.2016).
9. Хакен Г. Синергетика. – М.: Мир, 1980. – 406 с.
10. Шамионов Р. М. Адаптационная готовность выпускников школы и первокурсников вуза во взаимосвязи с социально-психологическими факторами // Психология обучения. – 2012. – № 11. – С. 116–123.

Поступила в редакцию 15.11.2017

Grigoryeva Marina Vladimirovna

Dr. Sci. (Psychol.), Prof., Head of the Department of Educational psychology and psychodiagnostics, Saratov State National Research University named after N. G. Chernyshevsky, grigoryevamv@mail.ru

**FEATURES OF SCHOOL ADAPTATION
IN THE CONDITIONS OF REFORMING OF EDUCATION¹**

Abstract. Presented by the theoretical analysis of school adaptation problems in modern school. A comparative analysis of the educational environment of the pre-reform and reformable school. Determined the content of the concept of “adaptational readiness of the person” in the context of ecopsychological approach. It is shown that in different periods of school life in the foreground the individual components of adaptation readiness of the person that ensure the necessary adaptation to the new requirements of the educational environment and on this basis the subsequent development of the learner. Were determined some of the features of school adaptation in the conditions of education reform: limited special of purposeful of Pedagogical efforts to create adequate adaptation readiness and simultaneously requirement a successful result of school adaptation; decrease of intellectualization of social and psychological adaptation and transformation of her funds; increase of entropy and of instability of school adaptation associated with of an increased uncertainty of requirements to learners and some changes in the content of interactions and relations of subjects to the goals and outcomes of education.

Keywords: school adaptation, education reform, dynamics adaptation, especially school adaptation, learning environment, interaction.

¹ The publication is prepared within the framework of a science project supported by the Russian Humanitarian Science Foundation №15-06-10624.

References

1. Grigoreva, M. V., 2009. Dinamika sistemy vzaimodejstvij shkol'nika i obrazovatel'noj sredy na raznyx e'tapax obucheniya [The dynamics of the system of pupil interactions and educational environment at different stages of learning]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika* [News of Saratov University. New series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogy], T. 9, № 4, pp. 104–109 (in Russ.).
2. Grigoreva, M. V., 2010. Psixologicheskaya struktura i dinamika vzaimodejstvij obrazovatel'noj sredy i uchenika v processe ego shkol'noj adaptacii [Psychological structure and dynamics of the interactions of the educational environment and the pupil in the process of his school adaptation]. *Dr. Sci. (Psichol.)*. Saratov: SSU Publ., 521 p. (in Russ.).
3. Druzhinin, V. N., 2008. Psixologiya obshhix sposobnostej [Psychology of general abilities]. Saint Petersburg: Piter Publ., 368 p. (in Russ.).
4. Kara-Murza, S. G. O reforme obrazovaniya [About education reform] [online]. Available at: <http://polinka.gorod.tomsk.ru/index-1289373607.php>. (Accessed 15 October 2016) (in Russ.).
5. Ponomarev, Ya. A., 1983. Metodologicheskoe vvedenie v psixologiyu [A methodological introduction to psychology]. Moscow: Nauka Publ., 205 p. (in Russ.).
6. Reforma obrazovaniya v Rossii [The reform of education in Russia]. *Skepsis* [Skepsis] [online]. Available at: http://scepsis.net/tags/id_53.html. (Accessed 15 October 2016) (in Russ.).
7. Rukshin, S. E. Doshli do tochki nevozvrata [We reached the point of no return] [online]. Available at: http://www.spbvedomosti.ru/guest.htm?id=10293947@SV_Guest. (Accessed 15 October 2016) (in Russ.).
8. Sergeev, A. L. Reforma obrazovaniya v Rossii: problemy i perspektivy [Education reform in Russia: problems and prospects] [online]. Available at: <http://w.pc-forums.ru/1202.html> (Accessed 15 October 2016) (in Russ.).
9. Haken, G., 1980. *Sinergetika* [Synergetics]. Moscow: Mir Publ., 406 p. (in Russ.).
10. Shamionov, R. M., 2012. Adaptacionnaya gotovnost' vypusknikov shkoly i pervokursnikov vuza vo vzaimosvyazi s social'no-psixologicheskimi faktorami [Adaptation readiness of school graduates and first year students in relation to socio-psychological factors]. *Psixologiya obucheniya* [Psychology of learning], 11, pp. 116–123 (in Russ.).

Submitted 15.11.2017

Богданова Елена Владимировна,

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, elbogd@mail.ru, Новосибирск

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ЛАГЕРЕЙ С ДНЕВНЫМ ПРЕБЫВАНИЕМ КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ¹

Аннотация. Современные вызовы дополнительному образованию детей актуализируют поиск таких приемов и форм работы с детьми, которые расширяли бы его пространственные и временные характеристики, в том числе и за счет активизации потенциала каникулярного отдыха детей. Современные лагеря с дневным пребыванием детей, функционирующие на базе общеобразовательных учреждений и учреждений дополнительного образования детей, обладают значительным воспитательным потенциалом, который способен оптимизировать содержание и придать новые смыслы дополнительному образованию детей. В статье подробно представлен опыт апробации педагогических условий по активизации воспитательного потенциала лагерей с дневным пребыванием детей как ресурса развития дополнительного образования детей в городе Новосибирске в течение трех лет, проанализированы основные направления его активизации, обоснованы инновационные проекты и направления деятельности.

Ключевые слова: каникулярный отдых, дополнительное образование детей, лагерь с дневным пребыванием детей, воспитательный потенциал.

Актуальность темы. Модернизация системы образования актуализирует обновление содержания и форм воспитательной деятельности образовательных организаций и поиска новых моделей организации дополнительного образования детей, особенно в каникулярный период. Развитие системы летнего отдыха и оздоровления – неотъемлемая часть всего процесса образования, а в свете общественного обсуждения проекта федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях обеспечения права детей на отдых и оздоровление, а также охраны их жизни и здоровья» [13] еще и значимая часть дополнительного образования детей.

Каникулы составляют значительную часть годового объема свободного времени школьников, именно во время каникул происходит разрядка накопившейся за год напряженности, восстановление сил, здоровья, развитие творческого потенциала. Каникулы – период социализации детей и подростков, когда есть все возможности для занятий по интересам, творческой самореализации,

интеллектуального развития, формирования общественно значимых компетенций, лидерских качеств. Ребенок усваивает опыт, входя в социальную среду, и сам воспроизводит систему социальных связей, влияя на жизненные обстоятельства, на окружающих, реализуя себя как личность.

«Концепция развития дополнительного образования детей в Российской Федерации на период до 2020 года» и «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации до 2025 года» ориентируют на нормативную регламентацию, методическую и кадровую поддержку программ дополнительного образования, реализуемых в каникулярный период, делая особый акцент на развитии неформального и информального образования, что позволяет расширить возможности использования потенциала организации отдыха и оздоровления детей, направленной на формирование у детей позитивных ценностей, гражданских установок, активной жизненной позиции [8; 12].

Современная экономическая и социально-культурная ситуация отразилась на работе детских оздоровительных лагерей.

¹ Работа выполнена при поддержке гранта РГНФ № 16-06-00659а «Теоретико-методологические основы инновационного развития дополнительного образования в трансформирующемся обществе».

В организации каникулярного отдыха в последние годы проявились следующие тенденции: углубление противоречия между запросами, интересами, потребностями современных детей и уровнем материальной базы, предлагаемыми формами и методами работы, ориентирующимися на традиционные, порой устаревшие технологии; значительно сузились воспитательные возможности лагерей с дневным пребыванием детей за счет превращения многих из них в центры проведения свободного времени с приглашением аниматоров за счет родительских доплат; нарастает разрыв между историческим отечественным опытом и современной практикой воспитания детей и подростков в различных летних центрах отдыха и развития.

Преобразования в сфере организации летнего отдыха детей, начавшиеся в последние годы, носят противоречивый характер, т. к., с одной стороны, ряд лагерей с дневным пребыванием детей начал перестройку своей работы в соответствии с новыми нормативно-правовыми документами, с другой – новые программы не всегда соответствуют реальным интересам детей и возможностям школ, на базе которых такие лагеря действуют. Данные противоречия во многом обусловлены как недостаточным теоретическим осмыслением деятельности лагеря с дневным пребыванием детей, так и неразработанностью педагогических условий, позволяющих активизировать имеющийся воспитательный потенциал в реальной практике.

Теоретический обзор. Опыт организации каникулярного отдыха школьников имеет длительную педагогическую традицию, как отечественную, так и зарубежную. Историко-педагогический анализ деятельности внешкольных учреждений России по формированию личности в сфере свободного времени и в том числе детских оздоровительных лагерей показывает, что данные взгляды формировались под влиянием тех изменений, которые происходили в практике [5; 9]. Иными словами, практика всегда интуитивно искала пути насыщения педагогическим содержанием каникулярного времени.

Детский лагерь сегодня является, с одной стороны, формой организации свободного времени детей разного возраста, пола и уровня развития, с другой – пространством для оздоровления, развития художественно-

го, технического, социального творчества ребенка [1]. Воспитательная деятельность в лагере – это формирование у ребенка ценностного отношения к окружающему миру, которое вырабатывается в ходе взаимодействия с ним и педагогом как представителем мира взрослых. Степень происходящих в ребенке изменений зависит от быта, содержания и форм организации жизнедеятельности, и взаимодействия, организуемого в воспитательной организации [15]. Таким образом, вслед за А. В. Мудриком, мы рассматриваем детский лагерь как специально создаваемую воспитательную организацию, позволяющую эффективно решать естественно-культурные, социально-культурные и социально-психологические задачи социализации ребенка [11].

По месту размещения можно выделить два типа лагерей: загородные и городские. У большинства детей, да пожалуй, и у родителей, каникулы ассоциируются прежде всего с отдыхом в загородном детском оздоровительном лагере. Однако как показывают статистические данные, такая форма отдыха не является преобладающей. Исследования, проводимые в г. Новосибирске, показывают, что летом 2016 г. в городе на базе 183 образовательных организаций было организовано 257 лагерей с дневным пребыванием детей, в которых отдохнуло свыше 21 тысячи детей, что в три раза больше, чем количество детей, отдохнувших в детских оздоровительных лагерях [14]. Учреждений городского типа, занимающихся летним отдыхом детей в Новосибирске в 15 раз больше, чем загородных.

Именно поэтому лагерь с дневным пребыванием детей рассматривается нами как основная форма организации каникулярного отдыха детей по месту жительства. Такой лагерь организуется для учащихся на время летних, осенних, зимних, весенних каникул, чаще всего он функционирует на базе общеобразовательных учреждений, однако может работать и при внешкольных, дошкольных организациях и других приспособленных помещениях. В свете современных тенденций модернизации образования лагерь с дневным пребыванием детей идеально вписывается в современные требования к системе дополнительного образования и воспитания детей по организации образо-

вательной деятельности школьников за рамками уроков [4].

Воспитательный потенциал лагеря с дневным пребыванием детей – это ресурсы и возможности воспитательного воздействия на личность, заключенные в различных элементах лагеря как воспитательной системы, проявляющиеся в их воспитательных ценностях и реализуемые с помощью методов, форм и средств воспитания, значимых для разрешения проблем социализации личности [2].

В современной педагогике большое внимание уделяется исследованию воспитательного потенциала: анализируются виды потенциалов социальных движений (Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая), рассматривается воспитательный потенциал досугового объединения культурно-оздоровительной направленности (Д. Э. Симонов), изучается эмоциональный потенциал коллектива (А. Н. Лутошкин, А. Г. Кирпичник) и воспитательный потенциал детского и молодежного общественного движения (И. В. Герлах, Г. В. Дербенёва, С. В. Тетерский) и др. [3; 5; 10; 16].

Воспитательный потенциал лагеря с дневным пребыванием детей постоянно развивается и эволюционирует. Его динамичность обуславливает переход из одного состояния в другое, более совершенное, поэтому можно выделить два уровня развития воспитательного потенциала: перспективный потенциал и ситуативный потенциал [4; 16].

Перспективный потенциал – постоянный, стабильный, заключенный в имеющихся длительное время ресурсах, возможностях, обеспечивающих ему определенное постоянство (библиотечные, научные, материальные фонды; профессиональные кадры, научные разработки, методики и технологии деятельности, программы, образ и традиции отношений, распорядок труда, социальный опыт и т. д.).

Ситуативный потенциал представляет собой ресурсы, возможности социального института или социальной деятельности, способные появиться или реализоваться в конкретной социальной ситуации (действия специалистов, мобильность оказания помощи и т. д.).

При этом если активизация ситуативного потенциала связана с деятельностью самого лагеря с дневным пребыванием детей,

то активизация перспективного потенциала связана с необходимостью изменения всей системы организации каникулярного отдыха школьников. Таким образом, для активизации ресурсов и перевода воспитательного потенциала лагеря с дневным пребыванием детей в новое качественное состояние в ситуации модернизации системы образования необходимо выделение педагогических условий, способных актуализировать перспективный потенциал лагерей с дневным пребыванием детей.

Для того чтобы активизировать воспитательный потенциал лагерей с дневным пребыванием детей нами были выделены педагогические условия, при которых возможна активизация именно перспективного потенциала [16]. К таким педагогическим условиям мы отнесли: во-первых, мониторинг воспитательных ресурсов деятельности лагерей с дневным пребыванием детей; во-вторых, реализацию мониторинга средствами общественно-профессиональной экспертизы и включение в процедуру оценки родителей, специалистов и самих детей; в-третьих, разработку и внедрение локальных проектов, адекватных выявленным в процессе мониторинга затруднениям использования воспитательных ресурсов лагерей с дневным пребыванием детей [3].

Исследовательская часть. В течение 2013–2016 гг. нами на базе МКУ ГКЦ «СОЛО» (г. Новосибирск) проводилось практическое изучение опыта активизации воспитательного потенциала лагерей с дневным пребыванием детей, действующих на базе образовательных учреждений г. Новосибирска.

Мы выбрали пять ключевых групп ресурсов, отражающих основные сферы жизнедеятельности лагеря с дневным пребыванием детей:

- ресурс безопасности (безопасное нахождение детей в лагере);
- ресурс удовлетворенности отдыхом (желание детей посещать лагерь с дневным пребыванием в течение всей смены);
- ресурс кадровой обеспеченности (кадровый состав специалистов, работающих в лагере с дневным пребыванием детей);
- ресурс методический (программно-методическое обеспечение жизнедеятельности лагеря с дневным пребыванием детей, со-

держание и формы работы, используемые при организации жизнедеятельности лагеря с дневным пребыванием детей);

– фоновый ресурс или ресурс среды (использование для организации жизнедеятельности лагеря с дневным пребыванием детей помещений учреждения: спортивные и игровые площадки, помещения для отдыха и активности, смена пространства и т. д.), информационная составляющая (пресс-центр, газета, журнал, информационный стенд и т. д.), эмоциональная составляющая (эмблемы, кричалки, форма и т. д.), использование «зеленых» зон учре-

ждения и т. д.

Исследование ресурсов проводилось по трем ключевым группам респондентов: «Дети» (школьники, отдыхающие в лагерях с дневным пребыванием детей) «Родители» (родители, чьи дети отдыхали в лагере с дневным пребыванием детей) и «Эксперты» (специалисты МКУ ГКЦ «СОЛО», представители Главного управления образования мэрии г. Новосибирска, специалисты районных (окружных) отделов образования, вожатые-школьники, студенты), для каждой из которых были определены свои исследовательские методики (табл.).

Таблица

Характеристика исследования ключевых групп респондентов

Анкетирование, опросы		Экспресс-опросы на сайте МКУ ГКЦ «СОЛО», анкетирование, анализ обращений родителей		Карты мониторинга, аналитическая матрица	
Дети		Родители		Эксперты	
Год исследования	Кол-во	Год исследования	Кол-во	Год исследования	Кол-во
2013	523	2013	1026	2013	216
2014	1050	2014	114	2014	210
2015	950	2015	296	2015	214
2016	970	2016	548	2016	257

Сравнительный анализ результатов исследования воспитательного потенциала лагерей с дневным пребыванием по трем ключевым группам на первом этапе исследования позволил зафиксировать целостное представление всех групп о деятельности лагерей с дневным пребыванием детей. Проиллюстрируем лишь наиболее значимые результаты.

Группа «Дети». Большинство детей отдыхают в лагере с дневным пребыванием детей повторно, что говорит о положительном образе лагеря в глазах детей. Рейтинг трех самых популярных ответов на вопрос: «Что для тебя самое главное в лагере?» выглядит так: наличие друзей на смене – 18 %; развлечения (организация досугово-образовательной деятельности) – 12 %; отдых как таковой – 12 %. Таким образом, для большинства детей ведущей деятельностью является общение с друзьями, что соответствует возрастным потребностям младших школьников. На вопрос «Нравится ли тебе

отдыхать в этом лагере?» 55 % опрошенных ответили «очень нравится», 39 % удовлетворены отдыхом (ответ «нравится»), что является хорошим показателем организации детского отдыха; 6 % предпочли бы отдохнуть в другом лагере.

Самый популярный ответ на вопрос «Чему ты научился в лагере?» звучит так: «научился делать поделки» (32 %). Далее следует ответ «самостоятельности, дисциплины» (17 %). На третьем месте – «петь, танцевать, актерскому мастерству и т. п.» (16 %), что говорит об интересе к занятиям, проводимым педагогами дополнительного образования.

Анализ ответов на вопрос о содержании деятельности лагеря с дневным пребыванием детей показал, что 37 % респондентов считают, что была предложена интересная программа; каждому третьему опрошенному (30 %) были интересны мероприятия программы смены, что подтверждает учет возрастных особенностей, интересов и потреб-

ностей детей в программе лагеря. Выбор ответа «кружки, проекты» (43 %) говорит о важной роли дополнительного образования в досугово-образовательной составляющей отдыха детей. Большинство респондентов (72 %) предпочли бы ничего не менять в организации их пребывания на смене. Оставшиеся пожелания детей относятся лишь к улучшению материально-технической базы лагеря с дневным пребыванием (28 %).

Подводя итог изучению потенциала лагеря с дневным пребыванием детей, можно утверждать, что ребята положительно оценивают проведенное время в лагере. Популярностью у школьников всех возрастов на каникулах пользуются разнообразные программы дополнительного образования, целью которых является создание условий для отдыха и развлечения, расширение кругозора, формирование здорового образа жизни.

Группа «Родители». По мнению родителей, посещение ребенком лагеря с дневным пребыванием детей – это обоюдное решение и родителей, и детей (86 % опрошенных). На вопрос «Что запомнилось Вашему ребенку в лагере с дневным пребыванием детей больше всего?» родительские ответы можно разделить на две группы. Во-первых, мероприятия, организованные за пределами образовательного учреждения (в порядке убывания): посещение бассейна; выездные мероприятия (экскурсии, походы в театр, зоопарк, кинотеатр, музеи, прогулки на теплоходе и т. д.); поездка на двухъярусном автобусе; выезд в палаточный лагерь; поход на речку (пляж); поездка на вокальный конкурс; просмотр 3D-фильма. Во-вторых, мероприятия, организованные в рамках реализации деятельности лагеря (в порядке убывания): программа деятельности лагеря; прогулки на свежем воздухе; дискотека; танцы; игра «Зарница»; шоу мыльных пузырей; организация театрализованных представлений с педагогами; игры на свежем воздухе; занятия с педагогами дополнительного образования; игровые мероприятия; конкурсные программы; спортивные мероприятия; занятия по правилам дорожного движения; приезд клоунов; походы; игровая площадка.

На вопрос «Что бы Вы предложили изменить в организации работы лагеря с дневным пребыванием детей?» родители предложили (в порядке убывания): увеличить продолжи-

тельность пребывания детей в лагере; организовывать больше выездных мероприятий; совершенствовать рацион питания; предоставлять бесплатный транспорт для проведения выездных мероприятий; увеличить количество спортивных мероприятий; организовывать больше мероприятий на свежем воздухе; проводить с детьми занятия по иностранному языку (английскому), информатике, развивающие занятия; составлять более разнообразную программу деятельности.

Таким образом, по мнению родителей, к наиболее важным направлениям деятельности пришкольного лагеря относятся: спортивно-оздоровительная, досугово-развлекательная и познавательная деятельности. Однако приоритетными показателями работы лагеря с дневным пребыванием детей родители считают хорошее питание и безопасность детей в лагере.

Группа «Эксперты». Анализ сильных и слабых сторон деятельности лагерей с дневным пребыванием детей в ходе исследования установил, что:

– ресурс безопасности в большинстве пришкольных лагерей реализуется на высоком уровне: представлен полный пакет документов и проводятся в полном объеме необходимые мероприятия. Это подтверждается и ответами детей: пребывание в лагере безопасно, потому что: детей научили действовать в случае пожара или других опасных ситуациях – 38 %; воспитатели, вожатые постоянно проводят с ними беседы о технике безопасности – 30 %; врачи, воспитатели постоянно следят за их здоровьем – 26 %. В качестве других причин, придающих детям чувство безопасности, опрошенные назвали наличие охраны, ведение видеонаблюдения на территории лагеря, акарицидную (противоклещевую) обработку;

– ресурс удовлетворенности отдыхом: количество детей соответствует плановым показателям, кроме того, в контингенте ЛДП помимо школьников были дети дошкольного возраста, а также школьники, проводящие каникулы в лагере с дневным пребыванием детей на базах образовательных учреждений, учениками которых они не являются. Вместе с тем отмечена низкая занятость организованными видами деятельности детей среднего и старшего звена;

– ресурс кадровой обеспеченности: пе-

дагоги-психологи, учителя физической культуры включены в реализацию программы лагерей с дневным пребыванием детей не во всех образовательных учреждениях, что в целом снижает развивающий эффект досугово-образовательной деятельности лагеря;

– ресурс методический: обеспечение большинства учреждений отвечает предъявляемым требованиям (содержание программы соответствует целевой установке, наполнено оригинальными идеями, содержит механизм достижения планируемых результатов, большое внимание уделено историко-краеведческому аспекту, организовано партнерство с другими учреждениями). В ряде учреждений программно-методическое обеспечение требует доработки в следующем: создание единой концепции программы, а не наличие отдельных (разрозненных) мероприятий. Кроме того, зачастую программа лагеря представляет собой набор выездных мероприятий и реализуется посредством однообразных форм занятости детей и подростков;

– фоновый ресурс или ресурс среды: большинство учреждений активно использует инфраструктуру образовательного учреж-

дения для организации спортивно-оздоровительной работы и психолого-педагогической развивающей среды (спортивные площадки для занятий баскетболом и волейболом, организация «мягкой» игровой комнаты, детских комнат для сна и пр.). Креативное оформление территории лагеря, высокий уровень информатизации среды (размещение на сайте учреждения информации о деятельности лагеря, наличие интерактивной панели для родителей, пресс-центра, тематических газет, информационных стендов, отрядных уголков, выставок детских работ и пр.), эмоциональная составляющая среды (наличие общих элементов в одежде детей, отрядных девизов и песен).

Полученные результаты свидетельствуют о целостном представлении всех ключевых групп о деятельности лагерей с дневным пребыванием детей.

На втором этапе изучения опыта активизации воспитательного потенциала лагерей с дневным пребыванием детей, на основании выделенных проблемных зон (рис.), была осуществлена разработка локальных проектов по активизации перспективного воспитательного потенциала лагерей с дневным пребыванием детей.

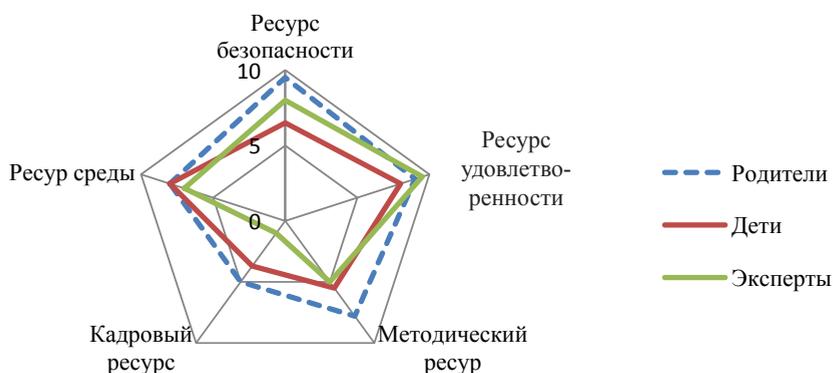


Рис. Результаты мониторинга качества предоставляемых услуг лагерем с дневным пребыванием детей по трем группам респондентов

Для активизации ресурса кадровой обеспеченности были разработаны проекты по двум направлениям:

– повышение профессионального мастерства педагогов, работающих в лагерях с дневным пребыванием детей: проект «ЛЕТО НА ОТЛИЧНО» и «Профессионал» [7];

– проекты развития вожатского движения школьников и включение подростков в волонтерскую деятельность в качестве помощников вожатых в лагерях с дневным пребыванием детей: «Я – вожатый» [14], «СТРИЖ» [6] и «Стрижевая библиотека» [6].

Для активизации методического ресурса

были разработаны два проекта «ПЕРСПЕКТИВА» [7] и «Новосибирские каникулы» [6]. Все проекты были внедрены в практику и с учетом ежегодных корректировок прошли успешную апробацию в течение трех лет.

На третьем, аналитическом этапе опытно-экспериментальной работы была проведена повторная диагностика, проанализированы в динамике промежуточные результаты активизации воспитательного потенциала лагерей с дневным пребыванием детей. Результаты повторной диагностики позволили зафиксировать положительную динамику по ресурсу кадровой обеспеченности и методическому ресурсу, что позволило сделать вывод о том, что положительная динамика уровня качества деятельности лагерей с дневным пребыванием детей связана с тем, что в образовательных учреждениях стали более ответственно подходить к организации летней оздоровительной кампании: разрабатывают интересные программы деятельности, занимаются оформлением территории, привлекают больше партнеров для реализации программы, сотрудничают

с другими образовательными учреждениями, активнее используют ресурсы города, привлекают обученных вожатых к деятельности лагеря и т. д.

Выводы. При анализе сильных и слабых сторон деятельности лагерей с дневным пребыванием детей мы установили, что использование ресурсов лагерями с дневным пребыванием детей г. Новосибирска имеет положительную динамику, что подтверждает верность выбранных нами педагогических условий. Всего за 2013–2016 гг. было разработано и внедрено в практику деятельности муниципальной системы дополнительного образования и воспитания детей 16 приоритетных проектов как оперативное и адекватное предложение актуальному состоянию системы каникулярного отдыха, представленное в мониторинговых, аналитических и статистических исследованиях. Это стало возможно благодаря активизации воспитательного потенциала лагерей с дневным пребыванием детей как ресурса развития дополнительного образования и воспитания детей.

Библиографический список

1. *Байбородова Л. В.* Воспитательная работа в детском загородном лагере. – Ярославль: Академия развития, 2003. – 256 с.
2. *Богданова Е. В.* Педагогические условия организации волонтерской деятельности студентов педагогического вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 1 – С. 185–190.
3. *Богданова Е. В.* Профессиональная субъектность в волонтерской деятельности (социально-философский анализ) // Философия образования. – 2010. – № 3 (32). – С. 265–270.
4. *Богданова Е. В.* Теория и практика организации волонтерской деятельности студентов. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – 158 с.
5. *Борытко Н. М.* В пространстве воспитательной деятельности: монография. – Волгоград: Перемена, 2001. – 181 с.
6. Все каникулы Новосибирска – отвечая вызовам. – Новосибирск: Изд-во МКУ ГКЦ «СОЛО», 2015. – 170 с.
7. Все каникулы Новосибирска – традиции идеи перспективы. – Новосибирск: Изд-во МКУ ГКЦ «СОЛО», 2014. – 132 с.
8. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]. – URL: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (дата обращения: 08.11.2016).
9. *Куприянов Б. В.* Антропологические основы социального воспитания школьников // Образование и общество. – 2007. – № 1. – С. 67–70.
10. *Куприянов Б. В.* Теория и методика социального воспитания учащихся в учреждениях дополнительного образования детей: монография. – Кострома: Изд-во КГУ им Н. А. Некрасова, 2009. – 424 с.
11. *Мудрик А. В.* Общение в процессе воспитания: учебное пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.
12. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года: Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 N 996-р [Электронный ресурс]. – URL: http://www.mmc.vega-int.ru/files/strategiya_vospitaniya_2025.pdf (дата обращения: 10.10.2016).
13. Проект федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в целях обеспечения права детей на отдых и оздоровление, а также охраны их жизни и здоровья» [Электронный ресурс]. – URL: <https://www.oprf.ru/ru/1449/2133/1537/2192/newsitem/36420?PHPSESSID=0gk314fr2ui9nqc1q8mjdfmpd4> (дата обращения: 10.12.2016)

14. *Разумная Л. С., Богданова Е. В.* Вожатская деятельность как средство развития опыта самостоятельного общественного действия подростков // Детский лагерь как пространство воспитания, развития и социализации детей: современный взгляд на развитие педагогики каникул: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Сочи, 6–16 сентября 2013 года). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 96–108.

15. *Ромм Т. А.* Воспитание: повестка на завтра // Вопросы воспитания. – 2015. – № 1. – С. 78–85.

16. *Тимонин А. И.* Теоретические подходы к изучению феномена социального становления личности // Педагогическое обеспечение становления и развития личности в образовательных учреждениях различного типа: сб. науч. трудов преподавателей и аспирантов института педагогики и психологии. – Кострома: КГУ им. Н. А. Некрасова, 2013. – 221 с.

Поступила в редакцию 17.11.2016

Bogdanova Elena Vladimirovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof. of Departments of Pedagogics and Psychology of Institute of History, Arts and Social Education, Novosibirsk State Pedagogical University, elbogd@mail.ru, Novosibirsk

EDUCATIONAL POTENTIAL CAMP DAY STAY AS A RESOURCE OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN¹

Abstract. Modern calls to additional education of children staticize search of such receptions and forms of work with children which would expand its spatial and temporary characteristics including due to activation of potential of vacation rest of children. Modern the camp with day stay of children, functioning on the basis of educational institutions and institutions of additional education of children have the considerable educational potential which is capable to optimize contents and to give new meanings to additional education of children. Experience of approbation of pedagogical conditions on activation of educational capacity of camps with day stay of children as resource of development of additional education of children in the city of Novosibirsk within three years is in detail presented in article, the main directions its activation are analysed, innovative projects and activities are proved.

Keywords: vacation rest, additional education of children, the camp with day stay of children, educational potential.

References

1. Bajborodova, L. V., 2003. *Vospitatel'naya rabota v detskom zagorodnom lagere* [Educational work in the children's country camp]. Jaroslavl': Akademiya razvitiya Publ., 256 p. (in Russ.).
2. Bogdanova, E. V., 2013. *Pedagogicheskie usloviya organizacii volonterskoj deyatelnosti studentov pedagogicheskogo vuza* [Pedagogical conditions of organization of volunteer activities of students of pedagogical University]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* (Siberian Pedagogical Journal), 1, pp.185–190 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Bogdanova, E. V., 2010. *Professional'naya sub'ektnost' v volonterskoj deyatelnosti (social'no-filosofskij analiz)* [Professional subjectivity in voluntary activities (socio-philosophical analysis)]. *Filosofiya obrazovaniya* [Philosophy of Education], 3 (32), pp. 265–270 (in Russ.).
4. Bogdanova, E. V., 2013. *Teoriya i praktika organizacii volonterskoj deyatelnosti studentov* [Theory and practice of organizing volunteer activities of students]. Novosibirsk: NSPU Publ., 158 p. (in Russ.).
5. Borytko, N. M., 2001. *V prostranstve vospitatel'noj deyatelnosti* [In the space of educational activity]. Volgograd: Peremena Publ., 181 p. (in Russ.).
6. Bogdanova, E. V., Petrov, D. F., eds., 2014. *Vse kaniuly Novosibirska – tradicii idei perspektivy* [All vacation Novosibirsk - the prospects for the idea of tradition]. Novosibirsk: MKU GKC "SOLO" Publ., 132 p. (in Russ.).
7. Bogdanova, E. V., Petrov, D. F., eds., 2015. *Vse kaniuly Novosibirska – otvchaya vyzovam* [All vacation Novosibirsk - answering calls]. Novosibirsk: MKU GKC "SOLO" Publ., 170 p. (in Russ.).
8. *Koncepciya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej* [The concept of development of ad-

¹ This work was supported by grant number RFH 16-06-00659a "Theoretical and methodological bases of innovative development of additional education in transforming society".

ditional education of children] [online]. Available at: <http://government.ru/media/files/ipA1NW42XOA.pdf> (Accessed 08 November 2016) (in Russ.).

9. Kupriyanov, B. V., 2007. Antropologicheskie osnovy social'nogo vospitaniya shkol'nikov [Anthropological foundations of social education students]. *Obrazovanie i obshchestvo* [Education and Society], 1, pp. 67–70 (in Russ.).

10. Kupriyanov, B. V., 2009. Teoriya i metodika social'nogo vospitaniya uchashhixsya v uchrezhdeniyax dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Theory and methods of social education of pupils in establishments of additional education of children]. *Kostroma: KSU im. N. A. Nekrasova Publ.*, 424 p. (in Russ.).

11. Mudrik, A. V., 2001. Obshhenie v processe vospitaniya [Communication in the process of education]. *Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ.*, 320 p. (in Russ.).

12. Ob utverzhdenii Strategii razvitiya vospitaniya v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda: Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.05.2015 N 996-r [About approval of Strategy of development of education in the Russian Federation for the period up to 2025] [online]. Available at: http://www.mmc.vega-int.ru/files/strategiya_vospitaniya_2025.pdf (Accessed 10 October 2016) (in Russ.).

13. Proekt federal'nogo zakona «O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v celjah obespechenija prava detej na otdyh i ozdorovlenie, a takzhe ohrany ih zhizni i zdorov'ja» [O vnesenii izmenenij v otdel'nye zakonodatel'nye akty Rossijskoj Federacii v celjah obespechenija

prava detej na otdyh i ozdorovlenie, takzhe ohrany ih zhizni i zdorov'ja@] [online]. Available at: <https://www.oprf.ru/ru/1449/2133/1537/2192/newsitem/36420?PHPSESSID=0gk314fr2ui9n-qc1q8mjdfmpd4> (Accessed 10 December 2016) (in Russ.).

14. Razumnaya, L. S., Bogdanova, E. V., 2013. Vozhatskaya deyatel'nost' kak sredstvo razvitiya opyta samostoyatel'nogo obshhestvennogo dejstviya podrostkov [Leaders' activities as a means of developing experience of independent community action Teens]. *Detskij lager' kak prostranstvo vospitaniya, razvitiya i socializacii detej: sovremennyy vzglyad na razvitie pedagogiki kanikul* [Detskij lager' kak prostranstvo vospitaniya, sotsializatsii i razvitiya detey: sovremennyy vzglyad na razvitie pedagogiki kanikul]. *Novosibirsk: NSPU Publ.*, pp. 96–108 (in Russ.).

15. Romm, T. A., 2015. Vospitanie: povestka na zavtra [Education: the agenda for tomorrow]. *Voprosy vospitaniya* [Education issues], 1, pp. 78–85 (in Russ.).

16. Timonin, A. I., 2013. Teoreticheskie podxody k izucheniyu fenomena social'nogo stanovleniya lichnosti [Theoretical approaches to the study of the social phenomenon of personality]. *Pedagogicheskoe obespechenie stanovleniya i razvitiya lichnosti v obrazovatel'nyx uchrezhdeniyax razlichnogo tipa* [Pedagogical maintenance of formation and development of the person in educational institutions of various types]. *Kostroma: KSU im. N. A. Nekrasova Publ.*, 221 p. (in Russ.).

Submitted 17.11.2016

Скрынникова Екатерина Михайловна

Ассистент кафедры педагогики и психологии, Институт истории, гуманитарного и социального образования, Новосибирский государственный педагогический университет, katrine13@mail.ru, Новосибирск

УЧАСТИЕ ДЕТЕЙ В ПРИНЯТИИ РЕШЕНИЙ КАК МЕХАНИЗМ РЕАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ¹

Аннотация. В статье обосновывается актуальность потенциала практики участия детей в принятии решений для реализации миссии дополнительного образования. Проблема неоднозначности понимания феномена участия детей в принятии решений влияет на качество его реализации в различных социальных практиках (школа, дополнительное образование, детские общественные организации). В связи с этим автор представляет анализ зарубежных исследований участия детей и молодежи в принятии решений, раскрывающий педагогический потенциал данного процесса и его возможности в обеспечении развития дополнительного образования детей. Представлены различные трактовки участия, рассмотрен воспитательный потенциал дополнительного образования. Автор выделяет сложившиеся направления исследования участия: вовлечение детей в участие, оценка участия детей; виды, этапы участия детей в принятии решений.

Ключевые слова: гражданская активность, гражданская идентичность, дополнительное образование детей, саморазвитие, самовоспитание, участие детей в принятии решений.

Введение в проблему. На современном этапе развития российского общества мотивация внутренней активности саморазвития детской и подростковой субкультуры становится задачей не только отдельных организационно-управленческих институтов (детского сада, школы, техникума или вуза), но и всего общества. Большая роль в этом процессе принадлежит дополнительному образованию, т. к. в его рамках формируются высоко мотивированные детско-взрослые образовательные сообщества, в которых дети и подростки имеют возможность освоить широкий социальный опыт конструктивного взаимодействия и продуктивной деятельности. Дополнительное образование выступает не только как подготовка к жизни или освоение основ профессии, но и становится основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности. Поиск механизмов реализации миссии дополнительного образования, связанной с развитием мотивации детей к познанию, творчеству, труду, составляет содержание Концепции развития дополнительного образования детей (далее – Концепции): «Ак-

туальной становится такая организация образования, которая обеспечивала бы способность человека включаться в общественные и экономические процессы» [5, с. 1]. В связи с этим актуализируется поиск условий образования, в которых бы формировалась и проявлялась активная позиция личности в освоении мира и присвоении социокультурных ценностей, осуществлялось саморазвитие и самовоспитание личности. Задачи, стоящие перед дополнительным образованием, могут быть решены при помощи вовлечения детей в участие в принятии решений.

Участие детей в принятии решений является, с одной стороны, приоритетным направлением государственной политики, ориентированным на защиту детства, с другой – процессом включения детей в личностно и социально полезную деятельность. После принятия Конвенции о правах ребенка (12 ст. Конвенции определяет право детей на участие в принятии решений) [4] многие страны стали создавать законодательную базу, обеспечивающую эффективную реализацию данного права: Декларация прав человека, Конвенция о социальных, поли-

¹ Статья подготовлена при поддержке Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), проект № 16-06-00659.

тических, экономических, экологических и культурных правах человека, Конвенция ООН о правах ребенка, Инициатива «Города, доброжелательные к детям», Европейская Хартия об участии молодежи в общественной жизни на местном и региональном уровне. Первой страной, которая приняла Национальную стратегию участия детей и молодежи в принятии решений (2015), стала Ирландия [17]. Целью стратегии участия детей стало обеспечение права детей и молодежи высказывать свое мнение относительно индивидуальной и общественной жизни. Действие стратегии распространяется на повседневную жизнь детей и молодежи, а также на сферы, в которых они имеют право высказывать мнение и принимать решения, влияющие на их жизнь. Несомненно, что многие страны уделяют большое внимание не просто реализации прав ребенка, а включению детей в общественную жизнь, подготовку к участию в построении гражданского общества. В Российской Федерации данное направление отражено в принятой в 2012 г. Национальной стратегии действий в интересах детей [9], VII раздел которой («Дети – участники реализации Национальной стратегии») посвящен разработке мер, направленных на содействие участию детей в принятии решений на местном, национальном и международном уровнях. Несмотря на формирование нормативно-правовой базы и активное распространение идей и практики участия детей в принятии решений, педагогический потенциал данного процесса в дополнительном образовании остается малоизученным.

Выявление сущности и педагогического потенциала участия и его возможностей в обеспечении развития дополнительного образования детей является целью данной статьи.

Методология. Статья написана на основе анализа зарубежных исследований организации участия детей в принятии решений (B. Black, M. Blanchard, J. Burns, G. Lansdown, J. L. Powers, C. Phillippa, L. Walsh, F. Taylor, J. S. Tiffany) [13; 14; 16; 18] с помощью следующих методов: анализ источников и синтез, метаанализ, сравнение.

Анализ методологических подходов. Теоретико-методологическую основу проведенного анализа составляют базовые положения, связанные с признанием воспитатель-

ного ресурса дополнительного образования в условиях информационной социализации (Б. А. Дейч [2], В. П. Голованов [1], Б. В. Куприянов [6], Т. А. Ромм [11] и др.). Содержание воспитания в учреждениях дополнительного образования связано с побуждением, «заражением», вовлечением учащихся в совместную деятельность, ориентированием ребенка на осознание значимости и ценности этих занятий [11, с. 23]. Дополнительное образование за счет своей специфики: добровольность, индивидуализация воспитательного процесса, диалоговый характер взаимоотношений между педагогом и воспитанниками и др. (Б. В. Куприянов) представляет большой потенциал в формировании разнообразных ценностных отношений, связанных с качествами личности, такими как: социальная ответственность, активная жизненная позиция, участие в жизни общества (О. А. Лаврентьева) [Подроб. см.: 7]. Анализируя социально-педагогическую направленность дополнительного образования детей, Б. А. Дейч говорит о том, что у воспитанников в системе дополнительного образования происходит «развитие творческого потенциала и формирование познавательного интереса, повышение коммуникативной компетенции и изменение социального статуса ребенка в коллективе сверстников, формирование разнообразных умений и навыков и расширение кругозора» [2, с. 63]. Эти процессы прямо или косвенно влияют на дальнейшую социализацию ребенка и решение других социально-педагогических проблем, вплоть до коррекции девиантного поведения подростков.

Терминология. В данном тексте мы опираемся на два основных понятия и процесса: «дополнительное образование» и «участие детей в принятии решений» (далее – участие). Если в Федеральном законе о дополнительном образовании [10] дополнительное образование представлено как целенаправленный процесс воспитания и обучения посредством реализации дополнительных образовательных программ, оказания дополнительных образовательных услуг и осуществления образовательно-информационной деятельности за пределами основных образовательных программ в интересах человека, общества, государства, то закрепленного определения участия детей

в принятии решений в Конвенции о правах ребенка и других нормативно-правовых документах нет.

В отечественной педагогике проблема участия детей в принятии решений как самостоятельное направление исследована недостаточно. Чаще всего участие рассматривается в связи с особенностями деятельности детских общественных объединений (См., напр.: Н. Ф. Басов, А. Г. Кирпичник [3]). Детским общественным объединениям отводится значительная роль в формировании опыта участия детей в обустройстве общественной жизни и общественно-приемлемых способов социального самоутверждения.

Участие понимается как *право* детей быть услышанными и воспринятыми всерьез: «Это непрерывный процесс, в ходе которого дети делятся информацией со взрослыми, и их диалог строится на взаимном уважении» [8, с. 9]. В результате такого взаимодействия дети могут понять, как учитываются в семье, школе, общественных организациях их собственные взгляды и взгляды взрослых, а также – каким образом эти взгляды влияют на принятие решений, затрагивающих их личные судьбы. Участие детей и молодежи рассматривается как *процесс*, с помощью которого «... дети и молодежь принимают активное участие и имеют реальное влияние в принятии решений по вопросам, касающимся их жизни как непосредственно, так и через представителей» [17].

Анализ работ отечественных (И. Е. Калабихина, О. В. Кучмаева [8]) и зарубежных (J. Burns, G. Lansdown [14; 16]) авторов позволил выявить, что участие отождествляют с *формой* социального взаимодействия, социальной активностью, *принципом* Конвенции, со *способом* влияния на принятие решений. Такая размытость границ в понимании данного феномена затрудняет его реализацию и осложняет выявление его социализирующих и воспитательных перспектив. Участие необходимо рассматривать не просто как проявление активности детей или социальный процесс, ведущий к конкретным изменениям в обществе и личности участвующего, но – как целенаправленный процесс, ориентированный на приобретение ребенком социальных знаний, получение опыта позитивных социальных отношений, самостоятельного социального действия. Таким

образом, мы предлагаем рассматривать участие как педагогически организованный коммуникационный процесс между педагогами (взрослыми) и детьми, ориентированный на рациональный выбор альтернатив, направленных на достижение конкретных целей детей в решении проблем, затрагивающих их интересы [12, с. 51]. Подобное представление участия расширяет сферу его реализации и выходит за рамки детского движения в область дополнительного образования, т. к. выбор альтернатив в дополнительном образовании, обеспечивающий его персонализацию [Подроб. см.: 6], связан с инициативами и проектами, в которых дети готовы принимать участие.

Анализ зарубежных исследований. Для определения целей и возможных результатов участия детей в принятии решений, его потенциала, который можно использовать в практике дополнительного образования, мы обратились к международному опыту. Анализ зарубежных исследований позволяет утверждать, что сущность участия детей и молодежи в принятии решений связывают с идеями гражданственности, личностного развития и активного участия в жизни общества. Научные работы, в которых получили отражение некоторые аспекты участия детей в принятии решений, условно можно разделить на несколько групп. Первая группа включает научные труды, отражающие разработанные модели участия детей и молодежи в принятии решений (Lansdown и др.), вторую группу составляют работы, посвященные рассмотрению оценки участия детей (J. L. Powers, J. S. Tiffany и др.) и третья – включает труды, в которых рассматриваются формы вовлечения детей в процесс принятия решений (B. Black, L. Walsh, F. Taylor, J. Burns, и др.).

G. Lansdown, B. Black, L. Walsh, F. Taylor, J. Burns в своих исследованиях участия детей в принятии решений выделяют следующие направления, в которых оно реализуется:

- дети и молодежь консультируются, выражая свои идеи и мнения;
- дети и молодежь исследуют проблемы, которые влияют на их жизнь и затрагивают их интересы;
- дети и молодежь планируют и реализуют общественные мероприятия или события;

– дети и молодежь принимают участие в детских и молодежных советах, комитетах или парламентах;

– дети и молодежь принимают участие в представительных органах взрослых [13; 14; 16].

Выделенные направления (консультирование, исследование проблем, планирование) могут выступать значимыми сферами дополнительного образования. Для эффективной организации участия большое значение играет позиция взрослого по отношению к ребенку. В зарубежных исследованиях дети рассматриваются как активные члены общества, способные принимать решения и отстаивать свои мнения, а не как пассивные «клиенты», получающие услуги. В участии ребенок и взрослый могут занимать различную позицию в зависимости от цели. Закладывая в основание соотношение позиции взрослого и ребенка по отношению к участию, зарубежные авторы выделили виды участия, такие как: дети назначаются взрослыми и информируются; взрослый инициатор, дети включаются в принятие решений; дети инициаторы, взрослые направляющие; дети инициаторы, взрослые консультанты; взрослые проектируют и управляют проектом [13; 14; 16; 17]. Подобная практика чрезвычайно актуальна для организации процесса дополнительного образования, требующего расширения форматов взаимодействия всех его участников (детей, педагогов, родителей, волонтеров и пр.).

Очевидно, что значительный пласт исследований участия посвящен осмыслению мотивации и актуализации собственно участия. Результатом вовлечения определяют включенность детей в принятие ответственных, сложных решений и действий для создания позитивных социальных изменений. Мета-анализ зарубежных исследований позволил выделить аргументацию в пользу вовлечения детей и молодежи в участие, которая отстаивает следующие позиции:

– вовлечение детей и молодежи в участие формирует культуру сотрудничества между поколениями, доверие и уважение, повышение общественной безопасности и гражданской гордости;

– дети и молодежь, которых оценивают как активных участников сообщества, более вероятно будут реализовывать выбранное

направление деятельности или станут местными лидерами.

Для самих детей исследователи видят следующий смысл в участии:

– вовлечение детей и молодежи в участие в принятии решений помогает им освоить новые навыки, развивать их идентичность и выразить их идеи;

– представленная возможность детям и молодежи обсудить вопросы, затрагивающие их интересы и предложить решения, создает атмосферу их доверия, уверенности в себе, проявления инициативы, и показывает им положительное влияние, которое они могут оказать на других;

– принятие участия в обществе увеличивает устойчивость детей и молодежи, их способность справляться с жизненными проблемами;

– включение в участие помогает детям и молодежи сформировать чувство социальной ответственности [14].

Сфера дополнительного образования за счет своей специфики представляет большой потенциал для получения таких эффектов участия.

Важным направлением исследований участия детей в принятии решений является привлечение детей и молодежи к оценке проектов и программ, поэтому дети и молодежь рассматриваются не только как субъекты исследования, но и как активные эксперты.

J. L. Powers, J. S. Tiffany утверждают, что дети и молодежь могут участвовать во всех аспектах оценки и исследований, в том числе: разработка вопросов исследования; определение выборки и набор участников; создание инструментов сбора данных (например, опросы); сбор информации, сбор данных; интерпретация и анализ результатов; представление результатов; выполнение рекомендаций по внесению изменений [18].

Особый интерес представляет набор различных приемов оценки, которую могут осуществлять дети и молодежь в отношении группы, участвующей в принятии решений:

– обзоры (на бумажной основе или в Интернете);

– интервью (структурированные интервью, полуструктурированные интервью, неструктурированные интервью, групповые интервью);

– фокус-группы (малые или большие

групповые дискуссии);

– наблюдение (эксперт наблюдает, что происходит с определенной группой в деятельности) [18].

Для успешной реализации участия В. Black, L. Walsh, J. Burns [13; 14] разработали технологию целеполагания, направленную в конечном счете на выработку эффективного пути для достижения позитивных изменений в личности и группе.

Первый шаг – определение потребностей (определение причины, почему вы делаете то, что вы делаете. Какова потребность в ресурсах, которыми вы пытаетесь воспользоваться? В чем нуждается ваша организация? В чем нуждаются дети и молодежь?).

Второй шаг – выдвижение цели (моделирование результатов, которых вы надеетесь достигнуть, вовлекая детей и молодежь; цели должны быть четкими и реалистичными).

Третий шаг связан с выделением задач (четкое определение того, что должно происходить, чтобы достигнуть цели).

Четвертый шаг – отбор методов (определение ресурсов, которые необходимы в реализации цели).

Пятый шаг – внедрение (приведение плана в действие).

Шестой шаг – оценка результата (выявление успешности действий по осуществлению цели).

В анализе результатов зарубежные исследователи выделяют два типа: «Твердые результаты» (*Hard outcomes*) – к ним относят «предметные», количественные результаты, продукты, которые могут быть визуально замечены и измерены (например, число детей, включенных в проект; рост количества детей, участвующих в программе; реализованный проект и т. п.); «Мягкие результаты» (*Soft outcomes*) – это те результаты, которые труднее измерить, они касаются сферы отношений или восприятия участия. Например, как дети и молодежь себя чувствуют, какие навыки они освоили, как их здоровье и благополучие улучшились. К «мягким результатам» исследователи относят:

- решение задач и принятие решения;
- творческое мышление и критическое мышление;
- сотрудничество, коммуникация и переговоры;
- способность исследовать и оценить ин-

формацию;

– установочные навыки: увеличение мотивации, развитие уверенности или независимости, улучшение отношений и поведения личности;

– личные навыки: повышение самоорганизации, самопрезентации, социальных навыков;

– практические навыки: улучшение способности выполнять и доводить до конца действия [15].

Выводы. Таким образом, организация и исследование участия детей в принятии решений является актуальным направлением, которое масштабно и разносторонне исследовано в зарубежной практике. Результаты анализа позволяют зафиксировать:

– актуальность организации участия детей в принятии решений как правового, социального и педагогического процесса;

– различные направления исследования участия (оценка участия, виды результатов, целеполагание, способы вовлечения детей в участие);

– участие в принятии решений не является одномоментным действием, это непрерывный процесс подготовки и включения ребенка в социальную жизнь, основанный на его активности и инициативности.

Эффективность включения практики участия детей в принятии решений в дополнительном образовании зависит от:

– вовлечения детей в разнообразные виды участия с целью развития различных социальных ролей и широкого социального опыта;

– включения детей во все этапы участия;

– обеспечение принципа добровольности;

– включение детей в оценку участия;

– осуществление целеполагания как взрослых, так и детей.

Педагогический потенциал участия детей в принятии решений в сфере дополнительного образования связан с развитием ценностного отношения к обществу, процессам в нем происходящим, формированием активной гражданской позиции, навыков, необходимых личности для активной социализации, а также знаний и представлений о правах и нормах. Перспективы участия детей в принятии решений в развитии дополнительного образования связаны с обеспечением условий для реализации детской активности, детских и взрослых инициатив и проектов, что на-

глядно подтверждает анализ существующей зарубежной практики. Идеи, представленные в зарубежных исследованиях, показывают перспективы участия и его большое значение как для детей и молодежи, так и для общества

в целом. Привнесение их в уже имеющуюся отечественную практику способствовало бы расширению научных знаний об эффективных факторах и условиях организации участия детей в принятии решений.

Библиографический список

1. Голованов В. П. Проблемы самоорганизация детей и взрослых в пространстве дополнительного образования детей // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2014. – Т. 20. – № 2. – С. 126–131.
2. Дейч Б. А. Социально-педагогическая направленность дополнительного образования детей // Социальная педагогика в социальных практиках: материалы Международного симпозиума «Социальная педагогика: актуальные проблемы и перспективы» (г. Вильнюс, 27–28 марта 2014 г.) / под ред. А. В. Мудрика, Т. Т. Щелиной; Арзамасский филиал ННГУ. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2014. – С. 59–64.
3. Кирпичник А. Г., Басов Н. Ф. Познание организованной активности детей в социуме // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. – 2008. – Т. 14. – С. 197–203.
4. Конвенция о правах ребенка [Электронный ресурс] // Организация объединенных наций – Конвенции и соглашения. – 2011. – URL: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (дата обращения: 21.12.2016).
5. Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р. – URL: <http://минобрнауки.рф/документы/4429> (дата обращения: 21.12.2016).
6. Косарецкий С. Г., Куприянов Б. В., Филиппова Д. С. Особенности участия детей в дополнительном образовании, обусловленные различиями в культурно-образовательном и имущественном статусе семей и месте проживания // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 168–190.
7. Лаврентьева О. А. Структурно-функциональная модель формирования социальной ответственности подростков // Functions of upbringing and education in conditions of the accelerated socialization of the personality in the modern society. International Academy of Science and Higher Education. – London: IASHE, 2015. – P. 58–62.
8. Методические рекомендации по развитию участия детей в принятии решений, затрагивающих их интересы, в муниципальных образованиях / под ред. И. Е. Калабихиной. – М.: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, 2014. – 114 с.
9. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы [Электронный ресурс]. – URL: http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy_deti.aspx (дата обращения: 21.12.2016).
10. О дополнительном образовании [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации // Федеральный экспертный канал. – 2013. – URL: <https://ubo.ru/normative/1/> (дата обращения: 21.12.2016).
11. Ромм Т. А. Социальное воспитание в постиндустриальную эпоху // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2009. – № 3 (14). – С. 17–26.
12. Скрынникова Е. М. Роль взрослого в реализации участия детей в принятии решений // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 50–53.
13. Black B., Walsh L., Taylor F. Young people on the margins: What works in youth participation. – Youth Studies Australia, 2011. – 102 с.
14. Burns J., Phillipa C., Blanchard M. Preventing youth disengagement and promoting engagement. Australian Research Alliance for Children & Youth, 2008. – 88 с.
15. Demonstrating outcomes [Электронный ресурс] // Youth Affairs Council of Victoria, 2013. – URL: <http://yerp.yacvic.org.au/build-evidence/involve-young-people/demonstrating-outcomes> (дата обращения: 21.12.2016).
16. Lansdown G. Promoting children's participation in democratic decision-making. – Florence, Italy: Innocenti Research Centre, 2001. – 53 с.
17. National strategy on children and young people's participation in decision-making 2015–2020. – Dublin: Department of Children and Youth Affairs, 2015. – 76 с.
18. Powers J. L., Tiffany J. S. Engaging Youth in Participatory Research and Evaluation // Journal of Public Health Management Practice. – 2006. – № 12. – С. 79–87.

Поступила в редакцию 17.11.2016

PARTICIPATIONS OF CHILDREN IN DECISION MAKING AS MECHANISM OF IMPLEMENTATION OF THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF ADDITIONAL EDUCATION¹

Abstract. The article explains the relevance of potential of practice of participation of children in decision making for implementation of a mission of additional education. The problem of ambiguity of understanding of a phenomenon of participation of children in decision making influences quality of its implementation in various social practices (school, additional education, children's public organizations). In this regard, the author presents the analysis of foreign researches of participation of children and youth in decision making realizing the pedagogical potential of this process and its opportunity in ensuring development of additional education of children. Presented different interpretations of participation, considered the educational potential of additional education. The author identifies the developed directions of a research of participation: involvement of children in participation, assessment of participation of children; types, stages of participation of children in decision making.

Keywords: civic engagement, civic identity, additional children's education, self-development, self-education, the participation of children in decision-making.

References

1. Golovanov, V. P., 2014. Problemy samoorganizatsiya detej i vzroslyx v prostranstve dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Problems self-organization of children and adults in space of additional education of children]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika [Bulletin of the Kostroma state university of N. A. Nekrasov. Series: Pedagogics. Psychology. Social work. Youth studies. Sotsiokinetika], 2, T. 20, pp. 126–131 (in Russ.).
2. Dejch, B. A., 2014. Social'no-pedagogicheskaya napravlenost' dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Social and pedagogical orientation of additional education of children]. Social'naya pedagogika v social'nyx praktikax: materialy Mezhdunarodnogo simpoziuma "Social'naya pedagogika: aktual'nye problemy i perspektivy" [Social pedagogics in social practitioners: materials of the International symposium "Social pedagogics: urgent problems and prospects"], pp. 59–64 (in Russ.).
3. Kirpichnik, A. G., Basov, N. F., 2008. Poznanie organizovannoj aktivnosti detej v sociume [Knowledge of organized activity of children of society]. Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N. A. Nekrasova. Seriya: Pedagogika. Psixologiya. Social'naya rabota. Yuvenologiya. Sociokinetika [Bulletin of the Kostroma state university of N. A. Nekrasov. Series: Pedagogics. Psychology. Social work. Youth studies. Sotsiokinetika], T. 14, pp. 197–203 (in Russ.).
4. Konvenciya o pravax rebenka [Convention on the Rights of the Child]. Organizatsiya ob'edinennyx natsij. Konvencii i soglasheniya [United Nations. Conventions and agreements] [online]. Available at: http://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/childcon.shtml (Accessed 21 December 2016) (in Russ.).
5. Konceptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detej [Concept of development of additional education of children] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/документы/4429> (Accessed 21 December 2016) (in Russ.).
6. Kosareckij, S. G., Kupriyanov, B. V., Filippova, D. S., 2016. Osobennosti uchastiya detej v dopolnitel'nom obrazovanii, obuslovlennye razlichiyami v kul'turno-obrazovatel'nom i imushhestvennom statuse semej i meste prozhivaniya [The features of participation of children in additional education caused by distinctions in the cultural and educational and property status of families and the place of residence]. Voprosy obrazovaniya [Questions of education], 1, pp. 168–190 (in Russ.).
7. Lavrent'eva, O. A., 2015. Strukturno-funktional'naya model' formirovaniya social'noj otvetstvennosti podrostkov [Structurally functional model of N. A. Nekrasov. Series: Pedagogics. Psychology. Social work. Youth studies. Sotsiokinetika], T. 14, pp. 197–203 (in Russ.).

¹ This article was prepared with the support of the Russian humanitarian science Foundation, project № 16-06-00659.

- el of forming of social responsibility of teenagers]. Functions of upbringing and education in conditions of the accelerated socialization of the personality in the modern society. International Academy of Science and Higher Education, pp. 58–62 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Kalabixina, I. E., ed., 2014. Metodicheskie rekomendacii po razvitiyu uchastiya detej v prinyatii reshenij, zatragivayushhix ix interesy, v municipal'nyx obrazovaniyax [Methodical recommendations about development of participation of the children in decision making infringing on their interests in municipalities], 114 p. (in Russ.).
9. Nacional'naya strategiya dejstvij v interesax detej na 2012–2017 gody [The national strategy of actions for the benefit of children for 2012–2017] [online]. Available at: http://msr.nso.ru/family/Pages/strategy_deti.aspx (Accessed 21 December 2016) (in Russ.).
10. O dopolnitel'nom obrazovanii [Federal law on additional education] [online]. Available at: <https://ubo.ru/normative/1/> (Accessed 21 December 2016) (in Russ.).
11. Romm, T. A., 2009. Sotsial'noe vospitanie v postindustrial'nyu epoxu [Social education in post-industrial period]. Vestnik pravoslavnogo Svyato-Tikhonovskogo gumanitarnogo universiteta. Seriya 4: Pedagogika. Psikhologiya [St. Tikhon's University Review. Series 4: Pedagogy. Psychology], 3 (14), pp. 17–26 (in Russ.).
12. Skrypnikova, E. M., 2014. Rol' vzroslogo v realizacii uchastiya detej v prinyatii reshenij [Role of the adult in implementation of participation of children in decision making]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 50–53 (in Russ., abstr. in Eng.).
13. Black, B., Walsh, L., Taylor, F., 2011. Young people on the margins: What works in youth participation, Youth Studies Australia, 102 p.
14. Burns, J., Phillipa, C., Blanchard, M., 2008. Preventing youth disengagement and promoting engagement. Australian Research Alliance for Children & Youth, 88 p.
15. Demonstrating outcomes. Youth Affairs Council of Victoria, 2013 [online]. Available at: <http://yerp.yacvic.org.au/build-evidence/involve-young-people/demonstrating-outcomes> (Accessed 21 December 2016).
16. Lansdown, G., 2001. Promoting children's participation in democratic decision-making, 53 p.
17. National strategy on children and young people's participation in decision-making 2015–2020, 2015, 76 p.
18. Powers, J. L., Tiffany, J. S., 2006. Engaging Youth in Participatory Research and Evaluation. Journal of Public Health Management Practice, 12, pp. 79–87.

Submitted 17.11.2016

Максимова Елена Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Саратовский социально-экономический институт (филиал) РЭУ им. Г. В. Плеханова, maksimolena@yandex.ru, Саратов

РИСКИ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Аннотация. В статье анализируются особенности развития инновационной формы организации профессионального образования – образовательных объединений. На основе системного подхода к профессиональному образованию как совокупности структурных и функциональных элементов определены риски развития каждого из элементов. Охарактеризованы риски развития образовательных объединений: риски агломерации проявляются как недостаточная координация деятельности; информационные риски связаны с неактуальностью или недостоверностью; социально-экономические риски определяются возможностью финансовых потерь, изменением условий в регионе. Функциональные элементы системы профессионального образования предопределяют возникновение инфраструктурных (недостаточное развитие научно-образовательной инфраструктуры), организационных (отсутствие стратегии развития объединения), поведенческих (противостояние корпоративных культур объединяющихся организаций) рисков. Сделан вывод, что преодоление рисков является неременным процессом развития образовательных объединений.

Ключевые слова: образовательное объединение, риски агломерации, информационные риски, социально-экономические риски, инфраструктурные риски, организационные риски, поведенческие риски.

Введение. Реформирование системы профессионального образования инициировало поиск эффективных форм его организации, среди которых в последние годы активно развивающимися являются образовательные объединения. Внимание к объединениям образовательных организаций и производственных предприятий в последние годы акцентировано еще и тем, что в Концепции долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 г. приоритетным направлением названо создание сети территориально-производственных кластеров [1].

Основными видами образовательных объединений являются ассоциации, альянсы, комплексы, консорциумы, холдинги, корпорации. Несмотря на разные цели создания, структуру, характер деятельности и интенсивность интеграции, названные объединения имеют тождественные преимущества: синергетический эффект объединения ресурсов, возможность влияния на региональную среду, создание благоприятного имиджа, действительная возможность непрерывного образования и др.

В то же время образовательные объединения имеют немало сложностей и рисков развития.

Теоретический обзор. Следует заметить, что научное исследование рисков в сфере

профессионального образования началось вслед за коммерциализацией профессиональной школы. Например, А. П. Панкрухин проанализировал особенности маркетинга образовательных услуг в профессиональном образовании [3], О. И. Чубарова изучила сущность образовательного риска как экономической категории [6], П. Е. Щеглов и Н. Ш. Никитина разработали систему расчета рисков для вуза, личности, предприятия, общества и государства при подготовке специалистов [7]. Эти исследования касаются преимущественно экономических рисков образования. Вне экономической проблематики традиционно к рискам образовательных объединений относят сложность структуры и громоздкий управленческий аппарат, снижение качества образования ввиду отсутствия внутренней конкуренции, отсутствие самостоятельности руководителей организаций в принятии решений. Однако приведенные примеры далеко не исчерпывают все риски развития.

Риск – понятие междисциплинарное. Распространены его юридическое, финансовое, коммерческое толкования. Не углубляясь в научный дискурс, определим риск развития образовательного объединения как возможность возникновения неблагоприятной ситуации в любом направлении деятельно-

сти или отклонение результата работы объединения от предполагаемого. Исследователь экономической составляющей образовательных рисков О. И. Чубарова отмечает, что наряду с общими рисками (случайность, недостаток информации, столкновение интересов), для системы образования актуальны длительность оказания услуг, отдаленность выгоды от получения этих услуг и неэффективная регионализация образования, в результате чего не учтены реальные потребности региональных рынков труда [6]. В этом примере показано, что деятельность образовательной организации связана с целым комплексом потенциальных рисков, которые, как правило, проявляются в совокупности, а не изолированно. Комплексному проявлению рисков во многом способствует многозадачность профессионального образования. Т. А. Ромм обращает внимание на то, что в образовании как стратегической сфере жизни комплементарно решаются задачи профессионализации, социализации, воспитания, объединенные общей целью – формирование востребованного гражданским обществом типа личности [4].

Исследование рисков в сфере профессионального образования актуально и для зарубежных научных школ. Так, например, в США создан международный центр исследования рисков и возможностей управления рисками, связанными с применением информационных технологий в высшем образовании [8]. Голландские исследователи изучили риски деятельности образовательных организаций и классифицировали их на уникальные для вузов, зависящие от развития общества и характерные для любой организации. Их исследование показало, что вузы, как правило, не имеют целостной политики в отношении обеспечения безопасности и управления рисками [9].

Однако, несмотря на комплексный характер рисков, для решения исследовательских задач их целесообразно классифицировать.

Исследовательская часть. Оснований для классификации рисков на уровне образовательного объединения может быть множество – по масштабу, причине возникновения, принадлежности субъектам и т. д. Мы считаем актуальным анализ рисков образовательного объединения как субъекта системы профессионального образования

в аспекте ее компонентного состава. Компоненты системы профессионального образования – и структурные (организационный, содержательный, управленческий), и функциональные (конструктивный, проективный, коммуникативный) – присутствуют в объединении в виде отдельных элементов или связей между ними. Каждый компонент системы может иметь риски развития, поскольку риск – явление объективное и сопровождает все направления деятельности. Многообразие видов деятельности человека в разных сферах и, следовательно, рисков, сопровождающих ее, объясняет отсутствие единой классификации рисков. Однако это не означает невозможность их систематизации. Проанализировав ряд исследований в области экономики и менеджмента (научные труды Н. Ш. Никитиной, О. Л. Устенко, О. И. Чубаровой, П. Е. Щеглова и других авторов и популярные работы по менеджменту), мы выделяем наиболее существенные риски в функционировании и развитии образовательных объединений: социально-экономические, информационные, организационные, инфраструктурные, риски агломерации и риски, обусловленные человеческим фактором (или поведенческие). С элементами системы профессионального образования названные риски связаны следующим образом (табл.).

Приведем примеры обозначенных рисков и покажем их обусловленность элементами, характеризующими систему профессионального образования на уровне образовательного объединения.

Организационный элемент образовательного объединения – это его структура, совокупность всех составляющих его образовательных, научных, производственных и прочих организаций. Наличие связей между ними обуславливает *риски агломерации* как характерные для объединения с точки зрения его организации. На практике риски агломерации могут проявляться как недостаточная координация и кооперация в деятельности членов объединения – они могут иметь разное представление о целях совместной деятельности и своем участии в разработке совместных проектов. Также непрочные горизонтальные связи или их малое количество могут привести к тому, что проблемная ситуация в любой органи-

зации, входящей в объединение, негативно скажется на других его членах, не будет компенсирована прочными связями. Существенным агломерационным риском является некорректный выбор метода создания объединения. Например, на подготовительном этапе, когда проводятся предпроектные исследования в организациях, необъ-

ективно оценены ресурсы потенциальных членов объединения, и оно сформировано по принципу кооперации (предполагающей паритетные условия), в то время как требуется объединение по принципу ресурсного центра ввиду отсталости, недостаточности ресурсов или иных обстоятельств одного из членов.

Таблица

Связь элементов системы профессионального образования и рисков развития образовательных объединений

	Элемент системы	Риски
Структурные элементы	организационный	агломерационные
	содержательный	информационные
	управленческий	социально-экономические
Функциональные элементы	конструктивный	инфраструктурные
	проектировочный	организационные
	коммуникативный	поведенческие

Содержательный элемент системы профессионального образования, рассматриваемой на уровне образовательного объединения, представлен реализуемыми образовательными программами, научными проектами, разработками. Неотъемлемым условием эффективной совместной работы организаций в научно-образовательной сфере является обмен информацией, поэтому деятельность объединения подвержена *информационным рискам*. В качестве примеров можно привести неактуальность или недостоверность информации, ее искажение или несогласованность предоставляемых партнерам данных. Например, в определении содержания профессионального образования используется текущая информация о состоянии рынка труда. Рынок динамичен, и за период подготовки специалистов ситуация на нем меняется, поэтому запаздывание с приспособлением содержания образования к рыночным требованиям неизбежно. Для решения этой проблемы прогнозируют тенденции развития рынка, что порождает риск неполной или неопределенной информации.

Управленческий элемент системы на уровне объединения – это меры, принимаемые для обеспечения последнего ресурсами (материальными, финансовыми, кадровыми и т. д.), а также обеспечения доступа населения к получению образования и образовательных услуг. Этот сектор подвержен

социально-экономическим рискам. К основным можно отнести финансовые риски, изменение социально-экономических условий в государстве или регионе, переориентация потенциальных студентов или потребителей образовательных услуг на другие образовательные организации, предоставляющие аналогичные программы, усиление конкуренции среди организаций профессионального образования. Анализ социально-экономических рисков и управление ими важны для предотвращения диспропорции между социально-экономическими возможностями и потребностями региона, в котором находится образовательное объединение.

Функциональные элементы системы обеспечивают связь организации профессионального образования, его содержания и механизмов управления. К ним относятся конструктивный, проектировочный и коммуникативный элементы. Их проявление на практике также связано с рисками. Так, конструктивный элемент определяет налаживание взаимосвязей между составляющими образовательное объединение организациями, что потенциально сопряжено с *инфраструктурными рисками*. К ним мы относим отсутствие или недостаточное развитие научно-образовательной инфраструктуры, а также отсутствие заказа на обучение специалистов под потребности предприятия. Последнее актуально в объединениях обра-

зовательных организаций и производственных структур. Реальное участие производства в образовательном процессе в качестве субъекта и полноценного партнера стимулирует поиск рентабельных форм организации образовательного процесса и действенных способов оценки его результата.

Проектировочный элемент системы профессионального образования на уровне образовательного объединения предполагает проектирование развития последнего, т. е. определение его миссии и стратегических целей. Это направление деятельности подвержено *организационным рискам*. К ним, в частности, относятся отсутствие стратегии развития объединения, выбор ошибочных приоритетов или некорректный выбор направления развития, недооценка руководством организаций масштаба необходимых для объединения изменений. Важным организационным риском является неопределенность цели. Цель, как глобальная (как цель развития), так и частная (как участие в конкретном проекте), должна быть четко сформулирована. В противном случае степень ее достижения неопределима и критерии оценки используются косвенные, что не всегда внушает доверие.

Коммуникативный элемент системы, наблюдаемый в объединении – это приемы эффективной коммуникации, как между его членами, так и внутри организаций. Реализацию приемов эффективной коммуникации могут осложнить *поведенческие риски*. К ним относятся противостояние корпоративных культур объединяющихся организаций (что особенно актуально при присоединении на основе ресурсного центра), возможный оппортунистический настрой сотрудников, их волнение и снижение лояльности. По наблюдениям рискологов, эти риски наиболее остро проявляются в тех случаях, когда организации изначально не настроены на длительную кооперацию, а стремятся к получению краткосрочной выгоды [5].

Риск, как было отмечено, является объективным явлением, сопровождающим все направления деятельности образовательного объединения, поэтому все виды рисков в той или иной степени характерны для его функционирования. В то же время для объединений разных типов преобладающими

являются различные риски. Дальнейший анализ проводится с учетом авторской классификации образовательных объединений, согласно которой характеристики объединения зависят от цели их создания, источника возникновения, структуры, интенсивности интеграции, а также временных характеристик взаимодействия и его среды [2].

Некоторые объединения имеют схожие характеристики. Например, альянс, ассоциацию и консорциум объединяет отсутствие интеграции, структура по принципу паритетной кооперации и диалоговый характер взаимодействия. Отсутствие интеграции минимизирует агломерационные и инфраструктурные риски, поскольку организации не имеют необходимости координировать свою деятельность. Поведенческие риски присутствуют, пожалуй, в любой организации, однако в случае объединения на основе паритета вероятность оппортунистического настроения профессорско-преподавательского состава и сотрудников организаций минимальна, и эти риски не угрожают развитию объединения. Одновременно, информационные, социально-экономические и организационные риски в объединениях, члены которых сохраняют свою самостоятельность, высоки.

Также холдинг и кластер имеют схожие характеристики. Принципиально различаясь по источнику возникновения (холдинг заимствован, в то время как кластер – адаптировавшийся в новых экономических условиях учебно-производственный комплекс), по другим основаниям классификации они близки. Это означает, что данные объединения сталкиваются с аналогичными рисками. Прежде всего, частичная интеграция актуализирует риски агломерации и инфраструктуры, которые минимальны в неинтегрированных объединениях. Например, недостаточная кооперация, которая может быть следствием ориентированности на быстрый результат, а не на долгосрочное сотрудничество, препятствует установлению прочных связей между организациями или их подразделениями.

Поведенческие риски, обусловленные оппортунистическим настроем в коллективах интегрирующихся организаций, могут стать серьезным препятствием развития объединения в случаях, когда объединение создается экстенсивными методами (то есть объе-

диняются сложившиеся организации), когда объединение создается по принципу ресурсного центра с преобладанием монологического взаимодействия. Например, они актуальны в образовательных или университетских комплексах. Корпоративный университет, также имея характеристики ресурсного центра с монологическим характером взаимодействия, не подвержен столь серьезным поведенческим рискам, поскольку создается интенсивными методами, и исходно ориентирован на удовлетворение потребностей

конкретного предприятия.

Вывод. Результаты проведенного исследования показывают, что наличие рисков объективно и неизбежно, однако не тождественно препятствиям или проблемам в развитии образовательного объединения. Риски управляемы и относительно прогнозируемы. Преодоление рисков, минимизация их возможных негативных последствий – тема отдельного обсуждения перспектив развития образовательных организаций и их объединений.

Библиографический список

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития России до 2020 года [Электронный ресурс]: Распоряжение правительства России от 17 ноября 2008 года № 1662-р. – URL: <http://минобрнауки.рф/documents/4717> (дата обращения: 08.09.2016).
2. Максимова Е. А. Классификация образовательных объединений // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2016. – Т. 16. – Вып. 2. – С. 220–225.
3. Панкрухин А. П. Маркетинг образовательных услуг в высшем и дополнительном образовании: учебное пособие. – М.: Интерпракс, 1995. – 234 с.
4. Ромм Т. А. Социальность современного образования // Идеи и идеалы. – 2010. – № 1 (3), Т. 1. – С. 80–87.
5. Устенко О. Л. Теория экономического риска: монография. – Киев: МАУП, 1997. – 164 с.
6. Чубарова О. И. Образовательный риск как экономическая категория, его сущность // Ползуновский вестник. – 2005. – № 1. – С. 199–208.
7. Щеглов П. Е., Никитина Н. Ш. Качество высшего образования. Риски при подготовке специалистов // Университетское управление. – 2003. – № 1 (24). – С. 46–59.
8. Grama J. L., Petersen R. Governance, Risk, and Compliance: Why Now? // Educause Review. – 2013. – Vol. 48, № 6.
10. Helsloot I., Jong W. Risk Management in Higher Education and Research in the Netherlands // Journal of Contingencies and Crisis Management. – 2006. – Vol. 14, № 3. – P. 142–159.

Поступила в редакцию 25.11.2016

Maksimova Elena Aleksandrovna

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., Department of Foreign Languages, Saratov Socio-Economic Institute of Plekhanov Russian University of Economics, maksimolena@yandex.ru, Saratov

RISKS OF EDUCATIONAL UNIONS

Abstract. The article analyses peculiarities in the development of an innovative organization of professional education – educational unions. Based on the systematic approach to the professional education as to the combination of some structural and functional elements, risks of the development for each of them are defined. The main risks in the development of the educational unions are characterized: risks of agglomeration are found in the lack of coordination among the union members; informational risks are connected with unreliable information provided; socio-economic risks are defined as a possibility of financial losses due to the regional changes. Functional elements in the system of professional education imply infrastructure risks (poor development of the scientific-educational infrastructure), organizational risks (no strategy for the development), and behavioral risks (opposition of corporate cultures of the organizations within a union). The conclusion is drawn that risk overcoming is an inevitable and necessary process in the educational unions development.

Keywords: educational union, risk of agglomeration, informational risk, socio-economic risk, risk of infrastructure, organizational risk, behavioral risk.

References

1. Konceptiya dolgosrochnogo social'no-e'konomicheskogo razvitiya Rossii do 2020 goda [The Concept of a Long-term Development of Russia up to the Year 2020] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/documents/4717> (Accessed 8 September 2016) (in Russ.).
2. Maksimova, E. A., 2016. Klassifikaciya obrazovatel'nykh ob"edinenij [Classification of Educational Unions]. Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Filosofiya. Psixologiya. Pedagogika [Bulletin of Saratov University. New Series. Series: Philosophy. Psychology. Pedagogics], 16, ed. 2, pp. 220–225 (in Russ.).
3. Pankrukhin, A. P., 1995. Marketing obrazovatel'nykh uslug v vysshem i dopolnitel'nom obrazovanii [Marketing of Educational Services in Higher and Supplementary Education]. Moscow: Interprax Publ., 234 p. (in Russ.).
4. Romm, T. A., 2010. Social'nost' sovremenno-go obrazovaniya [Sociality of Modern Education]. Idei i idealy [Ideas and Ideals], 1 (3), Vol. 1, pp. 80–87 (in Russ.).
5. Ustenko, O. L., 1997. Teoriya e'konomicheskogo riska [Economic Risk Theory]. Kiev: MAUP Publ., 164 p. (in Russ.).
6. Chubarova, O. I., 2005. Obrazovatel'nyj risk kak e'konomicheskaya kategoriya, ego sushhnost' [Educational Risk as an Economic Category, Its Essence]. Polzunovskij vestnik [Polzunov Bulletin], 1, pp. 199–208 (in Russ.).
7. Scheglov, P. E., Nikitina, N. Sh., 2003. Kachestvo vysshego obrazovaniya. Riski pri podgotovke specialistov [Quality of Higher Education. Risks in the Education for Specialists]. Universitetskoe upravlenie [University management], 1 (24), pp. 46–59 (in Russ.).
8. Grama, J. L., Petersen, R., 2013. Governance, Risk, and Compliance: Why Now? Educause Review, Vol. 48, No. 6.
9. Helsloot, I., Jong, W., 2006. Risk Management in Higher Education and Research in the Netherlands. Journal of Contingencies and Crisis Management, Vol. 14, No. 3, pp. 142–159.

Submitted 25.11.2016

Пахарь Виктор Вячеславович

Аспирант кафедры общей и профессиональной педагогики, Оренбургский государственный университет, pahar.viktor@mail.ru, Оренбург

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТРАДИЦИИ КАЗАКОВ ОРЕНБУРЖЬЯ КАК ОСНОВА СОЦИАЛЬНОГО ТУРИЗМА

Аннотация. Статья направлена на решение социально-педагогической проблемы преодоления девиантного поведения детей и подростков средствами социального туризма на территории Оренбургской области. Категория потребителей туристских услуг – дети и подростки, оказавшиеся в сложной жизненной ситуации, характеризующиеся девиантным поведением. В статье актуализированы важность и необходимость достижения педагогической и социальной целей – сформированность духовных оснований детей и подростков на традициях оренбургского казачества средствами социального туризма. Автор статьи выявил специфические характеристики духовной и материальной культуры оренбургского казачества, являющиеся теоретико-методическим основанием внедрения технологий воспитания детей и подростков, отличающихся девиантным поведением; убедительно доказал, что социальный туризм является действенным средством и эффективной педагогической формой формирования позитивных моделей поведения детей и подростков.

Ключевые слова: подростки, социальный туризм, оренбургские казаки, девиантное поведение, патриотическое воспитание.

Введение в проблему. Патриотическое воспитание подрастающего поколения – одна из важнейших задач общества.

В педагогической науке под патриотическим воспитанием понимается:

– сфера духовной жизни, которая проникает во все, что узнает, делает, к чему стремится, что любит и ненавидит человек (В. А. Сухомлинский [14]);

– формирование и развитие подрастающего поколения, обладающего важнейшими граждански активными, социально значимыми качествами, способного проявить их в созидательном процессе в интересах общества, в укреплении и совершенствовании его основ, в том числе и в тех видах деятельности, которые связаны с его защитой (В. И. Лутовинов [11]);

– религиозное познание, которое приобщает национально-патриотические чувства к категории высших ценностей (И. А. Ильин [3]);

– целенаправленный процесс педагогического воздействия на личность ребенка с целью обогатить его знания о Родине, воспитать патриотические чувства, сформировать умения и навыки нравственного поведения, развить потребность в деятельности на общую пользу (С. А. Козлова [4]).

В рамках советской идеологии патриотизм позиционировался как важнейшая чер-

та всесторонне развитой личности. Говоря о патриотизме, представители коммунистического движения опирались на трактовку, данную В. И. Лениным: «Патриотизм есть любовь к Родине, одно из самых глубоких чувств, закреплённых веками и тысячелетиями обособленных отечеств» [6, с. 31].

В начале 70-х гг. XX в. на первый план в патриотическом воспитании выдвигается преданность и верность Родине, содружеству социалистических стран, провозглашается дружба народов. В детях наряду с чувством любви к родному краю воспитывается любовь к многонациональному Отечеству. Воспитание становится интернационально-патриотическим, поскольку подлинный патриотизм неотделим от пролетарского интернационализма, международной солидарности пролетариата.

С распадом Советского Союза появляются новые подходы к формированию личности, возникают различные варианты (в том числе и негативные) в трактовке понятий «патриотизм» и «патриотическое воспитание».

В настоящее время суверенитет России, ее национальная безопасность напрямую связаны с состоянием патриотического воспитания, с фактами, определяющими его социальные перспективы, т. к. для современной социокультурной ситуации характерно перманентное «стирание» традиционных

российских ценностей из сознания детей и подростков, что не способствует формированию патриотического ценностно-смыслового пространства.

Глобализация, стремление к цивилизационной унификации, экономические преобразования приводят к тому, что русская национальная культура, будучи основой патриотизма, воспринимается как периферийная, подвергается опасности в связи с экспансией европейских и американских ценностей.

Образовательный процесс, лишенный аксиологического начала, поддерживает дезинтеграционные процессы в патриотическом развитии человека. Используемые формы и методы патриотического воспитания не учитывают характера перемен в личности современного ребенка и подростка.

Зачастую формально реализуемые воспитательные мероприятия не формируют у школьников чувство гордости за свою Родину и свой народ, уважение к его великим свершениям и героическим страницам прошлого.

Теоретический обзор существующей проблемы. Патриотическое сознание формируется под воздействием совокупности внешних и внутренних факторов, которые мы выделили в результате анализа литературы по данной тематике.

К внутренним факторам относятся:

- эмоциональный фактор (выражается в устойчивых эмоциональных состояниях, любви к Родине, верности Отечеству, уважении к традициям, культуре, родному языку, гражданам, правопорядку);

- когнитивный фактор (отражает мыслительную деятельность личности, ее познавательную активность);

- волевой фактор (связан с готовностью к патриотической деятельности, усилиям защитного характера в процессе учебной, исследовательской, практической деятельности);

- праксиологический фактор (включение личности в активную защитную деятельность).

К внешним факторам относятся:

- политика государства (главная задача государства – обеспечить личную и имущественную безопасность граждан, укрепить их уверенность в завтрашнем дне);

- общественные потребности, выраженные в типе образования личности и адаптивности системы образования;

- родители, родственники, друзья как референтная группа (их социально-экономические предпочтения, интересы, образ жизни и сфера деятельности, отношение к рыночным реалиям, современной социально-экономической ситуации во многом определяют процесс воспитания);

- семья.

Необходимость защитить российские национальные ценности от вторжения евроценностей побудила высшее политическое руководство страны сформулировать властную позицию в области патриотического воспитания: «Нельзя создать здоровое общество, благополучную страну, руководствуясь принципом “каждый – сам за себя”, следуя примитивным инстинктам нетерпимости, эгоизма и иждивенчества. Мы должны строить свое будущее на прочном фундаменте. И такой фундамент – это патриотизм. Мы, как бы долго ни обсуждали, что может быть фундаментом, прочным моральным основанием для нашей страны, ничего другого все равно не придумаем. Это уважение к своей истории и традициям, духовным ценностям наших народов, нашей тысячелетней культуре и уникальному опыту сосуществования сотен народов и языков на территории России. Нам необходимо в полной мере использовать лучший опыт воспитания и просвещения, который был и в Российской империи, и в Советском Союзе» [2].

Постановлением Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 г. утверждена государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы», цель которой – развить и усовершенствовать систему патриотического воспитания граждан России [12]. В ходе реализации программы наблюдался рост патриотизма, социальной и трудовой активности граждан, особенно молодежи, увеличение их вклада в развитие основных сфер жизни и деятельности общества и государства [1, с. 240].

Однако общественность неоднозначно оценила основные положения программы патриотического воспитания. Критике подвергся как объем затрат на реализацию программы, так и ее качество. Отмечалась

содержательная невозможность решения проблемы патриотического воспитания [13, с. 55].

Один из возможных вариантов решения проблемы. Российская культурно-патриотическая парадигма содержит такой феномен, как казачество. Традиционная казачья культура – это культура патриотизма, веротерпимости и толерантности. В условиях утраты культурно-исторических ценностей русского народа возрождение казачества доказывает существование в России патриотических традиций.

Педагогический потенциал культуры казачества основан на патриотизме как ценности. Его основными компонентами являются казачья идея, основанная на русских традициях, воспитательный идеал, высшая цель общественных устремлений казачества и воспитательные ценности казачьей культуры, под которыми мы понимаем осознанные и принятые смыслы казачьего существования.

Система казачьего воспитания основана на идее и педагогических традициях казачьей этнопедагогике. Ментальную совокупность ценностных ориентаций казачьего воспитания составляют: патриотизм, приверженность идеалам православия, служение Отечеству. Они определяют аксиологическое ядро казачьей культуры и позволяют конкретизировать цели воспитательного процесса, формировать в сознании детей и подростков положительный образ – идеал.

Цель системы казачьего воспитания – позитивный образ человека с ценностями, идеалами и качествами личности, ориентированной на военно-прикладные аспекты жизнедеятельности.

Казачье воспитание основано на принципах культурно- и природосообразности, традиционности, патриотизма, народности, духовности. Оно становится целенаправленной педагогической деятельностью по созданию условий для усвоения детьми и подростками ценностей, прежде всего патриотизма, идеалов и смыслов казачьей культуры.

К формам организации воспитательного пространства относятся культурные казачьи сообщества, решающие проблемы воспроизводства духовно-идейных основ казачьей культуры, организующие совместную деятельность детей, подростков и взрослых по возрождению и развитию казачьей культу-

ры, в которой ребенок занимает позицию субъекта деятельности. В культурных казачьих сообществах создаются условия для формирования личности человека казачьей культуры, моделируется педагогика казачества [5; 7–9].

Традиционная ценностная система и современное культурное уникальное своеобразие оренбургского казачества позволяют рассматривать его как потенциальный источник новых форм социализации личности.

С расширением общественной деятельности оренбургского казачества и реализацией им культуры формирования патриотического сознания детей и подростков связаны ожидания на реанимирование традиционных казачьих педагогических норм и ценностей как условий предупреждения противоправного поведения детей и подростков.

Однако анализ объективно складывающейся ситуации (отсутствие образовательной инфраструктуры, недостаток квалифицированных педагогических кадров, в том числе носителей традиций народной казачьей педагогики, территориальная неравномерность размещения казачьих сел и хуторов, отсутствие координационно-образовательного центра казачьей культуры и др.) не позволяет утверждать, что комплекс социально-педагогических проблем воспитания социально неблагополучных детей и подростков возможно решить в ближайшее время.

Решить эту проблему позволяет социальный туризм, одной из категорий которого являются дети и подростки с девиантным поведением. Он может рассматриваться:

- как эффективная технология воспитания патриота на традициях оренбургского казачества;

- как способ передачи культурного наследия российского казачества, результатов духовной деятельности, интериоризации ценностей, норм и традиций, способствующих социализации личности;

- как организационно-педагогическая форма воспитательной работы.

Мы считаем, что для воспитания трудных детей и подростков необходимо:

- определить характер перемен в развитии личности современного ребенка (подростка) как субъекта воспитания;

- выявить причины психологических от-

клонений в личности ребенка (подростка), способствующих проявлению девиантного поведения;

– изучить особенности народной казачьей педагогики как культурной ценности;

– оценить соответствие традиционных казачьих форм и методов воспитания социальным параметрам личности современного ребенка и подростка;

– изучить современное состояние образовательных возможностей социального туризма и его инфраструктуры;

– разработать содержание туристических маршрутов в казачьи села и хутора для социально дезориентированных детей и подростков [10; 15].

Выводы. Итогом внедрения социального туризма в воспитательное пространство культурного казачьего сообщества будут изменения в личностных ценностях и смыслах детей и подростков с девиантным поведением, что приведет к возможности личности самой активно влиять на окружающую среду, изменяя ее во благо общественных

интересов. Результат таких преобразований – качественно новый личностный образ ребенка и подростка, ориентированный на социально значимые ценности казачьей культуры, способный реализовать в жизни деятельную, пассионарную сущность казачьей ментальности.

По нашему мнению, педагогические традиции оренбургского казачества как основа социального туризма для детей и подростков с отклоняющимся поведением будут способствовать преодолению ими негативных внутренних установок, проявляемых в конкретных видах девиантного поведения, и формированию патриотического сознания.

Понимание феномена казачества и патриотизма как национальной идеи, воспитательного потенциала казачества и социального туризма как новой организационно-педагогической формы воспитательной работы дает возможность представителям региональной власти создать эффективную систему патриотического воспитания молодого поколения.

Библиографический список

1. *Абдулаева П. З., Абдулаева З. Э., Абдулаева Х. С.* Некоторые аспекты государственного программирования гражданско-патриотического воспитания молодежи в высшем учебном заведении // Актуальные задачи педагогики: материалы V Междунар. науч. конф. – Чита: Молодой ученый, 2014. – С. 239–241.

2. Выступление президента В. В. Путина на встрече с представителями общественности по вопросам патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс]. – URL: <http://baldin.ru/article/a-218.html> (дата обращения: 25.12.2015).

3. *Ильин И. А.* Путь к очевидности. – М.: Республика, 1993. – 430 с.

4. *Козлова С. А.* Дошкольная педагогика : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр Академия, 2011. – 416 с.

5. *Левченко Т. В.* Традиции российского казачества – духовный ресурс патриотического воспитания детей и молодежи: научно-методическое издание. – Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2013. – 118 с.

6. *Ленин В. И.* Полное собрание сочинений. Т. 37. – 5-е изд. – М.: Издательство политической литературы, 1964–1981. – 190 с.

7. *Лукаш С. Н.* Воспитательный потенциал

культуры казачества // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 7. – С. 52–56.

8. *Лукаш С. Н.* Основные идеи и принципы педагогики казачества // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 8. – С. 68–77.

9. *Лукаш С. Н.* Педагогика казачества: традиции и современность // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2009. – № 2. – С. 134–137.

10. *Лукаш С. Н.* Школа и казачьи общества в воспитательной работе с «трудными» подростками // Социально-гуманитарные знания. – 2006. – № 9. – С. 114–121.

11. *Лутовинов В. И.* В патриотизме молодежи – будущее России. – М.: Фонд Андрея Первозванного, 1999. – 94 с.

12. О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011–2015 годы»: Постановление Правительства Российской Федерации от 5 октября 2010 г. № 795 г. Москва [Электронный ресурс]. – URL: <http://base.garant.ru/199483/> (дата обращения 11.09.2016).

13. *Пахалюк К. А.* Патриотическое воспитание: опыт дискурсивного анализа // Аналитический

вестник «Военно-патриотическое воспитание российских граждан: состояние, проблемы, пути совершенствования». – 2015. – № 33. – С. 53–60.

14. Сухомлинский В. А. Чтобы в сердце жила

Родина. – М.: Знание, 1965. – 80 с.

15. Cohen A., Albert K. The Sociology of the Deviant Act: Anomie Theory and Beyond // American Sociological Review. – 1965. – № 30. – P. 5–14.

Поступила в редакцию 12.10.2016

Pakhar Victor Vyacheslavovich

Graduate Student, Department of General and Vocational Pedagogy, Orenburg state University, pakhar.viktor@mail.ru, Orenburg

PEDAGOGICAL PATRIOTIC TRADITIONS OF THE COSSACKS OF THE ORENBURG REGION AS A BASIS FOR SOCIAL TOURISM

Abstract. The scientific article “Teaching Patriotic traditions of the Cossacks of the Orenburg region as a basis for social tourism” is aimed to solve social and pedagogical problems of overcoming of deviant behavior of children and adolescents by means of social tourism in the Orenburg region. Category of consumers of tourist services – children and adolescents who are in difficult life situation characterized by deviant behavior. The scientific article is directed towards understanding the importance and necessity of achieving educational and social goals - the formation of the spiritual foundations of children and adolescents in the traditions of the Orenburg Cossacks tools of social tourism. The author of the scientific article revealed the specific features of spiritual and material culture of the Orenburg Cossacks, which is the theoretical-methodological basis of technology introduction to the education of children and adolescents, characterized by deviant behavior; has proven that social tourism is an effective tool and an effective form of pedagogical formation of positive models of behavior of children and adolescents.

Keywords: teens, social tourism, Orenburg Cossacks, deviant behavior, patriotic education.

References

1. Abdulaeva, P. Z., Abdulaeva, Z. E., Abdulaeva, Kh. S., 2014. Nekotorye aspekty gosudarstvennogo programmirovaniya grazhdansko-patrioticheskogo vospitaniya molodezhi v vysshem uchebnom zavedenii [Some aspects of public programming, civil-Patriotic education of youth in higher education]. Aktual'nye zadachi pedagogiki: materialy V Mezhdunar. nauch. konf. [The topical problem of pedagogy: materials of the V mezhdunar. scientific. conf.]. Chita: Molodoj uchenyj Publ., pp. 239–241 (in Russ.).
2. Vystuplenie prezidenta V. V. Putina na vstreche s predstavitel'yami obshchestvennosti po voprosam patrioticheskogo vospitaniya molodyozhi [Remarks by President Vladimir Putin at a meeting with members of the public on issues of patriotic education of youth] [online]. Available at: <http://baldin.ru/article/a-218.html> (Accessed 25 December 2015) (in Russ.).
3. Ilyin, I. A., 1993. Put' k ochevidnosti [Path to the evidence]. Moscow: Republic Publ., 430 p. (in Russ.).
4. Kozlova, S. A., 2011. Doshkol'naya pedagogika [Preschool Pedagogy]. Moscow: Publishing Center Academy, 416 p. (in Russ.).
5. Levchenko, T. V., 2013. Tradicii rossijsko-go kazachestva – duxovnyj resurs patrioticheskogo vospitaniya detej i molodyozhi [Traditions of Russian Cossacks – the spiritual life of patriotic education of children and youth]. Volgograd: Publishing House VolGMU, 118 p. (in Russ.).
6. Lenin, V. I., 1964–1981. Polnoe sobranie sochinenij. T. 37 [Collected Works]. Moscow: Publishing House of Political Literature, 190 p. (in Russ.).
7. Lukash, S. N., 2009. Vospitatel'nyj potencial kul'tury kazachestva [Educational potential of Cossack culture]. Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki [News of southern Federal University. Pedagogical science], 7, pp. 52–56 (in Russ.).
8. Lukash, S. N., 2009. Osnovnye idei i principy pedagogiki kazachestva [Basic ideas and principles of pedagogy Cossacks]. Izvestiya Yuzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki [News of southern Federal University. Pedagogical science], 8, pp. 68–77 (in Russ.).
9. Lukash, S. N., 2009. Pedagogika kazachestva: tradicii i sovremennost' [Cossack Pedagogy: tradition and modernity]. Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta [Herald of Pyatigorsk State Linguistic University], 2, pp. 134–137 (in Russ.).

10. Lukash, S. N., 2006. Shkola i kazach'i obshchestva v vospitatel'noj rabote s «trudnymi» podrostkami [School and the Cossack community in the educational work with difficult teenagers]. Social'no-gumanitarnye znaniya [Socially-humanitarian knowledge], 9, pp. 114–121 (in Russ.).
11. Lutovinov, V. I., 1999. V patriotizme molodyozhi – budushhee Rossii [Patriotism in young people – the future of Russia]. Moscow: Foundation of St. Andrew, 94 p. (in Russ.).
12. O gosudarstvennoj programme “Patrioticheskoe vospitanie grazhdan Rossijskoj Federacii na 2011–2015 gody”: Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 5 oktyabrya 2010 g. № 795 g. Moskva [Russian Federation Government Resolution dated October 5, 2010 № 795 Moscow On the state program “Patriotic Education of Citizens of the Russian Federation for 2011–2015”] [online]. Available at: <http://base.garant.ru/199483/> (Accessed 11 September 2016) (in Russ.).
13. Pakhalyuk, K. A., 2015. Patrioticheskoe vospitanie: opyt diskursivnogo analiza [Patriotic education: the experience of discourse analysis]. Analiticheskij vestnik “Voenno-patrioticheskoe vospitanie rossijskikh grazhdan: sostoyanie, problemy, puti sovershenstvovaniya” [Analytical review: “Military-Patriotic education of Russian citizens: state, problems, ways of improvement”], 33, pp. 53–60 (in Russ.).
14. Sukhomlinsky, V. A., 1965. Chtoby v serdce zhila Rodina [To live in the heart of the homeland]. Moscow: Knowledge Publ., 80 p. (in Russ.).
15. Cohen, A., Albert, K., 1965. The Sociology of the Deviant Act: Anomie Theory and Beyond. American Sociological Review, 30, pp. 5–14.

Submitted 12.10.2016

УДК 378+316.6

Адольф Владимир Александрович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, директор института физической культуры, спорта и здоровья им. И. С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, adolf@kspsu.ru, Красноярск

Дашкова Алена Карловна

Старший преподаватель кафедры радиоэлектронных систем, Институт инженерной физики и радиоэлектроники, Сибирский федеральный университет, Dashkova_777@mail.ru, Красноярск

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА К БУДУЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье рассматривается ведущая роль профессионального сообщества в обеспечении ранней профессионализации молодежи. Представлены результаты внедрения в процесс подготовки в вузе различных направлений и этапов адаптации студентов на основе ценностных ориентаций образования. Выявленные количественные и качественные характеристики результатов внедрения показали, что комплексная реализация различных направлений подготовки и этапов адаптации, учитывающих специфику профессиональной деятельности, способствует результативности адаптации студентов к профессиональной подготовке в вузе.

Ключевые слова: профессиональная социализация, адаптация, этапы адаптации, субъектно-ориентированное образование.

Введение. Мобильность, конкурентность, способность к саморазвитию и самообразованию приобретает для каждого профессионально действующего человека профессионально-нравственный характер.

Современный рынок профессий заполняется молодыми специалистами, не имеющими необходимого профессионального образования. У многих не сформированы социальные и профессионально-нравственные качества, профессиональная культура, зачастую они в ней и не нуждаются. Практика показывает, что большинство созданных ими продуктов востребовано в короткий промежуток времени, что не позволяет повышать качество профессиональной подготовки.

Аналогичное явление среди молодежи наблюдалось при становлении индустриального общества. С началом использования подросткового труда не задумывались о социальных и личностных последствиях отсутствия профессионально-нравственных качеств у вовлекаемых в трудовой процесс.

Современное постиндустриальное общество актуализирует проблемы социализации и профессиональной социализации личности. Процесс профессиональной социализации можно рассматривать в контексте «об-

разования в течение жизни», что затрудняет вычленение субъекта образования. Может быть, субъект образования нужно связать с окружающей нас деятельностью, независимо от того, где она проходит в окружающем социуме? Ответы на вопросы, связанные с ранней профессионализацией человека, поможет найти педагогика.

Эпоха постиндустриализма предъявляет новые требования к личности профессионала. Однако очень важен баланс, мера в сочетании и взаимном обогащении традиционных и новых, инновационных средств социализации. Мы зачастую осуществляем поиск не новых идей и стратегий, а находим готовые решения или алгоритмы [4–6; 8]. Поиск новых нестандартных решений требует от растущего человека другого мышления, сформированности у него интегрированных знаний, умения конструировать идеальные образы социально-ориентированной направленности. Профессионализация молодежи ориентирована на развитие личности, формирование социально-нравственных качеств, формирование понимания о новом социуме, формирование человеческого капитала, сохранение и укрепление здоровья человека [13].

Принятие компетентностной модели образования в условиях неопределенности и неустойчивости экономики предполагало, что ее реализация позволит разрешить разные социально-экономические проблемы. Для высшей школы это означало привести в соответствие качество подготовки уровню достижений научно-технического прогресса [5].

Мы часто не задумываемся над тем, что профессиональная подготовка в вузе сопровождается высокими интеллектуальными нагрузками, нерациональной интенсификацией учебной деятельности, неблагоприятной социально-образовательной средой, негативными экологическими нагрузками, связанными с профессиональной деятельностью, гиподинамией, эмоциональными нагрузками, несоблюдением требований здорового стиля жизни, недостаточной осведомленностью в вопросах поддержания профессионального здоровья и безопасности. При этом сложность и интенсивность учебного процесса, недостаточное осознание ценности профессии, несформированность умения рационально распределять время для самостоятельной работы затрудняет выпускнику вуза успешно адаптироваться в новой социально-профессиональной среде. Наличие эмоциональных, экологических и производственных стрессогенных факторов влияет на его здоровье и работоспособность, т. е. на конкурентоспособность выпускника. Эти проблемы невозможно решить без формирования профессионально-ценностного отношения к профессиональной деятельности на основе интегрирования профессиональных, гуманитарных и здоровьесберегающих знаний, позволяющих развивать общечеловеческие и профессионально-значимые качества у выпускника и успешно реализовывать адаптивные возможности организма без вреда для собственного здоровья.

Теоретический анализ проблемы. Проблема адаптации человека к будущей профессиональной деятельности начинается задолго до поступления в вуз и связана с личностно-профессиональным становлением, т. е. с его профессиональной социализацией. Профессиональная подготовка – один из этапов становления. Процесс и результаты профессиональной подготовки влияют на готовность выпускника к принятию будущей профессии и будущую про-

фессиональную деятельность. В этой связи необходимо существенно видоизменить сам образовательный процесс, процесс профессиональной подготовки, придавая им субъектно-ориентированную направленность.

Организация целенаправленного педагогического процесса, в котором студенты решают профессиональные задачи и имеют возможность моделировать будущую профессиональную деятельность, существенно влияет на их профессиональную социализацию в реальной практике. Следовательно, специфика образовательного учреждения, особенности организации профессиональной подготовки существенно влияют на профессиональное становление выпускника вуза [2; 9]. Повышение качества профессиональной подготовки и формирование различных компетенций у выпускника вуза определяется результативностью его адаптации к профессиональной подготовке [1; 8].

Рассмотрим адаптацию студентов к профессиональной подготовке с позиции их ценностных ориентаций к образованию и профессии.

Данный процесс мы представляем как элемент единого процесса социального, профессионального, психофизиологического вхождения студента в образовательную среду вуза и в будущую профессиональную деятельность. При этом профессиональная подготовка студентов вуза нацелена на формирование не только знаний и умений, но и готовности к взаимодействию и сотрудничеству, стремления к устойчивому профессиональному росту, культуры профессионального здоровья и безопасности. Процесс сопровождения адаптации студентов к будущей профессиональной деятельности рассматривается с учетом анализа социально-психологического, профессионально-педагогического, медико-физиологического аспектов и является сложной психолого-педагогической задачей.

Медико-физиологическая трактовка изучаемого понятия дает основание заключить, что адаптация является функциональным показателем состояния здоровья выпускника, влияет на результат образовательной деятельности и успешное вхождение в будущую профессиональную деятельность.

Основным способом социальной адаптации является принятие норм и ценностей

новой социальной среды (группы, коллектива, организации), сложившихся форм социального взаимодействия (формальных и неформальных связей, стиля руководства, семейных отношений и т. д.), а также форм предметной деятельности (способы профессионального выполнения работ или семейных обязанностей). Психологический аспект данной проблемы связан с особенностями психических процессов, свойств личности студента. Процесс обучения, усвоение студентом профессиональных ценностей, норм и установок поведения накладывает отпечаток на его отношение к образованию как ценности и на будущую профессиональную деятельность.

Результаты исследования.

На первом этапе опытно-экспериментальной работы (2013–2016) был проведен опрос. В опросе принимали участие более 50 преподавателей и 500 студентов из Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева и Сибирского федерального университета. Понимают необходимость решения проблемы адаптации студентов к профессиональной подготовке в вузе 84 % опрошенных преподавателей. При этом они отмечают, что в недостаточной степени владеют необходимыми для этого знаниями, методами и технологиями. Кроме того установлено, что 90 % преподавателей-экспертов считают, что для профессиональной подготовки необходимы профессиональные знания и умения, 82 % – гуманитарные знания и 84 % – знания о здоровьесбережении.

По мнению 46 % студентов, адаптация к профессиональной подготовке начинается непосредственно на предприятии, а 14 % рассматривают адаптацию к профессиональной подготовке «как возможность влиться в коллектив, в студенческую жизнь». Ассоциируют адаптацию к профессиональной подготовке с «привыканием» к учебной деятельности и будущей профессии 28 % студентов, а 12 % студентов затруднились в определении понятия «адаптация к профессиональной подготовке».

Полученные результаты позволяют выделить следующие направления подготовки: профессиональное, гуманитарное и здоровьесберегающее, а также этапы адаптации к профессиональной подготовке: учебная

идентификация, учебно-профессиональная активизация, профессионально-ценностная рефлексия. Интеграция данных направлений позволяет нам организовать деятельность, которая обеспечивает формирование у студентов (выпускников) необходимых профессионально-значимых качеств (компетенций), согласованных с потенциальными работодателями и востребованных соответствующей профессией.

Предлагаем реализацию следующих направлений деятельности при профессиональной подготовке в вузе:

- ценностные (социально-нравственные) ориентации образования, направленные на саморазвитие и самосовершенствование в профессиональной деятельности;
- организация, управление и педагогическое сопровождение адаптации студентов к профессиональной деятельности;
- ориентация студентов на ценностное отношение к профессиональному здоровью и безопасности.

В рамках данной деятельности при профессиональной подготовке у выпускника (студента) формируется готовность к работе в новых социально-экономических условиях, что позволяет ему самоопределиваться на рынке труда и профессий, быть готовым к смене профессиональных функций, ролей и даже профессии [1; 6].

Проведенный педагогический эксперимент осуществлялся с учетом направлений подготовки и соответствующих им критериев адаптации: профессиональное направление – деятельностно-результативный и мотивационно-ценностный критерии; гуманитарное – коммуникативно-профессиональный критерий; здоровьесберегающее – личностно-функциональный критерий [11; 12].

Диагностика включала: анкетирование, тестирование, наблюдение, собеседование, методы компьютерной диагностики по каждому критерию. В ходе диагностики для оценки уровня адаптации использовались три оценочных уровня – низкий, средний, высокий. Количественный состав экспериментальных групп и контрольной группы определялся настоящим составом конкретных учебных групп. Репрезентативность достигалась случайным отбором четырех экспериментальных групп (ЭГ) и контрольной группы (КГ). Каждое из выделенных на-

правлений реализовывалось в одной из ЭГ, а в четвертой реализовывался комплекс из всех направлений. Это позволило оценить воздействие каждого из выделенных направлений на адаптацию студентов различных курсов к профессиональной подготовке. Для сравнения результатов адаптации разных экспериментальных групп использовался статистический критерий χ^2 (хи-квадрат).

Профессиональное направление соотносится с деятельностно-результативным и мотивационно-ценностным критериями, его показателями являются сформированность системы учебно-профессиональных знаний, инструментальных и аналитических умений и наличие профессиональной мотивации. Полученные на входной диагностике результаты по первому критерию показывают, что у студентов преобладает низкий уровень учебно-профессиональных знаний, инструментальных и аналитических умений и наличия профессиональной мотивации. Это проявляется в том, что более половины студентов имеют слабый интерес к избранной профессии и как следствие низкую успеваемость, что не способствует развитию у них адаптивной потребности к профессиональной подготовке.

Реализация первого направления деятельности позволяет сформировать мотивационно-ценностную ориентацию студентов на саморазвитие в интеллектуальной, профессиональной и творческой деятельности. Низкий уровень сформированности системы учебно-профессиональных знаний, инструментальных и аналитических умений у студентов уменьшился с 37 % до 19 %, а высокий увеличился с 15 % до 35 %. Это отражает положительное влияние данного направления на адаптацию студентов к профессиональной подготовке и формированию базы профессиональных знаний как ценности профессиональной деятельности.

Гуманитарное направление соотносится с коммуникативно-профессиональным критерием, его показателем является сформированность профессионального поведения и профессиональной устойчивости. Это проявляется во включении студентов в систему общественных отношений, в ходе которых формируются необходимые профессиональные качества личности, приобретаются коммуникативные навыки и ор-

ганизаторские умения в профессиональной среде. Полученные результаты показали, что у фактического большинства студентов низкий уровень представления о профессиональном поведении и профессиональной устойчивости.

Реализация второго направления деятельности позволила сформировать у студентов коммуникативные навыки, профессиональную мотивацию с учетом профессиональных традиций и ценности к будущей профессии. Диагностика, проведенная по окончании эксперимента, выявила положительное влияние данного направления на адаптацию студентов к профессиональной подготовке, наличие профессиональной мотивации (низкий уровень изменился с 33 % до 17 %, высокий с 14 % до 31 %, средний практически не изменился).

Здоровьесберегающее направление соотносится с личностно-функциональным критерием, его показателем является сформированность у студентов ценностного отношения к профессиональному здоровью и профессиональной безопасности. Это проявляется в умении будущего специалиста самостоятельно планировать свой образ жизни, организовывать трудовой процесс и учитывать опасные и вредные факторы производственной среды.

Реализация третьего направления позволяет сформировать у студентов ценностное отношение к профессиональному здоровью и безопасности. Это проявилось в увеличении числа студентов, осознающих значимость знаний о профессиональном здоровье и безопасности, умении рационально планировать режим труда и отдыха. Результаты диагностики следующие: низкий уровень изменился с 33 % до 20 %; средний с 52 % до 56 %; высокий с 15 % до 24 %, что позволяет утверждать о наличии положительной динамики адаптации студентов к профессиональной подготовке.

Полученные результаты показывают, что у студентов экспериментальной группы, где вводился комплекс направлений подготовки, отмечалась наибольшая положительная динамика адаптации к профессиональной подготовке (низкий уровень снизился с 28 % до 11 %, а высокий уровень повысился с 11 % до 24 %) по сравнению с тремя экспериментальными группами. Это объясняется тем,

что большинство студентов были включены в познавательную, творческую и здоровьесберегающую деятельность, а также в социально-профессиональную среду.

Контрольная группа, сформированная по принципу случайного выбора одинакового количества студентов из трех экспериментальных групп, подтвердила надежность полученных результатов (низкий уровень уменьшился с 27 % до 16 %, а высокий уровень увеличился с 10 % до 20 %).

Выводы. Диагностические срезы для отслеживания результатов показали: на начало эксперимента студенты имели низкий уровень адаптации, в конце эксперимента количество студентов с низким уровнем в среднем уменьшилось в 1,4 раза, а обладающих высоким уровнем возросло в среднем в 1,8 раз.

Таким образом, в результате исследования установлено, что:

– организация, управление и педагогическое сопровождение адаптации студентов к профессиональной подготовке – это система взаимодействия руководства вуза, профессорско-преподавательского состава и студентов, направленная на выработку единой концепции организационно-педагогического сопровождения процесса адаптации студентов к профессиональной подготовке в вузе с учетом социально-нравственных

ориентаций общества;

– профессиональное здоровье и безопасность включают формирование у студентов ценностного отношения к здоровью как форме участия в сохранении профессионального здоровья и безопасности. Комплексная готовность специалиста к профессиональной подготовке, к будущей профессиональной деятельности включает физическое, психическое, психофизиологическое благополучие, достаточную профессиональную работоспособность и навыки безопасного взаимодействия в условиях быстро меняющейся социально-профессиональной сферы.

Адаптация выпускника вуза к будущей профессиональной деятельности – это процесс формирования целостной, зрелой личности будущего специалиста-профессионала. Процесс адаптации включает формирование научно-профессиональных знаний, развитие коммуникативных навыков и способов взаимодействия в профессиональной среде, формирование социально-нравственных отношений к профессиональному здоровью и безопасности. Результаты адаптации проявляются в ценностной ориентации выпускника на самореализацию и саморазвитие, что обеспечивает ему конкурентоспособность и мобильность на рынке труда [1; 7; 10–12].

Библиографический список

1. Адольф В. А. Вызовы времени – становление профессионально-образовательного сообщества // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 3. – С. 9–13.
2. Адольф В. А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2015. – № 1 (31). – С. 5–11.
3. Адольф В. А. Профессиональная социализация личности в процессе опережающей многоуровневой подготовки в вузе // Образование и социализация личности в современном обществе: материалы 10-й междунар. науч. конф. Красноярск, 9–11 июня 2016 г. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2016. – С. 142–147.
4. Адольф В. А. Профессионально-педагогические проблемы компьютерной подготовки специалистов // Высшее образование в России. – 1997. – № 4. – С. 107–109.
5. Адольф В. А., Журавлева О. П. Развитие личностного потенциала студента в процессе профессиональной подготовки // Сибирский педагогический журнал – 2012. – № 2. – С. 21–26.
6. Адольф В. А., Ковалевич И. А., Чурилова Н. П. Проектирование системы профессионального образования в условиях комплекса «школа-вуз-предприятие» // Казанский педагогический журнал. – 2011. – № 4. – С. 77–87.
7. Адольф В. А., Савчук А. Н. Прогнозирование становления профессиональной компетентности выпускника вуза: монография. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. – 353 с.
8. Адольф В. А., Савчук А. Н. Сопровождение здоровьесберегающей деятельности современного педагога: монография. – Красноярск: КГПУ им. В. П. Астафьева, 2014. – 256 с.
9. Адольф В. А., Степанова И. Ю. Дидактика:

От тактики передачи социального опыта к стратегии достижения образовательных результатов // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2012. – № 4 (22). – С. 57–61.

10. Адольф В. А., Яковлева Н. Ф. Профессиональные задачи как целевой вектор реализации компетентностного подхода в образовании // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. – 2016. – № 1 (35). – С. 43–47.

11. Даикова А. К., Чуряева Н. П. Аксиологическая модель профессиональной адаптации студентов инженерных специальностей // Вестник

высшей школы. – 2014. – № 3 – С. 111–114.

12. Даикова А. К., Чуряева Н. П. Здоровьесберегающее направление как социально значимое в аксиологической модели профессиональной адаптации студентов // Образование и общество. – 2013. – № 5. – С. 27–30.

13. Чесноков В. А. Организационно-педагогическая модель развития субъектных характеристик личности будущего юриста в процессе профессиональной подготовки // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – 2010. – № 12. – С. 214–219.

Поступила в редакцию 08.12.2016

Adol'f Vladimir Aleksandrovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., head of pedagogical department of Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, adolf@kspu.ru, Krasnoyarsk

Dashkova Alena Karlovna

Senior Lecturer of the Radio-Elektronic Systems Department of the Institute of Engineering Physics and Radio Electronics, Siberian Federal University, Dashkova_777@mail.ru, Krasnoyarsk

ADAPTATION OF UNIVERSITY STUDENTS FOR FUTURE CAREERS

Abstract. This article deals with the leading role of the professional community to ensure early professionalization of youth in contemporary conditions. Presents the results of the implementation of the preparatory process at the University in various directions and stages of adaptation of students on the basis of value orientations of education. Quantitative and qualitative characteristics of identified outcomes showed that the integrated implementation of various directions and stages of adaptation, adapted to the specifics of professional activity contributes to the effectiveness of adaptation of students to the training at the University.

Keywords: professional socialization, adaptation, stages of adaptation, subject-oriented education.

References

1. Adol'f, V. A., 2013. Vyzovy vremeni – stanovlenie professional'no-obrazovatel'nogo soobshhestva [Challenges-formation of professional and educational community]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 9–13 (in Russ., abstr. in Eng.).

2. Adol'f, V. A., 2015. Podgotovka budushhego pedagoga k professional'noj deyatel'nosti v usloviyax vnedreniya professional'nogo standarta [Preparation of future teacher to professional activity in conditions of implementing professional standards]. Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva [Bulletin of KSPU them. V. P. Astafyev], 1 (31), pp. 5–11 (in Russ.).

3. Adol'f, V. A., 2016. Professional'naya socializaciya lichnosti v processe operezhayushhej mnogourovnevoj podgotovki v vuze [Professional socialization of personality in the process of advancing multi-level training in high school]. Obrazovanie i socializaciya lichnosti v sovremennom obshchestve

[Education and socialization of the individual in contemporary society]. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafyev Publ., pp. 142–147 (in Russ.).

4. Adol'f, V. A., 1997. Professional'no-pedagogicheskie problemy komp'yuternoj podgotovki specialistov [Professional-pedagogical problems of computer training specialists]. Vyshee obrazovanie v Rossii [Higher education in Russia], 4, pp. 102–107 (in Russ.).

5. Adol'f, V. A., Zhuravleva, O. P., 2012. Razvitiie lichnostnogo potenciala studenta v processe professional'noj podgotovki [The development of the personal potential of the student training]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 2, pp. 21–26 (in Russ., abstr. in Eng.).

6. Adol'f, V. A., Kovalevich, I. A., Churljajeva, N. P., 2011. Proektirovanie sistemy professional'nogo obrazovaniya v usloviyax kompleksa "shkola-vuz-predpriyatie" [Design of professional

education system in terms of “School-University-Enterprise”]. *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan pedagogical Journal], 4, pp. 77–87 (in Russ.).

7. Adol'f, V. A., Savchuk, A. N., 2014. Prognozirovanie stanovleniya professional'noj kompetentnosti vypusknika vuza [Prediction of the formation of professional competence of the graduates of the University]. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafyev Publ., 353 p. (in Russ.).

8. Adol'f, V. A., Savchuk, A. N., 2014. Soprovozhdenie zdorov'esberegayushhej deyatel'nosti sovremenogo pedagoga [Accompaniment of health saving activities of the modern educator: monograph]. Krasnoyarsk: KSPU named after V. P. Astafyev Publ., 256 p. (in Russ.).

9. Adol'f, V. A., Stepanova, I. Yu., 2012. Didaktika: Ot taktiki peredachi social'nogo opyta k strategii dostizheniya obrazovatel'nyx rezul'tatov [Didactics: tactics of social experience transfer to strategies for achieving educational results]. *Vestnik KGPU im. V. P. Astaf'eva* [Bulletin of KSPU them. V. P. Astafyev], 4 (22), pp. 57–61 (in Russ.).

10. Adol'f, V. A., Jakovleva, N. F., 2016. Professional'nye zadachi kak celevoj vektor realizacii kompetentnostnogo podxoda v obrazovanii [Professional tasks as target vector implementation competence approach in education]. *Vestnik KGPU im. V. P. As-*

taf'eva [Bulletin of KSPU them. V. P. Astafyev], 1 (35), pp. 43–47 (in Russ.).

11. Dashkova, A. K., Churljaeva, N. P., 2014. Aksiologicheskaya model' professional'noj adaptacii studentov inzhenernyx special'nostej [Axiological model professional adaptation of undergraduate engineering specialties]. *Vestnik vysshej shkoly* [Bulletin of the high school], 3, pp. 111–114 (in Russ.).

12. Dashkova, A. K., Churljaeva, N. P., 2013. Zdorov'esberegayushhee napravlenie kak social'no znachimoe v aksiologicheskoy modeli professional'noj adaptacii studentov [The direction of maintaining health as socially significant in professional model axiological adaptation of students]. *Obrazovanie i obshchestvo* [Education and society], 5, pp. 27–30 (in Russ.).

13. Chesnokov, V. A., 2010. Organizacionno-pedagogicheskaya model' razvitiya sub'ektnyx xarakteristik lichnosti budushchego yurista v processe professional'noj podgotovki [Organizational and pedagogical model of development of the subjective characteristics of the personality of a future lawyer in training]. *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gercena* [Proceedings of Russian state pedagogical University. A. I. Herzen], 12, pp. 214–219 (in Russ., abstr. in Eng.).

Submitted 08.12.2016

Ведерникова Людмила Васильевна

Доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Тюменский государственный университет, wedernikowa@mail.ru, Ишим

Еланцева Светлана Александровна

Кандидат психологических наук, доцент, декан педагогического факультета, Тюменский государственный университет, igri_esa@mail.ru, Ишим

Поворознюк Ольга Алексеевна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики начального и дошкольного образования, Тюменский государственный университет, olgi-ya@mail.ru, Ишим

ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГА СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ

Аннотация. В статье рассматриваются региональные особенности практико-ориентированной подготовки современного педагога сельской школы в Ишимском педагогическом институте им. П. П. Ершова (филиале) Тюменского государственного университета. Авторы акцентируют внимание на процессе развития и саморазвития профессионально-личностной позиции педагога сельской школы, основанном на системном и поэтапном включении проблем и особенностей развития сельских школ в образовательную программу педагогического вуза.

Ключевые слова: практико-ориентированная подготовка, сельская школа, педагог сельской школы, взаимодействие образовательных организаций, структура практико-ориентированной подготовки педагога сельской школы, этапы практико-ориентированной подготовки педагога сельской школы, профессионально-личностная позиция педагога сельской школы.

Введение в проблему. Качество современного профессионально-педагогического образования должно соответствовать актуальным и перспективным потребностям современной жизни и реальной образовательной практике. Педагогическое образование, являясь составной частью системы образования России, выполняет актуальную задачу кадрового обеспечения дошкольного, начального, среднего общего образования, дополнительного образования, среднего профессионального и высшего образования. Необходимость модернизации педагогического образования определяется задачами, поставленными в Концепции поддержки развития педагогического образования до 2017 г., внутренними закономерностями развития педагогического образования и перспективными потребностями развития региона.

Результатом модернизации педагогического образования должна стать обновленная система подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов, отвечающая требованиям, предъявляемым обществом к педагогическим кадрам с учетом региональной составляющей. Модернизация педагогического образования требует

институционально-сущностных изменений основ подготовки педагогов.

Министр образования и науки РФ О. Ю. Васильева на совещании с ректорами педагогических вузов отметила, что необходима поддержка региональных педагогических вузов, деятельность которых направлена на социально-экономическое развитие регионов [10].

Актуальность проблемы. Для нашего региона (юга Тюменской области) актуальной остается проблема подготовки педагога сельской школы в связи с территориальным расположением вуза. Ишим территориально окружен 9 сельскими муниципальными районами, поэтому в вуз поступают более 60 % студентов, проживающих в сельской местности, которые после получения диплома едут работать в сельские школы (около 41 % выпускников трудоустроивается в сельские школы). Так, в 2012 г. из 330 выпускников трудоустроились в сельских образовательных учреждениях 151 человек; из 316 выпускников – 135 (2013); из 330 – 140 (2014); из 350 – 121 (2015); из 106 – 41 (2016). Опрос студентов первых-третьих курсов показал, что 52 % планируют работать в сфере образования в сельском социуме.

Поэтому практико-ориентированная подготовка педагога сельской школы является одним из основных векторов развития педагогического образования в ИПИ им. П. П. Ершова (филиале) Тюменского государственного университета.

Сельская школа – это обобщающая дефиниция, под которой понимаются различные виды и типы общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, различающихся по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, выполняющих задачи общеобразовательной и трудовой подготовки учащихся [4].

Сельская школа рассматривается О. Ю. Васильевой [10], И. Г. Мазковой [8], М. П. Гурьяновой [4], А. Н. Смирновым [13], В. И. Погореловой [12], О. П. Исаченко [7], А. Г. Новиковой [11], О. В. Жуковой [6] и другими как социокультурный центр, вокруг которого сосредоточена вся жизнь сельского поселения.

Эта важная отличительная особенность сельской школы – центр культурной жизни села и деревни, центр воспроизводства культурно-нравственных сил, их сохранения и возрождения, – определяет специфические требования к педагогу сельской школы – высокую универсальную целостность личности. Учитель в сельской школе – это и учитель-предметник, и воспитатель, и психолог, и духовный наставник, и тьютор, и образец нравственного поведения, и пример здорового образа жизни, и носитель и транслятор научных знаний об экологии, человеке и природе, о родном крае, и многое другое. Поэтому подготовка педагога сельской школы – особое направление в современной практико-ориентированной подготовке учителя.

К особенностям профессиональной деятельности учителя сельской школы относят достаточно высокое уважительное отношение сельского населения к учителю; тесное профессиональное и межличностное взаимодействие внутри педагогического коллектива сельской школы; отсутствие параллельных классов; малочисленность классов; малокомплектность учебных заведений; совмещение преподавания ряда предметов, по которым у педагога нередко отсутствуют полные профессиональные знания; на-

личие достаточно высокого уровня компетентности учителя в проблемах сельского образа жизни, региональных особенностях труда, быта, обычаев, традиций. Отдельно необходимо отметить коммуникативную компетентность учителя сельской школы, т. к. малочисленность школьников и педагогического коллектива ведет к коммуникативному перенасыщению партнеров друг другом, снижает остроту перцептивного компонента общения [4–6; 11; 13].

Сельская школа испытывает такие же трудности, как и вся страна, но они имеют более выраженный негативный характер в силу удаленности от центров мировой и национальной культуры. Это и резкое ухудшение здоровья детей, что ведет к росту числа детей с ОВЗ и особыми образовательными потребностями, и рост социального сиротства, связанного с невысоким качеством жизни семей, и увеличение количества неполных и неблагополучных семей, алкоголизация сельского населения и отток из деревень молодежи [1; 11].

Учащиеся сельских школ обычно связывают свое будущее с городом. Статистика показывает, что в сельскую местность после окончания института возвращается на более 7 % выпускников сельских школ. Это приводит к размыванию уникальности сельского социума, к утрате национальных и социальных традиций [12]. Необходима системная профориентационная работа по формированию у учащихся сельских школ, имеющих склонности к педагогической профессии, новых аксиологических установок, связанных с уникальной ролью педагога сельской школы.

Поэтому одна из важных задач государственной политики и высшего педагогического образования – решение вопроса обеспечения сельских школ современными педагогическими кадрами, молодыми специалистами, т. к. именно учителя являются главной силой возрождения не только сельской школы, но и сельского социума в целом [7; 8].

Л. В. Байбородова выделяет следующие кадровые проблемы сельских школ: неподготовленность выпускников вузов, педагогических колледжей к работе в условиях малочисленных и малокомплектных школ; ограниченные возможности повышения квалификации с учетом проблем сельской

и малокомплектной школы; отсутствие специалистов по отдельным предметам и для организации внеурочной деятельности сельских школьников; отсутствие специалистов медико-психолого-педагогического сопровождения детей, в том числе с ОВЗ; неподготовленность педагогических кадров к выполнению должностных обязанностей в связи с новыми квалификационными характеристиками, заложенными в профессиональном стандарте педагога и др. [1].

Исследовательская часть. Всем известно, что городская и сельская социальные среды сильно отличаются друг от друга. Следовательно, условия работы в городских и сельских образовательных учреждениях также имеют свою специфику. Готовить студентов педагогического вуза к работе в сельском социуме надо особо, и к уровню их подготовки предъявляются специальные требования.

Практико-ориентированная подготовка педагога сельской школы понимается нами как процесс развития и саморазвития педагога, целью которого выступает становление его профессионально-личностной позиции.

Профессионально-личностная позиция – это интегральная характеристика педагога, включающая совокупность когнитивных (сознание), эмоциональных (со-переживание), поведенческих (со-действие) отношений к миру, профессионально-педагогической действительности сельской школы, к себе как к профессионалу и личности.

Сфера со-знания характеризуется приобретением, осмыслением и применением субъектами образовательного процесса информации личностного и профессионального характера в процессе подготовки педагога сельской школы.

Следующий компонент профессионально-личностной позиции педагога – со-переживание – рассматривается как форма осмысления и преобразования внутреннего мира будущего педагога, включающая профессионально-личностные ценности, профессиональную педагогическую мотивацию, эмоционально-чувственную сферу и профессионально-личностную Я-концепцию.

Сфера со-действия предполагает освоение и творческое применение субъектами образовательного процесса психолого-педагогических, личностно-ориентированных

технологий обучения, воспитания и развития обучающихся в сельской местности [2].

Нами выделены уровни развития профессионально-личностной позиции педагога сельской школы, необходимые для мониторинга сформированности профессионально-личностной позиции.

Первый уровень – объектный – характеризуется доминированием направленности сознания будущего педагога на объект деятельности. Субъект еще «не видит» собственную деятельность, будучи поглощен непосредственным процессом ее осуществления. Ценности декларируются, но не переводятся в цели деятельности.

На втором уровне развития профессионально-личностной позиции педагога – «задачном» – ситуация деятельности рассматривается как комплекс объективных, внешних условий-требований к педагогу сельской школы. Эта установка вырабатывается у будущего педагога на материале решения учебных профессиональных познавательных задач. В плане сознания эта установка реализуется как познавательное отношение к действительности. Сознание выступает в форме мышления, строящего образ ситуации, переводящего ситуацию в задачу. Решение последней представляет собой постановку цели, введение и реализацию некоторой нормы, реализующей цель. Затруднение в деятельности рассматривается как неудача в достижении поставленной цели.

На третьем, проблемном уровне развития, будущий учитель сельской школы является субъектом ответственного целеполагания, активно ищущим и конструирующим средства реализации ценностей образования и воспитания человека. В то же время он выступает и субъектом профессионального саморазвития, ищущим и конструирующим средства профессиональной самореализации. Затруднение в профессиональной деятельности здесь является следствием отсутствия (недостаточности, несовершенства) средств реализации ценностей. Будущего педагога с данным уровнем развития профессионально-личностной позиции характеризует «умение учиться». Педагог на проблемном уровне оказывается способен преобразовывать для целей своей деятельности наличные условия и создавать отсут-

ствующие.

Выделены ключевые принципы организации практико-ориентированного образовательного процесса в вузе при подготовке педагога сельской школы:

- сопряжение стандартов общего, высшего образования по направлению подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» и профессионального стандарта педагога;

- деятельностная парадигма; образовательный процесс как система сочетания видов деятельности: учения, обучения, воспитания, практики и исследовательской деятельности;

- стратегия преподавания – «разворачивание» образовательного процесса для студента как со-бытийного;

- модульная структура учебного процесса – обобщение учебных мероприятий в тематические целостные блоки;

- технология организации учебных занятий: пробы в имитационном процессе – фундаментальные и прикладные знания – пробы в реальном образовательном процессе – рефлексия;

- взаимосвязь фундаментальных и прикладных знаний;

- единство образовательных традиций и инноваций;

- организация деятельности студентов на основе рефлексивно-деятельностных технологий (рефлексивные технологии, технологии саморазвития, технологии профессиональных проб);

- сетевое взаимодействие и социальное партнерство с общеобразовательной практикой сельского социума;

- принцип образования для всех (инклюзия);

- усиление профильной подготовки как интеграции изучения студентами предмета с методикой его преподавания в школе, с психологией, педагогикой и дефектологией;

- регионализация профессионально-педагогического образования с учетом специфики практико-ориентированной подготовки педагога к работе в сельской школе;

- образование «через всю жизнь».

Специфика практико-ориентированной подготовки будущего педагога к работе в сельской школе находит отражение в структуре, содержании образовательных

программ, в программах дополнительного профессионального образования, реализуемых в вузе, особенностях сетевого взаимодействия с сельскими образовательными учреждениями.

Структура практико-ориентированной подготовки педагога сельской школы представлена на рис. 1 и включает следующие компоненты: выявление детей старшего школьного возраста, проживающих в сельской местности и ориентированных на поступление в педагогический вуз; системная профориентационная работа по формированию у учащихся сельских школ, имеющих склонности к педагогической профессии, новых аксиологических установок, связанных с уникальной ролью педагога сельской школы; базовая подготовка по профилю обучения с учетом специфики сельской школы, раскрывающейся в модуле образовательной программы «Подготовка сельского учителя», дополнительных образовательных программах, специализациях; организация практик и студенческих научно-исследовательских работ на базе сельских образовательных учреждений.

Все обозначенные компоненты практико-ориентированной подготовки будущего педагога сельской школы направлены в конечном итоге на трудоустройство выпускников в сельские школы. На этом подготовка педагога сельской школы не заканчивается. В вузе уделяется большое внимание разработке системы профессиональной поддержки и управления адаптацией молодых педагогов, работающих на селе.

Регионализация профессионально-педагогического образования с учетом специфики практико-ориентированной подготовки педагога к работе в сельской школе представлена на рис. 2.

Предпрофессиональный этап обеспечивает профориентацию сельской молодежи на поступление на педагогические программы и реализуется через такие механизмы, как:

- изменение системы отбора (дополнительные испытания профессиональной направленности: портфолио, собеседование с представлением опыта работы абитуриента с детьми, написание эссе и т. д.);

- проведение каникулярных профориентационных школ, информационно-методических семинаров и индивидуальных бесед

для абитуриентов в школах города, районных центрах, отдаленных сельских поселениях;

- разработка и реализация программ подготовки школьников к ОГЭ и ЕГЭ по всем предметам;
- разработка и реализация программ летних научных школ: филологической, физико-математической, школы юного педагога, школы научных компетенций;
- организация предметных олимпиад для школьников, научно-практических конфе-

ренций, конкурсов;

- создание педагогических классов на базе опорных школ города и села;
- разработка и реализация дополнительных образовательных программ для детей и старшеклассников;
- организация открытых лекций и семинаров для родителей старшеклассников в рамках Центра практической педагогики по проблеме профессионального самоопределения их детей.

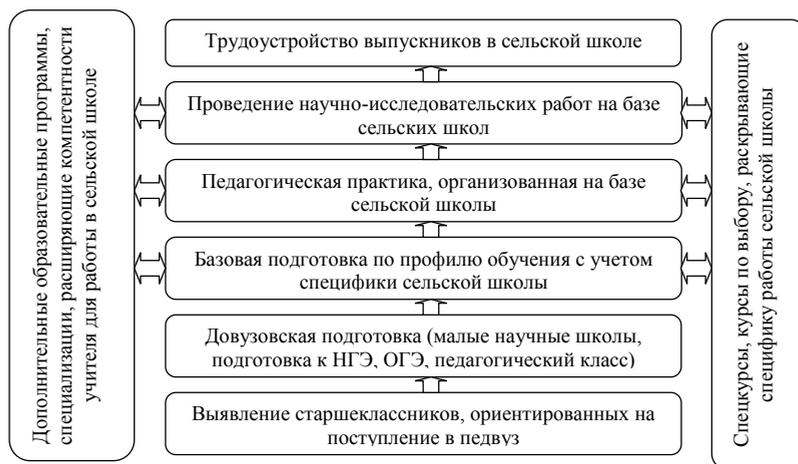


Рис. 1. Структура практико-ориентированной подготовки учителя для работы в сельской школе



Рис. 2. Этапы и формы реализации профессионально-педагогического образования с учетом специфики практико-ориентированной подготовки педагога к работе в сельской школе в ИПИ им. П. П. Ершова (филиале) ТюмГУ

Этап профессиональной подготовки включает изменения в содержании образования и образовательных технологиях:

- новые стратегии преподавания – «разворачивание» образовательного процесса для студента как со-бытийного;

- практико-ориентированное обучение по профилям подготовки;

- функционирование Центра практической педагогики: инклюзивное образование, работа с одаренными детьми, освоение профессиональных проб и социальных практик, открытая общественно-профессиональная экспертиза программ профессионального образования, модель практико-ориентированной подготовки педагога к реализации спортизированной физической воспитания, лекторий для родителей;

- конкурсы профессионального мастерства, включая WorldSkills и Дельфийские игры;

- встречи с педагогическими династиями села; педагогами-победителями районного конкурса «Педагог года»; с молодыми успешными педагогами, работающими в сельской школе;

- качественное изменение психолого-педагогической подготовки;

- включение модуля психолого-педагогических дисциплин в каждый предметно-методический модуль профиля подготовки;

- реализация психолого-педагогического практикума «Профессионально-личностное развитие будущего педагога сельской школы»;

- новое содержание и формы организации практик, стажировок и научно-исследовательской подготовки студентов, усиление предметной и методической составляющей подготовки (базовые кафедры и опорные сельские школы);

- разработка и реализация модуля «Подготовка учителя для сельской школы» в рамках ОП;

- разработка системы ФОС для проверки образовательных результатов, соотносимых с трудовыми действиями стандарта профессиональной деятельности педагога;

- индивидуализация обучения (возможность формирования индивидуальных образовательных программ);

- применение технологий организации профессиональных проб и социальных практик;

- реализация активных педагогических технологий (ИКТ, работа в команде и т. д.);

- разработка и совершенствование компетентностно-ориентированных оценочных средств (педагогическая квалиметрия).

В рамках основного этапа профессиональной подготовки выделим подэтапы: мотивационно-адаптационный, базисно-практический, профессионально-продуктивный, профессионально-творческий.

- Мотивационно-адаптационный этап предполагает включение в содержание обучения (в процессе изучения учебного модуля «Подготовка учителя для сельской школы» вариативной части учебного плана) комплекса знаний о сути понятий «сельская школа», «сельский учитель», специфике деятельности сельского учителя в различных районах юга Тюменской области (со-знание); формирование позитивного ценностного отношения к роли сельского учителя (со-переживание). Реализация данного учебного модуля будет способствовать формированию у студентов целостного представления об особенностях сельского социума и сельской школы; выделению особенностей работы учителя в условиях сельского социума; расширению представлений о возможных формах, методах и видах организации образовательного и воспитательного процесса в сельской школе; формированию у студентов проектных умений по моделированию образовательной и воспитательной системы сельской школы; ознакомлению с различными типами образовательных и воспитательных технологий и их реальном применении в образовательном процессе сельской школы; содействию становлению готовности будущих учителей к работе в сельском социуме. Механизм развития профессионального сознания будущего педагога сельской школы можно определить как адаптацию,

На мотивационно-адаптационном этапе организуются выездные адаптационные смены для первокурсников; форум «Профессиональная позиция педагога сельской школы»; конкурсы для первокурсников «Мое научное портфолио», «Лучшая научная идея».

- Базисно-практический этап основан на включении студентов в различные виды профессиональных проб (пробы в имитационном учебном процессе; пробы в реальном учебно-воспитательном процессе; пробы

в коммуникации), результатом которого выступает соотнесение знаний о собственных лично-профессиональных качествах будущего педагога со спецификой многофункциональной деятельности учителя сельской школы (со-знание); приобретение первоначального профессионального опыта, освоение базовых профессиональных действий, компетенций, необходимых для профессиональной деятельности учителя в сельском социуме (со-действие) и рефлексивное отношение к полученному первому профессиональному опыту (со-переживание).

Основной линией становления профессионально-личностной позиции педагога сельской школы на данном этапе является освоение будущими педагогами рефлексивного анализа, смена направленности сознания с объекта деятельности на саму деятельность, выход из поглощенности деятельностью в рефлексивную позицию. Механизмы развития профессионального сознания будущего педагога сельской школы можно определить как адаптацию, трансформацию коллективного рефлексивного анализа в осуществляемый индивидуально, и профессиональное и личностное самопознание, и самоидентификация.

– Профессионально-продуктивный этап характеризует определение студентом направлений специализации в профессии учителя; возможности профессионального роста; осознание необходимости совершенствования конкретных видов компетенций учителя (со-знание, со-переживание, со-действие).

Основной линией становления профессионально-личностной позиции педагога сельской школы на данном этапе и одновременно механизмом перехода на проблемный уровень следует считать профессиональную и личностную самоидентификацию, ценностно-смысловое самоопределение, самореализацию.

– На профессионально-творческом этапе студент определяет индивидуальную стратегию и разрабатывает план реализации процесса профессионального саморазвития (со-знание, со-переживание, со-действие). В свою очередь, основной линией становления профессионально-личностной позиции педагога сельской школы на третьем этапе является профессиональное саморазвитие

педагога, устойчивое развитие его профессионально-личностной позиции, ее самоактуализация.

Основная роль в практико-ориентированной подготовке учителя сельской школы на профессионально-продуктивном и профессионально-творческом этапах принадлежит различным видам культурных (волонтерская деятельность) и педагогических практик.

Этап профессионального самосовершенствования направлен на работу с выпускниками, трудоустроившимися в сельские школы. Для продуктивной реализации данного этапа в вузе разработана система профессиональной поддержки и управления адаптацией молодых педагогов, которая осуществляется в Центре наставничества. Центр работает в рамках трех направлений: обучение наставников (школа наставничества); дополнительное образование молодых педагогов (профессиональная переподготовка, курсы повышения квалификации, специализация); обучение наставниками молодых педагогов в процессе инновационной деятельности (стажировочные площадки на базе сельских школ), помощь учителям в организации проектно-исследовательской деятельности школьников с дальнейшим участием школьников в региональных, всероссийских и международных конкурсах научно-исследовательских работ, разработка методических рекомендаций по составлению примерной основной образовательной программы для сельских школ с учетом региональных, национальных и этнокультурных особенностей села.

На каждом этапе доминирующим (но не единственным) является один из механизмов становления компонентов профессионально-личностной позиции педагога сельской школы – адаптация, трансформация коллективного рефлексивного анализа в осуществляемый индивидуально, профессиональное и личностное самопознание и самоидентификация, самоопределение, самореализация, самоактуализация, саморазвитие.

Заключение. Таким образом, практико-ориентированная подготовка педагога сельской школы с учетом региональной специфики, представляющая собой процесс развития и саморазвития профессионально-личностной позиции педагога, основана на системном и поэтапном включении проблем и особенностей развития сельских

школ юга Тюменской области, роли и функций современного учителя сельской школы в общепрофессиональные, психолого-педагогические, предметно-методические и специальные модули дисциплин и практики образовательных программ подготовки по направлениям «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое обра-

вание»; в разнообразные формы внеучебной воспитательной и научно-исследовательской работы педагогического вуза; в содержание дополнительных образовательных программ для учащихся, студентов и педагогов, курсов повышения квалификации; в деятельность инновационных центров «Практическая педагогика», «Центр наставничества».

Библиографический список

1. Байбородова Л. В. Внеурочная деятельность сельских школьников: как лучше ее организовать // Народное образование. – 2013. – № 1. – С. 227–232.
2. Ведерникова Л. В., Еланцева С. А., Поворознюк О. А. Становление профессионально-личностной позиции педагога как творческого профессионала в условиях модернизации образования // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 1. – С. 51–59.
3. Ведерникова Л. В. Развитие профессионально-личностного потенциала будущего педагога в условиях модернизации педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 5. – С. 75–78.
4. Гурьянова М. П. Сельская школа и социальная педагогика. – Минск: Амалфея, 2000. – 448 с.
5. Гурьянова М. П. Теоретические основы модернизации сельской школы России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2001. – 31 с.
6. Жукова О. В. Особенности развития сельских школ Подмосковья в условиях модернизации образования [Электронный ресурс] // Региональный научно-практический семинар «Модернизация образования в сельских общеобразовательных организациях Московской области: проблемы и пути их решения» 20 ноября 2015 года. – URL: http://pnpomo.ucoz.ru/news/o_problemakh_i_modernizacii_selskikh_shkol/2015-11-21-99 (дата обращения: 25.11.2016).
7. Исаченко О. П. Подготовка учителей сельских школ в России в конце XIX – начале XX веков // Вектор науки ТГУ. – 2011. – 4 (7). – С. 125–127.
8. Мазкова И. Г., Шелухина Т. В., Комлев И. Г. Моделирование процесса регионализации профессиональной подготовки учителя сельской школы республик Поволжья [Электронный ресурс] // Современные наукоемкие технологии. – URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36038> (дата обращения: 08.12.2016).
9. Мазкова И. Г. Регионально-обусловленные особенности профессионально-практической подготовки учителя сельской школы [Электронный ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Pedagogica/2_103585.doc.htm (дата обращения: 20.10.2016).
10. Министр образования и науки Российской Федерации О. Ю. Васильева провела совещание с ректорами педагогических вузов [Электронный ресурс]. – URL: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/8951> (дата обращения: 17.10.2016).
11. Новикова А. Г. Социально-педагогические проблемы сельской школы // Сельская школа: проблемы организации образовательного процесса: сб. статей // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Развитие инновационного потенциала сельской школы: возможности и перспективы. Комплексные сельские образовательные системы как перспективные модели для возрождения и развития сельского социума в России». – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2008. – С. 69–75.
12. Погорелова В. И. Адаптивная образовательная школа в условиях сельского социума: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. – 21 с.
13. Смирнов А. Н. Сельский социум как адаптивная педагогическая среда // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 1. – С. 34–41.

Поступила в редакцию 10.11.2016

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Deputy Director for Science of the branch of Tyumen State University in Ishim, Vedernikova@mail.ru, Ishim

Cand. Sci. (Psychol.), Assoc. Prof., the dean of the Pedagogical Faculty of Tyumen State University, igpi_esa@mail.ru, Ishim

Cand. Sci. (Pedag.), Assoc. Prof., of the Chair of the Theory and Methods of Primary and Preschool Education of Tyumen State University, olgi-ya@mail.ru, Ishim

PRACTICE-ORIENTED TRAINING OF MODERN TEACHERS FOR RURAL SCHOOLS CONSIDERING THE REGIONAL PECULIARITIES

Abstract. The article regards the regional peculiarities of practice-oriented training of modern teachers for rural schools in Ishim Ershov Teachers Training Institute (the branch) of Tyumen State University. The authors emphasize the process of development and self-development of professional personal position of a teacher in a rural school based on systematic and gradual inclusion of problems and peculiarities of development of rural schools in a curriculum of a higher educational institution.

Keywords: practice-oriented training, rural school, teacher of a rural school, collaboration of educational institutions, structure of practice-oriented training of teachers for rural schools, stages of practice-oriented training of teachers for rural schools, professional personal position of a teacher in a rural school.

References

1. Bajborodova, L. V., 2013. Vneurochnaya deyatel'nost' sel'skix shkol'nikov: kak luchshe ee organizovat' [Extracurricular activities in rural schools: how best to organize it]. *Narodnoe obrazovanie* [Journal Public education], 1, pp. 227–232 (in Russ.).
2. Vedernikova, L. V., Elanceva, S. A., Povoroznyuk, O. A., 2016. Stanovlenie professional'no-lichnostnoj pozicii pedagoga kak tvorcheskogo professionala v usloviyax modernizacii obrazovaniya [Formation of professional-personal position of the teacher as creative professional in the conditions of modernization of education]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical education and science], 1, pp. 51–59 (in Russ.).
3. Vedernikova, L. V., 2015. Razvitie professional'no-lichnostnogo potentsiala budushhego pedagoga v usloviyax modernizacii pedagogicheskogo obrazovaniya [The development of professional-personality potential of future teacher in the conditions of modernization of pedagogical education]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 5, pp. 75–78 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Gur'yanova, M. P., 2000. Sel'skaya shkola i social'naya pedagogika [Rural school and social pedagogy]. Minsk: Amalfeya Publ., 448 p. (in Russ.).
5. Gur'yanova, M. P., 2001. Teoreticheskie osnovy modernizacii sel'skoj shkoly Rossii [The theoretical basis of modernization of rural school in Russia]. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Moscow, 31 p. (in Russ.).
6. Zhukova, O. V., 2015. Osobennosti razvitiya sel'skix shkol Podmoskov'ya v usloviyax modernizacii obrazovaniya [Features of development of the rural schools of the Moscow region in conditions of modernization of education]. *Regional'nyj nauchno-prakticheskij seminar "Modernizaciya obrazovaniya v sel'skix obshheobrazovatel'nyx organizacijax Moskovskoj oblasti: problemy i puti ix resheniya" 20 noyabrya 2015 goda* [Regional scientific-practical seminar "Modernization of education in rural educational institutions in Moscow region: problems and ways of their solution" on 20 November 2015] [online]. Available at: http://pnpomo.ucoz.ru/news/o_problemax_i_modernizacii_selskikh_shkol/2015-11-21-99 (Accessed 25 November 2016) (in Russ.).
7. Isachenko, O. P., 2011. Podgotovka uchitelej sel'skix shkol v Rossii v konce XIX – nachale XX vekov [Training of teachers of rural schools in Russia in the late XIX-early XX centuries]. *Vektor nauki TGU* [Vector science TSU], 4 (7), pp. 125–127 (in Russ.).
8. Mazkova, I. G., Sheluhina, T. V., Komlev, I. G., 2016. Modelirovanie processa regionalizacii professional'noj podgotovki uchitelya sel'skoj shkoly respublik Povolzh'ya [Modeling of the process of regionalization of the professional training of teachers in rural schools of the republics of the Volga region]. *Sovremennye naukoemkie texnologii*

- [Modern high technologies] [online]. Available at: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36038> (Accessed 08 December 2016) (in Russ.).
9. Mazkova, I. G. Regional'no-obuslovlennye osobennosti professional'no-prakticheskoy podgotovki uchitelya sel'skoj shkoly [Regional-due to the peculiarities of professional and practical training of teachers in rural schools] [online]. Available at: http://www.rusnauka.com/7_NITSB_2012/Pedagogica/2_103585.doc.htm (Accessed 20 October 2016) (in Russ.).
10. Ministr obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federacii O. Yu. Vasil'eva provela soveshhanie s rektorami pedagogicheskix vuzov [The Minister of education and science of the Russian Federation O. Yu. Vasiliev had held a meeting with rectors of pedagogical universities] [online]. Available at: <http://минобрнауки.рф/пресс-центр/8951> (Accessed 17 October 2016) (in Russ.).
11. Novikova, A. G., 2008. Social'no-pedagogicheskie problemy sel'skoj shkoly [Socially-pedagogical problems of rural school rural school]. Sel'skaya shkola: problemy organizacii obrazovatel'nogo processa [Problems of organization of educational process]. Moscow: Issledovatel'skij centr problem kachestva podgotovki specialistov Publ., pp. 69–75 (in Russ.).
12. Pogorelova, V. I., 2005. Adaptivnaya obrazovatel'naya shkola v usloviyax sel'skogo sociuma [Adaptive educational school in a rural society]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 21 p. (in Russ.).
13. Smirnov, A. N., 2009. Sel'skij socium kak adaptivnaya pedagogicheskaya sreda [Rural society as an adaptive educational environment]. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo [Vestnik of Lobachevsky University of Nizhni Novgorod], 1, pp. 34–41 (in Russ.).

Submitted 10.11.2016

Омельченко Елизавета Александровна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики дошкольного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, eliam@mail.ru, Новосибирск

СТАНОВЛЕНИЕ КОМПОНЕНТОВ КУЛЬТУРЫ САМОВЫРАЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА КАК УСЛОВИЕ ИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ

Аннотация. В статье представлен авторский взгляд на создание условий для профессиональной самореализации будущих педагогов с использованием особенностей становления самопознания, мотивационно-эмоционального, аксиологического, гносеологического, деятельностного, рефлексивно-оценочного компонентов их культуры самовыражения. Для выявления соответствующих возможностей использованы теоретический анализ, сравнение и сопоставление процессов становления культуры самовыражения обучающихся педагогического вуза и профессиональной самореализации. В результате установлено, что такие особенности первого процесса, как реализация стремления к личностному росту, степень удовлетворенности выбором сферы профессиональной деятельности, осмысление, анализ, оценка присвоенных норм педагогического труда, осуществление субъектных функций в учебно-профессиональной деятельности способствуют созданию условий для успешного протекания профессиональной самореализации студентов.

Ключевые слова: культура самовыражения, компоненты культуры самовыражения, становление компонентов культуры самовыражения, студенты педагогического вуза, самореализация, профессиональная самореализация.

Введение в проблему. Построение современного высшего педагогического образования, базирующегося на выполнении требований федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС ВО), предполагает создание условий для формирования и развития у студентов комплекса профессиональных компетенций. Анализ их состава, проведенный нами, показал, что в соответствии со ФГОС ВО по направлениям подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки), 44.03.02 Психолого-педагогическое образование выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать такими компетенциями, как способность к самоорганизации, готовность сознавать социальную значимость будущей профессии, обладать мотивацией к осуществлению профессиональной деятельности, способностью проектировать траектории своего профессионального роста и развития. В соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование выпускник, освоивший программу магистратуры, готовится, в частности, к профессиональному самообразованию и личностному росту, проектированию дальнейших образо-

вательных маршрутов и профессиональной карьеры [3; 9; 10].

Перечисленные компетенции в полной мере соотносятся со сложившимся в педагогике взглядом на профессиональную самореализацию личности, представляющую собой «формирование профессиональной компетентности в определенной области деятельности, готовность к постоянному профессиональному развитию и расширению сферы компетенции в соответствии с мотивами и потребностями личности профессионала» [2, с. 33]. Данное определение в отношении студентов было конкретизировано, например, Л. В. Цуриковой с учетом связи названного процесса с получением образования: «Профессиональная самореализация студента – динамическое саморазвертывающееся взаимодействие с миром в рамках учебно-профессиональной сферы жизнедеятельности, способствующее актуализации и развитию потенциальных возможностей» [8, с. 6–7].

Профессиональная самореализация личности представляет собой частный случай самореализации, которая, по мнению В. И. Мулера, может быть рассмотрена «как процесс осознанного, наиболее полного и свободного опредмечивания сущностных

сил личности в ходе ее многообразной жизнедеятельности» [6, с. 11]. Здесь под определением сущностных сил личности мы подразумеваем процесс, ведущий к воплощению способностей человека в определенном внешнем результате. Его протекание основано на реализации внутреннего стремления личности предьявить себя миру, которое в психологии и педагогике называют потребностью в самовыражении.

Обращаясь к вопросам становления будущих педагогов, подчеркнем важность и необходимость исследовать не просто самовыражение в произвольных вариантах его осуществления (что может подразумевать отрицательную направленность действий человека), а культуру самовыражения.

Далее рассмотрим возможности использования особенностей становления содержательных компонентов культуры самовыражения студентов педагогического вуза для создания условий, в которых будет успешно протекать их профессиональная самореализация.

Теоретический анализ проблемы.

В педагогике еще не разработаны теоретические и практические подходы, позволяющие решать задачу формирования профессиональных компетенций будущих педагогов, используя возможности становления компонентов их культуры самовыражения. Однако существуют взгляды на решение некоторых проблем становления культуры самовыражения (Е. А. Омельченко, С. А. Прохорова) и профессиональной самореализации личности (О. О. Богатырева, А. А. Волков, С. А. Воломеев, Р. А. Зобов, В. Н. Келасьев, Е. В. Киенко, А. А. Мишин, И. С. Морозова, В. И. Мулер, А. А. Орел, С. П. Свищерская, Л. В. Цурикова и др.).

Нами показано, что «культура самовыражения педагога – особенности, способы, результаты самоорганизуемой педагогической деятельности, которые он обретает или создает в соответствии с собственными индивидуальными, личностными, профессиональными предпочтениями и в результате взаимодействия с культурой сообщества» [7, с. 57]. Ее становление подразумевает протекание непрерывного, циклично и спиралевидно разворачивающегося во времени качественного или количественного изменения, происходящего на основе самопознания с ее мотивационно-эмоциональным, аксиологи-

ческим, гносеологическим, деятельностным и/или рефлексивно-оценочным компонентами.

Опишем, какие существуют возможности для профессиональной самореализации студентов – будущих педагогов в процессе становления каждого из указанных компонентов.

«Самопознание – процесс познания самого себя, своих потенциальных и актуальных свойств, личностных, интеллектуальных особенностей, черт характера, своих отношений с другими людьми и т. д.» [1, с. 44]. Оно включает непрерывный мониторинг студентами своих внутренних состояний и деятельности, в которую они включаются в ходе получения профессионального образования, предоставляя сведения, используемые в самовыражении.

К особенностям становления самопознания студентов как будущих педагогов относится изучение собственных профессионально значимых качеств, построение и коррекция представлений о себе как представителе определенной сферы деятельности. На основе этого у них появляется стремление к личностному росту. Его удовлетворение, по мнению Sh. Brown и R. Gunderman, – важное условие содействия профессиональной самореализации [12].

Р. А. Зобов и В. Н. Келасьев отмечают, что на самореализацию человека влияют, в основном, две группы факторов: не зависящие от него (уровень жизни в стране, социальная ситуация и др.) и зависящие от него (ценностные ориентации, готовность к самореализации, гибкость мышления, воля и др.) [4]. В рамках нашей статьи факторы первой группы мы не рассматриваем, т. к. они существуют вне индивидуальной культуры личности, в состав которой входит культура самовыражения. Со второй группой связаны мотивационно-эмоциональный, гносеологический, деятельностный и рефлексивно-оценочный компоненты культуры самовыражения.

Мотивационно-эмоциональный компонент основан на том, что любая деятельность, в том числе самоорганизуемая, как фундамент культуры самовыражения будущих педагогов, осуществляется, когда существуют причины, побуждающие поставить цель и предпринять шаги для ее достижения, т. е. начинается с мотивов. Следовательно, особенностью становления этого компо-

нента выступает формирование у студентов системы мотивов выполнения педагогической деятельности как профессиональной. Начинаться такая работа в вузе может как обсуждение с обучающимися причин выбора педагогической профессии. Продолжить ее стоит организацией учебно-профессиональной деятельности, предполагающей максимальное использование будущими педагогами имеющегося у них субъектного опыта. Реализация этих этапов станет одним из условий, способствующих протеканию профессиональной самореализации.

Мотивация, как установлено психологами, тесно связана с эмоциями, в которых проявляется переживание будущими педагогами отношений к себе, обществу, профессиональной деятельности. Благодаря эмоциям они понимают, насколько удовлетворены выбором сферы приложения профессиональных усилий. S. Al-Dubai, K. Ganasegeran, W. Perianayagam, K. Rampal [11] в своих исследованиях установили взаимосвязь удовлетворенности выбором сферы профессиональной деятельности и наличием возможностей для профессиональной самореализации.

Без эмоциональной реакции невозможно понять, что студенты испытывают от удовлетворения потребности в выражении своего отношения к миру, от предъявления во вне своих личностно-профессиональных взглядов, от демонстрации того, что для них имеет особую значимость в жизни и в будущей профессиональной педагогической деятельности. В этом случае речь идет о том, что в культуре самовыражения отражаются личностные ценности обучающихся, представляющие в комплексе ее аксиологический компонент.

M. Rokeach определяет ценности с психологических позиций как «устойчивые убеждения в том, что определенный способ поведения или конечная цель существования предпочтительнее с личной или социальной точек зрения, чем противоположный или обратный способ поведения, либо конечная цель существования» [13, с. 5]. К числу особенностей становления данного компонента культуры самовыражения принадлежит то, что ценности открывают будущим педагогам возможности сделать осознанный выбор средств, способов самовыражения в педагогической деятельности, согласуясь как со

своим внутренним миром – своими индивидуально-личностными особенностями, так и с общественными нормативами. У них развивается чувство ответственности за результаты педагогической деятельности, что в конечном счете является движением студентов в направлении профессиональной самореализации. Этому также будет содействовать создание преподавателями вуза ситуаций, в которых уже сложившиеся у обучающихся нормы педагогической деятельности и поведения, подвергались бы переосмыслению или совершенствованию.

Следующий компонент культуры самовыражения студентов, выделенный нами, – *гносеологический*. В качестве особенности его становления отметим удовлетворение молодыми людьми стремления к познанию, в результате они могут демонстрировать свои предпочтения в профессиональной деятельности, желания, ценности, т. е. осуществлять самовыражение и обретать устойчивые характеристики культуры самовыражения. Это означает, что при становлении рассматриваемого компонента происходит, в частности, реализация желаний и стремлений обучающихся усвоить совокупность компетенций, необходимых в педагогической деятельности, что ведет к профессиональной самореализации.

В наибольшей степени о профессиональной самореализации студентов можно судить на основании изменений *деятельностного компонента* культуры самовыражения, т. к. средствами самоорганизуемой педагогической деятельности обучающийся способен совершенствовать себя, формировать волю, характер, развивать педагогические способности, необходимые для повышения уровня развития профессиональных компетенций и в итоге профессиональной компетентности. Он может подвергаться изменениям окружающий мир, влиять на других людей. При этом особое значение, по мнению О. А. Милинис, для самореализации будущего педагога имеет его творчество в профессиональной сфере [5]. Следовательно, условием профессиональной самореализации студентов способно выступать расширение их субъектных функций, подразумевающее активное участие в организации и осуществлении элементов профессиональной деятельности как в период учебной

и производственной практики, так и на аудиторных занятиях в вузе.

Самоорганизуемая педагогическая деятельность – основа культуры самовыражения студентов, и в соответствии со структурой любой человеческой деятельности завершается осмыслением и оценкой сделанного. Следовательно, целесообразно наличие в культуре самовыражения будущих педагогов *рефлексивно-оценочного компонента*. Профессиональной самореализации студентов в ходе его становления будет способствовать рефлексивное управление их деятельностью со стороны преподавателей вуза, а также определение самими обучающимися допустимости, приемлемости, рациональности предполагаемого, актуального или уже реализованного самовыражения в педагогической деятельности, востребованности его результата.

Заключение. Учитывая изложенную суть каждого компонента культуры самовыражения будущих педагогов и возможности, имеющиеся для профессиональной самореализации при их становлении, мы отмечаем, что на профессиональную самореализацию студентов оказывают существенное влияние условия, создаваемые преподавателями педагогического вуза, в которых начинают раскрываться педагогические способности обучающихся, формируются или совершенствуются их профессиональные умения, постепенно складываются в единое образование элементы профессиональной компетентности.

Важно, что опыт профессиональной самореализации, который студенты получают в период обучения в вузе, существенно влияет на педагогическую деятельность, которую они будут выполнять самостоятельно.

Библиографический список

1. Блинова В. Л., Блинова Ю. Л. Психологические основы самопознания и саморазвития. – Казань; ТГГПУ, 2009. – 222 с.
2. Волков А. А. Профессиональная самореализация сотрудников милиции общественной безопасности. – М.: Кредо, 2010. – 180 с.
3. Горбунова А. Е., Чеснокова Г. С. Развитие учебно-познавательной компетенции студентов педагогического вуза // Современные проблемы психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 18–20.
4. Зобов Р. А., Келасьев В. Н. Самореализация человека: введение в человековедение. – СПб.: СПбУ, 2015. – 244 с.
5. Милинис О. А. Интеграция педагогических подходов при проектировании развития культуры творческой самореализации личности в системе непрерывного педагогического образования // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 1. – С. 28–33.
6. Мулер В. И. Самореализация личности как социальный процесс: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Киев, 1990. – 24 с.
7. Омельченко Е. А. Становление культуры самовыражения будущих педагогов в учебном процессе вуза // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 56–61.
8. Цурикова Л. В. Самореализация студентов в учебно-профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Белгород, 2005. – 20 с.
9. Черникова Ю. С., Винер Ю. В., Чеснокова Г. С. Формирование социальной активности студента педагогического вуза: факторы и психолого-педагогические условия // Современные проблемы общей и коррекционной педагогики и психологии детства: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2013. – С. 96–99.
10. Чеснокова Г. С. Особенности организации воспитательной работы в вузе // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 5–7.
11. Al-Dubai S., Ganasegeran K., Perianayagam W., Rampal K. Emotional burnout, perceived sources of job stress, professional fulfillment, and engagement among medical residents in Malaysia [Электронный ресурс] // The Scientific World Journal. – 2013. – URL: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2013/137620/> (дата обращения: 04.01.2017).
12. Brown Sh., Gunderman R. Enhancing the professional fulfillment of physicians // Academic Medicine. – 2006. – № 81. – P. 577–582.
13. Rokeach M. The nature of human values. – N. Y.: Free Press, 1973. – 597 p.

Поступила в редакцию 12.12.2016

THE FORMATION OF THE SELF-EXPRESSION'S CULTURE COMPONENTS OF STUDENTS OF TEACHER TRAINING UNIVERSITY AS A CONDITION OF THEIR PROFESSIONAL SELF-REALIZATION

Abstract. The author's view on the creation of conditions for future teachers' professional self-realization with usage of features of self-discovery's formation, motivational and emotional, axiological, epistemological, activity, reflexive-evaluative components of their self-expression's culture is presented in the article. It is used theoretical analysis, comparison and matching of the formation processes of teacher training university students' self-expression culture and professional self-realization to identify appropriate opportunities. As a result it is ascertained that such first process's features, as the realization of the desire for personal development, satisfaction from choosing the professional activity sphere, reflection, analysis, taken norms' assessment of pedagogical work, the subject functions' implementation in educational and professional activity contribute to the creation of conditions for successful passing of students' professional realization.

Keywords: self-expression's culture, components of the self-expression's culture, the formation of components of the self-expression's culture, students of teacher training university, self-realization, professional self-realization.

References

1. Blinova, V. L., Blinova, Yu. L., 2009. Psixologicheskie osnovy samopoznaniya i samorazvitiya [Psychological foundations of self-knowledge and self-development]. Kazan': TGGPU Publ., 222 p. (in Russ.).
2. Volkov, A. A., 2010. Professional'naya samorealizaciya sotrudnikov milicii obshhestvennoj bezopasnosti [Professional self-fulfillment of employees of militia of public security]. Moscow: Kredo Publ., 180 p. (in Russ.).
3. Gorbunova, E. A., Chesnokova, G. S., 2014. Razvitiye uchebno-poznavatel'noj kompetencii studentov pedagogicheskogo vuza [Development of learning and cognitive competence of students of pedagogical universities]. Sovremennye problemy psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Modern problems of psychological and pedagogical support of childhood: materials of all-Russian scientific-practical conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 18–20 (in Russ.).
4. Zobov, R. A., Kelasev, V. N., 2015. Samorealizatsiya cheloveka: vvedenie v chelovekoznanie [Human's self-realization: an introduction to human knowledge]. St. Petersburg: SPbU Publ., 244 p. (in Russ.).
5. Milinis, O. A., 2012. Integraciya pedagogicheskix podxodov pri proektirovanii razvitiya kul'tury tvorcheskoj samorealizacii lichnosti v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Integration of pedagogical approaches at designing of development of culture of creative self-realization of the person in system of continuous pedagogical education]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 28–33 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Muler, V. I., 1990. Samorealizaciya lichnosti kak social'nyj process [Self-realization of personality as a social process]. Cand. Sci. (Philos.). Kiev, 24 p. (in Russ.).
7. Omelchenko, Ye. A., 2016. Stanovlenie kul'tury samovyrazheniya budushhix pedagogov v uchebnoy processe vuza [A culture of self-expression of future teachers in educational process of high school]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 56–61 (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Tsurikova, L. V., 2005. Samorealizaciya studentov v uchebno-professional'noj deyatel'nosti [Self-realization of students in educational-professional activities]. Cand. Sci. (Pedag.). Belgorod, 20 p. (in Russ.).
9. Chernikov, Y. C., Wiener, Yu., Chesnokova, G. S., 2013. Formirovanie social'noj aktivnosti studenta pedagogicheskogo vuza: faktory i psixologo-pedagogicheskie usloviya [Formation of social activity of students of pedagogical high school: factors and psycho-pedagogical conditions]. Sovremennye problemy obshhej i korrekcionnoj pedagogiki i psixologii detstva: materialy IX Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Modern problems of

- General and correctional pedagogy and psychology of childhood: materials of the all-Russian scientific-practical conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 96–99 (in Russ.).
10. Chesnokova, G. S., 2014. Osobnosti organizacii vospitatel'noj raboty v vuze [Features of organization of educational work in higher education]. Sovremennye napravleniya psixologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya detstva: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii [Modern directions of psychological and pedagogical support of childhood: materials of all-Russian scientific-practical conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 5–7 (in Russ.).
11. Al-Dubai, S., Ganasegeran, K., Perianayagam, W., Rampal, K., 2013. Emotional burnout, perceived sources of job stress, professional fulfillment, and engagement among medical residents in Malaysia [online]. The Scientific World Journal. Available at: <https://www.hindawi.com/journals/tswj/2013/137620/> (Accessed 4 January 2017).
- Brown, Sh., Gunderman, R., 2006. Enhancing the professional fulfillment of physicians. *Academic Medicine*, 81, pp. 577–582.
- Rokeach, M., 1973. *The nature of human values*. N. Y.: Free Press, 597 p.

Submitted 12.12.2016

Утюганов Алексей Анатольевич

Кандидат психологических наук, заместитель начальника кафедры гуманитарных и социальных наук, Новосибирский военный институт имени генерала армии И. К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, outiogonov@mail.ru, Новосибирск

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ КОМПОНЕНТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ОФИЦЕРОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ

Аннотация. В статье детально анализируются основные подходы к содержанию феноменов: профессиональная готовность, профессиональная компетентность, профессиональные компетенции в контексте военно-профессионального образования. Аргументируется значимость ценностно-смысловых компонентов в системе профессиональных компетенций будущих офицеров национальной гвардии. Приводятся данные о ценностно-смысловых составляющих общекультурных, профессиональных и военно-профессиональных компетенций, формируемых в процессе обучения в вузах войск национальной гвардии.

Ключевые слова: ценностные ориентации, личностные смыслы, профессиональные компетенции, военный вуз, курсанты, национальная гвардия.

Введение в проблему. Происходящие в настоящее время изменения в российском обществе и в его основных институтах, в том числе в системе образования, проявляются, в частности, в переосмыслении приоритета многих ценностей, актуализируя значимость проблемы не только профессионального, но и личностного развития будущих офицеров национальной гвардии. Так, как указывает И. В. Шевченко, современные нормативные требования к военно-профессиональному образованию вполне однозначно формулируют новую задачу подготовки офицерских кадров – современный офицер должен обладать не только достаточной компетентностью для решения задач служебно-боевой деятельности, но и определенными личностными особенностями [16, с. 98]. К числу таких личностных качеств, необходимых будущим офицерам национальной гвардии, по нашему мнению, можно отнести в первую очередь профессионально-важные ценностно-смысловые ориентации. Ценностно-смысловая детерминированность и деонтологический характер деятельности офицера национальной гвардии закономерно определяют то, каким образом и для чего должна осуществляться их профессиональная подготовка в профильных военных вузах. Очевидно, что содержание профессиональной подготовки будущих офицеров национальной гвардии должно предполагать формирование системы ценностно-смысловых ориентаций личности. В этой связи серьезное внимание обоснованно привле-

кает проблема морально-этического, духовно-нравственного воспитания курсантов в процессе военно-профессионального образования, требующая внесения определенных корректив в организацию воспитательно-образовательного процесса в вузах национальной гвардии.

Теоретический анализ проблемы. Результатом профессионального образования является совокупность знаний, умений и навыков, а также необходимых личностных качеств, определяемая многими авторами понятием «*профессиональная готовность*». Как известно, в психологии готовность понимается как необходимое условие успешной деятельности личности, в том числе и профессиональной. В данном контексте А. В. Луговая и Е. В. Дмитриев выделяют два основных подхода к изучению профессиональной готовности в психолого-педагогической науке: деятельностный, в котором готовность анализируется через взаимосвязь с установкой к деятельности (Е. С. Кузьмин, Н. Д. Левитов, В. Н. Мясичев, Д. Н. Узнадзе), и личностный, рассматривающий готовность как интегративную характеристику личности (В. А. Крутецкий, Л. А. Кандыбович, М. И. Дьяченко, В. М. Мельников). Применительно к социально-ориентированной профессиональной деятельности более релевантным представляется последний подход. Неслучайно, при характеристике профессиональной готовности сотрудников правоохранительных органов А. В. Луговая и Е. В. Дмитриев понимают под ней «це-

лостное состояние личности, предполагающее актуализацию в процессе подготовки к профессиональной деятельности способностей и качеств личности» [9]. Такой ракурс рассмотрения профессиональной готовности неизбежно подразумевает включение в число ее структурно-содержательных характеристик ценностно-смысловых ориентаций личности. Так, Ю. Т. Русаков отдельно выделяет ценностно-ориентировочный аспект профессиональной готовности, связанный, по его мнению, с осмыслением значимости профессиональной деятельности и обусловленный формированием в процессе высшего образования профессиональной позиции как совокупности ценностных отношений к профессиональной деятельности и к себе, как будущему профессионалу [12]. Очевидно, что профессиональная готовность к деятельности офицера, включающая готовность к действиям в экстремальной, критической ситуации, должна включать соответствующие ценностные и смысловые основания. Как справедливо пишет в более широком контексте Ф. Е. Василюк, профессия, связанная с риском для жизни, когда «в критической ситуации нарушаются одновременно и психологическое будущее, и смысл, и целостность жизни» [2, с. 129], предъявляет особые требования к личностным качествам, и прежде всего – к ценностно-смысловой готовности к ее осуществлению.

Цель и результат профессионального образования рассматриваются также с использованием понятия «*профессиональная компетентность*», которая, как и профессиональная готовность, трактуется как интегративная личностная характеристика, определяющая эффективность выполнения профессиональной деятельности. Так, Э. Ф. Зеер и Ю. А. Тукачев, анализируя проблему сопряжения профессиональных и образовательных стандартов, в качестве «стандарта на выходе» рассматривают понятие «компетентность специалиста», интерпретируя ее как сложную характеристику, включающую вместе с когнитивными, операциональными, мотивационными, поведенческими и другими составляющими также и результаты обучения в виде как знаний и умений, так и системы ценностных ориентаций [7]. И. А. Зимняя в своей модели профессиональной компетентности наряду с когнитивным, мотивационным и поведен-

ческим компонентами отдельно описывает и ценностно-смысловой структурно-содержательный компонент, интерпретируемый ею как личностное отношение к содержанию компетентности и объекту ее приложения [8]. Акцентируя внимание на деятельностной основе профессиональной компетентности, А. В. Хуторской понимает последнюю как совокупность взаимосвязанных личностных качеств – знаний, умений и навыков, способностей и ценностно-смысловых ориентаций [14]. В диссертационном исследовании О. Е. Пермякова обосновывается авторская концепция профессиональной компетентности, в структуре которой автор выделяет внешнюю составляющую – «оболочку», включающую комплекс социально-профессиональных компетенций, а также внутреннее «ядро», представляющее собой профессиональную «Я-концепцию», которая основывается на ценностных ориентациях личности [10].

В трактовке профессиональной компетентности офицера мы согласны с позицией, представленной в исследовании А. И. Шишкова, который понимает под ней интегративное свойство личности, включающее ее стремление и способность при осуществлении служебно-боевых задач реализовать свой потенциал, включающий как специальные знания, умения и навыки, так и морально-боевые качества [17]. При этом в качестве основных компонентов профессиональной компетентности будущих офицеров им рассматриваются, в частности, нормативно-правовой и духовно-нравственный, которые по своему содержанию соответствуют ценностно-смысловому компоненту в терминологии И. А. Зимней.

С учетом особой роли ценностных ориентаций в профессиональной компетентности будущего офицера Е. А. Жежера в аналогичном контексте говорит о социокультурной компетентности курсантов военного вуза как интегративной личностной характеристике, представляющей собой совокупность социально значимых и профессионально важных личностных качеств, необходимых для полноценного вхождения в социально-профессиональную среду, и включающей, наряду со знаниями и умениями, и собственно ценностные ориентации [4]. Таким образом, такая личностная характеристика, как осознанная и внутренне принятая система профессиональных ценностно-смысловых ориентаций

является важным компонентом в структуре профессиональной компетентности будущего офицера национальной гвардии.

Близким к категории «профессиональная компетентность» является понятие «*профессиональная компетенция*». В ряде работ эти термины смешиваются, являясь фактически синонимичными, однако, как справедливо отмечает Э. Ф. Зеер, компетентность не сводится к компетенции. Характеризуя различия между этими понятиями, он подчеркивает, что компетентность определяется знаниями, умениями и навыками, а компетенция – способностью мобилизовать их в конкретной социально-профессиональной ситуации [6]. По определению В. Д. Шадрикова, компетентность относится к субъекту деятельности, в то время как компетенция – к решению задач, связанных с этой деятельностью [15]. А. В. Хуторской сходным образом определяет компетентность как владение соответствующей компетенцией [14]. И. А. Зимняя соотносит понятия «компетентность» и «компетенция» следующим образом: компетенция включает внутренние, скрытые, потенциальные образования, такие как знания, представления, отношения и ценности, которые затем проявляются в компетентности [8]. В концепции О. Е. Пермякова компетентность выступает системой, состоящей из компетенций, определяющих успешность профессиональной деятельности. Компетенция, в свою очередь, также представляет собой сложную систему, состоящую из подсистем – способностей субъекта деятельности. Соответственно, профессиональные компетенции фактически рассматриваются им как способности, основанные, по словам автора, на знаниях, умениях, навыках и ценностях личности [10]. В военной психологии и педагогике такие личностные характеристики, как ценностные ориентации, зачастую прямо представлены в виде компетенций, формируемых в едином учебно-воспитательном процессе, причем акцент делается не только на формировании значимости ценностей, но и на готовности к их реализации [13]. В этой связи в настоящем исследовании мы будем рассматривать профессиональную систему ценностно-смысловых ориентаций личности как важную составляющую профессиональных компетенций будущих офицеров национальной гвардии.

Таким образом, профессиональные ком-

петенции, профессиональная компетентность и профессиональная готовность являются системными образованиями, интегрирующими в себе комплекс профессионально значимых личностных характеристик, включая и ценностно-смысловые ориентации. Закономерно, что во многих психолого-педагогических исследованиях все эти феномены рассматриваются одновременно, в их взаимосвязи и взаимообусловленности. При этом многими авторами эти понятия не разграничиваются или же фактически сближаются. В частности, И. А. Зимняя представляет профессиональную готовность в качестве мотивационно-компонента профессиональной компетентности [8]. В. Г. Зарубин в аналогичном контексте определяет профессиональную компетентность как мотивационно-ценностную и когнитивно обеспеченную готовность действовать в сфере своей компетенции. В этой связи А. В. Луговая и Е. В. Дмитриев на основе теоретического анализа современных подходов к данной проблеме обосновывают общее понятие «профессиональная готовность и компетентность будущего специалиста», раскрывая ее как интегративную характеристику личности выпускника вуза, обеспечивающую его успешную адаптацию и дальнейшую самореализацию в профессиональной деятельности, а также эффективность ее выполнения [9]. В работах по военной педагогике понятия «профессиональная готовность», «профессиональная компетентность» и «профессиональная компетенция» также, как правило, принципиально не разграничиваются либо рассматриваются как достаточно близкие. Так, О. В. Евтихов понимает профессиональную компетентность как интегральную характеристику уровня профессиональной готовности, определяющей способность продуктивно решать профессиональные задачи, возникающие в реальной ситуации профессиональной деятельности. В этой связи автор определяет профессиональную компетентность выпускника вуза правоохранительных органов как обобщенное личностное образование, заключающее в себе владение сформированными компетенциями, а также обладание развитыми профессионально важными личностными качествами, которое обеспечивает результативность самостоятельной профессиональной деятельности [3]. Соот-

ветственно, в структуре профессиональной компетентности будущих офицеров правоохранительных органов им выделяется два основных компонента: профессиональные компетенции, в свою очередь разделяемые на общепрофессиональные, профессионально-служебные, профессионально-деятельностные; а также профессионально-психологические качества, включающие как личностные (когнитивные, эмоционально-волевые, личностно-мотивационные, организационно-управленческие), так и деятельностные (способности, умения, навыки и особенности профессионального поведения) характеристики.

Очевидно, что подобное разделение является достаточно условным, поскольку противопоставление компетенций и личностных качеств вызывает вполне обоснованные возражения в силу их тесной взаимосвязи и взаимообусловленности. Кроме того, как уже отмечалось, такие личностные характеристики, как ценностные ориентации, в современной педагогической науке и практике рассматриваются в качестве профессиональных компетенций, формируемых в процессе профессионального образования. Мы полагаем, что внутреннее принятие и осознанность профессионально-важных ценностей является одновременно и целью, и условием формирования профессиональных компетенций будущих офицеров национальной гвардии, что не противоречит трактовке О. В. Евтихова, в понимании которого «каждая компетенция выступает и как результат подготовки, и как цель, которые конкретны, измеримы и определены по времени» [3, с. 23]. Следовательно, значимость и готовность к реализации профессиональных ценностей может рассматриваться в качестве базового компонента системы профессиональных компетенций будущего офицера национальной гвардии.

Неслучайно, что ценностно-смысловые компоненты подробно представлены в перечнях компетенций выпускников, формируемых в результате освоения программы по всем специальностям и направлениям, реализуемым сегодня в вузах войск национальной гвардии Российской Федерации. Как показывает проведенный нами анализ нормативно-правовой и специальной документации, в настоящее время обучение в вузах войск национальной гвардии осу-

ществляется по следующим специальностям:

- 09.05.01 «Применение и эксплуатация автоматизированных систем специального назначения»;
- 11.05.02 «Специальные радиотехнические системы»;
- 17.05.02 «Стрелково-пушечное, артиллерийское и ракетное оружие»;
- 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения»;
- 37.05.02 «Психология служебной деятельности»;
- 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности»;
- 45.05.01 «Перевод и переводоведение»;
- 56.05.01 «Тыловое обеспечение».

Следует отметить, что в вузах национальной гвардии, как и в других военно-учебных заведениях высшего профессионального образования, образовательный процесс включает в себя не только освоение гражданской специальности, но и одновременное получение военно-учетной специальности. Базовыми документами, раскрывающими содержание подготовки офицеров в вузах национальной гвардии, являются основные профессиональные образовательные программы, разрабатываемые как в соответствии с требованиями образовательных стандартов по данным специальностям, так и с учетом квалификационных требований к выпускникам воинских специальностей. Основные профессиональные образовательные программы (ОПОП) содержат общекультурные и профессиональные компетенции по перечисленным специальностям и военно-профессиональные компетенции по той или иной военно-учетной специальности. По основным профессиональным образовательным программам имеются типовые учебные планы, утвержденные приказами ГКВВ МВД России, а также рабочие учебные планы, которые утверждены начальником соответствующего военного института.

Наиболее распространенной гражданской специальностью, по которой обучаются будущие офицеры национальной гвардии, является специальность 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности», реализуемая в трех из четырех существующих в Российской Федерации вузов войск национальной гвардии – в Санкт-Петербургском, Саратовском и Новосибирском военных институтах. Военно-учетной специальностью,

одновременно реализуемой, в частности, в Новосибирском военном институте войск национальной гвардии имени генерала армии И. К. Яковлева, является специальность 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск». Соответственно, содержание компетенций будущих офицеров национальной гвардии и их ценностно-смысловых компонентов мы будем рассматривать на примере данных специальностей.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по специальности 40.05.01 «Правовое обеспечение национальной безопасности» утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.01.2011 г. № 39. Квалификационные требования к военно-учетной специальности 370300 «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск» утверждены приказом ГКВВ МВД России от 17.07.2013 г. № 255. В соответствии с данными документами в ОПОП по специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности» содержится 16 общекультурных (далее – ОК), 30 профессиональных (ПК) и 54 военно-профессиональных компетенций (ВПК), целый ряд которых по своему содержанию имеет отчетливый ценностно-смысловой характер.

Результаты исследования. Как следует из результатов проведенного нами анализа, из 100 компетенций, осваиваемых в процессе военно-профессионального образования, 25 компетенций, т. е. ровно четверть, являются ценностно-смысловыми по своему содержанию. При этом наибольшая доля ценностно-смыслового компонента отмечается в группе общекультурных компетенций – 37,5%. Среди военно-профессиональных компетенций доля ценностно-смыслового компонента несколько ниже – около 30%. В группе профессиональных компетенций ценностно-смысловой характер имеют лишь 10%.

Содержательный анализ перечисленных компетенций позволяет отнести их к одной или к нескольким основным ценностям-целям профессиональной деятельности офицера национальной гвардии, выделенным нами в предыдущем разделе. Так, например, такая компетенция, как «способность проявлять патриотизм, способствовать укреплению мира и дружбы между народами, пре-

дотворщению национальных и религиозных конфликтов» (ВПК-10) содержит одновременно ориентацию на ценности патриотизма и толерантности. При этом в зависимости от представленности в перечисленных компетенциях данные ценности имеют различный ранг значимости (табл.).

Как видно из приведенных данных, наибольшее внимание в рассматриваемой основной профессиональной образовательной программе уделяется формированию таких компетенций, как: обеспечение безопасности государства и общества, соблюдение норм права и законности, верность присяге и воинскому долгу, войсковое товарищество и готовность к взаимопомощи – каждая из этих ценностей содержится в пяти отдельных компетенциях. Несколько меньшую приоритетность имеют такие ценности, как ответственность за жизнь подчиненных и толерантность к этнокультурным различиям – они отражены в четырех компетенциях. Наименее представлены в формируемых компетенциях патриотизм и преданность Отечеству, а также защита прав и свобод граждан. Тем не менее нельзя сказать, что им уделяется недостаточное внимание – они представлены в трех и двух компетенциях соответственно.

Более показательным, на наш взгляд, представляется неравномерность отражения описываемых ценностей в различных группах компетенций. Так, такие ценности как «права и свободы граждан», а также «законность» содержатся в общекультурных и общепрофессиональных компетенциях, т. е. они формируются в процессе освоения специальности «Правовое обеспечение национальной безопасности», что представляется вполне логичным. В ходе освоения военно-учетной специальности «Служебно-боевое применение соединений, воинских частей и подразделений внутренних войск» происходит осознание и внутреннее принятие таких ценностей, как «патриотизм», «безопасность государства и общества», «воинский долг», «войсковое товарищество» и «ответственность за подчиненных», обоснованно отраженных в военно-профессиональных компетенциях. Осмысление и повышение значимости ценности «толерантность» обеспечивается в ходе освоения как общекультурных, так и военно-профессиональных компетенций в равной степени.

**Ценностные компоненты общекультурных, профессиональных
и военно-профессиональных компетенций офицеров национальной гвардии**

Название ценности	Компетенции, содержащие данную ценность	Число компетенций, содержащих данную ценность, в т. ч.:				Ранг ценности
		ОК	ПК	ВПК	Все	
Патриотизм	ОК-1, ВПК-10, ВПК-26	1	0	2	3	7
Безопасность государства и общества	ВПК-7, ВПК-13, ВПК-30, ВПК-34, ВПК-36	0	0	5	5	1–4
Права и свободы граждан	ОК-2, ПК-11	1	1	0	2	8
Законность	ОК-1, ОК-6, ПК-2, ПК-10, ВПК-33	2	2	1	5	1–4
Воинский долг	ОК-5, ВПК-2, ВПК-6, ВПК-8, ВПК-26	1	0	4	5	1–4
Войсковое товарищество	ОК-7, ВПК-8, ВПК-11, ВПК-27, ВПК-28	1	0	4	5	1–4
Ответственность за подчиненных	ВПК-11, ВПК-28, ВПК-34, ВПК-36	0	0	4	4	5–6
Толерантность	ОК-3, ОК-7, ВПК-10, ВПК-29	2	0	2	4	5–6

Выводы. Таким образом, ценностно-смысловые компоненты отчетливо представлены в общекультурных, профессиональных и военно-профессиональных компетенциях, осваиваемых будущими офицерами национальной гвардии в процессе профессионального обучения. Значимость профессионально-ориентированной системы ценностно-смысловых ориентаций для эффективного осуществления военно-профессиональной деятельности позволяет рассматривать ее в качестве основы формирования профессиональных компетенций офицеров национальной гвардии. Полученные нами результаты объективно отражают общую тенденцию аксиологизации высшего образования, проявляющуюся в фокусировке на ценностно-смысловой проблематике как методологической основе современной

образовательной практики и концентрации на работе с ценностями и смыслами как ее «магистральном» направлении [11]. Отмеченная тенденция закономерно проявляется и в аналогичном смещении образовательных приоритетов в системе военного образования, поскольку повышение требований к уровню профессиональной компетентности будущих офицеров неизбежно актуализирует ценностно-смысловую детерминанту их профессиональной подготовки как гарантов безопасности и обороноспособности России [1]. Сказанное определяет необходимость изучения психолого-педагогических закономерностей процесса становления системы ценностно-смысловых ориентаций курсантов вузов войск национальной гвардии с целью повышения его эффективности при реализации компетентного подхода.

Библиографический список

1. Бунин С. В. Совершенствование профессиональной подготовки будущих офицеров к выполнению служебно-боевых задач (на материале военного института внутренних войск МВД России): дис. ... канд. пед. наук. – Новосибирск, 2005. – 222 с.
2. Василук Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
3. Евтихов О. В. Формирование профессиональной компетентности курсантов в образовательной среде вуза правоохранительных органов: дис. ... д-ра пед. наук. – Красноярск, 2015. – 424 с.
4. Жежера Е. А. Формирование социокультурной компетентности курсантов высших военно-учебных заведений в процессе изучения гуманитарных дисциплин: дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2008. – 218 с.

5. Зарубин В. Г. Компетентностный подход в подготовке кадров в области гуманитарных технологий – СПб.: РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – 511 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. вузов. – М.: Академия, 2009. – 384 с.
7. Зеер Э. Ф., Тукачев Ю. А. Теоретико-методологические основы сопряжения образовательных и профессиональных стандартов // Психология образования: проблемы и перспективы. – М.: Смысл, 2004. – С. 85–86.
8. Зимняя И. А. Компетентностный подход: каково его место в системе современных подходов к проблеме образования (теоретико-методологический аспект) // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
9. Луговая А. В., Дмитриев Е. В. Профессиональная готовность и профессиональная компетентность выпускников вузов ФСИН России [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18830> (дата обращения: 25.09.2016).
10. Пермяков О. Е. Развитие систем оценки качества подготовки специалистов: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб, 2009. – 327 с.
11. Серый А. В., Яницкий М. С., Харченко Е. В. Ценностно-смысловые аспекты психологической работы с молодежью, находящейся в кризисной ситуации // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2014. – № 2. – С. 40–49.
12. Русаков Ю. Т. Развивающая образовательная среда колледжа как фактор формирования готовности студентов к профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Магнитогорск, 2006. – 40 с.
13. Утюганов А. А., Пфетцер С. А. Гражданско-патриотические ценности в структуре политического сознания молодежи, обучающейся в военном вузе // Казанская наука. – 2013. – № 7. – С. 266–270.
14. Хуторской А. В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: МГУ, 2003. – 416 с.
15. Шадриков В. Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 26–31.
16. Шевченко И. В. Проблемы подготовки офицерских кадров в вузах ВВ МВД России. – Саратов, 1999. – 98 с.
17. Шишков А. И. Формирование профессиональной компетентности курсантов военных вузов в ходе тактико-специальной подготовки: дис. ... канд. пед. наук. – М., 2014. – 278 с.

Поступила в редакцию 12.12.2016

Utyuganov Alexei Anatolevich

Cand. Sci. (Psychol.), Head of the Department of Humanities and Social Sciences, Novosibirsk Military Institute Army General I. K. Yakovlev, Russian troops National Guard, outiogyanov@mail.ru, Novosibirsk

AXIOLOGICAL COMPONENTS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE OFFICERS OF THE NATIONAL GUARD

Abstract. In the article analyzes the main approaches to the phenomena of professional readiness, professional competence, professional competence in the context of professional military education. Discusses the importance of value-semantic components in the system of professional competences of future officers of the national guard. Provides data on value-semantic components of General cultural, professional and military professional competencies that are formed in the process of learning in universities of national guard troops.

Keywords: value orientations, personal meanings, professional competence, military College, cadets, the national guard.

References

1. Bunin, S. V., 2005. Sovershenstvovanie professional'noj podgotovki budushhix oficerov k vypolneniyu sluzhebno-boevyx zadach [Improvement of professional training of future officers for execution of official-combat objectives]. Cand. Sci. (Pedag.). Novosibirsk, 222 p. (in Russ.).
2. Vasilyuk, F. E., 1984. Psixologiya perezhivaniya (analiz preodoleniya kriticheskix situacij) [Psychology experiences (analysis of overcoming critical situations)]. Moscow: MSU Publ., 200 p. (in Russ.).
3. Evtixov, O. V., 2015. Formirovanie professional'noj kompetentnosti kursantov v obrazo-

- vatel'noj srede vuza pravooxranitel'nyx organov [Formation of professional competence of students in the educational environment of the University law enforcement]. Dr. Sci. (Pedag.). Krasnoyarsk, 424 p. (in Russ.).
4. Zhezhera, E. A., 2008. Formirovanie sociokul'turnoj kompetentnosti kursantov vysshix voenno-uchebnyx zavedenij v processe izucheniya gumanitarnyx discipline [Formation of sociocultural competence among students of higher military educational institutions in the process of studying humanitarian disciplines]. Cand. Sci. (Pedag.). Chelyabinsk, 218 p. (in Russ.).
5. Zarubin, V. G., 2007. Kompetentnostnyj podxod v podgotovke kadrov v oblasti gumanitarnyx tehnologij [Competence approach in training specialists in the field of humanitarian technologies]. Saint Petersburg: Herzen University Publ., 511 p. (in Russ.).
6. Zeer, E. F., 2009. Psixologiya professional'nogo obrazovaniya [Psychology of professional education]. Moscow: Academy Publ., 384 p. (in Russ.).
7. Zeer, E. F., Tukachev, Yu. A., 2004. Teoretiko-metodologicheskie osnovy sopryazheniya obrazovatel'nyx i professional'nyx standartov [Theoretical and methodological basis of conjugation of educational and professional standards]. Psixologiya obrazovaniya: problemy i perspektivy [Psychology of education: problems and prospects]. Moscow: Smysl Publ., pp. 85–86 (in Russ.).
8. Zimnyaya, I. A., 2006. Kompetentnostnyj podxod: kakovo ego mesto v sisteme sovremennyx podxodov k probleme obrazovaniya (teoretiko-metodologicheskij aspekt) [Competence approach: what is its place in the system of modern approaches to education (theoretical-methodological aspect)]. Vyshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today], 8, pp. 20–26 (in Russ.).
9. Lugovaya, A. V., Dmitriev, E. V., 2015. Professional'naya gotovnost' i professional'naya kompetentnost' vypusnikov vuzov FSIN Rossii [Professional commitment and professional competence of graduates of the Federal penitentiary service of Russia]. Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education] [online]. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=18830> (Accessed 25 September 2016) (in Russ.).
10. Permyakov, E. O., 2009. Razvitie sistem ocenki kachestva podgotovki specialistov [Development of systems of assessing the quality of preparation of specialists]. Dr. Sci. (Pedag.). Saint Petersburg, 327 p. (in Russ.).
11. Seryj, A. V., Yanickij, M. S., Xarchenko, E. V., 2014. Cennostno-smyslovye aspekty psixologicheskoy raboty s molodezh'yu, naxodyashhejsya v krizisnoj situacii [Value-semantic aspects of psychological work with youth in crisis situations]. Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 2, pp. 40–49 (in Russ.).
12. Rusakov, Yu. T., 2006. Razvivayushhaya obrazovatel'naya sreda kolledzha kak faktor formirovaniya gotovnosti studentov k professional'noj deyatel'nosti [Developing educational environment of the College as a factor of formation of readiness of students to professional activity]. Cand. Sci. (Pedag.). Magnitogorsk, 40 p. (in Russ.).
13. Utyuganov, A. A., Pfetcer, S. A., 2013. Grazhdansko-patrioticheskie cennosti v strukture politicheskogo soznaniya molodezhi, obuchayushhejsya v voennom vuze [Civil Patriotic values in the structure of the political consciousness of young people studying in military high school]. Kazanskaya nauka [Kazan science], 7, pp. 266–270 (in Russ.).
14. Xutorskoj, A. V., 2003. Didakticheskaya e'vrastika: Teoriya i texnologiya kreativnogo obucheniya [Didactic heuristics: Theory and technology of creative learning]. Moscow: Moscow state University Publ., 416 p. (in Russ.).
15. Shadrikov, V. D., 2004. Novaya model' specialista: innovacionnaya podgotovka i kompetentnostnyj podxod [New model of the specialist: innovative training and competence approach]. Vyshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today], 8, pp. 26–31 (in Russ.).
16. Shevchenko, I. V., 1999. Problemy podgotovki oficerskix kadrov v vuzax VV MVD Rossii [Problems of training officers in the universities of the MIA of Russia]. Saratov, 98 p. (in Russ.).
17. Shishkov, A. I., 2014. Formirovanie professional'noj kompetentnosti kursantov voennyx vuzov v xode taktiko-special'noj podgotovki [Formation of professional competence of cadets of military universities in the tactical and special training]. Cand. Sci. (Pedag.). Moscow, 278 p. (in Russ.).

Submitted 12.12.2016

Чернобров Алексей Александрович*Доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков, Новосибирский государственный педагогический университет, a.chernobrov@bk.ru, Новосибирск***Леонтьева Анна Евгеньевна***Преподаватель немецкого языка, немецкая школа культуры, leont-anna@yandex.ru, Новосибирск*

РОЛЬ КУЛЬТУРНО-МАРКИРОВАННЫХ ЯЗЫКОВЫХ ЕДИНИЦ В ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. В данной статье авторы раскрывают роль и место культурно-маркированных языковых единиц в формировании языковой компетенции учащихся на занятиях по немецкому языку. В начале статьи дан теоретический обзор научной литературы по проблеме преподавания иностранного языка в тесной взаимосвязи с культурой его носителей. На примере части фразеологии немецкого языка, выраженной пословицами и поговорками, учащиеся приобщаются к особенностям восприятия действительности и способам передачи разных языковых явлений. На материале пословиц и поговорок, собранных в местах компактного проживания представителей российских немцев, и последующего их исследования на предмет соответствий в корпусе современного немецкого языка учащимся демонстрируется функционирование фразеологической единицы в речи с последующим разбором семантики языковой единицы. Устанавливается культурная специфичность представленной фразеологической единицы, разбираются основные черты национальной культуры.

Ключевые слова: культурно-маркированные языковые единицы, фразеологические единицы, пословицы, поговорки, языковая компетенция, лингвокультурология, лингвокультура.

Введение. Статья написана в рамках лингвокультурологии, которая наряду с лингвострановедением занимает в лингводидактике особое положение. С одной стороны, эти дисциплины прочно утвердились в учебных планах и программах по иностранным языкам и русскому языку как иностранному (РКИ). С другой стороны, теоретики-пуристы продолжают упрекать лингвокультурологию в эклектичности, недостаточной лингвистичности, социологичности и тому подобных «грехах». Приходится вновь и вновь доказывать, что междисциплинарный подход как с точки зрения метода, так и с точки зрения материала – единственно возможный путь в современной науке. Безусловно, междисциплинарный подход создает дополнительные трудности для исследователя и накладывает особую ответственность на преподавателя. Исследователь должен быть компетентен в смежных областях науки, обладать обширной внелингвистической информацией, необходимой для изысканий. Трудность представляет и проблема отбора материала, необходимого для учащихся – носителей разных культур и разного уровня культуры.

Теоретический обзор. Кросс-культурные исследования и кросс-культурная теория

обучения впервые появились в США в начале XX в. В начале 70-х гг. XX в. сходные теории появились в СССР под названием «лингвострановедение». Парадоксально, но немцы, несмотря на то, что В. Гумбольдт был основоположником культурного детерминизма в лингвистике, уделяли культурно-специфичному обучению меньше внимания, чем американцы.

Немецкие авторы не выделяют лингвокультурологию как отдельную науку. Лингвокультурологический аспект анализируется только в рамках межкультурной коммуникации. Однако культура как сложный многосторонний феномен изучалась давно в рамках таких дисциплин, как *Volkskunde* и *Völkerkunde*.

Термин *Volkskunde* в немецкой литературе применяют для обозначения этнографического изучения своего народа. Термин *Völkerkunde* обозначает раздел этнографической науки, занимающийся исследованием народов неевропейских стран (главным образом колониальных). До конца XIX в. понятия «этнология», «этнография», *Volkskunde* и *Völkerkunde* употреблялись без различия. Новые тенденции обнаружились лишь после создания Германской империи (1871). Если до того времени в центре внимания

Берлинского общества антропологии, этнологии и первобытной истории, занимавшего положение ведущего научного общества, находились проблемы, связанные с изучением этнографии неевропейских народов, то после этого политического события ситуация изменилась. Все большую роль начала играть группа специалистов, занимавшихся фольклором (изучением культуры собственного народа).

Ученые, изучающие этнографию неевропейских народов, стали более четко определять область своих исследований и ограничивать ее понятием *Völkerkunde*, т. е. изучением главным образом «примитивных» народов, не имевших своей письменности. Если к 1886 г. различия, выявленные между *Volkskunde* и *Völkerkunde*, или этнологией, служили только лишь доказательством региональной специализации внутри одной научной дисциплины, то впоследствии попытки разграничения закончились созданием двух различных дисциплин.

Относительно недавно в немецкой литературе появился новый термин «европейская этнология» или «культурная антропология». Появление его связано, во-первых, с тем, что традиционная, классическая этнографическая наука постепенно потеряла свою популярность в студенческой среде. Во-вторых, у ученых появилось стремление отмежеваться от термина *Volkskunde*, ассоциировавшегося с нацистским режимом. В-третьих, глобализация процессов (миграционных, культурных) предоставила ученым новые темы для исследований.

В немецкой дидактической литературе уже более ста лет обсуждаются проблемы обеспечения учащихся знаниями материальной и духовной культуры при обучении иностранному языку.

В ГДР в 60-е гг. XX в. появляется направление, получившее название *Realienkunde* (наука о реалиях). В отличие от термина *Landeskunde* (страноведение), носящего в большей степени историко-географический характер, термин *Realienkunde* лингвистичен, он обозначает раздел лингводидактики, который опирается, прежде всего, на язык и на говорящего, носителя языка и культуры. При этом некоторые представители этого методического направления рассматривали реалии как некоторое познавательное допол-

нение к основному материалу, а не ключевой элемент коммуникации.

Направление *Kulturkunde* (наука о культуре), сменившее *Realienkunde* и расширившее простое ознакомление с реалиями, поставило своей целью более глубокое погружение в культурную и духовную жизнь другого народа. Предметом изучения этой науки о культуре являлись не внешние условия жизни человека, а его суть – внутренняя духовная жизнь. Предметом рассмотрения изучающих иностранный язык были не только целые культуры и их отдельные явления, но и сравнение культур. Скорее всего, русские термины «реалия» и «становедение» проникли в русский язык из немецкого, слово «культурология» – это перевод слова *Kulturkunde*.

В 90-е гг. интерес к лингвокультурологическим исследованиям в Германии резко усилился. Конфликтные ситуации в образовательной и производственной сферах в связи с трудностями языковой и социальной интеграции иммигрантов и их детей в немецкоязычное культурное пространство (ни в один регион Европы во второй половине XX в. не переселялось столько людей, как на территорию Западной Германии) вызвал интерес к исследованию межкультурных коммуникативных ситуаций.

В конце XX – начале XXI вв. пристальное внимание обращено на культурно-маркированную лексику, чаще определяемую вслед за И. А. Аверьяновой как «лексические единицы, содержащие узуально закрепленную в семантике слова специфическую национально-культурную информацию» [1, с. 6]. Среди широкого круга национально-культурных специфических языковых единиц особое место ученые отводят конкретным языковым единицам, отражающим особенности национально-культурной семантики: Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров, А. В. Кунин, В. А. Маслова, Д. Г. Мальцева, Л. Г. Маркина, W. Fleischer, X. Вальтер, А. В. Леднева, И. Б. Игнатова и др.

Исследовательская часть. Задача исследования состояла в раскрытии потенциала немецкой фразеологии в процессе формирования культурно-языковой компетенции учащихся. Лингвистическим материалом послужили пословицы и поговорки представителей языкового сообщества российских

немцев, собранные в местах их компактного проживания и имеющие соответствия в корпусах немецких словарей. В процессе обучения использовались ассоциации учащихся, связанные с немцами и Германией. В связи с этим предлагались пословицы и поговорки, содержащие ключевую лексику.

Одним из качеств, присущих немцам, было названо трудолюбие, связанное с лексемой *die Arbeit* (работа). От респондентов, проживающих в разных селах и являющихся носителями разных говоров верхне- и нижненемецких диалектов, были получены поговорки и пословицы, актуализирующие их представления о труде и самое главное, имеющие регулярные соответствия в корпусах немецких словарей.

В ассоциативное поле лексемы «работа» были также включены пословицы и поговорки, имеющие соответствия в немецко-немецких словарях. *Arbeit und Brot* (работа и хлеб) означает возможность заработка, возможность содержать себя [12, с. 54]; *Arbeit schädigt nicht* (работа не навредит – словарная дефиниция данной поговорки поясняет, что незасорно добывать средства к существованию трудом, даже если работа не престижна) [12, с. 54]. Легко запоминаются поговорки, имеющие семантические соответствия в русском языке: *Erst die Arbeit, dann das Vergnügen* (сперва работа, потом удовольствие – сделал дело – гуляй смело). *Was du heute kannst besorgen, das verschiebe nicht auf morgen* (Не откладывай на завтра то, что можешь сделать сегодня). *Nur der müde weiß, wie die Ruhe süß ist* (только уставший знает, как сладок покой). Поговорка российских немцев не имеет соответствий в словарях немецкой фразеологии, но по своей структуре и семантике может использоваться для выражения усталости и в современном немецком языке.

Слово «лень» (*die Faulheit*) в целом не ассоциируется с немецкой лингвокультурой и ее носителями, но фразеологические единицы, актуализирующие отношение к ней, также можно включить в ассоциативное поле «работы». Это поможет расширить языковую компетенцию слушателей путем создания устойчивой ассоциативной связи работа – лень. Приведем несколько примеров. *Der Faule trägt, der Fleißige läuft sich zu tode* (ленивый человек нагружит себя сверх меры

(до смерти), чтобы не ходить второй раз, а прилежный человек забегается до смерти). *Fleiß bringt Brot, Faulheit Not* (прилежание/старание приносит хлеб, лень – нужду). *Auf der faulen Haut liegen* (лежать на ленивой коже, т. е. ничего не делать).

Еще одним знаковым компонентом немецкой лингвокультуры, по мнению учащихся, является дом, родина, актуализирующиеся в лексеме *das Haus u das Heim: Daheim ist daheim, daheim ist's am besten* [11, с. 103] (дом есть дом, дома лучше всего). Данная поговорка демонстрирует учащимся дополнительное значение лексической единицы *das Heim* как дома, родины, места, где человеку хорошо, а не только строения, где человек живет.

Афоризмы, утратившие связь с первоисточником и перешедшие в разряд народной мудрости, представляют широкое поле для знакомства с культурой страны: *Wo man singt, da laß dich ruhig nieder, böse Menschen haben keine Lieder* (где слышишь песнь, ищи себе приют: ведь злые люди песен не поют). В подобном случае необходимо снабдить фразеологическую единицу лингвострановедческим комментарием. Данная фразеологическая единица представляет собой строки из стихотворения немецкого поэта Йоханна Готфрида Зойма (Johann Gottfried Seume, 1763–1810) [Приводится по: 6, с. 334]. *Geteilte Freude ist doppelte Freude, geteilter Schmerz ist halber Schmerz* (с другом радость вдвойне, а горе – полгоря). Данные строки принадлежат поэту Кристофу Августу Тидге (Christoph August Tiedge, 1800) из эпоса «Урания» [Приводится по: 11, с. 235; 6, с. 335]. *Wo viel Licht ist, ist starker Schatten* (где много света, там гуще тень, т. е. чем больше достоинств, тем заметнее недостатки). Эти строки из произведения «Гётц фон Берлихинген» принадлежат знаменитому немецкому поэту Йоганну Вольфгангу фон Гете [Приводится по: 6, с. 329].

Вывод. Языковые единицы имеют регулярные соответствия в немецких словарях, что свидетельствует о принадлежности лингвокультуре современных немцев. Наличие краеведческого компонента знакомит учащихся с культурой российских немцев, одной из многочисленных народностей, проживающих на территории нашей страны. Культурный компонент обеспечивает не

только обогащение словарного запаса, усвоение языковых структур [9, с. 8], но и стоящих за ними фоновых знаний. Использование ассоциаций учащихся и соотнесение с ними предлагаемых пословиц и поговорок,

обыгрывание ситуаций, представленных во фразеологических единицах, помогает создать устойчивую ассоциативную связь с пословицами и поговорками, облегчить их усвоение.

Библиографический список

1. *Аверьянова И. Е.* Русская культурно-маркированная лексика в англоязычных произведениях о России и Великой Октябрьской социалистической революции: дис. ... канд. филол. наук. – Днепродзержинск, 1984. – 205 с.
2. *Вальтер Х.* Старый немецкий фон современной русской фразеологии // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2012. – № 4 (52), Т. 3. – С. 94–98.
3. *Верещанин Е. М., Костомаров В. Г.* Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного: методическое руководство. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Русский язык, 1983. – 269 с.
4. *Иванкова Т. А.* Национально-маркированная лексика в англоязычных газетах России // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 3 (5). – С. 113–118.
5. *Игнатова И. Б., Умут П.* Аналитическая работа над паремиологическими единицами при изучении иностранного языка как средство выработки грамматических навыков (на материале русского и турецкого языков) // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2014. – № 2 (58), Т. 2. – С. 95–99.
6. *Мальцева Д. Г.* Германия: страна и язык. Landeskunde durch die Sprache: лингвострановедческий словарь. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русские словари; Астрель, 2001. – 416 с.
7. *Павленко В. Г.* Ассоциативный метод обучения иностранного языка в неязыковом вузе [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. – URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504> (дата обращения: 20.11.2016).
8. *Яшина М. Г.* Анализ и семантизация культурно-маркированной лексики (на материале итальянского языка): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 2009. – 21 с.
9. *Фомина Т. Г.* Язык и национальная культура. Лингвострановедение: учебное пособие. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2011. – 129 с.
10. *Fleischer W.* Fraseologie der deutschen Gegenwartssprache. – 1 Auflage. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982. – 250 S.
11. Sprichwörterlexikon: Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus dt. Sammlungen vom 16.Jh. bis zur Gegenwart. – 3., unveränderte Auflage. – Leipzig: Bibliographisches Institut, 1987. – 712 S.
12. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – 4., neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. – Band 11. – Berlin: Dudenverl., 2013. – 928 S.

Поступила в редакцию 23.11.2016

Chernobrov Alexey Aleksandrovich

Dr. Sci. (Philol.), Prof. of the of the Department of Foreign Languages, Novosibirsk State Pedagogical University, a.chernobrov@bk.ru, Novosibirsk

Leontyeva Anna Evgenevna

Lecturer of German, German school of the culture, leont-anna@yandex.ru, Novosibirsk

THE ROLE OF THE CULTURE-MARKED LANGUAGE UNITS IN THE LEARNING OF GERMAN LANGUAGE

Abstract. The article aims to specify the role and place of culture marked language units in forming of linguistic competence by students at the German lessons. At the beginning of the article the authors introduce the theoretical analysis of the problem of foreign language teaching connecting with culture of native speakers. Using the part of German phraseology, expressed in proverbs and sayings, the students join to features of reality perception and to the methods of translation of language phenomena. Proverbs and sayings, received in places of compact habitation of Russia n Germans, demonstrate students functioning of phraseological units in speech. The members of

educational process investigate the semantics of a proverb or saying, determine the culture specificity of language unit, the main characteristics of culture, which phraseological units represent.

Keywords: culture marked language units, phraseological units, proverbs, sayings, linguistic competence, cultural linguistics, lingouculture.

References

1. Aver'yanova, I. E., 1984. Russkaya kul'turno-markirovannaya leksika v angloyazychnyx proizvedeniyax o Rossii i Velikoj Oktyabr'skoj socialisticheskoj revolyucii [Russian culture marked vocabulary in english language works about Russia and The Great October Socialist Revolution]. Cand. Sci. (Philol.). Dnepropetrovsk, 205 p. (in Russ.).
2. Walter, H., 2012. Staryj nemeckij fon sovremennoj russkoj frazeologii [The old german background of modern russian phraseology]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerov state university], 4 (52), pp. 94–98 (in Russ., abstr. in Eng.).
3. Vereschagin, E. M., Kostomarov, W. G., 1983. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo: metodicheskoe rukovodstvo [Language and culture: linguistic and cultural studies in teaching of Russian language as a foreign language: methodological guide]. Moscow: Russkij Yazyk Publ., 269 p. (in Russ.).
4. Ivankova, T. A., 2011. Nacional'no-markirovannaya leksika v angloyazychnyx gazetax Rossii [Nationally-marked vocabulary in English language newspapers of Russia]. Vestnik TGPU [Bulletin of TSPU], 3 (5), pp. 113–118 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Ignatova, I. B., Umut, P., 2014. Analiticheskaya rabota nad paremiologicheskimi edinicami pri izuchenii inostrannogo yazyka kak sredstvo vyrabotki grammaticheskix navykov (na materiale russkogo i tureckogo yazykov) [Analytical work on the paremiological units within foreign language as a means of forming grammatical skills (examples of Russian and Turkish languages)]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of Kemerov state university], 2 (58), pp. 95–99 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Mal'zeva, D. G., 2001. Germaniya: strana i yazyk. Landeskunde durch die Sprache: lingvostranovedcheskij slovar' [German: country and language. Linguistical and cultural studies: dictionary of language and country]. Moscow: Russian dictionaries Publ., Astrel Publ., 416 p. (in Russ. and Germ.).
7. Pavlenko, V. G., 2016. Associativnyj metod obucheniya inostrannogo yazyka v neyazykovom vuze [The associative method of teaching foreign language in the non-linguistic higher education institution]. Sovremennye nauchnye issledovaniya i innovazii [the modern scientific researches and innovations] [online]. Available at: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504> (Accessed 20 November 2016) (in Russ., abstr. in Eng.).
8. Yashina, M. G., 2009. Analiz i semantizaciya kul'turno-markirovannoj leksiki (na materiale ital'yanskogo yazyka) [Analysis and semantization of culture-marked vocabulary (based on Italian)]. Cand. Sci. (Philol.). Moscow, 21 p. (in Russ.).
9. Fomina, T. G., 2011. Yazyk i nacional'naya kul'tura. Lingvostranovedenie [Language and national culture. Linguistical and cultural studies]. Kazan, 129 p. (in Russ.).
10. Fleischer, W., 1982. Fraseologie der deutschen Gegenwartssprache [Phraseology of modern german language]. Leipzig: VEB Bibliographical Institute Publ., 250 p. (in Germ.).
11. Sprichwörterlexikon. Sprichwörter und sprichwörtliche Ausdrücke aus dt. Sammlungen vom 16.Jh. bis zur Gegenwart [Proverbs thesaurus: proverbs and proverbial expressions]. Leipzig: Bibliographical Institute Publ., 1987, 12 p. (in Germ.).
12. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik [Word combinations. Dictionary of german idioms]. Berlin: Duden Publ., 2013, 928 p. (in Germ.).

Submitted 23.11.2016

УДК 37.0+339.13

Кохан Наталья Владимировна

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления образованием, Институт дополнительного образования, Новосибирский государственный педагогический университет, nkokhan@mail.ru, Новосибирск

МАРКЕТИНГОВАЯ МОДЕЛЬ УПРАВЛЕНИЯ РАЗВИТИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

Аннотация. В статье рассматривается методологическое обоснование и структура маркетинговой модели управления развитием образовательной организации как комплекс внешнего, внутреннего и двустороннего маркетинга; раскрываются принципы реализации маркетинговой модели управления развитием. Маркетинговая модель управления развитием образовательной организации проявляется в разработке стратегии и тактики изучения рынка образовательных услуг и активного воздействия на потребительский спрос. Проблема изучения и последующего влияния на формирование представления об образовательных услугах, а затем и спроса, состоит в сложности соотнесения факторов рыночной деятельности и практики управления образованием. Решение этой проблемы видится в изучении особенностей компонентов образовательной среды.

Ключевые слова: маркетинговая модель, внутренний, внешний, двусторонний маркетинг, маркетинговые коммуникации, управление развитием, маркетинг взаимодействия.

Введение в проблему. В современной ситуации образование адаптируется к социально-экономическим изменениям, одновременно сохраняя свои высокие ценности и ускоряя процессы инновационного развития. Особую значимость при этом приобретает проблема обеспечения такого качества подготовки обучающихся, которое позволило бы им самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, содействовало мобильности, динамизму, конструктивности их деятельности, межкультурному взаимодействию.

В прогнозе долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2030 г. предусмотрена необходимость формирования гибкой и диверсифицированной системы профессионального образования, отвечающей требованиям рынка труда и потребностям инновационной экономики в части образовательных программ и в части условий и материально-технического оснащения процесса обучения [2].

Ведущей целью становится обеспечение условий для эффективного развития российского образования, направленного на формирование конкурентоспособного человеческого потенциала [2].

Данные перспективы могут быть достиг-

нуты, если в процессе управления образовательной организацией (ОО) используются технологии, обеспечивающие ее новое качество. Практика показывает, что это непосредственно связано с маркетинговым подходом к управлению образовательной организацией. Маркетинг способен связать все траектории человеческой деятельности в единое направление.

Маркетинговая модель управления развитием образовательной организации включает взаимосвязанные блоки: *внешний маркетинг* (формирует у потребителя представления об образовательных услугах, предлагаемых организацией), *внутренний маркетинг* (создает эффективную мотивацию сотрудников, непосредственно контактирующих с потребителем – стратегия отношений «образовательная организация – персонал»), *двусторонний маркетинг* (интегрирует отношения «персонал – потребитель»).

Маркетинговая модель управления развитием ОО представляет собой компонент процесса управления, проявляющийся в разработке стратегии и тактики изучения рынка образовательных услуг и активного воздействия на потребительский спрос.

Теоретический анализ проблемы. Методологической основой маркетинговой

модели управления послужило утверждение, выдвинутое А. Смитом в классической экономике в 70-е гг. XIX в. и подтвержденное самим развитием общества, о том, что рыночные отношения не являются чисто экономическим явлением. По мнению А. Смита, рыночные отношения представляют собой механизм случайных процессов, который интегрирует все направления жизни общества. Маркетинг в этом случае – система, которая исследует и управляет всем этим многообразием событий и ситуаций рыночных отношений с учетом приоритета потребителя [6]. Известный маркетолог Ж.-Ж. Ламбен представил маркетинг как явление не экономическое, а социальное, определив его как социальный процесс, направленный на удовлетворение потребностей и желаний людей и организаций путем обеспечения свободного конкурентного обмена товарами и услугами, представляющими ценность для покупателя [4].

Реализация маркетинговой модели управления развитием образовательной организации определяется следующими принципами.

Принцип обеспечения высокой эффективности образовательного и управленческого процессов: изучение и анализ условий и возможностей образовательной организации, способов воздействия на спрос потребителя, мотивации педагогических работников на качественное осуществление профессиональной деятельности.

Принцип ориентации деятельности образовательной организации на требования государственного и общественного заказов: соотнесение общего и особенного во взаимоотношениях ОО и участников отношений в сфере образования.

Принцип обеспечения конкурентоспособности образовательной организации: соотнесение логического и исторического в развитии ОО, учет накопленного опыта, традиций и преемственности в сочетании с достижениями и инновациями современной образовательной практики, концентрированное выражение последнего в определенной миссии образовательной организации.

Принцип комплексного изучения существующего и потенциального спроса: формулирование прогнозов, оценок и принятие решений на мультифакторной основе; комплексное решение отдельных проблем.

Принцип организации деятельности с ориентацией на запросы участников образовательных отношений: проектное, формирующее спрос управление; ориентация на долгосрочную перспективу развития; непрерывность сбора и обработки информации о состоянии рынка образовательных услуг.

Принцип совершенствования традиционных, поиск новых форм и каналов распространения образовательных услуг: исследование процесса взаимодействия участников образовательных отношений в режиме реального времени.

Принцип внедрения гибких и эффективных организационных структур управления: усиление горизонтальной составляющей в сочетании с централизованными и децентрализованными методами управления: центр принятия управленческих решений перенесён ближе к потребителю; используется ситуационное управление.

Результаты исследования. Технологическую основу маркетинговой модели управления развитием образовательной организации составляет систематическое, детализированное, научно обоснованное изучение и формирование потребительского спроса, проявляемого на индивидуальном, семейном и общегражданском уровнях. По сути – это система регулирования отношений между участниками образовательных отношений, представленная внешним, внутренним и двусторонним маркетингом.

– Внешний маркетинг заключается в построении отношений между самой образовательной организацией и потребителем с целью выявления, формирования и развития представления об образовательной организации, образа осуществляемых ею образовательных услуг.

Основная проблема изучения и последующего влияния ОО на формирование такого образа, а затем и спроса, состоит в том, что многие значимые факторы рыночной деятельности не укладываются в рамки привычной практики управления образованием. Решение этой проблемы мы видим в изучении особенностей компонентов образовательной среды. Специфика образовательной среды обусловлена взаимопроникновением макро и микросреды, не учитывать последнее в деятельности ОО невозможно.

Сервисная функция ОО в современных

условиях не должна ограничиваться только предоставлением обязательных образовательных программ. Образовательная организация может позволить потребителю сделать выбор в области общественно значимой деятельности, попробовать свои силы в разных социальных ролях реального дела, заданного традициями ОО или определяемого ситуацией конкретного класса, студенческой группы, творческого объединения. В этом случае, на наш взгляд, уместно говорить о латеральном маркетинге как способе создания иного продукта, разработки иных идей для потребителя со стороны образовательной организации без принципиальных изменений ее направленности [1].

Восприятие потребителем образовательного продукта не всегда позволяет доверять ему в полной мере и поэтому принимать его. В этом смысле становится актуальным развитие рекламной кампании. Рекламная деятельность давно стала самостоятельным звеном в управлении развитием образовательной организации и осуществляется в трех направлениях, исходя из решения конкретных задач.

Первое направление заключается в создании образа образовательной организации, ее образовательных услуг, информировании о них потенциальных потребителей.

Ко *второму направлению* относится деятельность, стимулирующая продвижение образовательных услуг и побуждающая к их потреблению: это можно назвать компонентом маркетинга впечатлений, событийного маркетинга.

Третье направление решает задачу достижения высокой общественной репутации образовательной организации. Управление маркетинговыми коммуникациями делает предложения образовательной организации более осязаемыми, поскольку создает в сознании потенциального потребителя четкий образ, состоящий из образов реальных физических объектов. К числу таких объектов отнесем педагогических работников, учебные пособия, технические средства обучения, само помещение образовательной организации, мероприятия, дипломы и сертификаты и т. п. [3]

Новыми инструментами в реализации внешнего маркетинга сегодня выступают маркетинг взаимоотношений, как часть

его концепции – клиентоориентированный маркетинг; когнитивный маркетинг; buzz-маркетинг. Образовательные предложения создают впечатления, связанные с их использованием [1]. Поэтому цель образовательной организации – придать живость тому, что могло бы остаться незамеченным или недооцененным, и, в свою очередь, стало мотивом для получения образовательных услуг. В этом случае результаты воздействия маркетинга на потребителя образовательных услуг измеряемы по двум параметрам: 1) явилась ли полученная информация эквивалентной той, которая задумывалась; 2) запрашивал ли потребитель дополнительную информацию или уже принимал решение воспользоваться образовательными услугами данной образовательной организации.

Следует иметь в виду, что эффект от использования маркетинговых коммуникаций зависит от характеристик потребителей информации, их возможности воспринимать и позитивно реагировать на эту информацию. В отношении индивидуальных потребителей наибольший коммуникативный эффект достигается за счет использования личных контактов, событийного маркетинга.

При формировании образа услуги существует два основных направления акцентуализации внимания потребителя. Во-первых, опора на информацию о коллективе образовательной организации и частоте обращения именно к ее услугам. Во-вторых, опора на информацию о пользе, которую потребители услуг получают в результате взаимодействия с этой организацией [7].

Первый способ строится на основе замещения информации, исходя из допущения, что новые сообщения об образовательных услугах, предлагаемых образовательной организацией, «замещают» те, которые уже имелись у потребителя.

Другой способ основан на аккумуляции, накоплении информации об услуге. Этот способ исходит из допущения, что имеющаяся у потребителей информация об образовательной организации, ее услугах не заменяется, а новая информация соединяется с существующими понятиями и данными. Поэтому создание образа образовательной организации, предоставляемых ею образовательных услуг – часть процесса накопления, в ходе которого информация

обрабатывается, постоянно хранится, а при необходимости извлекается. Второй способ ближе к процессу выработки суждения, а значит, является более прогрессивным при создании представления об образовательной услуге [7].

Практика применения маркетинга в образовании еще раз показала, что инновационная деятельность образовательной организации и систематическая оценка качества предлагаемого ею образования привлекают значительно большее количество потребителей.

В результате реализации внешнего маркетинга образовательная организация получает возможность стимулировать обобщение опыта работы, предъявлять результаты педагогического и управленческого опыта как основу для приращения информации о своих образовательных возможностях.

– Внутренний маркетинг. В комплекс внутреннего маркетинга входят факторы, обеспечивающие возможность осуществления образовательной услуги: степень мотивации сотрудников, готовность качественно выполнить свои профессиональные обязанности, организация внутренних информационных потоков, работа структурных подразделений; развитие корпоративной культуры отношений.

Основные субъекты внутреннего маркетинга: педагогический коллектив, группы и структурные подразделения, отдельные педагоги, административный состав. Высокий результат образования в первую очередь зависит от мотивационной основы деятельности двух сторон этого процесса. С одной стороны, от желания и убежденности в необходимости хорошо учиться, приобретать стабильные навыки у обучающихся, с другой стороны, от потребности педагогических работников высокопрофессионально организовывать образовательную деятельность. Поэтому объективно модель управления развитием образовательной организации должна строиться, прежде всего, на обеспечении условий для возникновения соответствующих мотивов у субъектов образовательного процесса.

И. А. Ревинский выполнение функций отбора кадров, обучения и оценки их профессиональной деятельности обозначил понятием «управление трудовыми ресурса-

ми». В качестве составного элемента в это понятие входит управление персоналом. Работа с кадрами приобрела ярко выраженный стратегический характер. Реализация на практике этого направления подкреплена рядом объективных условий, сложившихся за последние годы в образовательной сфере. Во-первых, наличие свободного рынка труда: распределение и направление на педагогическую работу сменилось приглашением и отбором кадров. Во-вторых, желание сотрудника выполнять более сложную работу стало адекватным уровню его профессиональной компетентности. В-третьих, зависимость оплаты труда сегодня устанавливается не только от его количества, но и от качества. Следовательно, высокая профессиональная квалификация и уровень компетентности позволяют педагогу быть конкурентоспособным [5].

Значительное влияние на реализацию внутреннего маркетинга оказывает организационная культура образовательной организации. Организационная культура может быть представлена ее миссией, поведенческими стандартами как концентрированное выражение философии и политики, провозглашенных и реализуемых в данной образовательной организации.

Важным технологическим фактором, обеспечивающим развитие ОО, становится определение уровня дистанции власти. В случае показателя низкой дистанции власти руководитель и подчиненные рассматривают друг друга как партнеров и коллег [5]. Педагогические работники ориентированы на проявление самостоятельности в принятии решений, инициативу и ответственность за последствия принятых решений.

Другой компонентом внутреннего маркетинга является формирование команды образовательной организации. Объединение сотрудников происходит на основе общечеловеческих ценностей и норм. При создании команды решаются задачи осознания того, что вклад каждого оценен; обеспечения лояльности сотрудников через понимание того, что их команда (структурное подразделение) в чем-то успешнее на данный отрезок времени других; создания атмосферы уважения и доверия между членами коллектива; обеспечения эффективной связи между сотрудниками.

В образовательной организации могут

создаваться структурные подразделения на постоянной и временной основе, в которых есть возможность перехода от модели взаимодействия «субъект – объект», к модели взаимодействия «субъект – субъект», где каждый выступает практически участником процесса развития организации. При этом степень участия и погруженность педагогического работника в этот процесс определяется как уровнем его профессионализма, так и личной заинтересованностью в развитии себя самого.

Этические и педагогические требования находят отражение в правилах внутреннего трудового распорядка, должностных обязанностях и локальных актах образовательной организации. Технология разработки таких стандартов включает все уровни организации, следовательно, каждый педагогический работник имеет возможность внести свое понимание в содержание документа. Именно этим обеспечивается единообразное понимание и толкование норм поведения, их полезности и необходимости для повышения уровня организационной культуры.

Анализ управленческой практики подтверждает мысль о том, что содержание профессиональной деятельности педагогического работника определяется не столько знанием-представлением о ценностях образовательной организации, сколько активным образом жизни в самом коллективе этой организации. Таким образом, ведущая идея развития педагогического мастерства заключена в следующем: развитие возможно только в условиях взаимодействия, где все учатся у всех в процессе образовательной и управленческой деятельности.

При этом структура оценки профессиональной деятельности педагогического работника предусматривает три основных направления: результативность профессиональной деятельности; результативность последипломного образования; научно-методическая активность. Последипломное образование и научно-методическая активность предполагают участие в работе курсов, семинаров, конференций, подготовке и защите проектов, участии в грантовой деятельности, написании собственных программ и учебников, диссертационных исследований.

Особое место в маркетинговой модели управления развитием образовательной ор-

ганизации занимает технология развития качества рефлексивной деятельности. Рефлектировать и описывать коллективную деятельность в индивидуально-личностном аспекте – процесс сложный, его результаты воспринимаются многими как менее значимые, чем реальная практика. А ведь практическое значение педагогических новшеств наиболее ценно для общества только в том случае, если конкретный педагог-практик может постоянно рефлектировать свою деятельность, обобщать, уметь предъявлять для любой аудитории. Таким образом, суть технологии развития качества рефлексивной деятельности состоит в том, что коллективное становится присвоенным лично только в процессе разного рода рефлексии и изменений практики. Образовательная организация использует знания и умения своих сотрудников как прогрессивные постоянные приращения для достижения непосредственных результатов, связанных с реализацией образовательных услуг. В этом случае развитие кадров – важный стратегический инструмент в модели управления развитием организации.

Продвижение образовательного продукта – информационные потоки и деятельность структурных подразделений. Технологией формирования информационных потоков становится процесс проектирования общественных систем образовательной организации, деятельность структурных подразделений. Информационные потоки, направленные на доведение образовательных предложений в системе «лицей – персонал», представлены взаимодействием разных участников образовательного процесса: вновь поступивших педагогов и педагогов, работающих длительное время. Отношения формального характера обеспечивают взаимную надежность, стабильность, удобство и официальность. Развитие неформальных отношений предусматривает расширение взаимной конфиденциальности, непосредственных контактов и партнерских связей в коллективе.

Большое значение для продвижения образовательного продукта имеет корпоративная культура образовательной организации. Технология формирования такой культуры определяется созданием внутреннего имиджа организации: внедрением новых

и укреплением имеющихся традиций. Особое место в формировании корпоративной культуры занимают символы. Они подчеркивают принадлежность сотрудников к конкретной образовательной организации.

Включенность большого числа педагогических работников в различные внутренние организационные структуры меняет организационно-управленческую роль каждого в коллективном деле и ставит перед необходимостью обретения рефлексивного опыта, что влечет за собой качественные изменения в индивидуальной профессиональной практике. Такой подход способствует тому, что система повышения педагогического и управленческого мастерства в образовательной организации выходит из подчиненной и обслуживающей роли и сама ассимилирует педагогическую и управленческую деятельность, делая ее предметом анализа и проектирования.

– Двусторонний маркетинг. Продуктом двустороннего маркетинга отношений «персонал – потребитель» является процесс оказания услуги, ценой такого продукта выступает степень и качество участия (соучастия) самого потребителя в осуществлении образовательной услуги. В современном маркетинге популярен подход, который нашел выражение в лозунге: мы продаем не товары (услуги), а решения проблем потребителей.

Следовательно, каждая образовательная организация предполагает ответ на вопрос: для решения каких проблем потребитель обращается к ее предложениям.

Поскольку потребители включены в производство образовательных услуг, восприятие последних зависит от степени их вовлеченности в сам процесс. Процесс оказания образовательной услуги может быть основан на реализации следующих стратегий: множественность мест, множественность услуг как расширение их спектра, сегментирование образовательного рынка (поиск новой группы потребителей, которых интересует уже имеющийся набор услуг).

Выводы. Таким образом, маркетинговая модель управления развитием образовательной организации имеет ряд преимуществ:

- своевременное реагирование на изменения потребительских предпочтений, возможность их проектировать, выяснять причины изменений и при необходимости проводить коррекцию процессов;
- совершенствование содержания и качества образования позволяет достигать последовательные изменения, в ходе которых педагогический и управленческий процессы обретают новые интегративные свойства;
- изучение и формирование представлений о ценности любого уровня образования.

Библиографический список

1. *Калужнова Н. Я., Кошурникова Ю. Е.* Современные модели маркетинга: учебное пособие. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2012. – 161 с.
2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: https://www.минобрнауки.рф/документы/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (дата обращения: 04.11.2016).
3. *Кульневич С. В., Мигаль В. И., Мигаль Е. А., Гончарова В. И.* Образовательный маркетинг в школе // Управление современной школой. Выпуск 7: Практическое пособие для руководителей, методистов, учителей и преподавателей средних общеобразовательных и специализированных учреждений, студентов педагогических учебных заведений, слушателей ИПК. – Ростов н/Д: Учитель, 2005. – 192 с.
4. *Ламбен Ж.-Ж.* Стратегический маркетинг: Европейская перспектива. – СПб.: Наука, 1996. – 499 с.
5. *Ревинский И. А., Романова Л. С.* Поведение фирмы на рынке услуг: учебное пособие. – Новосибирск: Сибирское университетское издательство, 2001. – 304 с.
6. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов. – М.: ЭКСМО, 2007. – 956 с.
7. *Шульц Дон Е., Танненбаум Стэнли И., Лаутерборн Роберт Ф.* Новая парадигма маркетинга. Интегрируемые маркетинговые коммуникации. – М.: ИНФРА-М, 2004. – XXII. – 233 с.
8. *Marketing: Critical Perspectives on Business and Management / ed. by Michael J. Baker.* – Taylor & Francis, 2001. – 568 p.
9. *Perreault William D. Jr., McCarthy E. Jerome.* Basic Marketing: A Global-Managerial Approach. – 14th edition – McGraw-Hill, Erwin, 2002. – 848 p.

Поступила в редакцию 12.12.2016

MARKETING MANAGEMENT MODEL DEVELOPMENT EDUCATIONAL ORGANIZATION

Abstract. The article discusses the methodological rationale and structure of marketing development management model of educational organization as a set of external, internal and bilateral marketing; reveals principles for the implementation of marketing development management model. The marketing model of management of development of the educational organization is manifested in the development of the strategy and tactics of studying the market of educational services and the active impact on consumer demand. The problem of the study and the subsequent impact on the formation of the idea of educational services, and then demand, is the difficulty of correlating factors of market activity and education management practices. The solution to this problem lies in studying the characteristics of the components of the educational environment.

Keywords: marketing model, internal, external, two-way marketing, marketing communications, management development, marketing interaction.

References

1. Kalyuzhnova, N. Ya., Koshurnikova, Yu. E., 2012. *Sovremennye modeli marketinga* [Modern models of marketing]. Irkutsk: ISU Publ., 161 p. (in Russ.).
2. *Koncepciya Federal'noj celevoj programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody* [The concept of the Federal target program of development of education for 2016–2020] [online]. Available at: https://www.минобрнауки.рф/документы/файл/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf (Accessed 04 November 2016) (in Russ.).
3. Kulnevich, S. V., Migal, V. I., Migal, E. A., Goncharova, V. I., 2005. *Obrazovatel'nyj marketing v shkole* [Educational marketing at school]. *Upravlenie sovremennoj shkoloj. Vypusk 7: Prakticheskoe posobie dlya rukovoditelej, metodistov, uchitelej i prepodavatelej srednix obshheobrazovatel'nyx i specializirovannyx uchrezhdenij, studentov pedagogicheskix uchebnyx zavedenij, slushatelej IPK* [Management of modern school. Release 7: Practical benefit for heads, methodologists, teachers and teachers of average educational and specialized agencies, students of pedagogical educational institutions, listeners of IPK]. Rostov-on-Don: Uchitel' Publ., 192 p. (in Russ.).
4. Lamben, Zh.-Zh., 1996. *Strategicheskij marketing: Evropejskaya perspektiva* [Strategic marketing: European prospect]. Saint Petersburg: Science Publ., 499 p. (in Russ.).
5. Revinsky, I. A., Romanova, L. S., 2001. *Povedenie firmy na rynke uslug* [Povedeniye of firm in the market of services]. Novosibirsk: Sibirskoe universitetskoe izdatel'stvo Publ., 304 p. (in Russ.).
6. Smith, A., 2007. *Isslдование o prirode i prichinax bogatstva narodov* [The Wealth of Nations]. Moscow: Eksmo Publ., 956 p. (in Russ.).
7. Schulz, Don E., Tannenbaum, Stanley I., Lauterborn, Robert F., 2004. *Novaya paradigma marketinga. Integrirovannye marketingovyje kommunikacii* [New paradigm of marketing. The integrated marketing communications : the translation with English]. Moscow: INFRA-M Publ., XXII, 233 p. (in Russ.).
8. Baker, Michael J., ed., 2001. *Marketing: Critical Perspectives on Business and Management*. Taylor & Francis Publ., 568 p.
9. Perreault, William D. Jr., McCarthy, E. Jerome., 2002. *Basic Marketing: A Global-Managerial Approach*. 14th edition. McGraw-Hill, Erwin Publ., 848 p.

Submitted 12.12.2016

Муллер Ольга Юрьевна

Заведующая научно-методическим отделом научной библиотеки, Сургутский государственный университет, olga_megion@mail.ru, Сургут

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КЛАСТЕР КАК ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Цель статьи – представить модель образовательного кластера инклюзивной образовательной среды. При проведении моделирования образовательного пространства с заданными параметрами автором была получена инклюзивная образовательная вертикаль, которая представляет собой иерархическую структуру, включающую разноуровневые образовательные учреждения, гибко взаимодействующие между собой. Представленный в статье образовательный кластер раскрывает общность сферы деятельности включенных в кластер учреждений, что имеет научную и практическую значимость для результативной организации педагогического процесса, заключающуюся в создании инклюзивного образовательного пространства в образовательных учреждениях.

Интеграция, объединение и координация образовательных учреждений в научно-образовательный кластер будут способствовать повышению эффективности системы профессионального образования, а кластерный подход дает неоспоримые преимущества перед другими подходами и становится стратегически важным механизмом реализации новой образовательной политики. Результатом функционирования научно-образовательного кластера, по мнению автора, могут стать образовательные услуги нового качества и инновационные профессиональные компетенции.

Ключевые слова: инклюзивное образование, лица с ограниченными возможностями здоровья, образовательная вертикаль, кластер, кластерная модель.

Введение в проблему. Актуальность разработки исследования продиктована спецификой современной социально-политической ситуации страны, построенной на новых отношениях между личностью, обществом и государством. Ведется поиск оптимальных путей социализации, воспитания, образования и поддержки лиц с особыми образовательными потребностями. Создать полноценный эффективный механизм организационного взаимодействия в инклюзивной среде не так просто, поскольку в настоящий период инклюзивная образовательная практика достаточно ограничена, во многом экспериментальна и крайне неустойчива. Оптимальную форму взаимодействия всех заинтересованных субъектов в инклюзивном образовании мы видим в создании системы инклюзивной образовательной вертикали. Она представляет собой иерархическую структуру, включающую разноуровневые образовательные учреждения, гибко взаимодействующие между собой. Именно поэтому *цель статьи* – представить модель образовательного кластера инклюзивной образовательной среды. Объ-

единение ресурсов и усилий коллективов отдельных учреждений в рамках кластера позволит расширить возможности получения качественных образовательных услуг лицам с особыми образовательными потребностями, обеспечит реализацию инклюзивного образования, выступающего одной из форм альтернативного обучения, а также разрешит ряд организационно-педагогических проблем.

Теоретический анализ проблемы. Наиболее часто встречаемые определения термина «кластер» [3; 12; 17] сводятся к понятию об объединенных элементах одного рода, которое существует как отдельное целое, описываемое определенными свойствами. Данный термин из своего первоначального употребления в сфере информационных технологий распространился на область социологии, экономики, психологии [9; 13; 19] и, наконец, стал использоваться в образовании.

Поэтому в последние годы концепция кластеризации представляет собой один из элементов государственного управления в мире. В России, например, развитие территориально-производственных кластеров

относится к значимым направлениям, намеченным Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г. В 2011 г. на государственном уровне был провозглашен кластерный принцип подготовки кадров с целью максимального приближения деятельности учреждений среднего и высшего профессионального образования к потребностям научной, социальной и производственной областям народного хозяйства.

Глубинной предпосылкой появления и развития идеи образовательного кластера является, в частности, новая реальность в отношении потребностей общества, образовательной системы и рынка труда, при этом кластер служит мощным катализатором интеграционных процессов и предлагает формы и направления инновационного развития образования. Кластерная парадигма образовательной системы предоставляет пространство для построения комплексной модели, предусматривающей концептуальное, аксиологическое, психологическое и организационное наполнения.

В научных исследованиях педагоги обсуждают понятие «научно-образовательный кластер», понимая его как определенное количество разработок, исследований, которые проводятся коллегиально. Образовательный кластер включает в себя образовательные учреждения и учреждения-работодатели, связанные блоками сквозных программ [4; 6; 8].

Относительно педагогической профессиональной деятельности понятие кластера рассматривается достаточно широко как спланированная и организованная система, включающая научно-образовательные, культурные, социальные, инновационные, технологические и производственные компоненты, находящиеся в тесной взаимосвязи и взаимодействии [7; 16].

Данная интерпретация, по нашему мнению, наиболее точно отражает понятие научно-педагогического кластера, которое при всестороннем рассмотрении подразумевает и форму организации, и метод психологического исследования, и способ оптимизации управления образовательными и другими, подключенными к кластеру учреждениями, и метод обучения, а также метод оценки качества профессиональной деятельности. Как метод педагогики кластер служит раз-

витию вариативного мышления, способностей к установке связей и отношений. Кластер представляет собой наиболее удачную форму организации научно-образовательной деятельности с целью достижения максимально эффективного функционирования образовательной системы, в частности, системы высшего образования.

Наиважнейшим критерием в определении научно-образовательного кластера является наличие для всех его компонентов единой общей цели, что может на практике быть выражено в совместных научно-образовательных и социально-образовательных проектах, при выполнении которых появляются дополнительные качества, в частности, формируются новые профессиональные и социальные компетенции как у обучающихся, так и у обеспечивающих функционирование включенных в кластер организаций лиц. Сотрудничество в пределах кластера организовано на базе принципов соблюдения социальной этики, добровольности, с соблюдением взаимных интересов, при взаимном развитии возможностей.

Научно-образовательный кластер, включая широкий состав разноплановых организаций-участников, обладает инновационным потенциалом и возможностью непрерывного самосовершенствования.

Кластерная парадигма организации образовательного пространства обладает рядом преимуществ:

- достижение эффективности системы уже на этапе организации;
- скорость актуализации инвестиций при экономических начальных вложениях организаций-субъектов кластера;
- минимизация рисков;
- высокая эффективность при реализации сложных проектов;
- возможность профессиональной самореализации для профессионалов, условия для наращивания профессиональных компетенций;
- научное и производственное сопровождение образовательной деятельности.

Для профессионального образования кластерная парадигма наилучшим образом позволяет одновременно удовлетворять потребности социума, личности, системы образования и экономики страны (профессии, работодателя, производства). В кластерной

среде может быть сформирован наиболее точный заказ на подготовку специалистов.

В настоящее время появился ряд работ, отражающих активное использование кластера как организационной формы для учреждений образования. Авторы данных работ описывают собственный опыт формирования и работы в формате образовательного кластера и интерпретируют кластер как структуру, включающую ряд организаций, например, вузы, школы и их научных, социальных, а также административных партнеров, которые объединились для решения определенных задач [5; 14–16; 21]. В ряде подобных исследований кластеры рассматриваются в качестве специфической среды, где взаимодействие свободно происходит между всеми уровнями включенных организаций (исследователи, профессорско-преподавательский состав, учителя и воспитатели, работники здравоохранения, технологи, методисты, программисты и пр.).

По мнению Е. П. Белан, организационная форма кластера обеспечивает преимущества для всех включенных в состав кластера учреждений, которые получают возможность объединить свои усилия и нарастить эффективность образовательной системы, усилить дифференциацию и индивидуализацию профессионального образования и интегрироваться, формируя инклюзивную образовательную среду [2]. Высшие образовательные учреждения, которые в настоящее время работают над кластерной организацией образовательного процесса, являются лидерами российской системы образования. К таким учреждениям относятся Казанский федеральный университет, Пензенский государственный университет, Томский политехнический университет, Курганский государственный университет.

Анализ существующих методологических подходов позволяет сделать вывод, что кластерная форма организации образовательных учреждений представляет собой сложную систему обучающих инструментов, обучения, самообучения и взаимного обучения в среде, объединяющей научные организации, технологии, бизнес [14]. Образовательный кластер отличает не качественный состав его элементов и не роль, которую в нем играют высшие образовательные учреждения, а сам результат функциониро-

вания научно-образовательного кластера – образовательные услуги нового качества и инновационные профессиональные компетенции.

Именно кластерный подход дает неоспоримые преимущества перед другими подходами и становится стратегически важным механизмом реализации новой образовательной политики.

Результаты исследования. Развивая систему образования посредством кластерного подхода, субъекты образовательного кластера укрепляют партнерские связи, оказывают взаимовлияние друг на друга, усиливая преимущества как отдельных элементов, так и кластера в целом [17]. Образовательные учреждения в данном случае могут трактоваться как открытая система, расширяющая сотрудничество со всевозможными социальными институтами. Проведенное анкетирование с работниками образовательных учреждений г. Сургута для выявления проблем взаимодействия субъектов социального партнерства позволило оценить имеющуюся практику его развития, наметить пути совершенствования с учетом имеющегося инклюзивного опыта, а также выявить ряд проблем взаимодействия субъектов социального партнерства в инклюзивном образовании. По результатам анкетирования 23 % педагогов приоритетным направлением в инклюзивной образовательной среде видят развитие социального партнерства как межсубъектного взаимодействия [10].

Одной из проблем, затронутых в анкетировании, стал механизм взаимодействия образовательных учреждений, реализующих инклюзивное образование, и органов государственной и муниципальной власти. Здесь в качестве положительного момента следует отметить, что взаимодействие управления образования и образовательных учреждений, по мнению опрошенных, не сводится только к формализованным отчетам, но и включает методическую поддержку. Также многие респонденты отмечают, что отсутствует опыт работы с лицами с особыми образовательными потребностями. Для преодоления этой проблемы необходимо более активное распространение опыта коррекционных школ. Большинство респондентов отмечают отсутствие взаимодействия образовательных учреждений с коммерческими

предприятиями, которые как работодатели трудоустраивают выпускников с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья, получивших инклюзивное образование, в свои компании.

В ходе проведенного анкетирования было установлено:

- система инклюзивного образования функционирует в сфере стратегических интересов органов государственной и муниципальной власти, но при этом отсутствует единая политика взаимодействия, механизм реализации;

- отсутствует заинтересованность во взаимодействии не только со стороны коммерческих организаций, но и со стороны образовательных организаций, которые не проявляют инициативу в создании социального партнерства, например, по трудоустройству выпускников;

- основное взаимодействие между образовательными учреждениями и некоммерческими организациями в основном заключено в рамках специальных организаций инвалидов.

Кластерная парадигма нашего исследования, следовательно, предполагает включение в научно-образовательный кластер определенного числа гибких, связанных единой целью, взаимными обязательствами и совместной деятельностью, сетевых структур. Сетевая форма образования в исследуемом нами научно-образовательном кластере актуализирована следующим образом:

- во взаимодействии образовательных учреждений различных уровней;

- в разработке и внедрении инновационных моделей методического сопровождения и образовательного процесса в инклюзивной образовательной среде;

- в приобретении новых профессиональных компетенций преподавательским и обслуживающим составом учреждений-партнеров в рамках кластера;

- в профессиональной адаптации и трудоустройстве лиц, получивших профессиональное образование в образовательных учреждениях в рамках кластера.

Следовательно, образовательный кластер представляется единством совместно функционирующих в интересах достижения единой цели субъектов, взаимодействующих на основе гибкой системы договорных отношений, которыми определены иерархические

связи и регулирующие нормы. Кластерный подход в образовательной сфере предполагает наличие следующих обязательных ключевых составляющих:

- нормативно-правовой базы функционирования компонентов кластера;

- единой общей цели;

- прозрачных механизмов взаимного функционирования организаций-субъектов кластера;

- общих технологий управления и актуализации кластерного подхода.

При проведении моделирования образовательного пространства с заданными параметрами нами получена инклюзивная образовательная вертикаль. Успешная реализация инклюзивного образования становится возможной на основе кластерной модели развития инклюзивного образования лиц с особыми образовательными потребностями (рис.). Представленная структура кластерной модели непрерывного образовательного пространства иллюстрирует тесное взаимодействие воспитательно-образовательных учреждений всех уровней, начиная с учреждения дошкольного образования до учреждения высшего образования с участием организаций, обеспечивающих дальнейшую профессиональную деятельность. Субъектами инклюзивной образовательной вертикали являются учащиеся с особыми образовательными потребностями, их родители, а также педагогический и тьюторский состав образовательных организаций. Партнерами, оказывающими поддержку субъектам инклюзивной образовательной вертикали, представляются общественные организации, государство в лице департамента образования, а также работодатели.

При создании непрерывной образовательной вертикали эти учреждения способны осуществить на практике системный подход к проблеме включения детей с особыми образовательными потребностями в социум. Такой подход возможен путем организации команды специалистов и педагогов каждого образовательного учреждения, готовых работать в едином ключе интегративного образования [1]. С другой стороны, выполнение требований Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [11], эффективное предоставление образовательных услуг стимулирует к поиску различных

форм взаимодействия с научным сообществом, внедрению инноваций. Высокий уровень инновационной активности предпо-

лагает участие представителей научного общества в деятельности образовательных организаций.

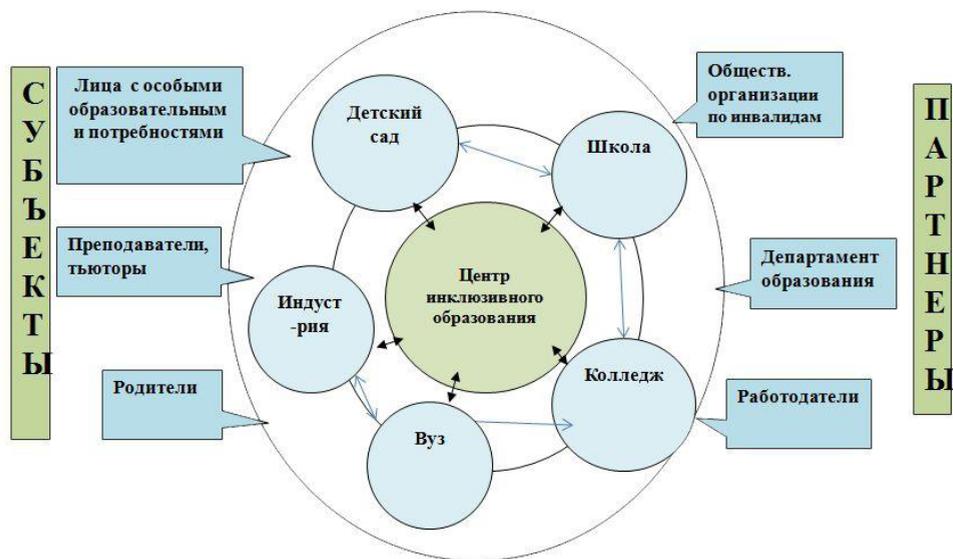


Рис. Структура кластерной модели непрерывного инклюзивного образовательного пространства

Потребность в непрерывном поддержании высокого уровня инновационной активности предполагает, что в деятельность кластера вовлечены представители научного сообщества, способные к креативной работе по созданию инновационных изменений технологического, медицинского и педагогического характера в деятельности образовательных организаций при координирующей роли инклюзивного центра.

Выводы. Таким образом, планирование, организация, формирование и управление инклюзивной образовательной средой в высшем учебном заведении предоставляет неограниченные возможности

для удовлетворения потребностей обучающихся с особыми образовательными потребностями и без особых потребностей, а также для развития профессиональных компетенций профессорско-педагогического состава кластера. Объединение ресурсов и усилий коллективов отдельных учреждений в рамках кластера позволит расширить возможности получения качественных образовательных услуг. И именно организация образовательного кластера более качественно обеспечит реализацию инклюзивного образования, выступающего одной из форм альтернативного обучения.

Библиографический список

1. Ахметзянова А. И. Кластерный подход к организации инклюзивного образования в казанском федеральном университете // Филология и культура = Philology and culture. – 2015. – № 1 (39). – С. 301–305.
2. Белан Е. П. Стратегическое управление развитием регионального университета как исследовательско-ориентированного вуза: дис. ... д-ра пед. наук. – Ростов н/Д, 2007. – 380 с.

3. Громыко Ю. В. Что такое кластеры и как их создавать? [Электронный ресурс] // Альманах «Восток». – URL: http://www.situation.ru/app/j_art_1178.htm. (дата обращения: 12.12.2016).
4. Каменский А. М. Внутришкольный образовательный кластер [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.lik590.ru/about/director/cluster.pdf>. (дата обращения: 12.12.2016).
5. Кластерные политики и кластерные иници-

- ативы: теория, методология, практика: монография / под. ред. Ю. С. Аргамоновой, Б. Б. Хрусталева. – Пенза: ИП Тугушев С. Ю., 2013. – 230 с.
6. *Корчагин Е. А., Сафин Р. С.* Образовательный кластер: взаимодействие вуза и предприятия. – Казань: КГАСУ, 2012. – 164 с.
7. *Кривых С. В., Кирпичникова А. В.* Кластерный подход в профессиональном образовании: монография. – СПб.: ИНОВ, 2015. – 140 с.
8. *Кривых С. В., Макаренко А. А.* Педагогическая антропоэкология. Педагогика жизнедеятельности. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2003. – 360 с.
9. *Кудрявцева О. В.* Доминирование кластеров в экономике // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – № 11. – С. 149 – 151.
10. *Мюллер О. Ю., Рассказов Ф. Д., Ротова Н. А.* Кластерный подход в создании инклюзивной образовательной среды в условиях северного города // Мир науки, культуры, образования. – 2016. – № 2 (57). – С. 29–32.
11. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс]. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 09.12.2016).
12. *Портер М. Э.* Конкуренция. – М.: Вильямс, 2003. – 496 с.
13. *Портер М. Э.* Международная конкуренция. – М.: Международные отношения, 1993. – 896 с.
14. *Савельев А. Н.* Модель подготовки специалистов железнодорожного транспорта в рамках образовательного кластера в Улан-Удэнском институте железнодорожного транспорта – филиале Иркутского Государственного Университета путей сообщения в г. Улан-Удэ [Электронный ресурс]. – URL: www.efdb.ru/look/2356608.html (дата обращения: 01.12.2016).
15. *Смирнов Д. В.* Образовательный кластер как социокультурная среда дополнительного профессионального туристско-краеведческого образования педагога: монография. – Шуя: Шуйский гос. пед. ун-т., 2011. – 190 с.
16. *Трушников Д. Ю.* Система воспитания в структуре образовательного кластера инженерного вуза: монография. – Тюмень: Тюменский издательский дом, 2008. – 246 с.
17. *Чуланова О. Л.* Кластеры компетенций управленческого персонала организации // Вопросы экономики и управления в современном обществе: сборник научных статей по итогам международной научно-практической конференции. Волгоград, 17–18 ноября 2011 г. – Волгоград: Волгоградское научное издательство, 2011. – С. 270–272.
18. *Чуланова О. Л.* Методология исследования компетенций персонала организаций: монография. – М.: ИНФРА-М, 2015. – 217 с.
19. *Чуланова О. Л.* Компетентностный подход в работе с персоналом: теория, методология, практика: монография. – М.: ИНФРА-М, 2016. – 292 с.
20. *Чуланова О. Л.* Формирование, развитие и коучинг эмоциональной компетентности в управлении персоналом организации: монография. – Сургут: Дефис, 2010. – 218 с.
21. *Шамова Т. И.* Кластерный подход к развитию образовательных систем // Взаимодействия образовательных учреждений и институтов социума в обеспечении эффективности, доступности и качества образования региона: материалы X Международного образовательного форума: 2 ч. (Белгород, 24–26 окт. 2006 г.) – Белгород: Изд-во БелГУ, 2006. – 264 с.

Поступила в редакцию 13.11.2016

Muller Olga Yurevna

Head of the Scientific and Methodical Department of Library, Surgut State University, olga_megion@mail.ru, Surgut

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. Science and pedagogical cluster as the base of formation of inclusive educational environment. The aim of work is to create the effective system of development of inclusive education with using of cluster approach. During the modelling of the educational area with parameters author got the inclusive vertical that is a hierarchic structure that includes different educational institutions that cooperate together. The educational cluster that was demonstrated in the article shows the community of localisation and the sphere of activity that were included in cluster of institutions, that has scientific

and practical importance for the effective organization of pedagogical process that involves creation of inclusive educational space in educational institutions.

Integration, communication and coordination of educational institutions to the educational cluster will cause increasing of efficiency of the system of professional education and the cluster approach gives advantages against other approaches and becomes a very important mechanism of realization of new educational policy. The result of operation of science and educational cluster, to author's opinion, could be educational services of new quality and professional competences.

Keywords: inclusive education, disabled, educational vertical, cluster, cluster model.

References

1. Akhmetzyanova, A. I., 2015. Klasternyj podxod k organizacii inklyuzivnogo obrazovaniya v kazanskom federal'nom universitete [The cluster approach to inclusive education in the Kazan Federal University]. *Filologiya i kul'tura* [Philology and culture], 1 (39), pp. 301–305 (in Russ.).
2. Belan, E. P., 2007. Strategicheskoe upravlenie razvitiem regional'nogo universiteta kak issledovatel'sko-orientirovannogo vuza [Strategic management of development of a regional university as a research-oriented university]. *Dr. Sci. (Pedag.)*. Rostov-on-Don, 380 p. (in Russ.).
3. Gromyko, Y. V. Chto takoe klasteri i kak ix sozdavat'?. [What are clusters and how to create them?]. *Al'manax "Vostok"* [Almanac "East"] [online]. Available at: http://www.situation.ru/app/j_art_1178.htm. (Accessed 12 December 2016) (in Russ.).
4. Kamensky, A. M. Vnutrishkol'nyj obrazovatel'nyj klaster [Intraschool Education Cluster] [online]. Available at: <http://www.likt590.ru/about/director/cluster.pdf>. (Accessed 12 December 2016) (in Russ.).
5. Artamonova, Y. S., Hrustaleva, B. B., eds., 2013. Klasternye politiki i klasternye iniciativy: teoriya, metodologiya, praktika [The cluster policies and cluster initiatives: the theory, methodology, practice]. Penza: Tugushev S. Y. Publ., 230 p. (in Russ.).
6. Korchagin, E. A., Safin, R. S., 2012. Obrazovatel'nyj klaster: vzaimodejstvie vuza i predpriyatiya [Education Cluster: the interaction of the university and the company]. – Kazan: KGASU Publ., 164 p. (in Russ.).
7. Krivyx, S. V., Kirpichnikova, A. V., 2015. Klasternyj podxod v professional'nom obrazovanii [The cluster approach in vocational education]. Saint Petersburg.: INOV Publ., 140 p. (in Russ.).
8. Krivyx, S. V., Makarenya, A. A., 2003. Pedagogicheskaya antropoekologiya. Pedagogika zhiznedeyatel'nosti [Educational anthropoecology. Pedagogy of life]. Saint Petersburg: GNU JOB RAO Publ., 360 p. (in Russ.).
9. Kudryavtseva, O. V., 2009. Dominirovaniye klasterov v e'konomike [The dominance of clusters in the economy]. *Aktual'nye problemy gumanitarnyx i estestvennyx nauk* [Actual problems of the humanities and natural sciences], 11, pp. 149–151 (in Russ.).
10. Muller, O. Y., Rasskazov, F. D., Rotova, N. A., 2016. Klasternyj podxod v sozdanii inklyuzivnoj obrazovatel'noj sredy v usloviyax severnogo goroda [The cluster approach in the creation of an inclusive educational environment in a northern city]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 2 (57), pp. 29–32 (in Russ.).
11. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii [On Education in the Russian Federation] [online]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 09 December 2016) (in Russ.).
12. Porter, M. E., 2003. Konkurenciya [Competition]. Moscow: Williams Publ., 496 p. (in Russ.).
13. Porter, M. E., 1993. Mezhdunarodnaya konkurenciya [International competition]. Moscow: Mezhdunarodnye otnosheniya Publ., 896 p. (in Russ.).
14. Saveliev, A. N. Model' podgotovki specialistov zheleznodorozhnogo transporta v ramkax obrazovatel'nogo klastera v Ulan-Ude'nskom institute zheleznodorozhnogo transporta – filiale Irkutskogo Gosudarstvennogo Universiteta putej soobshheniya v g. Ulan-Ude' [Model training specialists of railway transport in the framework of the educational cluster in Ulan-Ude Institute of railway transport – branch of the Irkutsk State University of Railway co-communication in Ulan-Ude] [online]. Available at: www.efdb.ru/look/2356608.html (Accessed 01 December 2016) (in Russ.).
15. Smirnov, D. V., 2011. Obrazovatel'nyj klaster kak sociokul'turnaya sreda dopolnitel'nogo professional'nogo turistsko-kraevedcheskogo obrazovaniya pedagoga [Education Cluster as a socio-cultural environment of additional professional tourist and local lore teacher education]. Shuya: Shuya State Pedagogical University Publ., 190 p. (in Russ.).
16. Trushnikov, D. Yu., 2008. Sistema vospitani-

ya v strukture obrazovatel'nogo klastera inzhener-nogo vuza [Education system in the structure of the educational cluster of engineering high school]. Tyumen: Tyumen Publishing House, 246 p. (in Russ.).

17. Chulanova, O. L., 2011. Klasterij kompetencij upravlencheskogo personala organizacii [Clusters of competencies of managerial staff of the organization]. Voprosy e'konomiki i upravleniya v sovremennom obshhestve: sbornik nauchnyx statej po itogam mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Volgograd, 17–18 noyabrya 2011 g. [Questions of economy and management in today's society: a collection of scientific articles on the results of the international scientific-practical conference. Volgograd, 17–18 November, 2011]. Volgograd: Volgograd Scientific Publishing House, pp. 270–272 (in Russ.).

18. Chulanova, O. L., 2015. Metodologiya issledovaniya kompetencij personala organizacij [Research methodology competences of staff organizations]. Moscow: INFRA-M Publ., 217 p. (in Russ.).

19. Chulanova, O. L., 2016. Kompetentnostnyj podxod v rabote s personalom: teoriya, metodologiya, praktika [Competence approach in HR: theory, methodology, practice]. Moscow: INFRA-M Publ., 292 p. (in Russ.).

20. Chulanova, O. L., 2010. Formirovanie, razvitiye i kouching e'mocional'noj kompetentnosti v upravlenii personalom organizacii [Formation, development and coaching of emotional competence in the management staff of the organization]. Surgut: Defis Publ., 218 p. (in Russ.).

21. Shamova, T. I., 2006. Klasterij podxod k razvitiyu obrazovatel'nyx sistem [The cluster approach to the development of educational systems]. Vzaimodejstviya obrazovatel'nyx uchrezhdenij i institutov sociuma v obespechenii e'ffektivnosti, dostupnosti i kachestva obrazovaniya regiona [Interaction of educational institutions and the institutions of society to ensure the efficiency, accessibility and quality of education in the region]. Belgorod: BSU Publ., 264 p. (in Russ.).

Submitted 13.11.2016

УДК 37.0(092) Рачинский С. А.

Поздняков Александр Николаевич

Доктор исторических наук, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Институт дополнительного профессионального образования, Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского, alnikpoz@mail.ru, Саратов

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА С. А. РАЧИНСКОГО (1833–1902): ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье раскрывается педагогическая система С. А. Рачинского – профессора Московского университета, одного из ярких представителей общественно-педагогического движения XIX в. Прервав профессорскую карьеру, он посвятил себя народному образованию, стал сельским учителем. На основе анализа педагогического наследия С. А. Рачинского сделан вывод о том, что созданная им педагогическая система была построена на всестороннем и глубоком учете той социально-культурной среды, в которой находились дети. В статье подчеркиваются оценочные суждения С. А. Рачинского о разительном отличии сельского ученика от своего городского сверстника: для него характерны слабая дошкольная подготовка, но глубокая жажда знаний. Приведенные в статье материалы позволяют увидеть высокую оценку, которую давал С. А. Рачинский потенциалу крестьянских детей. Он был убежден в том, что от учителя в решающей степени зависело, чтобы заложенные в детях задатки получили развитие.

Ключевые слова: социальная среда, сельская школа, сельский ученик, сельский учитель, подготовка к жизни.

Введение в проблему. Развитие педагогической науки во многом зависит от того, насколько изучен опыт прошлого, насколько он может быть адаптирован к условиям сегодняшнего дня, использован в практике современной школы. Важным в связи с этим представляется изучение уникального опыта педагогической деятельности одного из ярких представителей общественно-педагогического движения второй половины XIX в. Сергея Александровича Рачинского. Профессор Московского университета, он на пике карьеры неожиданно покинул его и переехал в родовое поместье Татеево Бельского уезда Смоленской губернии. С. А. Рачинский решил посвятить себя делу народного образования, став сельским учителем. Он разработал и успешно реализовывал собственную педагогическую систему.

В советский период имя С. А. Рачинского как одного из идеологов церковно-приходского образования на долгие десятилетия оказалось под запретом. Лишь в 1990-е гг. оно стало упоминаться, получая широкое признание в научной среде. Появились диссертационные исследования, посвященные педагогической деятельности С. А. Рачин-

ского. Среди них работа Н. Н. Коншина на тему: «Идея формирования духовно-нравственных ценностей личности как основа педагогической системы С. А. Рачинского» [1]. Опубликован ряд статей, касающихся наследия педагога. Нужно отметить, что оценки педагогических идей С. А. Рачинского, его практической деятельности по развитию народного образования неоднозначны. Так, Е. Б. Лавицкая относит С. А. Рачинского к числу авторов новаторских педагогических идей XIX в. [2]. В то же время Ю. Л. Марковская считает его одним из инициаторов консервативно-православной реформы начальной школы [3]. Однако практически все исследователи, включая авторов статей «Народная школа С. А. Рачинского: взгляд с позиций современности» [4], «С. А. Рачинский и его роль в истории русской мысли» [5], сходятся во мнении о важности его вклада в педагогическую науку и практику.

В статье мы ставим задачу подойти к оценке педагогических идей такой неординарной личности, как С. А. Рачинский, с точки зрения гуманизации образования, выделяя его глубокий интерес к индивидуальным особенностям детей, социально-культурным

условиям их быта, складыванию жизненных планов.

Источники историко-педагогического исследования. Основным источником этого историко-педагогического исследования – наследие С. А. Рачинского. Следует отметить, что оно включает в себя небольшое количество печатных трудов. Дело в том, что, работая в школе, он сосредотачивался на учительской деятельности, уводя научную на второй план. Его главным научно-педагогическим трудом стали «Заметки о сельских школах». Впервые они были опубликованы в 1881 г. в нескольких номерах еженедельника «Русь» [6–14]. Изучение этих публикаций позволяет увидеть замечательные идеи С. А. Рачинского об обучении и воспитании детей, проследить процесс формирования и развития его педагогической системы.

Исследование проблемы. Взгляды С. А. Рачинского относительно места и роли сельской школы во многом отличались от официальной образовательной политики. Он признавался, что, читая различные педагогические руководства, обращаясь к печати, беседуя о школах, он постоянно чувствовал, что речь идет не о той сельской школе, в которой приходилось трудиться, а о какой-то схеме, заимствованной из наблюдений над иностранными учебными заведениями. С. А. Рачинский подчеркивал, что в отличие от западной российской сельской школы возникала при «весьма слабом» участии духовенства, при «глубоком равнодушии» образованных классов и правительственных органов, из потребности безграмотного населения дать своим детям «известное образование». В этом была ее слабость, но в этом же была и ее сила. По мнению С. А. Рачинского, в сущности, только безграмотное население было искренне заинтересовано в развитии народного образования. И это несмотря на наличие крайне сложных для крестьянских детей условий. «Девять десятых из учеников наших сельских школ, – писал С. А. Рачинский, – не ходят в школу, а живут в ней. Деревни наши так разбросаны, ученики наши так малы и так плохо одеты, что лишь из одной, много из двух, трех деревень они могут ходить ежедневно в школу. Все живущие в деревнях более отдаленных приходят на целую неделю, с запасом хлеба, целый день сидят в школе, или толкуются око-

ло нее, ночуют, где попало – в классе, церковной сторожке; более зажиточные в особонаятых квартирах» [6, с. 10].

Отвечая на вопрос, каким же путем совершалось воздействие этого официально бесправного, безграмотного, «по-видимому, совершенно некомпетентного населения» на школу, С. А. Рачинский отмечал: «Медленным, почти бессознательным, но упорным давлением снизу, – пассивным сопротивлением всему, не подходящему к народному понятию о школе, выживанием негодных учителей, поощрением удовлетворяющих народным нуждам...» [6, с. 10].

Все эти обстоятельства, по словам С. А. Рачинского, превращали сельскую школу из учебного заведения в воспитательное. Не случайно Татевская школа стала одной из первых, где был создан специальный интернат для детей. Это была не просто мера, направленная на улучшение быта детей. Наличие интерната было одной из составных частей реализовавшейся здесь педагогической системы. Ученики поступали в школу с твердым намерением стать грамотными, с полной готовностью учиться «без перерыва с утра до вечера». Таким было и желание родителей. Все это заставляло увеличивать число учебных часов. По заявлению С. А. Рачинского, «главными двигателями» процесса являлись сами ученики, их постоянное присутствие в школе, их «ненасытная жадность к учению».

Ученик сельской школы разительно отличался от своего городского сверстника. Показательна та характеристика, которую давал сельскому мальчику, будущему ученику, С. А. Рачинский: «Он не видал еще буквара, но твердо знает азбуку жизни. Он уже испытал много недетского горя, участвовал во многих недетских трудах. <...> Он неуч перед пятилетним ребенком образованных классов, он неизмеримо зрелее для жизни, чем двадцатилетний юноша, выхолощенный в богатом, просвещенном семействе» [7, с. 14].

Особенностью сельских учеников, по убеждению С. А. Рачинского, были их добрые взаимоотношения. Он отмечал, что «заботливость старших о новичках» составляла такую же характерную особенность в российской сельской школе, как противоположная черта в школе немецкой. Эта каче-

ственная черта была рождена самой жизнью, той средой, в которой формировался будущий ученик. По «доброй домашней привычке» он «носился» и «нянчился» с младшими. Эта заботливость проявлялась во всем: «в играх, в работах, в постоянной помощи в школьных занятиях».

С. А. Рачинский высоко оценивал потенциал своих учеников. Он отмечал, что способности у детей разнообразны, но заметно преобладали математические и художественные. Любимая забава детей – устный счет, в нем они легко достигали быстроты и ловкости. Успешно прививалось пение, поскольку «музыкальная даровитость» крестьян являлась «поистине изумительной». Ничуть не меньше была распространена другая художественная способность – способность к рисованию, однако она лишь в редких случаях имела возможность проявиться.

От учителя зависело, чтобы эти задатки получили развитие. Для этого нужен был необычный учитель. Как писал С. А. Рачинский, исключительные условия сельской школы налагали на учителя особый отпечаток. Если это был человек по личным качествам достойный своего звания, если это звание не было только ремеслом, навязанным ему «случайными обстоятельствами», – он неминуемо брал на себя нелегкий труд «приладиться к этим тяжким, своеобразным условиям», чтобы извлечь из них пользу для своих учеников. Сила вещей заставляла учителя заботиться о многом другом, кроме успехов учеников «в арифметике и чистописании». Его затягивал педагогический труд, и он привязывался к нему навсегда.

Для С. А. Рачинского главная цель педагогической деятельности состояла в подготовке учеников к будущей практической жизни. Именно на этом основывались разрабатывавшиеся им учебные программы, методы преподавания, осуществлялось воспитание детей. Большая часть учеников ограничивала свое образование рамками сельской школы. Этого им было достаточно, потому что они получали хорошую подготовку, ориентированную на практическую пользу. По описанию С. А. Рачинского, выпускник сельской школы отличался от своих безграмотных односельчан, во-первых, более правильной русской речью. В обыденной жизни это приносило ему практическую пользу.

Во-вторых, он мог писать письма и деловые бумаги, которые нужно было писать в крестьянском быту. В-третьих, у него появлялась способность читать «для своей забавы, для своего поучения и назидания», что приносило пользу не только ему, но и окружающим. Наконец, и это, по мнению С. А. Рачинского, было важнее всего, у выпускника сельской школы был сформирован интерес к вопросам веры и духа.

Однако способные ученики на этих результатах не останавливались. Их было немало, потому что именно на развитие заложенных в детях способностей была направлена педагогика С. А. Рачинского. Учащиеся, превышавшие средний уровень, легко могли перейти в первый или подготовительный класс гимназии. Но Сергей Александрович не спешил давать такого рода советы. «Окончательный, бесповоротный разрыв с крестьянской средой, неизбежный при таком шаге, редко вознаграждается приобретением истинного образования» [14, с. 14], – считал он. Реальными он видел другие пути для способных выпускников. Там, где поблизости от школы существовала земская больница, из способных учеников можно было готовить надежных фельдшеров. Точно так же везде, где поблизости жил или работал землемер, легко было обучить крестьянских мальчиков практической геодезии. Для юношей, одаренных художественными способностями, превосходным выходом могли служить иконописные мастерские при монастырях.

Наряду с этим С. А. Рачинский видел две профессии, в которые наплыв из сельских школ был «желателен, нужен, необходим». Первая из них – профессия сельского учителя. Он был убежден, что школьных учителей должна плодить сама сельская школа. Другой «исход для способнейших учеников» Сергей Александрович видел в возможности поступать в духовные училища и со временем «достигать священства».

С большой любовью говоря о сельской школе и ее учениках, Сергей Александрович Рачинский стремился донести свою искренность до всех, кого интересовало народное образование. Обращаясь к своему читателю, он просил помнить, что с ним говорит не случайный посетитель, «подкупленный веселым и бодрым видом школы», а учи-

тель, проводящий в ней всю свою жизнь. «Этот учитель, – говорил он о себе, – человек больной и старый, избалованный иным образом жизни. Поручите ему, при тех же условиях, столько же детей того же возраста, самого тщательного воспитания, из самых лучших семейств, – и он через неделю сошел бы с ума. Физическое утомление, неизбежное при этом образе жизни, с избытком вознаграждается тем душевным отдыхом, который он нашел на склоне лет и сил» [7, с. 16–17].

Выводы. Изучение трудов С. А. Рачин-

ского позволяет увидеть, как нам кажется, главное в его педагогическом наследии – идеи гуманизации образовательного пространства. Его педагогическая система, построенная на таких важных основах, как всесторонний учет социально-культурных особенностей жизни обучавшихся, развитие их природных задатков и склонностей, ориентация на достижение достойного места в социальной среде, обладала жизненной силой. Представляется важным использование многих идей С. А. Рачинского в современной педагогической практике.

Библиографический список

1. *Конишин Н. Н.* Идея формирования духовно-нравственных ценностей личности как основа педагогической системы С. А. Рачинского: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Смоленск, 2011. – 23 с.
2. *Лавицкая Е. Б.* Новаторские идеи XIX века: С. А. Рачинский // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: сб. тр. международной научно-практической конференции (03 мая 2012 г.). – Витебск, 2012. – С. 211–213.
3. *Марковская Ю. Л.* С. А. Рачинский и К. П. Победоносцев: рождение программы консервативно-православной реформы начальной школы во второй половине XIX века (на примере личной переписки) // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2015. – № 3 (36). – С. 131–139.
4. *Лобзаров В. М., Журавлева Т. А.* Народная школа С. А. Рачинского: взгляд с позиций современности // Проблемы современного образования. – 2012. – № 1. – С. 44–48.
5. *Кабанова Н. И.* С. А. Рачинский и его роль в истории русской мысли (по материалам публицистического и эпистолярного наследия) // Вестник Брянского государственного университета. – 2016. – № 1 (27). – С. 174–179.
6. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 45. 19 сентября. – С. 9–11.
7. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 46. 26 сентября. – С. 14–17.
8. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 47. 3 октября. – С. 12–14.
9. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 48. 10 октября. – С. 13–16.
10. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 49. 17 октября. – С. 15–17.
11. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 50. 24 октября. – С. 10–12.
12. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 51. 31 октября. – С. 11–12.
13. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 52. 7 ноября. – С. 16–18.
14. *Рачинский С.* Заметки о сельских школах // Русь. – 1881. – № 53. 14 ноября. – С. 13–15.

Поступила в редакцию 08.11.2016

Pozdnyakov Alexander Nikolaevich

Dr. Sci. (Histor.), Prof. of the Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education, of the Institute of Additional Professional Education, Saratov National Research State University named after N. G. Chernyshevsky, alnikpoz@mail.ru, Saratov

PEDAGOGICAL SYSTEM S. A. RACHINSKY (1833–1902): HUMANISTIC ORIENTATION OF EDUCATION

Abstract. The article reveals pedagogical system S. A. Rachinsky - Professor of the Moscow University, which was one of the brightest representatives of social-pedagogical movement of the XIX century. He, interrupting a professorial career, devoted himself to education, became a rural teacher. Based on the analysis of pedagogical heritage of S. A. Rachinsky concluded that its educational system was built on a comprehensive and deep view of the socio-cultural environment in which there

were children, in which they had to live. The article highlights the value judgments of S. A. Rachinsky on stark contrast to the rural students from their urban peers: characterized by weak preschool preparation, but a deep thirst for knowledge. The materials allow to see the high praise that was given by S. A. Rachinsky potential of peasant children. He was convinced that from a teacher to a great extent depended, below inherent in the child's natural inclinations of a received development.

Keywords: social environment; rural school; rural pupil; rural teacher; preparing for life.

References

1. Konshin, N. N., 2011. Ideya formirovaniya duxovno-nravstvennykh tsennostej lichnosti kak osnova pedagogicheskoy sistemy S. A. Rachinskogo [The idea of formation of spiritual and moral values of personality as a basis of the pedagogical system S. A. Rachinsky]. Cand. Sci. (Pedag.). Smolensk, 23 p. (in Russ.).
2. Lavitskaya, E. B., 2012. Novatorskie idei XIX veka: S. A. Rachinskij [Innovative ideas of the nineteenth century: S. A. Rachinsky]. Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Pedagogicheskie innovatsii: traditsii, opyt, perspektivy" [Pedagogical innovations: traditions, experience, prospects. Sci. Prac. Conf.]. Vitebsk: VSU Publ., pp. 211–213 (in Russ.).
3. Markovskaya, Yu. L., 2015. S. A. Rachinskij i K. P. Pobedonostsev: rozhdenie programmy konservativno-pravoslavnoj reformy nachal'noj shkoly vo vtoroj polovine XIX veka (na primere lichnoj perepiski) [S. A. Rachinsky and K. P. Pobedonostsev: the birth of the program of the conservative Orthodox reform elementary school in the second half of the XIX century (on the example of personal correspondence)]. Vestnik Surgutskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Surgut state pedagogical University], 3(36), pp. 131–139 (in Russ., abstr. in Eng.).
4. Lobzarov, V. M., Zhuravleva, T. A., 2012. Narodnaya shkola S. A. Rachinskogo: vzglyad s pozitsij sovremennosti [Public school of S. A. Rachinsky: a view from the standpoint of today]. Problemy sovremennogo obrazovaniya [Problems of modern education], 1, pp. 44–48 (in Russ., abstr. in Eng.).
5. Kabanova, N. I., 2016. S. A. Rachinskij i ego rol' v istorii russkoj mysli (po materialam publitsicheskogo i ehpistoлярного naslediya) [S. A. Rachinsky and its role in the history of Russian thought (on materials of the journalistic and epistolary heritage)]. Vestnik Bryanskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Bryansk state University], 1(27), pp. 174–179 (in Russ., abstr. in Eng.).
6. Rachinskij, S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 45, 19 September, p. 10 (in Russ.).
7. Rachinskij, S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 46, 26 September, p. 14. (in Russ.).
8. Rachinskij, S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 47, 3 Oktober, p. 12–14. (in Russ.).
9. Rachinskij, S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 48, 10 Oktober, p. 13–16. (in Russ.).
10. Rachinskij, S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 49, 17 Oktober, p. 15–17. (in Russ.).
11. Rachinskij S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 50, 24 Oktober, p. 10–12. (in Russ.).
12. Rachinskij S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 51, 31 Oktober, p. 11–12. (in Russ.).
13. Rachinskij, S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus]. No. 52, 7 November, p.16–18 (in Russ.).
14. Rachinskij, S., 1881. Zametki o sel'skikh shkolakh [Notes on rural schools]. Rus' [Rus], 53, 14 November, p. 14. (in Russ.).

Submitted 08.11.2016

УДК 159.97+159.923+159.9(09)

Нестерова Светлана Борисовна

Старший преподаватель кафедры социальной психологии и виктимологии, Новосибирский государственный педагогический университет, svetanesterova@yandex.ru, Новосибирск

СТАНДАРТИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ ЗАРУБЕЖНОЙ МЕТОДИКИ «ШКАЛА СЕНЗИТИВНОГО НАРЦИССИЗМА» Х. М. ХЕНДИН И ДЖ. М. ЧИК (HSNS)

Аннотация. В данной статье приведен теоретический анализ понятия «сензитивный нарциссизм», рассмотрены особенности разработки Шкалы сензитивного нарциссизма. Представлены результаты адаптации и стандартизации зарубежной методики «Шкала сензитивного нарциссизма» Х. М. Хендин и Дж. М. Чик, созданная на основе Шкалы нарциссизма Х. Мюррея. Подтверждена ретестовая надежность, согласованность шкал, дискриминативная способность утверждений. Исследованы факторная, конструктивная валидность и валидность по половозрастной дифференциации. Данная методика позволяет осуществлять дифференциацию уровня выраженности сензитивного нарциссизма, а также является валидным и чувствительным психодиагностическим инструментарием.

Ключевые слова: нарциссизм, сензитивный нарциссизм, нарциссическая уязвимость, нарциссическая грандиозность, стандартизация, адаптация.

Введение. Глобальные изменения, происходящие в современном мире, способствуют росту индивидуализма в различных сферах жизнедеятельности и проявлению нарциссических тенденций в обществе. Термин «нарциссизм» впервые употребил Х. Эллис, ссылаясь на классический греческий миф о Нарциссе. З. Фрейд, считающийся одним из основоположников понятия «нарциссизм», упоминает П. Неке и Х. Эллиса, воспользовавшихся термином «нарциссизм», чтобы обозначить им психическое заболевание, при котором человек относится к своему телу как к объекту влечений [9].

Представление о нарциссизме чаще всего ассоциируется с тщеславным, высокомерным и деспотичным поведением и отношением, обозначаемым термином «нарциссическая грандиозность» [5; 7; 8; 12; 14]. Большинство теоретиков предполагает, что нарциссизм или его составляющие имеют нормальное и патологическое проявление, отражающее адаптивную и неадаптивную организацию психологических потребностей и регулирующих механизмов, порождая индивидуальные различия [1–4; 13; 18; 22].

Сегодня достаточно точно описывается человек с явной формой нарциссической грандиозности (Ц. П. Короленко, Н. В. Дмитриева [8], Е. Т. Соколова, Е. П. Чечель-

ническая [12], О. А. Шамшикова, Е. О. Шамшикова, Н. М. Клепикова, С. Б. Нестерова [7; 11; 15; 18]). Однако достаточно точное описание явной формы нарциссизма не соответствует характеристике пациентов, имеющих его скрытую форму. Индивиды со скрытой формой нарциссизма могут быть поглощены фантазиями о грандиозных успехах, воображая себя всемирными героями, находящимися в центре внимания и всеми признанными.

За последнее время увеличивающаяся информация о нарциссизме привела к заметному распространению данного феномена, рассматривая его через разную степень выраженности. Ученые сделали вывод, что среди нарциссических личностей необходимо выявлять две типологии, называемые нарциссической грандиозностью и нарциссической уязвимостью. Нарциссическую уязвимость в современной трактовке принято обозначать как сензитивный нарциссизм. Отсутствие диагностической методики, адекватно измеряющей ключевые индикаторы представленности в профиле личности сензитивного нарциссизма, не только препятствует полноценному изучению данного феномена, но и затрудняет возможность оказания эффективной практической помощи клиентам психологических служб. В связи

с этим целью нашей работы является адаптация и стандартизация зарубежной методики Х. М. Хендин и Дж. М. Чик «Шкала сензитивного нарциссизма» [19].

Разработка Шкалы сензитивного нарциссизма (HSNS, 1997) стала важным прорывом в оценке скрытого нарциссизма. HSNS – это анкета из 10 пунктов, созданная на основе Шкалы нарциссизма Х. Мюррея (1938) [20]. Первоначальная шкала Х. Мюррея представляла анкету из 20 вопросов, которая отражала представления Х. Мюррея о двойственной природе нарциссизма; она содержала вопросы, позволяющие оценить его явные проявления (например, самовосхищение) и его тайные проявления (например, беспокойство). Несмотря на «возраст», концепция нарциссизма Х. Мюррея остается современным трактатом о том, как человек может быть и уязвимым, и занятым только самим собой одновременно. Он также считал различие между явным и тайным делением, внутренне присущим динамике нарциссизма. Х. Мюррей отмечал, что, хотя нарциссические личности могут казаться агрессивно-самовозвеличивающими и имеющими эксплуататорский характер, демонстрируя манию величия и чрезмерную потребность во внимании, они могут также испытывать чувство заброшенности или недооценивания и предрасположены демонстрировать гиперчувствительность, чувство беспокойства и манию преследования [20].

При разработке своей шкалы Х. М. Хендин и Дж. М. Чик (1997) стремились создать альтернативу оценкам тайной патологии на основе ММРП [19]. Поэтому они сохранили те пункты Шкалы нарциссизма Х. А. Мюррея, которые показали существенную положительную корреляцию с двумя средствами оценки тайного нарциссизма на основе шкалы гиперчувствительности нарциссизма методики «Миннесотский многоаспектный личностный опросник (ММРП)» и тест оценки нарциссизма (NPDS) (Serkowenек, 1975). В общей сложности в HSNS были сохранены и использовались 10 таких пунктов. Заявленная методика является инструментом для оценки чувственной формы нарциссизма. Пункты опросника «Шкала сензитивного нарциссизма» являются индикаторами проявления сензитивного нарциссизма.

Результаты исследования. Эксперимен-

тальная работа по стандартизации и адаптации зарубежной методики «Шкала сензитивного нарциссизма» осуществлялась на российской выборке (700 человек). Определение психометрических характеристик теста осуществлялось по «лоскутному» экспериментальному плану и в общей сложности включало обследование 218 взрослых, 341 студента и 141 школьника в возрасте от 12 до 55 лет в течение двухлетнего периода. Перевод инструкции и текста опросника проводился нами с английского языка на русский с учетом адаптации грамматики и лексики к образовательному и возрастному цензу исследуемых субъектов. При переводе ряд вопросов имел вариативность, варианты переведенных вопросов были сохранены, и в общей сложности в методике «Шкала сензитивного нарциссизма» использовалось 18 пунктов. Экспертная оценка перевода подтвердила адекватность опросника целям дальнейшего исследования.

Структура опросника. Предоставленный к стандартизации опросник имеет одну шкалу, включающую 15 утверждений. Каждое утверждение может быть оценено по шкале от 1 до 5 баллов: 5 – почти всегда; 4 – обычно; 3 – иногда; 2 – изредка; 1 – почти никогда. Общий показатель шкалы показывает *уровень сензитивного нарциссизма* и высчитывается путем сложения баллов. Так, минимальный балл составляет 15, максимальный – 75.

На этапе пилотажного исследования нами производилась *оценка дискриминативности заданий* (пунктов) шкалы. Для анализа результатов исследования испытуемых с помощью первичного варианта опросника мы использовали 18 утверждений ($N = 70$). Утверждение считали верным, если индекс дискриминативности δ был не ниже 0,2. По результатам пилотажного исследования мы пришли к выводу – 3 пункта опросника не имеют значимой дискриминативной способности, а именно:

– (14): «Мне нравится, когда меня хвалят и делают мне комплименты», $r = 0,187$;

– (17): «Мне комфортно быть в группе, когда я уверен (а), что нравлюсь хотя бы одному человеку», $r = 0,196$;

– (18): «Думаю, что есть люди, которые критикуют все, потому что завидуют», $r = 0,032$.

Анализируя содержание данных пунктов, мы выявили и устранили причину их низкой дискриминативной способности – семантическую неточность перевода лексических оборотов. Так как на данные утверждения ответ испытуемых невозможно дифференцировать (большее число респондентов дало ответ «иногда»), отмеченные пункты были исключены из предложенного опросника, следовательно, осталось 15 утверждений. А также в пункт (10) «Меня раздражает, когда люди обращаются ко мне со своими проблемами, желая получить помощь и поддержку» ($r = 0,102$) были внесены изменения, после чего это утверждение вновь включили в опросник для повторного тестирования ($N = 525$).

По итогам промежуточного исследования было сделано заключение о том, что все утверждения опросника «Шкала сензитивного нарциссизма» имеют значимую дискриминативную способность. Таким образом, все 15 пунктов шкалы удалось полностью сохранить в русскоязычной версии.

Далее нами проводился психометрический анализ надежности конструируемого опросника. *Ретестовая надежность* шкалы теста представляет возможную степень распространения результатов опросника на разнообразные ситуации его использования и подтверждает чувствительность результатов к простым изменениям состояния субъекта и обстоятельств тестирования. Надежность вычислялась путем расчета коэффициента ранговой корреляции Спирмена ($N = 82$) с интервалом в две недели. Данные ретестовой надежности по шкале «Сензитивный нарциссизм» свидетельствуют о высокой константности стандартизуемой методики ($r = 0,789$, при $p = 0,01$).

Одномоментная надежность вычислялась с использованием коэффициента альфа Кронбаха ($N = 525$). Был определен высокий уровень данных: $\alpha = 0,632$, при $p = 0,01$, что дает возможность говорить как о высокой внутренней согласованности шкалы «Сензитивный нарциссизм». Пункты опросника сосредоточены на обнаружении чувственных форм нарциссизма.

Вопрос о *конструктивной валидности* представляется особенно сложным, т. к. представленная методика адаптируется в целях операционализации конструкта в из-

мерении – чувственной формы нарциссизма, не выявляемого никакими другими экспериментальными средствами. В связи с этим перед нами возникла проблема сопоставимых методов операционализации опросника.

Исследователи, интересовавшиеся скрытой формой нарциссизма, должны были полагаться на менее известные клинические средства на основе ММПИ, которые изучал П. Винк (1991). В своей работе Х. М. Хендин и Дж. М. Чик исследовали забытую Шкалу нарциссизма Х. Мюррея, чтобы пролить свет на текущие неоднозначности в концептуализации и измерении нарциссизма [19]. Они использовали процедуру, аналогичную работе Raskin и Novasek (1989), в которой они разработали альтернативную форму NPI на основе ММПИ, сопоставляя элементы ММПИ с NPI [21].

В нашем исследовании мы сопоставим шкалы HSNS с шкалами опросников «Нарциссические черты личности» О. А. Шамшиковой, Н. М. Клепиковой [16; 17] и «Нарциссический опросник личности» (R. Raskin, C. S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994) (NPI).

Конструктивная валидность опросника «Шкала сензитивного нарциссизма» вычислялась методом соотнесения показателей конструируемой нами методики с данными адаптированных и стандартизированных тест-опросников, сконцентрированных на диагностике близких (но не идентичных) по содержанию конструктов.

Гипотеза о конструктивной валидности методики «Шкала сензитивного нарциссизма» (HSNS) подтверждается связями, сформированными со шкалами двух представленных методик на значительном уровне достоверности.

Во-первых, отмечено, что переменные по шкалам методики «Нарциссический опросник личности» имеют тесные взаимосвязи (при $p < 0,001$) с переменной, составленной по шкале «Сензитивный нарциссизм».

Итоговые баллы по шкале «Сензитивный нарциссизм» коррелируют с итоговыми баллами по шкалам методики «Нарциссический опросник личности»: «самовосхищение, самолюбование» ($r_s = 0,126$, при $p < 0,01$); «превосходство и надменность» ($r_s = 0,093$, при $p < 0,05$). Интерпретация данных может быть осуществлена следующим образом. «Самовосхищение, самолюбование» проявляется

в рассуждениях о собственной уникальности, необычности, физической способности и привлекательности оказывать влияние на окружающих. «Превосходство и надменность» отображает имеющуюся в поведении потребность в признании всеми авторитета личности, во внимании (комплиментах), права быть в центре внимания, быть законодателем моды (все обязаны восхищаться услышанным и слушать).

Во-вторых, для верификации конструктивной валидности опросника производилась оценка взаимосвязей между шкалами методик «Сензитивный нарциссизм» и «Нарциссические черты личности». Удалось обнаружить восемь (из девяти возможных) значимых взаимосвязей.

Гипотеза о конструктивной валидности получила подтверждение: шкала имеет связь со следующими психологическими конструктами: «поглощенность фантазиями» ($r_s = 0,114$, при $p < 0,05$); «ожидание особого отношения» ($r_s = 0,247$, при $p < 0,01$); «дерзкое, заносчивое поведение» ($r_s = 0,123$, при $p < 0,05$); «манипуляции в межличностных отношениях» ($r_s = 0,286$, при $p < 0,01$); «дефицит эмпатии» ($r_s = 0,284$, при $p < 0,01$); «сверхзанятость чувством зависти» ($r_s = 0,323$, при $p < 0,01$).

Возрастные и социальные различия. Выборка испытуемых была дифференцирована по возрастному и социальному признаку на 3 исследуемые подгруппы: работающие – взрослые ($N = 218$), студенты – юноши

($N = 341$), школьники – подростки ($N = 141$). Применение U-критерия Манна Уитни попарно между тремя группами позволило показать значимые различия исследуемого признака.

Вывод. Таким образом, частота проявлений сензитивного нарциссизма зависит от возраста и социального статуса личности. Полученные результаты вполне сопоставимы с данными зарубежных исследований, в которых приводятся достоверные устойчивые отличия в чувствительности к вниманию к другим и себе в зависимости от социального статуса, а также различия в частоте проявлений сензитивного нарциссизма у подростков, юношей и взрослых.

Следовательно, существенные этапы экспериментальной работы по стандартизации и адаптации методики благополучно завершены. На сегодняшний день опросник «Шкала сензитивного нарциссизма» состоит из 15 пунктов, которые могут анализироваться как вербальные стимулы, ответы на которые метрически разбираемы и считаются эмпирически опробованы индикаторами проявления сензитивного нарциссизма. Итак, методика по содержанию ясна и гомогенна, является валидным диагностическим инструментарием для определения чувственной формы нарциссизма, благодаря чему может применяться в экспериментальных исследованиях в индивидуальном и групповом вариантах.

Библиографический список

1. Белоус С. А. Индивидуально-психологические детерминанты эмоционального типа личности // Сибирский педагогический журнал. – 2016. – № 1. – С. 111–117.
2. Волохова В. И. Анализ конструкта «Психологические границы» // Развитие человека в современном мире: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 14–16 апреля 2015 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2015. – С. 15–20.
3. Дмитриева Н. В., Друмова М. В., Еханина Е. И. Психологические механизмы формирования нарциссической личности // Мотивация, активность личности: сб. науч. трудов. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – Ч. 2. – С. 72–79.
4. Зайдлер Г. Х. Клинические аспекты деструктивных сторон нарциссизма // Московский психотерапевтический журнал. – 1997. – № 2. – С. 25–37.
5. Кернберг О. Ф. Тяжелые личностные расстройства. – М.: Класс, 2000. – 464 с.
6. Клетикова Н. М. Адаптация зарубежной методики «Нарциссический опросник личности» (R. Raskin, C. S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994) // Социокультурные проблемы современного человека: материалы Международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2009. – Ч. 2. – С. 520–533.
7. Клетикова Н. М. Дифференциальная диагностика нарциссических проявлений личности // Мерлиновские чтения «Активность – индивиду-

- альность – субъект: материалы Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 110-летию со дня рождения В. С. Мерлина. – Пермь: Изд-во Перм. гос. пед. ун-та, 2008. – С. 145–147.
8. Короленко Ц. П., Дмитриева Н. В., Андриенко Е. В. Психологические механизмы формирования нарциссической личности // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 60–63.
9. Ломов Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Директ-Медиа, 2008. – 1174 с.
10. Нестерова С. Б. Особенности подросткового сензитивного нарциссизма // Развитие человека в современном мире: материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, 15–17 апреля 2014 г.). – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2014. – С. 202–213.
11. Нестерова С. Б. Эмпирические значения нарциссизма в норме и патологии // Теоретические и прикладные проблемы клинической психологии: сб. материалов Всероссийской научно-практической конференции (24–25 ноября 2011 г.). – СПб, 2011. – С. 41–45.
12. Соколова Е. Т., Чельницкая Е. П. Психология нарциссизма. – М.: Психологический коллатор, 2001. – 90 с.
13. Умарова А. С., Белобрыкина О. А. Половая специфика самооценки личности в подростковом возрасте // Сибирский педагогический журнал. – 2014. – № 6. – С. 191–195.
14. Хензелер Х. Теория нарциссизма // Энциклопедия глубинной психологии. Зигмунд Фрейд: жизнь, работа, наследие. – М.: Менеджмент, 1998. – С. 463–482.
15. Шамишкова Е. О. Детерминация нарциссизма в организации психологического пространства личности // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2013. – № 3 (13). – С. 24–35.
16. Шамишкова О. А., Клепикова Н. М. Опросник «Нарциссические черты личности» // Психологический журнал. – 2010. – № 2. – С. 114–128.
17. Шамишкова О. А., Клепикова Н. М. Психометрический анализ и стандартизация зарубежной методики «Нарциссический опросник личности» (R. Raskin, C. S. Hall, 1979; J. Zimmermann, 1994) // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 4 (16). – С. 157–162.
18. Шамишкова О. А., Нестерова С. Б. О двух разновидностях нарциссического характера // Социокультурные проблемы современной молодежи: сб. научных трудов по материалам международной научно-практической конференции. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2006. – С. 184–194.
19. Hendin H. M., Cheek J. M. Assessing hypersensitive narcissism: a reexamination of Murray's narcissism scale // Journal of research in personality. – 1997. – № 31. – pp. 589–599.
20. Murray H. A. Toward a classification of interaction // Toward a General Theory of Action. – Cambridge: Mass, 1951. – P. 215.
21. Raskin R. N., Hall C. S. The Narcissistic Personality Inventory: alternate form reliability and further evidence of construct validity // Journal of research in personality. – 1981. – № 45. – pp. 159–162.
22. Shamshikova O. A., Nesterova S. B. Narcissic correlates of personal self-evaluation in adolescence // Materials of the 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences. – Singapore: BCPS, 2011. – pp. 50–55.

Поступила в редакцию 05.10.2016

Nesterova Svetlana Borisovna

Senior lecturer in social psychology and victimology, Novosibirsk State Pedagogical University, svetanesterova@yandex.ru, Novosibirsk

STANDARDIZATION AND ADAPTATION FOREIGN METHODS

“SCALE SENZITIVNOST NARCISSISM”

H. M. HENDIN AND J. M. CHEEK (HSNS)

Abstract. This article is a theoretical analysis of the concept of sensitive narcissism, the features of the development of the sensitive scales narcissism. Presents the adaptation and standardization of methods of foreign “scale of the sensitive Narcissism” J. M. Hendin and J. M. Chick. This technique allows for the differentiation of the level of expression of the sensitive narcissism, and is a valid and sensitive psycho tools.

Keywords: narcissism, the sensitive narcissism, narcissistic vulnerability, narcissistic grandiosity, standardization, adaptation.

References

1. Belous, S. A., 2016. Individual'no-psixologicheskie determinanty e'mocional'nogo tipa lichnosti [Individually-psychological determinants of the emotional type of person]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 1, pp. 111–117 (in Russ., abstr. in Eng.).
2. Volohova, V. I., 2015. Analiz konstrukta "Psixologicheskie granicy" [Analysis construct "Psychological border"]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire: materialy VI Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Human development in the modern world: the VI All-Russian scientific-practical conference with international participation]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 15–20 (in Russ.).
3. Dmitrieva, N. V., Drumova, M. V., Ehanina, E. I., 2002. Psixologicheskie mexanizmy formirovaniya narcissicheskoy lichnosti [Psychological mechanisms of formation of narcissistic personality]. *Motivaciya, aktivnost' lichnosti* [Motivation, the activity of the individual]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 72–79 (in Russ.).
4. Zaidler, G. H., 1997. Klinicheskie aspekty destruktivnyx storon narcissizma [Clinical aspects of the destructive side of narcissism]. *Moskovskij psixoterapevticheskij zhurnal* [Moscow Journal of Psychotherapy], 2, pp. 25–37 (in Russ.).
5. Kernberg, O. F., 2000. Tyazhelye lichnostnye rasstrojstva [Severe personality disorders]. Moscow: Class Publ., 464p. (in Russ.).
6. Klepikova, N. M., 2009. Adaptaciya zarubezhnoj metodiki "Narcissicheskij oprosnik lichnosti" [Adaptation of foreign techniques "narcissistic personality questionnaire"]. *Sociokul'turnye problemy sovremenogo cheloveka: materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii* [Social and cultural problems of modern man: Proceedings of the International scientific-practical conference]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 520–533 (in Russ.).
7. Klepikova, N. M., 2008. Differencial'naya diagnostika narcissicheskix proyavlenij lichnosti [Differential diagnosis of narcissistic personality manifestations]. *Merlinovskie chteniya "Aktivnost' – individual'nost' – sub'ekt"* [Merlinovskie reading "activity-personality-subject"]. Perm': Perm State University Publ., pp. 145–147 (in Russ.).
8. Korolenko, C. P., Dmitrieva, N. B., Andrienko, E. V., 2002. Psixologicheskie mexanizmy formirovaniya narcissicheskoy lichnosti [Psychological mechanisms of formation of narcissistic personality]. *Mir psixologii* [World of Psychology], 2, pp. 60–63 (in Russ.).
9. Lomov, B. F., 2008. Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psixologii [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Direct Media Publ., 1174p. (in Russ.).
10. Nesterova, S. B., 2014. Osobennosti podrostkovogo senzitivnogo narcissizma [Features of the sensitive adolescent narcissism]. *Razvitie cheloveka v sovremennom mire: materialy V Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem* [Human development in the modern world of the V All-Russian scientific-practical conference with international participation]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 202–213 (in Russ.).
11. Nesterova, S. B., 2011. E'mpiricheskie znacheniya narcissizma v norme i patologii [The empirical values of narcissism in health and disease]. *Teoreticheskie i prikladnye problemy klinicheskoy psixologii* [Theoretical and applied problems of clinical psychology]. Saint Petersburg, pp. 41–45 (in Russ.).
12. Sokolova, E. T., Chechelnicaya, E. P. Psixologiya narcissizma [Psychology narcissism]. Moscow: Psychol collector Publ., 90p. (in Russ.).
13. Umarova, A. S., Belobrikina, O. A., 2014. Polovaya specifika samoocenki lichnosti v podrostkovom vozraste [Sexual specificity of self-identity in adolescence]. *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 6, pp. 191–195 (in Russ.).
14. Henzeler, H. Teoriya narcissizma [The theory of narcissism]. *E'nciklopediya glubinnoy psixologii. Zigmund Frejd: zhizn', rabota, nasledie* [Encyclopedia of depth psychology. Sigmund Freud: Life, work, legacy]. Moscow: Management Publ., pp. 463–482 (in Russ.).
15. Shamshikova, E. O. Determinaciya narcissizma v organizacii psixologicheskogo prostranstva lichnosti [Determination of narcissism in the organization of psychological space of the individual]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta* [Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin], 3 (13), pp. 24–35 (in Russ.).
16. Shamshikova, O. A., Klepikova, N. M., 2010. Oprosnik "Narcissicheskije cherty lichnosti" [Questionnaire "narcissistic personality traits"]. *Psixologicheskij zhurnal* [Psychological Journal], 2, pp. 114–128 (in Russ.).
17. Shamshikova, O. A., Klepikova, N. M., 2010. Psixometricheskij analiz i standartizaciya zarubezhnoj metodiki "Narcissicheskij oprosnik

- lichnosti” [Psychometric analysis and standardization of methods of foreign “narcissistic personality questionnaire”]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [The world of science, culture, education], 4 (16), pp. 157–162 (in Russ.).
18. Shamshikova, O. A., Nesterova, S. B., 2006. O dvux raznovidnostyax narcissicheskogo xaraktera [About two varieties of the narcissistic character]. *Sociokul'turnye problemy sovremennoj molodezhi* [Social and cultural problems of today's youth]. Novosibirsk: NSPU Publ., pp. 184–194 (in Russ.).
19. Hendin, H. M., Cheek, J. M., 1997. Assessing hypersensitive narcissism: a reexamination of Murray's narcissism scale. *Journal of research in personality*, 31, pp. 589–599.
20. Murray, H. A., 1951. *Toward a classification of interaction. Toward a General Theory of Action*. Cambridge: Mass Publ., P. 215.
21. Raskin, R. N., Hall, C. S., 1981. The Narcissistic Personality Inventory: alternate form reliability and further evidence of construct validity. *Journal of research in personality*, 45, pp. 159–162.
22. Shamshikova, O. A., Nesterova, S. B., 2011. Narcissic correlates of personal self-evaluation in adolescence. *Materials of the 2nd International Conference on Behavioral, Cognitive and Psychological Sciences*. Singapore: BCPS Publ., pp. 50–55 (in Eng.).

Submitted 05.10.2016

УДК 316.6+316.7+37.0

Мудрик Анатолий Викторович

Доктор педагогических наук, профессор, член-корр. РАО, Московский педагогический государственный университет, amudrik@yandex.ru, Москва

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ (КРАТКАЯ ЭКСПЛИКАЦИЯ И СУБЪЕКТИВНЫЕ ЗАМЕТКИ)¹

Аннотация. В статье рассматриваются социально-психологические проблемы воспитания, характеризуется социально-психологическая проблематика воспитания в рамках возрастной и педагогической психологии, анализируются работы социальных психологов и социальных педагогов, в которых раскрываются различные социально-психологические проблемы воспитания.

Ключевые слова: социальная психология, возрастная психология, педагогическая психология, социально-психологические проблемы воспитания.

От эпохи Платона до наших дней воспитание – предмет (или объект, если кому-то так больше нравится) внимания и все более разностороннего изучения в первую очередь педагогики, но также и ряда других человековедческих и обществоведческих отраслей знания. Традиционно, а имплицитно (и не только) и в наши дни, воспитание по факту имеет субъект-объектный характер, несмотря на весьма многочисленные заявления, концепции и даже нормативные акты, этот подход опровергающие и пропагандирующие субъект-субъектную парадигму воспитания, которая с большим трудом находит воплощение в теории, а тем более в практике.

Это объясняется, на мой взгляд, во-первых, многовековой традицией, а, во-вторых, порожденными этой традицией имплицитными «концепциями» воспитания, которые удивительно устойчивы и универсальны в своей субъект-объектной основе в самых различных социумах, социальных, этноконфессиональных, социокультурных, гендерно-возрастных стратах и группах. Имплицитные концепции – один из пластов социальной психологии как больших, так и малых групп порождают многообразную социально-психологическую проблематику воспитания.

Социально-психологическая проблематика воспитания рассматривается мною в русле концепции Галины Михайловны Андреевой, в которой предметом социальной

психологии определено изучение закономерностей поведения, деятельности и общения людей, обусловленных их включением в социальные группы, а также психологические характеристики этих групп [1].

Тесная связь воспитания с социальной психологией проявляется в том, что воспитание в любой из его многочисленных трактовок (взращивание, воздействие, взаимодействие, влияние, индоктринация, управление развитием личности, формирование, развитие и др.) реализуется в составе тех или иных групп: семьи, первичных (класс, секция, кружок и пр.) и вторичных (школа, детский лагерь и пр.) коллективов, неформализованных групп различного поло-возрастного и количественного состава, т. е. групп, имеющих определенные социально-психологические характеристики и, естественно, порождающие спектр различных специфических социально-психологических проблем.

Психология достаточно давно проявляла интерес к феноменам, так или иначе относившимся и относящимся сегодня к проблематике воспитания. Углубление и дифференциация этого интереса привели к тому, что институционально оформились две отрасли психологии, предметом исследования которых стали различные аспекты развития и обучения – возрастная психология и педагогическая психология. Однако, как я попытаюсь показать ниже, вне поля зрения обеих

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке РФНФ, проект № 17-06-00796.

названных отраслей остался большой пласт проблем, которые можно обозначить как социально-психологические проблемы воспитания.

Все дальнейшее не есть плод фундаментального исследования. Это, скорее, как теперь принято говорить, мои оценочные суждения, «отягощенные» к тому же моим педагогическим бэкграундом и практической работой с детьми разного возраста, и теоретических штудий по проблемам воспитания, социализации и социальной педагогики. Возрастная психология почти единодушно трактуется как отрасль, изучающая закономерности этапов психического развития и формирование личности на протяжении онтогенеза человека с учетом влияния на него культурно-исторических, этнических и социально-экономических условий [10]. К сожалению, известный мне массив исследований в русле возрастной психологии свидетельствует о том, что собственно условия онтогенеза в сопряжении с возрастным развитием изучались, во-первых, не очень интенсивно, а, во-вторых, номенклатура изучаемых условий весьма ограничена и в культурно-исторической, и в этнической, и в социально-экономической сферах. Социально-психологическая проблематика развития человека в большей мере изучается в рамках семьи, школьного класса и урока [11; 15]. Конечно, немалый вклад в освещение этой проблематики внесли работы Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина, М. И. Лисиной, Т. А. Репиной в части изучения общения детей и подростков.

Знакомство с большим массивом в основном весьма содержательных исследований в сфере возрастной психологии позволяет прийти к выводу о том, что в них условия онтогенеза либо вообще остаются за рамками исследований, либо затрагивают те из них, которые можно обозначить как микроусловия (как правило, семейные, школьные, дошкольные). Вне поля зрения возрастной психологии остается основной массив условий психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза как микроуровня (кроме названных выше), так и условия мезоуровня и макроуровня (о них речь пойдет ниже). Таким образом, вне исследовательского внимания остается влияние на возрастное развитие личности целого

веера малых и больших социальных групп, что делает обоснованным и даже необходимым рассмотрение социально-психологической проблематики воспитания как одного из факторов развития и формирования личности в онтогенезе в русле социальной психологии.

Социально-психологическая проблематика, связанная с воспитанием, довольно скудно, на мой взгляд, представлена и в педагогической психологии. В наиболее общем виде современные специалисты определяют предмет педагогической психологии как «изучение психологических закономерностей процессов усвоения и передачи социально-культурного опыта в образовательной среде» [12, с. 19].

Несмотря на то что педагогическая психология институционализирована как раздел психологии, в котором изучаются психологические проблемы обучения и воспитания, основная масса известных мне исследований в ее русле посвящена проблемам обучения (как в трудах классиков – В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина, П. Я. Гальперина, так и в работах их учеников, адептов, оппонентов, конкурентов, фальсификаторов, противников). По мнению И. А. Зимней, это объясняется тем, что «для педагогической психологии воспитание органично включено в процесс обучения» [4, с. 27]. С этим, скорее всего, не согласятся педагоги и представители других отраслей знания, занимающиеся воспитанием (например, многие философы, этнологи, криминологи и др.).

Вышесказанное объясняет то, что педагогическая психология, как правило, ограничивается изучением социально-психологической специфики преподавания и возникающих в его процессе взаимодействий между педагогами и учащимися, а также внутри учебного коллектива в процессе учебной деятельности в образовательной среде.

Акцент на образовательной среде как объекте и предмете изучения, который делают разные авторы, подтверждает предположение о том, что педагогическая психология в довольно незначительной степени интересуется лишь весьма ограниченным спектром проблем, в той или иной мере связанных с социальной психологией воспитания. В качестве примера можно упомянуть книгу

Н. И. Шевандрина «Социальная психология в образовании» [15].

Таким образом, можно отметить, что две изначально наиболее педагогически ориентированные отрасли психологии очень мало интересуются социально-психологическими проблемами воспитания.

Социально-психологические проблемы, так или иначе связанные с воспитанием, занимают довольно значительное место в корпусе исследований социальных психологов (это я попытаюсь показать ниже).

Однако следует отметить, что первоначально эта проблематика была обозначена в довольно многочисленных работах русских педагогов середины XIX – начала XX вв. В них описывались и осмыслились те процессы, которые происходят в ученической среде: «дух школы» (Л. Н. Толстой), «товарищество», «корпоративный дух», «товарищеские отношения» и др. (А. Молотов, Н. И. Пирогов, Г. Роков, О. Шмидт, Е. Ельницкий и др.) [8].

В 20-х гг. прошлого века социально-психологические вопросы воспитания приобрели особую актуальность в связи с появлением в стране колоссального количества беспризорников, и занимались ею в основном репрессированные в 1930-е гг. педологи.

Возрождение интереса к социально-психологической проблематике воспитания с середины 60-х гг. XX в. фактически шло двумя путями.

С одной стороны, постепенно институционализировалась социальная психология как раздел психологии. Появились исследовательские группы и даже лаборатории в Москве, Ленинграде, Курске, Фрунзе (нынешний Бишкек).

Встал вопрос об организационном оформлении «новой» отрасли психологии, хотя бы в рамках Общества психологов (может быть, оно тогда называлось иначе). И, естественно, возникли весьма важные разногласия по различным содержательным вопросам. (Я был на каком-то, видимо, существенном собрании в НИИ психологии АПН СССР в году 1968-м или 1969-м, на котором шел «бой» за определение предмета социальной психологии. Оппоненты, а, точнее, антагонисты, Б. Д. Парыгин и Е. С. Кузьмин, были в таком «раже», что даже не обращались друг к другу по имени-отчеству. Но мудрый Анатолий

Александрович Смирнов сумел-таки создать нечто типа комиссии, куда скрепя сердце согласились войти и антагонисты, и ряд менее агрессивных исследователей.)

Естественно, что у возрождающейся социальной психологии было много проблем, требующих своего скорейшего, по возможности, решения. И было бы столь же естественно, если социально-психологические проблемы воспитания остались «за кадром». Однако уже в 1971 г. в Тбилиси выходит книга Ш. Н. Чхартишвили «Социальная психология воспитания» [14], а спустя совсем немного времени (по результатам эмпирических исследований школьных классов) работа Я. Л. Коломинского «Психология взаимоотношений в малых группах» [5]. В Курске, а затем в Костроме Л. И. Уманский и А. Н. Лутошкин с учениками развернули широкие исследования, которые давали много материала для решения социально-психологических проблем воспитания в школе, в летнем лагере, во внешкольных организациях.

С другой стороны, фактически в эти же последние 1960-е гг. социально-психологическая проблематика воспитания начинает разрабатываться в нескольких педагогических лабораториях. В лаборатории Людмилы Ивановны Новиковой (АПН СССР) защищаются кандидатские диссертации, посвященные групповым конфликтам старшеклассников (В. М. Афонькова, 1974 г.), взаимодействию микрогрупп школьников (А. В. Буданов, 1973 г.), свободному общению старшеклассников (А. В. Мудрик, 1970 г.), микроклимату в закрытом детском учреждении (В. Д. Семенов, 1972 г.). В Тартуском университете, а затем в Таллинском пединституте группа Хейно Йохановича Лийметса: Ульве Кала, Юри Орн, Ингер Краав, Аза и Олев Мусты, Эда Антон, Вольдемар Колга и др. изучают стилевые особенности образа жизни школьников в поселениях различного типа, среду обитания учащихся (домашнюю, школьную, поселенческую), а также другие проблемы.

Киевская лаборатория Александра Васильевича Киричука проводит репрезентативные исследования структуры групп учащихся (хотя отношения наших лабораторий были очень теплыми, я, к сожалению, не помню всех ее сотрудников, кроме жены Леночки, ее сестры Вали, В. М. Галузинского,

М. Ю. Красовицкого и Ванечки Бежа, который, кажется, стал Президентом Украинской педагогической Академии).

Эти три лаборатории проводят несколько межреспубликанских конференций: в Херсоне (1971) по социально-психологическим проблемам школьного класса и их роли в процессе воспитания; в Умани (Украина, 1974), посвященную весьма экзотической идее ближайшего сотрудника Л. И. Новиковой, Александра Тимофеевича Куракина, – измерения в процессе воспитания; в Полтаве (1975) – о взаимодействии коллектива и личности.

Благодаря энергии Л. И. Новиковой в 1973 г. начинается сближение групп психологов и педагогов, в той или иной мере занимающихся социально-психологическими проблемами воспитания. В 1974 г. состоялся симпозиум в г. Эльва (Эстония), посвященный проблеме общения (сама идея междисциплинарного симпозиума принадлежала А. Т. Куракину). В нем участвовали философ Л. П. Буева, социологи И. С. Кон, Ю. Вооглайд и др.

Материалы симпозиума были опубликованы в двухтомнике «Проблемы общения и воспитания», куда вошли также полные материалы первого (и последнего) в стране репрезентативного исследования общения школьников, проведенного в 1970–1971 гг. В. Лосенковым, Л. Гозманом, А. Мудриком, с участием Л. И. Новиковой, В. М. Афоньковой, А. В. Буданова, С. М. Бажукова, Э. Р. Лихацкой, В. А. Караковского под руководством И. С. Кона.

В исследовании также приняли участие педагоги: А. В. Киричук, М. Н. Ахметова (Чита), Э. С. Кузнецова, М. Г. Казакина (Ленинград), К. Н. Волков, Ю. М. Цейтлин, В. А. Караковский, Ф. А. Фрадкин (Владимир), Г. И. Малинин (Калуга), В. В. Семенов (Нижний Тагил.), И. А. Карпюк (Гродно), Б. З. Вульф, Н. Ф. Маслова (Орел), С. М. Бажуков (Чита), Л. М. Печкова (Вятка).

Психологи были представлены А. А. Бодалевым, А. В. Петровским, В. С. Мухиной, Х. Й. Лийметсом, Я. Л. Коломинским (Минск), А. И. Донцовым, Л. И. Уманским и А. Н. Лутошкиным (Курск), большой группой эстонских психологов.

Тартуский симпозиум фактически стал первым в череде других, проводившихся

под эгидой тогда же созданного Научного совета АПН «Психолого-педагогические проблемы коллектива и личности», который возглавляли Х. Й. Лийметс, Л. И. Новикова, А. П. Петровский, которого позднее сменил А. А. Бодалев.

Совет объединил довольно много групп и исследователей-одиночек, занимавшихся социально-психологической проблематикой воспитания. Возник своеобразный «невидимый колледж», который, начиная с 1975 г., ежегодно проводил конференции, собиравшие до 500 участников, и симпозиумы (в более узком составе – до 100 человек), посвященные социально-психологическим проблемам воспитания. Конференции готовились с помощью Л. К. Балясной и Министерства просвещения РСФСР. Они прошли в Курске (1976), Костроме (1978), Краснодаре (1979), Свердловске (1980), Липецке (1981), Нижнекамске (1982), Кемерово (1984). Зимние ежегодные симпозиумы традиционно проходили в Таллине. Летние школы исследователей социально-педагогических проблем воспитания проводились в Вяндре (1980), Кяярику (1981), Хаапсалу (1982), Вярске (1983), Пярну (1984), Таллине (1985). По результатам конференций и симпозиумов издавались сборники материалов, статей, тезисов. В них в той или иной мере рассматривался широкий круг вопросов, которые можно укрупненно представить следующим образом: проблемы подготовки к общению; социально-психологические проблемы взаимоотношений в группах учащихся; взаимодействие коллектива и личности в организациях различного типа; педагогический процесс и формирование образа жизни учащихся; психолого-педагогические проблемы взаимодействия группы и личности школьника; психология и педагогика общения; социально-психологические аспекты организации и самоорганизации первичного коллектива; среда жизнедеятельности коллектива школьников разного возраста и функционирующих в воспитательных организациях различного типа, находящихся в различных поселенческих средах.

Вся эта проблематика остается актуальной и в постсоветском периоде функционирования российского социума. Следует иметь в виду те изменения, которые произошли как в самом социуме, так и в его рефлексии,

и в русле педагогики, и русле социальной психологии. И то, и другое, актуализируя и трансформируя «старые» социально-психологические проблемы воспитания, порождает новую проблематику как частного, так и довольно существенного характера.

Для педагогики и других отраслей знания, занимающихся воспитанием, имеет большое значение то, какие специфические характеристики в существенно изменившихся условиях сохранились, возродились, трансформировались, проявились в детском, подростковом, юношеском и иных возрастах. Не менее интересна проблематика межкогортного взаимодействия, характер расхождений социальных установок и др.

Специфические социально-психологические проблемы нуждаются в выявлении, исследовании, осмыслении и, по возможности, решении. Это связано с тем, что в педагогике постепенно получает признание фактическая дифференциация воспитания (имевшаяся и ранее) на семейное, социальное, конфессиональное, диссоциальное и коррекционное. Эти виды воспитания различаются и по задачам, и по набору субъектов, и по характеру их взаимодействия, и по ряду других параметров, каждый из которых имеет специфические социально-психологические характеристики, большая часть которых вообще не исследовалась (например, характер взаимодействия священнослужителей и верующих, лидерство в педагогической среде, содержание общения в неполных семьях и многое другое).

В большой мере, на мой взгляд, остается не исследованной социально-психологическая проблематика воспитания различных видов (семейного, социального и др., определяемая региональными, этноконфессиональными и поселенческими условиями. На уровне обыденного сознания то, что такие различия есть, как правило, не вызывает сомнений и, не исключено, даже приобретают гипертрофированный характер. Социально-психологические исследования могут выявить более или менее реальные социально-психологические проблемы воспитания, типичные для сельских поселений (хутора,

деревни, села); поселков переселенцев, шахтеров и др., малых (до 50 тысяч), маленьких (до 20 тысяч) и микрогородов (до 5 тысяч); микрорайонов в центре, срединной зоне, на окраине среднего или большого города. Исследования выявят различия в социальных установках и стиле общения на Дальнем Востоке и на Кубани, не говоря уже об этнической (которая местами неплохо изучена) и конфессиональной «разноголосице».

Подводя предварительные итоги, можно отметить, что в социальной психологии как институционализированном разделе психологической отрасли знания социально-психологические проблемы воспитания не были и не стали предметом специального пристального рассмотрения. Хотя, конечно же, весь огромный массив исследований групп разного типа, личности и общения так или иначе связан как с более общими, так и с весьма конкретными аспектами социально-психологической проблематики воспитания.

В то же время большая часть наработанных в социальной психологии данных (о группах, личности, общении и др.) на осознанном уровне не интерпретируется в той или иной связи с социально-психологическими проблемами воспитания. В свою очередь, социально-психологическая проблематика воспитания, как правило, не осознается как таковая и не принимается в расчет в исследовании социальными психологами групп, личности, общения и др. Тем не менее совершенно объективно большое количество исследований группы, личности, общения, социальных установок и др. имплицитно либо в какой-то мере затрагивают социально-психологическую проблематику воспитания, либо в той или иной мере ее ставят и/или характеризуют, или обозначают какие-либо проблемы и намечают порой, пусть и пунктирно, пути их изучения.

Все вышеизложенное свидетельствует о том, что воспитание может рассматриваться как одна из проблемных областей социальной психологии наряду с социальной психологией личности, социальной психологией малой группы и др.

Библиографический список

1. Андреева Г. М. Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – М.: Аспект Пресс, 1997. – 376 с.
2. Белинская Е. П., Тихомандрицкая О. А. Со-

- циальная психология личности. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 301 с.
3. Большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб.: Еврознак; М.: Олма-Пресс, 2003. – 666 с.
4. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология. – М.: Логос, 2004. – 384 с.
5. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). – Минск: Изд-во Белорусского университета, 1976. – 350 с.
6. *Кричевский Р. Л., Дубовская Е. М.* Социальная психология малой группы. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 318 с.
7. *Лутушкин А. Н.* Как вести за собой. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
8. *Мудрик А. В.* Общение как фактор воспитания школьников. – М.: Педагогика, 1984. – 112 с.
9. *Мудрик А. В.* Социализация человека. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 623 с.
10. Психология / сост. Л. А. Карпенко. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
11. *Реан А. А., Коломинский Я. Л.* Социальная педагогическая психология. – СПб.: Речь, 2002. – 694 с.
12. *Савенков А. И.* Педагогическая психология: в 2 т. – М.: Академия, 2009. – Т. 2. – 240 с.
13. *Уманский Л. И., Лутушкин А. Н.* Психология и педагогика работы комсомола. – М.: Молодая гвардия, 1975. – 208 с.
14. *Чхартишвили Ш. Н.* Социальная психология воспитания. – Тбилиси, 1974. – 266 с.
15. *Шевандрин Н. И.* Социальная психология в образовании. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.

Поступила в редакцию 12.12.2016

Mudrik Anatolij Viktorovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., Corresponding member RAO, Moscow State Pedagogical University, amudrik@yandex.ru, Moscow

SOCIAL PSYCHOLOGY OF EDUCATION (A BRIEF EXPLICATION AND SUBJECTIVE NOTES)¹

Abstract. Examines the socio-psychological problems of education, is characterized by socio-psychological problems of education in the framework of developmental and educational psychology, analyzes the work of social psychologists and social workers, which take up various socio-psychological problems of education.

Keywords: social psychology, developmental psychology, educational psychology, socio-psychological problems of education.

References

1. Andreeva, G. M., 1976. Social'naya psixologiya [Social psychology]. Moscow: Aspekt Press Publ., 376 p. (in Russ.).
2. Belinskaya, E. P., Tihomandrickaya, O. A., 2001. Social'naya psixologiya lichnosti [Social psychology of personality]. Moscow: Aspekt Press Publ., 301 p. (in Russ.).
3. Meshcheryakova, B. G., Zinchenko, V. P., eds., 2003. Bol'shoj psixologicheskij slovar' [Great psychological dictionary]. Saint Petersburg: Evroznak Publ.; Moscow: Olma-Press Publ., 666 p. (in Russ.).
4. Zimnyaya, I. A., 2004. Pedagogicheskaya psixologiya [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos Publ., 384 p. (in Russ.).
5. Kolominskij, Ya. A., 1976. Psixologiya vzaimootnoshenij v malyx gruppax: obshhie i vozrastnye osobennosti [The psychology of relationships in small groups: General and age-related features]. Minsk: BSU im. Lenin Publ., 352 p. (in Russ.).
6. Krichevskij, R. L., Dubovskaya, E. M., 2001. Social'naya psixologiya maloj gruppy [Social psychology of small groups]. Moscow: Aspekt Press Publ., 318 p. (in Russ.).
7. Lutoshkin, A. N., 1986. Kak vesti za soboj [How to do for themselves]. Moscow: Prosveshchenie Publ., 208 p. (in Russ.).
8. Mudrik, A. V., 1984. Obshhenie kak faktor vospitaniya shkol'nikov [Communication as a factor in the education of students]. Moscow: Pedagogika Publ., 112 p. (in Russ.).
9. Mudrik, A. V., 2011. Socializaciya cheloveka [Socialization of the person]. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEHK Publ., 623 p. (in Russ.).
10. Karpenko, L. A., 1990. Psixologiya [Psychology]

¹The work is executed at financial support of RGNF project No. 17-06-00796.

ogy]. Moscow: Politizdat Publ., 494 p. (in Russ.).

11. Rean, A. A., Kolominskij, Ya. L. 2002. Social'naya pedagogicheskaya psixologiya [Social pedagogical psychology]. Saint Petersburg: Rech' Publ., 694 p. (in Russ.).

12. Savenkov, A. I., 2009. Pedagogicheskaya psixologiya: v 2 t. [Pedagogical psychology 2 vols.]. Moscow: Akademiya Publ., T. 2, 240 p. (in Russ.).

13. Umanskij, L. I., Lutoshkin, A. N., 1975. Psix-

ologiya i pedagogika raboty komsorga [Psychology and pedagogy of the work of the YCL]. Moscow: Molodaya gvardiya Publ., 208 p. (in Russ.).

14. Chkhartishvili, Sh. N., 1974. Social'naya psixologiya vospitaniya [Social psychology of education]. Tbilisi, 266 p. (in Russ.).

15. Shevandrin, N. I., 1995. Social'naya psixologiya v obrazovanii [Social psychology in education]. Moscow: VLADOS Publ., 544 p. (in Russ.).

Submitted 12.12.2016

Бенин Владислав Львович

Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой культурологии и социально-экономических дисциплин, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, vbenin@mail.ru, Уфа

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ ПЕДАГОГИКА И ТРЕНДЫ СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО СОЦИУМА

Аннотация. Статья продолжает осмысление основных идей, предложенных авторами манифеста «Гуманистическая педагогика: XXI век». В чем суть предлагаемых манифестом новаций? Насколько востребован гуманистический пафос современной педагогики? В стратифицированном обществе культура также стратифицирована и настроена на самовоспроизводство. Когда же одна из культур навязывает свои ценности всем, ничего, кроме распространения ханжества и лицемерия, быть не может. Мораль иных социальных групп не усваивает предложенные ей ценности, а принимает их как догмы, как внешнюю форму, под которой скрывается не соответствующее ей содержание. Каковы в этих условиях пути развития современного образования? Эти вопросы адресованы всей заинтересованной педагогической общественности.

Ключевые слова: современное образование, гуманистическая педагогика, гуманизм.

Чем обусловлена постановка вопроса? Рубеж 2015–2016 гг., похоже, стал поворотным в истории отечественной гуманистической педагогики. На эту мысль наводит несколько, казалось бы, разрозненных событий, ознаменовавших названный период истории Отечества.

Начнем с того, что 11 октября 2015 г. на сайте «Новой газеты», за подписью 14 человек, в числе которых руководители институтов и председатели разных советов при Минобрнауки РФ, советник и бывший заместитель министра образования, профессора, представители ВШЭ, агентства стратегических исследований и др., был опубликован манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век», в котором авторы изложили свое видение как основных проблем современной школы, так и путей их решения [6]. Не станем анализировать названный текст, заслуженно вызвавший немало нареканий. Важнее другое. Подписавшиеся под манифестом сочли необходимым и своевременным привлечь внимание научно-педагогической общественности к тому, что «общество способно двигаться вперед, только опираясь на веру в человека, на культуру достоинства. Образование – великая сила. Оно способно сформировать новое поколение, которому не будет страшно настоящее и которое ответит на вызовы будущего. Основанное на гуманизме, на пушкинском “самостоянье человека”, образование позволит ребенку состояться» [6].

Напомним, что возникшая в середине XX в. и с 90-х гг. ставшая официальной образовательной политикой в России гуманистическая педагогика – «это педагогика, развивающаяся на идеях гуманизма. В центре внимания такой педагогики – уникальная целостная личность учащегося, стремящегося к максимальной самоактуализации, самореализации. Сторонники гуманистической педагогики видят свою задачу в том, чтобы способствовать становлению и совершенствованию личности... В основе гуманистической педагогики лежат принципы: гармонизации отношений личности и общества в целях эффективного взаимообусловленного развития; проектирования прогрессивных изменений в ребенке; синтеза гуманистических и директивных методов в воспитании; учета и предвидения влияния социума на развитие личности» [1].

В чем же тогда проблема и есть ли она? В контексте названного понимания педагогики вторым знаковым событием, на наш взгляд, стало заявление Патриарха Московского и всея Руси Кирилла о том, что «сегодня мы говорим о глобальной ереси человекопоклонничества, нового идолопоклонства, исторгающего Бога из человеческой жизни. Ничего подобного в глобальном масштабе никогда не было. Именно на преодоление этой ереси современности, последствия которой могут иметь апокалиптические события, Церковь должна направлять силу своей защиты, своего слова, своей мысли» [При-

водится по: 8]. Нет надобности доказывать, что озвученная позиция Патриарха неприемлима с вышеупомянутыми идеями гуманистической педагогики.

И хотя де-юре это всего лишь мнение лидера одной из общественных организаций («Религиозным объединением в Российской Федерации признается добровольное объединение граждан в целях совместного исповедания и распространения веры и обладающее соответствующими этой цели признаками...» [7]), де-факто оно претендует на нечто большее, чем мнение «одного из...». Думается, не случайно российские «власть придержащие» оставили это высказывание без комментариев.

Имплицитной идеей гуманистической педагогики была уверенность в образовании как абсолютном благе; в том, что «ученье – свет» и «знаний много не бывает» (отсюда, кстати, вытекает и новомодный принцип «От образования на всю жизнь – к образованию через всю жизнь!»). Поэтому третьим знаковым событием нам представляется заявление вице-премьера Правительства РФ по социальным вопросам Ольги Голодец о том, что высшее образование не имеет надобности для двух третей населения страны [3].

Что представляет собой гуманизация образования? **Одна из величайших идей в истории или плод «безумца, который наваял человечеству сон золотой»?**¹

Вспомним методологические подходы к этому вопросу. Известно, что гуманизм появился как культурное движение эпохи Возрождения. Это время Савонаролы и Цезаря Борджиа, которое отнюдь не было «золотым веком» в истории человечества. В нем удивительно переплелось бликующее кострами инквизиции аскетическое мракобесие и необузданный разврат. Вот как пишет А. Ф. Лосев: «Всякого рода разгул страстей, своеволия и распушенности достигает в возрожденческой Италии невероятных размеров. Священнослужители содержат мясные лавки, кабаки, игорные и публичные дома, так что приходится неоднократно издавать декреты, запрещающие священникам “ради денег делаться сводниками проституток”. Монахини... предаются оргиям, а в грязных стоках находят детские скелеты как по-

следствия этих оргий. Тогдашние писатели сравнивают монастыри то с разбойничьими вертепами, то с непотребными домами» [4, с. 122].

Все это, а не «Божественная комедия» или «Декамерон», характеризует общественное настроение умов эпохи зарождения гуманизма. И если допустить, что приход гуманизма был реакцией на осознание всей глубины морального падения общества, то ему в современной России самое время. Так как только слепой не увидит моральной деградации там, где губернаторы берут многомиллионные взятки, прокуроры «крышуют» подпольные игорные дома, а в итоге выборов не верят ни кандидаты, ни избиратели.

Терминологически гуманизм связан с понятием «гуманитарные студии» (*studia humanitatis*), как с XIV в. назывался комплекс учебных дисциплин, состоящий из грамматики, риторики, поэзии, истории и этики. Под «человеческим» (*humanitas*) гуманисты эпохи Ренессанса понимали те личностные качества, которые для своего формирования требуют специальной тренировки: изысканности вкуса, красоты языковых форм и речи, утонченного отношения к жизни, способности вызывать ответную симпатию. В. Ф. Шаповалов обращает внимание на явную эстетическую направленность в понимании человеческого у основоположников идеи гуманизма. Он особо (и совершенно правомерно) подчеркивает, что возрожденческий гуманизм является в первую очередь эстетическим феноменом, и это всегда надо иметь в виду уже по той причине, что гуманизм в позднейшей традиции чаще ассоциируется не с эстетической, а с нравственно-этической направленностью [11]. Но гуманизм западноевропейского Возрождения «не имеет с таким пониманием ничего, или почти ничего общего. Конечно, в нем присутствует и нравственный момент. Однако он понимается специфически и стоит далеко не на первом месте» [11, с. 177].

Давая характеристику той эпохе, Гегель подчеркивал, что именно тогда «стали полагать, что для мыслящего разума может быть истиной нечто такое, что не является истинным для теологии» [2, с. 109]. До тех пор, пока в соответствии с классической средневековой схоластикой человек рассматривал-

¹ Из стихотворения П.-Ж. де Беранже «Безумцы».

ся как высшее божественное творение, любая идея улучшить его была греховна, ибо посягала на усовершенствование того, что сотворил Господь. Гуманисты эпохи Возрождения решительно преодолели христианскую антропологию, рассматривавшую человека в качестве хотя и греховного, но все же венца божественного творения. Они по-новому истолковывали средневековые христианские представления о личности, утверждая, что божественной природой каждому человеку дана возможность возвыситься и стать более или менее исключительным. При этом возвышение достигается не происхождением, а ученостью. Но как только появляется идея о том, что человек не есть венец божественного творения, проявляется и соблазн его «подправить». Поэтому главная идея гуманизма – идея усовершенствования человека и формирования гармонически развитой, творческой личности – так или иначе не может не нести в себе определенной атеистической составляющей, что делает ее судьбу в современной России весьма неоднозначной.

Попытаемся исследовать традиционные идеи гуманистической педагогики в контексте современных реалий. Гуманизм рассматривает место человека в мире не с точки зрения грехопадения и спасения, а как проблему его достоинства. Достоинство заключено прежде всего в признанной за человеком возможности возвыситься от «дикого», «варварского», «животного» состояния до истинно человеческого за счет самосовершенствования. Данте излагает принципиальный постулат гуманизма, гласящий, что цель и блаженство земной жизни человека заключается «в проявлении собственной добродетели» безотносительно к господствующим установкам [Цит. по: 11].

Каждый человек ориентирован на собственные идеалы, которые могут как соответствовать, так и не соответствовать провозглашенным моральным установкам. Нравственные устремления отдельной личности бывают как выше, так и ниже предела общественных установок. И в том, и в другом случае мораль служит не только регулятором межличностных отношений, но и регулятором нравственных устремлений отдельного человека. С этой точки зрения мораль выступает в роли некоего средне-

рифметического распространенных в обществе нравственных представлений, и каждая идея, проходя через индивидуальное сознание, возвышается или опускается до уровня этого сознания. Поэтому одинаковые, внешне тождественные воздействия на людей вызывают в них неодинаковые отклики.

Один из крупнейших мыслителей XX в. Бертран Рассел подчеркивал, что нет способа заставить людей делать вещи, которые они не желают делать [9]. Поэтому навязывание любых (в том числе и гуманистических) нравственных ценностей является насилием над свободой личности, и потому оно безнравственно. А стремление навязать всем единый моральный шаблон (пусть даже гуманистический), которому люди не могут следовать по целому ряду объективных и субъективных причин – морализаторство.

Морализаторство опирается на стратифицированность общества, на его разделение по принципу «лучших и худших», воспитателей и воспитуемых. В качестве воспитателей при этом выступают представители одной социокультурной группы (сегодня все чаще эту роль примеряют на себя клерикальные круги). Но дело в том, что ошибочно рассматривать культуру как систему уровней, при которой стоящих на нижних ступенях надо поднимать до уровня высших, а в качестве идеала и цели рассматривать верхнюю кромку самого высокого уровня. Каждая социальная группа имеет свою культуру с присущими ей ценностями. Культуры разных социальных групп не составляют возвышающихся одна над другой ступеней пирамиды Джосера. Они лежат в одной плоскости, сосуществуют в одном социальном времени и пространстве, но достаточно автономны.

Ценностей «чужих» культур не воспринимает культура другой социальной группы, поскольку представляет собой целостное явление, сложившуюся систему с апробированными и устоявшимися связями. Чужеродные элементы ею отвергаются, поскольку любая культура настроена на самовоспроизводство. Когда же одна из культур навязывает свои ценности всем, ничего, кроме распространения ханжества и лицемерия, быть не может. Мораль иных социальных групп не усваивает предложенные ей ценности, а принимает их как догмы, как

внешнюю форму, под которой скрывается несоответствующее ей содержание. Нормы жизни в Средней Азии и на Северном Кавказе при Советском Союзе и после это наглядно демонстрируют.

Обратимся еще к одной великой гуманистической идее – идее формирования всесторонне развитой творческой личности. Эта идея, конечно же, красива, но эмоционально не может вызвать ничего, кроме сочувствия. Но в какой мере она реальна? Сегодня мы можем размышлять об этом исходя из науковедения не XV, а начала XXI в.

Мир культуры безграничен. Ежегодно в культурный оборот вводятся тысячи новых наименований книг, сотни и сотни новых наименований живописных, музыкальных, скульптурных произведений... И это не говоря о сфере научной деятельности, где приращение знания и накопление опыта (а культура и составляет ассоциированный накопленный опыт человечества) в последнее время происходит очень быстро, удваиваясь в среднем раз в десять лет.

В рамках одной жизни освоить все это невозможно. Поэтому культуру всегда осваивают избирательно, т. к. огромное количество ее ценностей остается невостребованным. И эта невостребованность носит объективный характер. Следовательно, гармонично и всесторонне развитая личность – утопия. Неслучайно вот уже двадцать лет мы «болеем» компетентностным подходом...

Возможно, отказавшись от идеи всесторонности, можно оставить идею формирования творческой личности. Но достижимо ли в принципе формирование всех и каждого как неповторимой творческой личности? Социальное существование людей повседневно подтверждает, что жизнедеятельность индивида выступает возмущающим моментом по отношению к общественному укладу. Это касается не только различных антиобщественных проявлений. Не менее конфликтным оказывается любое творческое деяние личности, потому что оно вносит перебои в налаженный ритм общественных технологий, будь то производственные процессы, устоявшиеся общественные взаимодействия или даже принятые формы общения. И это вполне объяснимо, ведь налаженная организация деятельности между сотрудничающими людьми выступает едва

ли не самой эффективной производительной силой. При этом чем выше организация, тем сильнее ее консервативное воздействие на индивида.

С помощью всех своих институтов, подчеркивал А. Швейцер, общество будет прилагать усилия к тому, чтобы держать человека в выгодном для себя состоянии безликости. Оно боится человеческой личности, ибо в ней обретают голос дух и правда, которым оно предпочло бы никогда не давать слова [12]. Поэтому определенное ограничение творческой свободы личности имеет объективный характер и в той или иной мере присуще любой системе как средство обеспечения собственной безопасности. Потому и попытка сделать творцом каждого человека для общества была бы если не самоубийственна, то уж, по меньшей мере, разрушительна.

Что доказывает сказанное? Если общество не заинтересовано в массовом производстве творческих личностей, может ли добиваться этого педагог? Государство доверяет ему подрастающее поколение для того, чтобы он формировал у этого поколения те цели и идеалы, которые необходимы данному государству. Следовательно, учитель обязан проводить государственную идеологию, тем самым играя роль элемента пропагандистской машины. Отметим, что даже если учитель преподает в частном учебном заведении, его свобода все равно весьма условна, ибо ограничена государственным образовательным стандартом. Следовательно, учитель – проводник государственной идеологии и его обязанность эту идеологию насаждать.

Один из оригинальнейших мыслителей советского времени М. К. Мамардашвили, обосновывая свой «закон инакомыслия», утверждал, что всякая идеология стремится дойти в своем систематическом развитии до такой точки, где ее эффективность измеряется не тем, насколько верят в нее люди и как много таких людей, а тем, что она не дает думать и не дает сказать [5]. Главная цель гуманистической педагогики – ребенок, творчески созидаящий себя сам, – явно противостоит целям государства, которое заинтересовано в тиражировании граждан, послушных законам и не слишком задумывающихся над их сущностью. Э. Фромм

подчеркивал: «Если бы власть не желала эксплуатировать подчиненных, не было бы необходимости управлять на основе страха и эмоционального подавления; она могла бы поощрять рациональность суждений и критицизм – но в таком случае рисковала бы обнаружить себя некомпетентной. Именно потому, что интересы власти поставлены на карту, она предписывает послушание как главную добродетель, а непослушание как главный грех» [10, с. 27–28]. Заметим: послушание, а не творчество.

Ценность гуманистической педагогики состоит не в привитии умения приспосабливаться к доминирующим идеям, а в овладении навыками им противостоять. Функция социальной критики имплицитно присуща гуманистическому мировоззрению. Собственно, наличием социальной критики оно и отличается от политической конъюнктуры и апологетики. Но та же функция делает его крайне неудобным для власти, образно говоря, всегда опасаящейся, что «... польза философии не доказана, а вред от нее возможен»¹.

Результаты исследования. Каков же вывод?

Гуманизм ставит во главу угла человеческие интересы и человеческую значимость. Очевидно, что в основе всех конкретных форм гуманизации жизнедеятельности

должны лежать такие ее направления, которые повышают видовую устойчивость человека. Очевидно, что в основе гуманизации должны лежать такие направления образования, которые повышают видовую устойчивость человека. Отсюда следуют и основные направления гуманистической педагогики:

– во-первых, обучение поддержанию и совершенствованию устойчивости организма на уровне совершенствования внутренней среды (физическое и нравственное воспитание);

– во-вторых, обучение поддержанию и совершенствованию благоприятных условий внешней среды (экологическое воспитание);

– в-третьих, формирование способности создавать информационные модели мира (познавать мир, внешнюю и внутреннюю среду обитания человека);

– в-четвертых, формирование способности избегать неблагоприятные и выбирать благоприятные условия внешней среды (на основе информационного моделирования грядущих ситуаций);

– в-пятых, развитие навыков в активном формировании благоприятных для жизнедеятельности условий внешней и внутренней среды (благоприятных экологических условий и хорошего здоровья).

Библиографический список

1. *Безрукова В. С.* Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) [Электронный ресурс]. – URL: <https://refdb.ru/look/2054801.html/> (дата обращения: 24.12.2016).
2. *Гегель Г. В. Ф.* Сочинения: в 14-ти т. – М. – Л., 1929–1959. – Т. 9. Лекции по истории философии. – Кн. 3. – М.: Соцэкгиз, 1935. – 560 с.
3. *Белов Данила.* Голодец заявила о ненужности высшего образования для двух третей россиян [Электронный ресурс]. – URL: <http://metronews.ru...golodec...nenuzhnosti-vysshego...treti...> (дата обращения 23.12.2016).
4. *Лосев А. Ф.* Эстетика Возрождения. – М.: Мысль, 1978. – 623 с.
5. *Мамардашвили М.* Закон инакомыслия // Здесь и сейчас. – 1992. – № 1. – С. 10–14.
6. Манифест «Гуманистическая педагогика: XXI век» [Электронный ресурс]. – URL: <http://s06004.edu35.ru/attachments/article/3401/Manifest.pdf>. (дата обращения: 20.12.2015).
7. О свободе совести и о религиозных объединениях [Электронный ресурс]: федеральный закон от 26.09.1997 № 125-ФЗ. – URL: http://www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (дата обращения: 17.12.2016).
8. Патриарх о правах человека [Электронный ресурс]. – URL: <http://christ-civ.livejournal.com/550595.html> (дата обращения: 17.12.2016).
9. *Рассел Б.* Словарь разума, материи, морали. – Киев: Port-Royal, 1996. – 365 с.
10. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. – М.: Республика, 1993. – 415 с.

¹ Афоризм министра народного просвещения Российской империи П. А. Ширинского-Шихматова. Цит. по: Никитенко А. В. Дневник. В 3 т. – Л.: ГИХЛ, 1955. – Т. 1. – С. 334.

11. Шаповалов В. Ф. Основы философии. От классики к современности. – М.: ФАИР-ПРЕСС, 1998. – 576 с.

12. Швейцер А. Упадок и возрождение культуры. Избранное. – М.: Прометей, 1993. – 512 с.

Поступила в редакцию 11.11.2016

Benin Vladislav L'vovich

Dr. Sci. (Pedag.), Prof., head of the Cultural and Social-Economic Sciences chair, Bashkir State Pedagogical University the Name of M. Akmully, vlbenin@mail.ru, Ufa

HUMANISTIC PEDAGOGY AND TRENDS OF MODERN RUSSIAN SOCIETY

Abstract. What is the essence of the proposed innovations in Manifesto “Humanistic pedagogy: XXI Century?” How humanistic pathos of modern pedagogy demand? What are the ways of development of modern education? These questions are addressed the entire teaching community concerned.

Keywords: modern education, humanistic pedagogy, humanism.

References

1. Bezrukova, V. S. Osnovy duxovnoj kul'tury (e'nciklopedicheskij slovar' pedagoga) [Basics of Spiritual Culture (Encyclopedic Dictionary of the teacher)] [online]. Available at: <https://refdb.ru/look/2054801.html/> (Accessed 24 December 2016) (in Russ.).
2. Gegel, G. V. F., 1935. Sochineniya [Compositions]. Vol. 9. Moscow: Sotcekgiz Publ., 560 p. (in Russ.).
3. Belov, Danila. Golodec zayavila o nenuzhnosti vysshego obrazovaniya dlya dvux tretej rossiyan [Golodets said about the uselessness of higher education for two-thirds of Russians] [online]. Available at: <http://metronews.ru...golodec...nenuzhnosti-vysshego...tretej...> (Accessed 23 December 2016) (in Russ.).
4. Losev, A. F., 1978. E'stetika Vozrozhdeniya [Renaissance Aesthetics]. Moscow: Mysl' Publ., 623 p. (in Russ.).
5. Mamardashvili, M., 1992. Zakon inakomyслиya [Law dissent]. Zdes' i sejchas [Here and now], 1, pp. 10–14 (in Russ.).
6. Manifest “Gumanisticheskaya pedagogika: XXI vek” [Humanist Manifesto pedagogy: XXI century] [online]. Available at: <http://s06004.edu35.ru/attachments/article/3401/Manifest.pdf>. (Accessed 23 December 2016) (in Russ.).
7. O svobode sovesti i o religioznykh ob'edineniyax [Freedom of Conscience and Religious Associations] [online]. Available at: http://www.Consultant.ru/document/cons_doc_LAW_16218/ (Accessed 23 December 2016) (in Russ.).
8. Patriarx o pravax cheloveka [Patriarch of Human Rights] [online]. Available at: <http://christ-civ.livejournal.com/550595.html>. (Accessed 23 December 2016) (in Russ.).
9. Russell, B., 1996. Slovar' razuma, materii, morali [Dictionary of mind, matter, morals]. Kiev: Port-Royal Publ., 365 p. (in Russ.).
10. Fromm, E., 1993. Psixoanaliz i e'tika [Psychoanalysis and Ethics]. Moscow: Respublika Publ., 415 p. (in Russ.).
11. Shapovalov, V. F., 1998. Osnovy filosofii. Ot klassiki k sovremennosti [Core philosophy. From classic to contemporary]. Moscow: FAIR-PRESS Publ., 512 p. (in Russ.).
12. Shveitser, A., 1993. Upadok i vozrozhdenie kul'tury. Izbrannoe [Decline and Revival culture. Favorites]. Moscow: Prometei Publ., 512 p. (in Russ.).

Submitted 11.11.2016

23–24 марта 2017 года, г. Томск

Евро-Азиатский адаптационно-образовательный центр (ЕврАзОЦ) ТГПУ проводит VII *Международный молодежный научно-культурный форум*.

Цель проведения форума: формирование мотивации к научно-образовательной и организационно-деловой активности молодежи нового поколения – студентов, молодых специалистов как фундаментальных детерминант высокопрофессиональной деятельности; содействие позитивным процессам международной научно-образовательной интеграции.

Основные научные направления форума.

1. Роль науки и образования в процессах международной интеграции. Цель, задачи, принципы современных образовательных миграционных процессов: ресурсы, риски, перспективы. Современные миграционные процессы – предпосылки глобальной этноэволюции.

2. Теоретико-методологические проблемы образования и воспитания образовательных мигрантов в полиэтнотранскультурной среде вуза. Теоретико-методологические проблемы обучения и воспитания детей мигрантов в школьных и дошкольных образовательных учреждениях. Проблемы академической адаптации иностранных обучающихся к различным образовательным системам и технологиям обучения. Образовательные информационные технологии: эффективность, проблемы.

3. Психологическое сопровождение личности в социальном пространстве поликультурной среды. Социально-психологические проблемы местного (принимающего) населения в фокусе современных миграционных процессов.

4. Наука и образование в глобализирующемся полиэтнотранскультурном пространстве: тенденции, возможности. Гуманитарные и естественно-научные исследования в полиэтнотранскультурной образовательной среде вуза.

5. Проблемы и стратегии социальной безопасности в современном полиэтнотранскультурном пространстве. Патриотическое воспитание иностранных студентов в русскоязычной образовательной среде как социально-психологическая проблема.

6. Культурная идентичность: pro et contra. Проблемы этнонациональной идентичности

в online-, offline- пространствах. Образовательные мигранты: вопросы межкультурной коммуникации в русскоязычной среде.

7. Вопросы социального и духовно-нравственного становления личности в полиэтнотранскультурном пространстве. Динамика потребностей личности, система ценностей, мировоззрений. Проблема формирования ценностей личности в полиэтнотранскультурном пространстве.

Для участия в конференции приглашаются студенты, магистранты, аспиранты, преподаватели государственных и негосударственных учреждений высшего образования, учителя, воспитатели, психологи, сотрудники дошкольных, школьных образовательных учреждений.

Основные формы работы: конференция, круглые столы, мастер-классы, дискуссионная площадка, выставки.

Формы участия: очная – устный доклад с публикацией (без публикации) статьи; заочная – участие без доклада с публикацией статьи. Для участия в конференции необходимо направить заявку в электронной форме, текст статьи и/или тезисов и копию квитанции об оплате оргвзноса.

По итогам работы форума будет издан печатный сборник материалов (РИНЦ, ISBN, УДК, ББК). Электронные материалы форума традиционно размещаются на сайте Международного Евро-Азиатского адаптационно-образовательного центра Томского государственного педагогического университета

Контактная информация:

634061, г. Томск, Комсомольский пр-т, д.75, Томский государственный педагогический университет, Евро-Азиатский адаптационно-образовательный центр (ЕврАзОЦ), ауд. 315.

Сайт: <http://katpo.tspu.ru>; тел.: 8 (3822) 311-336; директор ЕврАзОЦ Людмила Владимировна Ахметова.

Заявки, материалы тезисов и статей присылать по электронному адресу: forum_7_2017@mail.ru с пометкой «Форум_2017».

13–14 апреля 2017 года, г. Кострома

Костромской государственной университет при поддержке Департамента государственной политики в сфере воспитания детей и молодежи Министерства образования и науки Российской Федерации организует *Всероссийскую научно-практическую конференцию «Технологии воспитания в общеобразовательных организациях»*.

Цель проведения конференции – анализ системы воспитания в общеобразовательных организациях и разработка научно-обоснованных предложений по ее оптимизации на федеральном и региональном уровнях.

Основные направления работы конференции.

1. Система воспитания в современной общеобразовательной организации: концептуальный образ и эмпирическая реальность.

2. Алгоритмы воспитательной деятельности: вариативные практики в цепочке от цели к результатам.

3. Общественно-государственная детская организация и государственная образовательная организация: векторы взаимодействия.

4. Специалист в системе воспитания общеобразовательной организации: компетенции, компетентность, подготовка.

5. Организатор общественной жизни детей в пространстве школы: компетенции, компетентность, подготовка.

Для участия в конференции приглашаются научно-педагогические работники вузов, научные сотрудники исследовательских учреждений, педагоги общеобразовательных организаций, координаторы Российского движения школьников, организаторы дет-

ских общественных объединений, работники органов, осуществляющих государственное управление в сфере общего и дополнительного образования, государственной молодежной политики.

Формы участия в конференции:

- личное участие с докладом;
- личное участие без доклада;
- заочная (только публикация).

К началу работы конференции предполагается издание сборника материалов. Признанные наиболее значимыми по итогам конференции доклады будут опубликованы в журнале «Вестник Костромского государственного университета: Педагогика. Психология. Социокинетика».

Заявку на участие в конференции и материалы для публикации просим отправлять по адресу электронной почты konf.rdsh@mail.ru до 10 марта 2017 г.

Контактная информация:

156012, г. Кострома, пос. Новый, д. 1, Институт педагогики и психологии Костромского государственного университета, оргкомитет Всероссийской научно-практической конференции «Технологии воспитания в общеобразовательных организациях».

Контактные телефоны:

(4942) 49-21-52, 49-21-53 доб. 404;

Моб. 8-953-664-76-84 – Сомкина Мария Александровна;

e-mail: konf.rdsh@mail.ru – Тихомирова Елена Викторовна.

20–22 апреля 2017 года, г. Москва

Благотворительный фонд «Большая перемена» проводит *V Международную научно-практическую конференцию «Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования»*.

Педагоги образовательного центра «Большая Перемена» представят свой опыт по внедрению тактик педагогической поддержки в работу с детьми-сиротами, приемными родителями, педагогами и специалистами НКО.

Конференция пройдет при поддержке Комитета общественных связей г. Москвы на

базе Московского дома общественных организаций.

Основные направления работы конференции:

– Возможности социального партнерства при решении задач педагогической поддержки в социокультурной реабилитации воспитанников и выпускников детских домов и интернатов, приемных детей.

– Возможности педагогической поддержки в живой ситуации взаимодействия взрослых (педагоги, психологи, приемные родители)

ли) и ребенка.

– Значение педагогической диагностики как условия эффективности и оптимизации образовательного процесса.

– Проблемы подготовки педагогических кадров и внедрение гуманитарных технологий в образовательную и социальную практику.

Контактная информация:

117556, г. Москва, Варшавское шоссе,
д. 66, корп. 2,

Тел: +7 (499) 317-44-44,

e-mail: conference@bigchange.ru

Благотворительный фонд «Большая перемена».

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

ТРЕБОВАНИЯ К СТАТЬЯМ И УСЛОВИЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

1. ОБЩИЕ ПОЛОЖЕНИЯ

1.1. Научное периодическое издание «Сибирский педагогический журнал» включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов, рекомендованных ВАК РФ для публикации основных результатов диссертационных исследований на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук (в редакции от 2014 г.).

1.2. Журнал публикует материалы по широкому спектру теоретических и прикладных проблем в сфере образования: научные статьи, научные обзоры, научные рецензии, отзывы.

1.3. Авторы предоставляют 2 рецензии за подписью доктора или кандидата наук по специальности, заверенные в установленном порядке.

1.4. Редакцией не принимаются к рассмотрению материалы публиковавшихся ранее научных статей, а также материалы, не соответствующие изложенным требованиям и рекламные материалы.

1.5. Редакционный совет и редакционная коллегия производят отбор поступивших материалов и распределяет их по постоянным рубрикам. Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей с сохранением авторского варианта научного содержания. В случае необходимости редколлегия вступает в переписку с авторами по электронной почте и может обратиться с просьбой о доработке материалов. Статьи, не соответствующие перечисленным требованиям, не публикуются и почтовой пересылкой не возвращаются.

1.6. Вознаграждение (гонорар) за опубликованные научные статьи не выплачивается.

1.7. Автор (соавторы) в соответствии с приведенными ниже требованиями и условиями оформляет необходимые материалы: сопроводительные документы и рукопись статьи в электронном виде. В электронном виде материалы передаются по электронной почте и размещаются на сайте журнала.

1.8. Дополнительные условия публикации высылаются по запросу по электронной почте.

1.9. Редакция имеет право частично или полностью предоставлять материалы научных статей в российские и зарубежные организации, обеспечивающие индекс научного цитирования, а также размещать данные материалы на Интернет-сайте журнала.

1.10. Перепечатка материалов «Сибирского педагогического журнала» без разрешения редакции запрещена, ссылки на журнал при цитировании обязательны.

1.11. Публикация статей в журнале и доставка журнала авторам осуществляется на основании договора об оказании услуг по редакционной подготовке и публикации авторского материала в периодическом научном издании «Сибирский педагогический журнал». Извещение о благотворительном взносе высылается автору только после того, как по итогам рецензирования принято положительное решение о возможности публикации представленной статьи.

1.12. Плата с аспирантов за публикацию рукописей не взимается при предоставлении ими справки об обучении в аспирантуре на очном отделении.

2. ТРЕБОВАНИЯ К МАТЕРИАЛАМ И РУКОПИСЯМ

2.1. Автор предоставляет в редакцию текст статьи, 2 рецензии, заявку (*Пример 4*) и экспертное заключение о возможности опубликования статьи (*Пример 5*) в виде отдельных файлов в редакторе Microsoft Word.

2.2. Рукопись статьи должна включать в себя текст статьи, а также – пристатейные материалы на русском и английском языках:

- а) УДК;
- б) данные об авторе;

- в) заглавие статьи;
- г) аннотация;
- д) ключевые слова;
- е) библиографический список.

(Пример 1).

2.3. Объем статьи может составлять до 20 тыс. печ. знаков. Рукописи, превышающие указанный объем, допускаются к рассмотрению по согласованию с редакцией. Содержание и структура текста должны включать следующие обязательные элементы:

- постановка задачи (вопрос, на который дается ответ в статье);
- научная экспозиция, целью которой является введение в проблему;
- анализ существующих методологических подходов к решению данной задачи;
- исследовательская часть;
- система доказательств и научная аргументация;
- результаты исследования;
- научный аппарат и библиография.

Статья должна быть написана языком, понятным не только специалистам в данной области, но и широкому кругу читателей, заинтересованных в обсуждении темы. Для этого может потребоваться дополнительное объяснение специализированных научных терминов.

Текст печатается в формате Word, шрифт Times New Roman, кегль 14, межстрочный интервал 1,5. Поля страницы – по 2 см с каждого края. Страницы должны быть автоматически пронумерованы. Имена иностранных авторов в тексте статьи приводятся на языке оригинала.

2.4. Аннотация должна соответствовать содержанию статьи. В тексте аннотации необходимо указывать цель работы, методологию исследования, основные достижения и выводы. Текст должен отличаться содержательностью, компактностью и отсутствием лишней для читателя информацией. Приветствуется следование структуре статьи. Объем аннотации – 1 000 знаков (шрифт Times New Roman, кегль 12, интервал одинарный, выравнивание по ширине, интервал после абзаца 12 пт).

При составлении аннотации на английском языке необходимо обращаться к общим требованиям ГОСТа 7.9–95, регламентирующим нормы составления реферата и аннотации. Аннотация должна состоять не менее, чем из 100–250 слов и не более 300 слов.

2.5. Ключевые слова: 5–10 слов, по которым статьи могут быть найдены в электронных поисковых системах. Шрифт Times New Roman, кегль 11, интервал одинарный, отступа первой строки нет, интервал после абзаца 12 пт.

2.6. Библиографический список. Помещается в конце статьи после подзаголовка. В список должны войти научные источники, отражающие современное состояние исследований по проблеме. Список оформляется в алфавитном порядке по ГОСТ Р 7.05-2008. Ссылки на литературу оформляются в квадратных скобках, помещаются после упоминания в тексте соответствующего источника и содержат номер указанного источника в списке, при цитировании – страницы.

(Пример 2).

2.7. Список литературы на латинице (References). Пристатейный список литературы на латинице должен быть оформлен согласно принятому международному библиографическому стандарту – Harvard reference system.

(Пример 3).

2.8. Рисунки и таблицы. Текст статьи может включать таблицы, а также графические материалы (рисунки, графики, фотографии и др.). Данные материалы должны иметь сквозную нумерацию названия. На все таблицы и графические материалы должны быть сделаны ссылки в тексте статьи. При этом расположение данных объектов должно быть после ссылок на них. Шрифт надписей внутри рисунков, графиков, фотографий и других графических материалов Times New Roman Сут, размер № 12, межстрочный интервал 1,0 (одинарный). Рисунки помещаются в тексте с разрешением не менее 300 dpi, схемы выполняются в редакторе Corel Draw.

3. ПРАВИЛА НАПРАВЛЕНИЯ, РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ И ОПУБЛИКОВАНИЯ НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

3.1. Все научные статьи, поступившие в редакцию, подлежат обязательному рецензированию.

3.2. Авторы регистрируют свои материалы на сайте журнала.

3.3. После получения материалов научной статьи ведущий редактор журнала проводит оценку правильности оформления и достаточности полученных материалов. В случае отклонений от установленных требований материалы возвращаются автору по электронной почте с формулировкой «Не соответствует требованиям оформления».

3.4. Зарегистрированные материалы научной статьи направляются для рассмотрения на рецензию. Рецензирование рукописей статей, представленных для публикации в журнале «Сибирский педагогический журнал», организуется редакционной коллегией. Ответственность за качество рецензий и своевременность проведения рецензирования рукописей статей возлагается на редактора журнала, членов редакционной коллегии и ответственного секретаря журнала.

3.5. Процедура рецензирования статей:

3.5.1. Проверка текста статьи на соответствие требованиям, предъявляемым к публикациям в научном журнале, и на наличие заимствованного текста (мониторинг несанкционированного цитирования осуществляется с помощью системы «Антиплагиат»).

3.5.2. Открытое внешнее рецензирование (автор и рецензент знают друг о друге). В данном случае рецензентом выступают лица, имеющие ученую степень доктора наук. Редакция имеет право направить представленную автором статью на дополнительное рецензирование одному или более независимым рецензентам.

3.5.3. «Одностороннее слепое» внутреннее рецензирование (рецензент знает имя автора, автор не знает имени рецензента). Проводится членами редакционной коллегии и редакционного совета, сформированных согласно требованиям ВАК.

3.5.4. «Двустороннее слепое» рецензирование (рецензент и автор не знают имени друг друга). Осуществляется в случае поступления дискуссионных материалов и неоднозначной оценки члена редакционной коллегии и редакционного совета журнала.

Рецензент на основании анализа статьи принимает решение или рекомендовать ее к публикации (без доработки или с доработкой), или о необходимости направить ее на дополнительное рецензирование, или о ее отклонении. В случае несогласия автора статьи с замечаниями рецензента его мотивированное заявление рассматривается редакционной коллегией. Срок действия рецензии – 1 год.

В основе решения о публикации лежат достоверность, научная значимость и актуальность рассматриваемой работы. Редакция имеет право отклонить рукопись, если она не соответствует требованиям, предъявляемым к научным публикациям, содержит признаки клеветы, оскорбления, плагиата или нарушения авторских прав.

3.6. К рецензированию привлекаются ученые, имеющие признанный авторитет и работающие в области знаний, к которой относится содержание рукописи. Рецензентами могут быть как члены редакционного совета и редколлегий научного издания «Сибирский педагогический журнал», так и высококвалифицированные ученые и специалисты НГПУ и других организаций и предприятий, обладающие глубокими профессиональными знаниями и опытом работы по конкретному научному направлению. Рецензентом не может быть автор или соавтор рецензируемой работы.

3.7. Рецензии на рукописи статей должны храниться в редакционной коллегии тематической серии в течение пяти лет со дня публикации статей и представляться по запросам экспертных советов ВАК РФ.

3.8. Требования к содержанию рецензии. Рецензия должна содержать квалифицированный анализ материала статьи, объективную, аргументированную его оценку и обоснованные рекомендации, оценку возможности ее публикации в журнале.

3.9 Форма рецензии может быть как свободной, так и заполненной экспертной анкетой, утвержденной редакционной коллегией.

3.10. В рецензии особое внимание необходимо уделить освещению следующих вопросов: соответствие названия статьи её содержанию; соответствие аннотации содержанию статьи; актуальность данной темы; новизна данной темы (данного исследования); теоретическая/методическая направленность данной работы; теоретическая/практическая значимость данной работы; терминологическая база работы, ссылки на другие источники и цитаты; использование библиографических источников, опубликованных в течение последних пяти лет в научных изданиях, индексируемых в базах данных (РИНЦ, SKOPUS).

3.11. В случае отрицательной оценки рукописи в целом рецензент должен обосновать свои выводы особенно убедительно.

3.12. При положительной рецензии статья включается в план публикации соответствующего тематического раздела журнала. Автора уведомляют о включении статьи в план публикации. Сроки и очередность опубликования устанавливаются редакцией с учетом количества статей, находящихся в плане публикации соответствующего тематического раздела журнала. Как правило, срок приема статей для издания очередного номера устанавливается не позднее, чем за два месяца до месяца выхода.

3.13. При получении рецензии на статью с замечаниями о возможности опубликования ответственный секретарь направляет автору по электронной почте рукопись статьи с формулировкой «На доработку» с замечаниями.

3.14. К доработанной рукописи статьи необходимо приложить ответы на все замечания рецензента. Автор должен отправить пересмотренный вариант статьи не позднее чем через две недели после получения рецензии и замечания редактора. Сопроводительные документы к рукописи статьи переформируются только в том случае, если при доработке значительно меняется название статьи или изменяется авторский коллектив.

3.15. В случае отклонения рукописи рецензентом автору направляется мотивированный отказ.

3.16. Редакция оставляет за собой право отклонения статей в случае неспособности или нежелания автора учесть пожелания редакции. При наличии отрицательных рецензий на рукопись от двух разных рецензентов или одной отрицательной рецензии на ее доработанный вариант статья отвергается без рассмотрения другими членами редколлегии.

3.17. Статьи аспирантов принимаются и передаются на рецензирование только при наличии положительного отзыва научного руководителя.

Редакционная политика журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики, поддерживает Кодекс этики научных публикаций, сформулированный Комитетом по этике научных публикаций (Россия, Москва) (<http://publicet.org/code/>).

Наш адрес: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллойская 28, НГПУ,
редакция «Сибирского педагогического журнала»

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspu.ru; tromm@mail.ru

Пример 1. Оформление статьи

УДК 378+37.0

Морозова Ольга Александровна

Доктор педагогических наук, профессор кафедры ..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

Абрамов Юрий Петрович

Кандидат педагогических наук, доцент кафедры..., Кузбасская государственная педагогическая академия, ... @mail.ru, Новокузнецк

ИНТЕГРАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ЛИЧНОСТИ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье обоснована необходимость реализации культурологического, аксиологического, компетентностного, задачного, акмеологического, личностно ориентированного подходов, обладающих значительным потенциалом для активной включенности будущих педагогов в разные виды культурно-творческой деятельности, при проектировании развития культуры творческой самореализации личности с учетом специфики непрерывного педагогического образования.

Ключевые слова: интеграция; непрерывное педагогическое образование; культура творческой самореализации личности.

Текст. Текст. Текст. Текст. Текст.

Библиографический список

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Morozova Olga Vasilievna

Dr. Sci. (Pedag.), Prof. of the of the Department ..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

Abramov Yuriy Petrovich

Cand. Sci. (Pedag.), Assist. Prof. of the Department..., Kuzbass State Pedagogical Academy, ... @mail.ru, Novokuzneck

INTEGRATION OF PEDAGOGICAL APPROACHES AT DESIGNING OF DEVELOPMENT OF CULTURE OF CREATIVE OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION

Abstract. The article was substantiated necessity for realization of cultural, axiological, competence, problematical, acmeological, person-oriented approaches which have significant potential for active involvement of future teachers in different kinds of culture- creative activity, designing the development the culture of creative self-realizations of the person according the specificity of continuous pedagogical education.

Keywords: integration of pedagogical approaches, a continuous pedagogical education, culture of creative self-realizations of the person.

References

- | | |
|----|----|
| 1. | 3. |
| 2. | 4. |

Пример 2. Оформление библиографического списка различных видов изданий в соответствии с ГОСТ Р 7.0.5-2008

Затекстовые ссылки помещаются после основного текста, а при нумерации затекстовых библиографических ссылок используется сплошная нумерация для всего текста документа. В тексте производится отсылка к затекстовой ссылке. Отсылка к затекстовой ссылке заключается в квадратные скобки. Отсылка может содержать порядковый номер затекстовой ссылки в перечне затекстовых ссылок.

Если в отсылке содержатся сведения о нескольких затекстовых ссылках, то группы сведений разделяются точкой с запятой: [13; 26], [74, с. 16–17; 82, с. 26].

Если текст цитируется не по первоисточнику, а по другому документу, то в начале отсылки приводят слова «Цит. по:», например, [Цит. по: 132, с. 14]. Если дается не цитата, а упоминание чьих-то взглядов, мыслей, идей, но все равно с опорой не на первоисточник, то в отсылке приводят слова «Приводится по:», например, [Приводится по: 108]. Если необходимы страницы, их также можно указать: [Приводится по: 108, с. 27].

Ссылки на текстовые источники

1. *Абелева И. Ю.* Речь о речи. Коммуникативная система человека. – М.: Логос, 2004. – 304 с.
2. *Алефиренко Н. Ф.* Спорные проблемы семантики: монография. – Волгоград: Перемена, 1999. – 274 с.
3. *Белл Р. Т.* Социолингвистика. Цели, методы, проблемы: пер. с англ. – М.: Международные отношения, 1980. – 318 с.
4. *Ажеж К.* Человек говорящий: вклад лингвистики в гуманитарные науки: пер. с фр. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2006. – 304 с.
5. *Андреева Г. М.* Социальная психология: учебник для высших учебных заведений. – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2006. – 363 с.
6. *Белянин В. П.* Психолингвистика: учебник. – 3-е изд., испр. – М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 2005. – 232 с.
7. *Майерс Д. Дж.* Социальная психология: интенсив. курс. – 3-е междунар. изд. – СПб.: Прайм-Еврознак: Нева; М.: ОЛМа-Пресс, 2000. – 510 с.
8. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. – М.: Моск. филос. фонд, 1995. – 322 с.
9. *Василик М. А., Вершинин М. С., Павлов В. А.* Основы теории коммуникации: учебник / под ред. проф. М. А. Василика. – М.: Гардарики, 2006. – 615 с.
10. *Антонова Н. А.* Стратегии и тактики педагогического дискурса // Проблемы речевой коммуникации: межвуз. сб. науч. тр. / под ред. М. А. Кормилищевой, О. Б. Сиротининой. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2007. – Вып. 7. – С. 230–236.
11. *Барт Р.* Лингвистика текста // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: Прогресс, 1978. – Вып. VIII: Лингвистика текста. – С. 442–449.
12. *Сиротинина О. Б.* Структурно-функциональные изменения в современном русском литературном языке: проблема соотношения языка и его реального функционирования // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы междунар. науч. конф. – Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2007. – Т. 1. – С. 14–19.
13. *Браславский П. И., Данилов С. Ю.* Интернет как средство инкультурации и аккультурации // Взаимопонимание в диалоге культур: условия успешности: монография: в 2 ч. / под общ. ред. Л. И. Гришаевой, М. К. Поповой. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2004. – Ч. 1. – С. 215–228.
14. *Войскунский А. Е.* Метафоры Интернета // Вопросы философии. – 2001. – № 11. – С. 64–79.
15. *Асмус Н. Г.* Лингвистические особенности виртуального коммуникативного пространства: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск: Челябинский гос. ун-т, 2005. – 23 с.
16. *Школовая М. С.* Лингвистические и семиотические аспекты конструирования идентичности в электронной коммуникации: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2005. – 174 с.

Ссылки на электронные ресурсы

В затекстовых ссылках электронные ресурсы включаются в общий массив ссылок, и поэтому следует указывать обозначение материалов для электронных ресурсов – [Электронный ресурс].

1. *Бахтин М. М.* Творчество Франсуа Рабле и народная культура средневековья и Ренессанса [Электронный ресурс]. – 2-е изд. – М.: Худож. лит., 1990. – 543 с. – URL: <http://www.philosophy>.

ru/library/bahtin/rable.html#_ftn1 (дата обращения: 05.10.20...).

2. *Борхес Х. Л.* Страшный сон [Электронный ресурс] // Письмена Бога: сборник. – М.: Республика, 1992. – 510 с. – URL: <http://literature.gothic.ru/articles/nightmare.htm> (дата обращения: 20.05.20...).

3. *Орехов С. И.* Гипертекстовый способ организации виртуальной реальности [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета: электронный научный журнал. – 2006. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgru-21.pdf> (дата обращения: 10.01.20...).

4. *Новикова С. С.* Социология: история, основы, институционализация в России. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. –

464 с. [Электронный ресурс]. Систем. требования: Архиватор RAR. – URL: http://ihtik.lib.ru/edu_21sept2007/edu_21sept2007_685.rar (дата обращения: 17.05.20...).

5. *Панасюк А. Ю.* Имидж: определение центрального понятия в имиджологии [Электронный ресурс] // Академия имиджологии. – 2004. – 26 марта. – URL: http://academim.org/art/pan1_2.html (дата обращения: 17.04.20...).

6. *Парпалк Р.* Общение в Интернете [Электронный ресурс] // Персональный сайт Романа Парпалака. – 2006. – 10 декабря. – URL: <http://written.ru> (дата обращения: 26.07.20...).

7. Общие ресурсы по лингвистике и филологии: сайт Игоря Гаршина. – 2002 [Электронный ресурс]. – URL: <http://katori.pochta.ru/linguistics/portals.html> (дата обращения: 05.10.20...).

Пример 3. Оформление специального пристатейного списка на английском языке

3.1. Ссылка на монографию: авторы/под ред., год издания, транслитерация названия, перевод названия на англ. яз. [в квадратных скобках], выходные данные (место издания на англ. яз.: Moscow, St. Petersburg, название изд-ва на англ. яз.: Moscow St. Univ. Publ. или транслитерация собственного названия: Nauka, количество страниц в издании: 570 p. После описания – указание на язык источника (in Russ.).

Пример: Klarin, M. V., 1989. Pedagogicheskaja tekhnologija v uchebno-m processse [Educational technology in the educational process]. Moscow: Znaniye, 80 p. (in Russ.).

Larionova, M. V. ed., 2004. Formirovanie obshheevropejskogo prostranstva vysshego obrazovaniya. Zadachi dlja rossijskoj vysshej shkoly [Formation of the European Higher Education Area. Tasks for Russian higher education]. Moscow: Nauka, 524 p. (in Russ.).

3.2. Описание русскоязычной статьи в научном периодическом журнале: фамилия и инициалы автора (транслитерация), год издания, название статьи в транслите, перевод на английский язык [в скобках], название журнала в транслите, перевод названия на англ. язык [в скобках], указание номера выпуска, указание страниц. После описания статьи – указание на язык источника (in Russ.). Также следует указать наличие резюме на английском языке (abstract in Eng.).

Пример: Belyaev, G. Yu., 2013. Aktualnyie napravleniya i modeli vospitaniya v sovremennoy mezhdunarodnoy praktike [Epistemological problems of the theory of education in the general scientific context]. Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal], 3, pp. 42–48 (in Russ., abstract in Eng.).

3.3. Ссылка на другие материалы.

3.3.1. Сборник конференции:

Zakamennykh, G. I., 2012. Organizacija obrazovatel'nogo processa [Organization of the educational process]. Innovacionnye tehnologii v obrazovatel'noj dejatel'nosti. Vserossijskaja nauchno-metodicheskaja konferencija [Innovative technologies in educational activities. Proc. Sci. and method. conf.]. Nizhny Novgorod: NSTU n. a. R. E. Alekseev Publ., pp. 4–7 (in Russ.).

3.3.2. Ссылка на диссертацию:

Kryukova, T. L., 2005. Psihologija sovladayutshogo povedeniya v raznie periody zhizni [Psychology coping behavior in different periods of life]. Cand. Sci. (Psychol.). Moscow, 50 p. (in Russ.).

3.3.3. Ссылка на закон:

On Education in Russian Federation. RF Federal Law dated 29 December 2012, No 273-FZ (in Russ.).

3.3.4. Ссылка на электронный ресурс:

Lopuchina, T., Gradirovsky, S., 2015. Tipologii migratsionnykh protsessov [Typologies of migration processes]. Russkij arhipelag: setevoj proekt [Russian archipelago network project] [online]. Available at: <http://www.archipelag.ru/authors/gradirovsky/?library=1108> (Accessed 12 December 2015) (in Russ.).

При публикации статьи в зарубежном издании, индексируемом Scopus и Web of Science, ссылку на статью в нашем журнале необходимо оформлять с использованием транслитерации: Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian Pedagogical Journal].

Пример 4. Оформление заявки на публикацию в журнале

Заявка на публикацию в «СИБИРСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ЖУРНАЛЕ»

Фамилия _____

Имя _____

Отчество _____

Город _____

Организация _____

Должность _____

Ученая степень _____

Ученое звание _____

Тема статьи _____

Почтовый адрес для отправки авторского экземпляра _____

Телефон для связи _____

E-mail _____

Пример 5. Акт экспертизы о возможности опубликования (на сайте журнала <http://sp-journal.ru>).

СИБИРСКИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЖУРНАЛ

Научное периодическое издание

1/2017

Ведущий редактор: Г. С. Чеснокова

Редактор: С. В. Палаткина

Верстальщик: И. С. Заковряшина

Адрес редакции: 630126, г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28

Тел./факс: 8 (383) 244-12-95.

Сайт журнала: <http://sp-journal.ru>

E-mail: sp-journal@nspsu.ru; tromm@mail.ru

Формат 70×108/16. Печать цифровая.

Усл.-печ. л. 13,0. Уч.-изд. л. 13,7.

Подписан в печать: 02.03.2017 г. Тираж 600 экз. Заказ № 6.

Отпечатано:

630126, ФГБОУ ВО «НГПУ», г. Новосибирск, ул. Виллюйская, 28