ISSN 2225-7330

№4 2018

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+

Научно-методический журнал

№4 2018

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

- НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО
- ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ
- РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ
- МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

ISSN 2225-7330

№4 2018

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

16+ Научно-методический журнал

Издается при поддержке факультета оценки и развития управленческих кадров Высшей школы государственного управления РАНХиГС при Президенте РФ

Свидетельство о регистрации средств массовой информации ПИ № ФС77-42765 от 26 ноября 2010 г.

Журнал включен:

в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ;

в Российский индекс научного цитирования (РИНЦ);

в международные базы данных: **Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO.**

Группа научных специальностей:
13.00.00 — Педагогические науки
19.00.00 — Психологические науки

Статьи рецензируются

Журнал выходит 4 раза в год

Подписной индекс журнала по каталогам агентства **«РОСПЕЧАТЬ» — 80249**

Размещается **в открытом доступе** в Научной электронной библиотеке: **www.elibrary.ru**

Издатель:
АНО «Центр научно-практических разработок и экспертиз в области образования» (АНО «ЦНПРО»)

© АНО «ЦНПРО»
© «Образование личности»
Все права защищены

Редакционная Коллегия журнала

Руководитель проекта

Синягина Н.Ю., д-р психол. наук, проф., РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Главный редактор

Артамонова Е.Г., канд. психол. наук, ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва

Айдын Х., д-р пед. наук, ассоц. проф., Университет Флорида Галф, штат Флорида, США

Богоявленская Д.Б., д-р психол. наук, проф., почетный член РАО, Психологический институт РАО, г. Москва

Буташин Д.А., проректор РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Де Превиль Е., д-р психол. наук, Департамент организационных изменений Бизнес-школы ESSEC, г. Париж, Франция

Дингман Л., канд. пед. наук, координатор программы социальной помощи детям CASA, Кламат Фоллс, штат Орегон, США

Кац Н.Г., д-р философ. наук, проф., NOVA Southeastern университет, Форт Лодердейл, штат Флорида, США

Леванова Е.А., д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва

Максимович В.А., д-р филол. наук, доц., Институт философии НАН Беларуси, г. Минск, Беларусь

Омельченко Е.Л., д-р социол. наук, проф., Государственный университет — Высшая школа экономики, г. Ульяновск

Партыцки С., д-р социол. наук, проф., Люблинский Католический Университет им. Иоанна Павла II, г. Люблин, Польша

Подольский А.И., д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва

Селиванова Н.Л., д-р пед. наук, проф., академик РАО, Институт теории и истории педагогики РАО, г. Москва

Синягин Ю.В., д-р психол. наук, проф., Институт «Высшая школа государственного управления», РАНХиГС при Президенте РФ, г. Москва

Камышин В.В., д-р пед. наук, Институт одаренного ребенка НАПН Украины, г. Киев, Украина

Чумичева Р.М., д-р пед. наук, проф., Южный федеральный университет, Академия психологии и педагогики, г. Ростов-на-Дону

Редакционный Совет журнала

Банщикова Т.Н., канд. психол. наук, доц., Северо-Кавказский федеральный университет, г. Ставрополь
Белинская Е.П., д-р психол. наук, проф., Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, г. Москва
Валеева Р.А., д-р пед. наук, проф., Казанский (Приволжский) федеральный университет, г. Казань, Татарстан
Вержибок Г.В., канд. психол. наук, доц., Минский государственный лингвистический университет, г. Минск, Беларусь
Волжина О.И., д-р социол. наук, проф., Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, г. Москва
Геворкян М.М., канд. пед. наук, доц., Армянский государственный педагогический университет им. Х. Абовяна, г. Ереван, Армения
Демакова И.Д., д-р пед. наук, проф., Московский педагогический государственный университет, г. Москва
Евладова Е.Б., д-р пед. наук, Институт психолого-педагогических проблем детства РАО, г. Москва
Зимняя И.А., д-р психол. наук, проф., действ. член РАО, г. Москва
Шебураков И.Б., канд. психол. наук, доц., Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, г. Москва
Шайденко Н.А., д-р пед. наук, проф., член-корреспондент РАО, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, г. Тула

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ МАТЕРИАЛОВ ДЛЯ ПУБЛИКАЦИИ В ЖУРНАЛЕ

К печати принимаются материалы, отвечающие профилю журнала, не публиковавшиеся ранее в других отраслевых изданиях. Объем статьи (включая сноски, таблицы, рисунки) не должен превышать 25 000 знаков (с пробелами). Статья должна быть набрана в формате Microsoft Word, 12 кеглем; 1,5 интервалом; стиль Times New Roman. Поля: верхнее, нижнее, левое — 2 см, правое — 1 см. Выделения в тексте возможны только полужирным шрифтом и (или) курсивом. Иные стили шрифта и выделения не допускаются.

В начале каждой статьи указываются данные об авторе (авторах):

- Ф.И.О. (полностью);
- ученая степень или звание (если есть);
- должность и место работы (без сокращений, с указанием города, страны);
- контактная информация (телефон, электронная почта каждого автора, почтовый адрес).

Далее следует:

- название статьи;
- инициалы и фамилия автора (авторов), ученая степень, должность, место работы, город, страна, электронная почта (которая будет указана в публикации);
- аннотация (150—200 слов);
- ключевые слова (5—7 слов);
- текст статьи;
- список литературы (не менее 10 и не более 20 наименований), выстроенный в алфавитном порядке, где вначале приводятся источники, изданные на русском языке, затем — на иностранных языках.

Далее приводится на английском языке:

- название статьи;
- имя, первая буква отчества и фамилия автора (авторов);
- место работы (с указанием города, страны);
- аннотация (Abstract)
- список ключевых слов (Keywords)
- список литературы (References).

При необходимости указать, в рамках какого гранта (проекта и т.д.) подготовлена статья, эту информацию следует размещать ниже под названием статьи. Аналогично она размещается и в англоязычной части — в конце статьи. Цитирование в статье должно сопровождаться ссылками в квадратных скобках на источники из списка литературы в конце статьи. В постраничных сносках просьба указывать только необходимую уточняющую информацию. Если приводятся таблицы, схемы, рисунки, они должны быть пронумерованы и подписаны, а в тексте обязательны ссылки на них. Диаграммы, схемы, графики и другой иллюстративный материал должен быть представлен исключительно в черно-белом варианте.

Статьи сопровождаются фотографией автора (авторов): крупным планом, в формате jpg с разрешением не менее 300 dpi, отдельным файлом (не более 2 Мб).

Материалы принимаются на электронный адрес журнала: obraz-l@mail.ru

ISSN 2225-7330

#4 2018

OBRAZOVANIE LICHNOSTI

16+ Scientific and methodical journal

«PERSONALITY FORMATION»

Published with support from the Faculty Evaluation and Development of Managerial Staff by Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration

The certificate of registration of mass media PI № FS77–42765 of 26.11.2010

The journal is included in **Higher Attestation Commission of Russian Research, Russian Research Citation Index, Ulrich's Periodicals Directory and EBSCO** databases

Group of scientific specialties:
13.00.00 — Pedagogical sciences
19.00.00 — Psychological sciences

The articles are peer-reviewed

The journal is published quarterly

Journal's index in catalogues
«ROSPECHAT» — 80249

OPEN ACCESS
Online version is available at Scientific Electronic Library:
www.elibrary.ru

Publisher: Center for Scientific and Practical Developments and Expertise in the Field of Education (ANO «CNPRO»)

© ANO «CNPRO»
© «Obrazovanie lichnosti»
All rights reserved

Editorial Board of Journal

Project Director

Sinyagina N.Y., Dr., Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Editor-in-Chief

Artamonova E.G., PhD in Psychology, FSBRI «Centre for Protection of Rights and Interests of Children», Moscow, RF

Aydin H., PhD., Ass. Prof. of Multicultural Education, Florida Gulf Coast University, FL, USA

Bogoyavlenskaya D.B., Dr., Prof., Honorary member of Russian Academy of Sciences, Principal Researcher of Institute of Psychology, Russian Academy of Education, Moscow, RF

Butashin D.A, prorektor of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

De Preville E., Dr., ESSEC Chair of Change Management, Paris, France

Dingman L., PhD in Pedagogy, Program Coordinator, Court Appointed Special Advocates for Children in Klamath County, OR, USA

Katz N.H., Dr.., Prof., Nova Southeastern University; Fort Lauderdale, FL, USA

Levanova E.A., Dr., Prof., Moscow State Pedagogical Institute, Moscow, RF

Maksimovich V.A., Dr. Ass. Prof., Institute of philosophy of NAS of Belarus, Minsk, Belarus

Omelchenko E.L., Dr., Prof., National Research University — HigherSchool of Economics, Ulyanovsk, RF

Partycki S., Dr., Prof., The John Paul II Catholic University of Lublin, Lublin, Poland

Podolskiy A.I., Dr., Prof., Moscow State University, Moscow, RF

Selivanova N.L., Dr., Prof., Institute of Theory and History of Pedagogy, Russian Academy of Education, Moscow, RF

Sinyagin Y.V., Dr., Prof., Institute «Higher School of Public Administration» of Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Kamyshin V.V., Dr., Institute of Gifted Child of NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Chumicheva R.M., Dr., Prof., Southern Federal University Academy of Psychology and Pedagogy, Rostov-on-Don, RF

Editorial Staff of Journal

Banschikova T.N., PhD in Psychology, docent, North Caucasian Federal University, Stavropol, RF

Belinskaya E.P., Dr., Prof., Moscow State University, Moscow, RF

Valeeva R.A., Dr., Prof., Kazan Federal University, Kazan, Tatarstan

Verjzibok G.V., PhD, Ass. Prof., Minsk State Linguistic University, Minsk, Belarus

Volzhina O.I., Dr., Prof., The Foundation to Support Children in Difficult Life Situations, Moscow, RF

Gevorkyan M.M., PhD in Pedagogy, Ass. Prof., Armenian State Pedagogical University named after H. Abovyan, Erevan, Armenia

Demakova I.D., Dr., Prof., Moscow State Pedagogical University, Moscow, RF

Evladova E.B., Dr., The Institute of Psychological and Pedagogical Problems of Childhood, Russian Academy of Sciences, Moscow, RF

Zimnyaya I.A., Dr., Prof., Russian Academy of Education, Moscow, RF

Sheburakov I.B., PhD in Psychology, Ass. Prof., Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, RF

Shaydenko N.A., Dr., Prof., Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, RF

SPECIFICATIONS FOR MATERIALS FOR PUBLICATION IN JOURNALS

The marterials that correspond to the profile of the journal and haven't been published before are being accepted for publication.
The volume of the paper (including footnotes, tables, and figures) must not exceed 25 000 characters (with spaces). Articles should be typed in the format of Microsoft Word, size 12, 1,5 spacing, font Times New Roman. The fields: upper, bottom and left — 2 cm, right — 1 cm. Highlighting in the text can only be bold and (or) italicized. Other styles and font selection are not allowed.

At the beginning of each article should be included the author's information:

- the author's last name and first name (full);
- academic degree or title (if any);
- place of work (unabridged) and the author's position (indicating the city and country);
- contact information (phone number, e-mail and the postal addressof each author).

Then follows:

- article title;
- initials and surname of the author (s), academic degree, position, place of work, city, country, E-mail (which will be specified in the publication);
- abstract (150—200 words);
- keywords (5—7 words);
- article text;
- references (not less than 10 and not more than 20 items) built in alphabetical order.

Then the title, the name of the author(s), his (their) affiliation, the abstract, and the keywords are given in Russian.

If needed specify within of the grant (project etc.) prepared the article, this information should be placed below titled article.

Quoting the article should be referenced in square brackets to the sources at the end of the article. Please indicate only the necessary supporting information in the footnotes.

If an article contains tables, charts, or figures, they shall be numbered and signed and the text should contain obligatory references to them.

All diagrams, charts, graphs, and other illustrations should be submitted only in black and white.

The articles in our journal are accompanied by a photograph of the author(s) close-up, in.jpg or.tiff format with a resolution of 300 dpi that is sent as a separate file (max. 2 Mb).

Name the file that contain the article must consist of the name of the author (or co-authors' names separated by commas) in the nominative case and the first two or three words of the article title. Photo file must be named with the last name of the author.

Materials will be accepted by e-mail the journal: obraz-l@mail.ru

ВНИМАНИЕ, ПОДПИСКА!

Дорогие друзья!

Наш журнал включен в новый Перечень рецензируемых научных изданий ВАК РФ!

Во всех отделениях **Почты России** открыта подписка на I полугодие 2019 г.

Приглашаем подписаться на журнал **«ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ»!**

Подписной индекс журнала по каталогам агентства «**РОСПЕЧАТЬ» — 80249.**

Журнал выходит 4 раза в год.

Журнал адресован научному сообществу, но также представляет интерес для широкого круга читателей: руководителей образовательных организаций всех типов и видов, педагогов, психологов, социальных работников, родителей. На страницах журнала обсуждаются важнейшие события сферы образования, публикуются как научные материалы стратегического характера, так и представляется передовой педагогический опыт ведущих ученых-исследователей и практиков, статьи опытных, компетентных и неравнодушных к судьбе российского ребенка педагогов и психологов.

Журнал **«Образование личности»** включен в новый **Перечень ВАК РФ (2015), Российский индекс научного цитирования — РИНЦ, международные базы данных EBSCO, Ulrich's Periodicals Directory;** размещается в **eLIBRARY.**

Журнал активно поддерживает государственные инициативы.
В 2015 г. журнал награжден медалью «За содействие воспитанию!».

Эффективно работает двуязычный сайт журнала: **http://www.ol-journal.ru.**

Издание плодотворно взаимодействует более чем со 120 вузами, научными и образовательными учреждениями России, Беларуси, Украины, Казахстана, Армении и др.; публикуются новаторские статьи на английском языке.

Журнал неоднократно был представлен в рамках международных научно-практических конференций и научных семинаров: США (2012—2017), Франция (2013), Италия (2013), Украина (2011—2013), Армения (2014), Швейцария (Международное бюро просвещения ЮНЕСКО, 2014), — где были отмечены высокая научная значимость и востребованность публикуемых материалов.

Сохраняя высокий научный уровень и практико-ориентированную направленность статей, журнал соответствует международным стандартам научной периодики и приглашает к сотрудничеству в различных направлениях, в том числе в подготовке целевых выпусков журнала по региональному опыту, тематических блоков, размещении информации и рекламы образовательного характера.

Контактная информация:

Телефон в Москве: +7 (495) 921-29-58
Электронная почта: obraz-l@mail.ru
Сайт журнала: http://www.ol-journal.ru
Адрес: 107014, г. Москва, пр. Ростокинский, д. 3, стр. 3

СОДЕРЖАНИЕ

К ЧИТАТЕЛЯМ

Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова
Успешность: дар или труд? **10**

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Н.Ю. Синягина
Глобальная цифровизация: результаты опроса подростков **12**

Г.И. Ефремова, С.Л. Леньков, И.В. Гайдамашко
Совершенствование системы профилактики вовлеченности молодежи в виртуальные сетевые сообщества деструктивной направленности **18**

Е.Н. Лекомцева, Н.Г. Лебедева
Нормативно-правовое регулирование доступности дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами **22**

А.М. Егорычев, А.В. Ткаченко, В.В. Зарецкий
Культура и образование: вектор развития в современном мире **37**

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ

И.Б. Шебураков
Комплексный анализ командных ресурсов как современная технология оценки и развития управленческих команд **46**

М.С. Косороткина, А.В. Рожок, Е.В. Селезнева, И.Б. Шебураков
Прогностическая модель проектного потенциала руководителей социальной сферы **54**

Т.В. Павилова
Компетенции на государственной службе зарубежных стран: сравнительный подход **71**

Р.Р. Муртазин
Повышение эффективности работы государственных служащих за счет внедрения системы целевого стратегического обучения и развития по компетенциям **80**

РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова
Социокультурная среда и воспитательное пространство: отличие и взаимосвязь **90**

Г.Ю. Беляев
Формирование организационной структуры воспитывающей образовательной организации **100**

МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

В.Б. Салахова, С.Н. Митин, Н.Г. Еняшина
Психологический ресурс личности как интегральная характеристика **112**

А.В. Хыдырова, А.Н. Мамедова
Анализ практики проведения мероприятий по профилактике ювенального рецидивизма **120**

Е.П. Арнаутова, И.Н. Воробьева, Н.Л. Кондратьева, Е.С. Рычагова
Реализация досуговой программы в работе центра семейного воспитания при Московском педагогическом государственном университете **130**

З.М. Кондрашова, Н.Н. Солохин
Высшая математика для будущих учителей начальных классов: особенности построения курса **139**

Ф.Д. Талханова
К вопросу о методиках исследования индивидуально-психологических особенностей студентов в процессе обучения иностранным языкам **145**

А.И. Рублев
Здоровье как личностная и общественная ценность: роль системы образования **151**

CONTENT

TO READERS

N.Yu. Sinyagina, E.G. Artamonova
Success: is it a gift or work? **10**

SCIENCE, EDUCATION AND SOCIETY

N.Yu. Sinyagina
Global digitalization: results of adolescent polls **12**

G.I. Efremova, S.L. Lenkov, I.V. Gaydamashko
Improving the system of prevention youth involvement in virtual network communities of destructive orientation **18**

E.N. Lekomtseva, N.G. Lebedeva
Standard and legal regulation process for an increase in availability of implementing additional general education programs for children with social issues **22**

A.M. Egorychev, A.V. Tkachenko, V.V. Zarezkiy
Culture and education: vector of development in the contemporary world **37**

THE PERSON IN A SYSTEM OF MANAGEMENT

I.B. Sheburakov
Complex analysis of team resources as a kind of modern technology for assessing and developing management teams **46**

M.S. Kosorotkina, A.V. Rozhok, E.V. Selezneva, I.B. Sheburakov
Prognostic model of the project potential of social leaders **54**

T.V. Pavilova
Competencies in the public service of foreign countries: a comparative approach **71**

R.R. Murtazin
Improving the performance of civil servants through the introduction of a targeted strategic learning system and competence-based development **80**

RESOURCES OF UPBRINGING

I.D. Demakova, I.Yu. Shustova
The phenomena of «social environment» and «educational space»: the attempt to understand relationships **90**

G.Yu. Belyaev
Formation of the organizational structure of an educational organization for upbringing **100**

METHODS, INNOVATION, EXPERIENCE

V.B. Salakhova, S.N. Mitin, N.G. Yenyashina
Psychological resource personality as an integral characteristic **112**

A.V. Khydyrova, N.A. Mamedova
Analysis of carrying out activities for the prevention of juvenile recidivism **120**

E.P. Arnautova, I.N. Vorobyeva
N.L. Kondrateva, E.S. Rihagova
Realization of a leisure activity program within the center of family upbringing under the regulation of the Moscow state pedagogical university **130**

Z.M. Kondrashova, N.N. Solokhin
Higher mathematics for future primary school teachers: course construction features **139**

F.D. Talkhanova
On the question of methods for the study of individual psychological features of students in the process of teaching foreign languages **145**

A.I. Rublev
Health as a personal and public value: the role of the education system **151**

УСПЕШНОСТЬ: ДАР ИЛИ ТРУД?

Руководитель проекта
Синягина Наталья Юрьевна,
доктор психологических наук, профессор

Главный редактор
Артамонова Елена Геннадьевна,
кандидат психологических наук

В последние дни года подводятся итоги многих дел, конкурсов, проектов... Один из них — проект «Лидеры России». Это открытый конкурс для руководителей нового поколения, где более тысячи управленцев стремятся завоевать победу, попав в сообщество лидеров, определяющих будущее России. Конкурс молодых управленцев призван стать дополнительным социальным лифтом, возможностью реализовать свои лидерские качества для россиян из самых разных сфер деятельности.

«Лидеры России» — один из проектов платформы «Россия — страна возможностей», нацеленной на поддержку программ по самореализации молодежи, различных общественных инициатив, а также на развитие волонтерского движения. Мероприятие проводится по поручению Президента Российской Федерации Владимира Путина. Руководитель конкурса — проректор РАНХиГС при Президенте РФ Алексей Комиссаров. О старте проекта в октябре 2017 года объявил первый заместитель руководителя Администрации президента РФ Сергей Кириенко, по его словам, конкурс «Лидеры России» должен стать «открытым окном в управленческую элиту завтрашнего дня».

В нынешнем конкурсе финал пройдет в феврале 2019 г. Победителей ожидает образовательный грант в размере 1 миллиона рублей на продолжение образования в российских вузах и целый год работы под началом признанных специалистов в сфере госуправления и бизнеса. Замечательно, что подобный поиск перспективных руководителей нового поколения — это и дальнейшая поддержка профессионального роста, и формирование нового круга кадрового резерва современной России!

Этот яркий и важный проект навел нас на мысль поговорить об успехе, успешных людях, о молодых людях, успех которых впереди. В исследовании молодежной среды Сбербанком и его партнером, агентством Validata в 2016 году отмечено, что современные молодые люди «родились с кнопкой на пальце». Для них интернет, онлайн — основная реальность, которая формирует тренды и дает установки на организацию жизни. Их познания в этой сфере превышают знания педагогов и родителей. Социальные сети формируют у них ощущение быстрого, сиюминутного изменения картины мира. И это другой темп, другая жизненная реальность. Молодые люди характеризуются активным поиском своего пути, пересматривая понятие успеха: если ранее успешными людьми считались те, кто владел собственным жильем и автомобилем, то сейчас в почете те, кто вкладывает деньги в опыт и впечатления: учебу, путешествия... Выбирается не зажиточная жизнь и стабильность, а финансовая и географическая независимость.

Успех — победа в каком-либо деле, удачное достижение поставленной цели. Успешность — категория универсальная, и она касается всех главных областей человеческой жизни: карьеры, финансов, семьи, личных отношений, здоровья, отдыха, хобби.

По отношению к молодому человеку успешность — понятие перспективное: насколько он успешен, покажет будущее. Сегодня он отличник и его считают успешным, а завтра он не сможет учиться в вузе или карьера у него не сложится...

Мы твердо убеждены, что любой молодой человек имеет шансы стать успешным: трудолюбие, усидчивость, благоприятные условия развития, доброжелательность со стороны окружения, поддержка родителей часто способствуют этому. Это отмечал еще Сократ, когда говорил: «В каждом человеке солнце. Только дайте ему светить!»

С уважением и наилучшими пожеланиями,
Н. Синягина, Е. Артамонова

НАУКА, ОБРАЗОВАНИЕ, ОБЩЕСТВО

Н.Ю. Синягина
Глобальная цифровизация: результаты опроса подростков **12**

Г.И. Ефремова, С.Л. Леньков, И.В. Гайдамашко
Совершенствование системы профилактики вовлеченности молодежи в виртуальные сетевые сообщества деструктивной направленности **18**

Е.Н. Лекомцева, Н.Г. Лебедева
Нормативно-правовое регулирование доступности дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами **22**

А.М. Егорычев, А.В. Ткаченко, В.В. Зарецкий
Культура и образование: вектор развития в современном мире **37**

ГЛОБАЛЬНАЯ ЦИФРОВИЗАЦИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ОПРОСА ПОДРОСТКОВ

В статье приводятся данные исследования проблемы цифровизации в подростковой среде, которое проводилось в 2018 году среди 43 подростков Сиэтла (штат Вашингтон). Проводится сопоставление результатов названного исследования с аналогичным, проведенным исследователями О. Гуркиной и Е. Новиковой (НИУ ВШЭ). Характеризуются цели подростков в использовании интернета и социальных сетей, их отношение к цифровым технологиям, представляются основные вызовы, связанные со стремительным развитием цифрового мира. Дается описание новых психологических явлений, порожденных особенностями современного общества (дауншифтинг, кидалт, хикикомори, «синдром Питера Пэна», «Пеппи Длинный Чулок», «Поколение NEET», синглы и др.). Обосновываются причины появления таких явлений, которые, по мнению автора, в том, что сегодня молодые люди гораздо позже обретают самостоятельность и чувствуют себя взрослыми, поскольку дольше получают образование, позже определяются с профессией, отделяются от родителей и заводят семью, тем самым, путь их взросления лонгируется. Определяется важность когнитивной гибкости — способности человека адаптировать свое мышление при переходе от старой ситуации к новой. Делается вывод о том, что развитие цифрового мира вносит в реальную жизнь множество изменений, в том числе требующих осмысления и выработки способов преодоления.

Н.Ю. Синягина
доктор психологических наук, профессор,
заведующая научно-исследовательским сектором
лаборатории «Диагностика и оценка руководителей»,
факультет оценки и развития управленческих кадров,
Институт «Высшая школа государственного управления»
РАНХиГС при Президенте Российской Федерации,
г. Москва, Россия
nsinya55@mail.ru

Ключевые слова: *цифровизация, искусственный интеллект, подростки, использование интернета и социальных сетей.*

Сложно осознать, но искусственный интеллект стал частью обыденной жизни людей по всему миру, выйдя за рамки научной фантастики. Для людей среднего и старшего поколений это новая реальность, новые правила и новые условия жизни. Что касается молодежи, то исследователями молодежной среды (данные Сбербанка и его партнера, агентства Validata, 2016) отмечается, что современные молодые люди «родились с кнопкой на пальце». Для них интернет, онлайн — основная среда, которая формирует тренды и дает установки на организацию жизни. Их познания в этой сфере превышают знания педагогов и родителей. Они думают и обрабатывают информацию совершенно другим способом, нежели предыдущие поколения. Это поколение «носителей» цифрового языка, обладающие интуитивным владением информатикой, компьютерами, электронными устройствами и мобильным оборудованием [2].

В информации исследователей НИУ ВШЭ О. Гуркиной и Е. Новиковой приводятся данные опроса российских школьников по использованию виртуальных сообществ. Вывод исследователей: «...половина из используемых функций, как правило, связана с потреблением контента — развлечением и с общением» [9]. Для сравнения приведем аналогичные данные, полученные в нашем исследовании среди американских подростков, живущих, как считается, в более развитом «цифровом мире». Исследование проводилось в июне, июле 2018 года среди 43 подростков Сиэтла (штат Вашингтон). В нем приняло участие 18 девушек и 25 юношей в возрасте от 12 до 17 лет. Участники заполняли опросные листы, участвовали в интервью и готовили эссе. В данной статье приводятся некоторые результаты исследования.

Как видно из Таблицы 1, российские и американские подростки единодушны в определении форм использования интернета и социальных сетей. Различия касаются отсутствия у американских подростков желания пользоваться аудиокнигами (положительно оценили только 4%). В пояснениях опрошенные давали такую аргументацию — «такие книги менее информативны, чем видео и кино», «интереснее прочитать книгу, чем ее прослушать», «аудиокниги слу-

Таблица 1

Результаты ответов российских [9] и американских подростков (2018 г.) на вопрос «Для каких целей вы обычно используете интернет и социальные сети»

Наиболее популярные ответы	Российские подростки (опрос НИУ ВШЭ О. Гуркиной и Е. Новиковой, 2018)	Американские подростки (опрос в рамках настоящего проекта)
В поиске информации для учебы	Большинство опрошенных	100%
Для прослушивания или скачивания музыки и аудиокниг	91%	83% — музыки 4% — аудиокниги
Для общения с друзьями	81%	88% — в соцсетях 74% — через совместные компьютерные игры (почти 70% назвали игру Fortnite)
Для просмотра или скачивания кинофильмов	66%	6,5%
Используют социальные сети в качестве источника информации о друзьях	70%	64%
Как источник информации о событиях в мире	43%	36,4% — о событиях в мире 68% — о событиях в месте проживания
Своеобразная фотогалерея	33%	74%
Видеоигры	нет сведений	84%

шают взрослые, чтобы использовать время, когда ведут машину». Американские подростки также указали на несколько большую роль интернета в общении с друзьями (88%), по сравнению с российскими — 81%, добавив, что практически наравне с социальными сетями используют общение через компьютерные игры — 74%. Российские подростки используют интернет как источник информации о событиях в мире в 43% случаев, тогда как американские несколько меньше (36,4%), но для них этот источник важен для получения информации о событиях в месте проживания — отметило 68%. Интересно, что только каждый третий российский подросток использует интернет как фотогалерею, тогда как это делают 74% американских школьников.

Полученные нами данные опроса американских подростков также подтверждают вывод исследователей О. Гуркиной и Е. Новиковой о том, что интересы молодых людей в интернете связаны развлечением и с общением. Все 100% опрошенных американских подростков отметили важность интернета в поиске информации для учебы.

Американские подростки отметили также, что кроме названных приоритетов использования интернета они постоянно пользуются приложениями телефона, умеют и активно пользуются кредитными карточками, в том числе и Apple Pay, совершают покупки в интернет-магазинах, пользуются различными социальными цифровыми приложениями и др.

Все это говорит о том, что среда современных молодых людей в высшей степени цифровизирована и является обыденной и достаточно освоенной. Кроме того, мы получили данные, что опрошенных подростков характеризует так называемая когнитивная гибкость [14; 15] — способность к одновременному обдумыванию множества сторон явления и аспектов ситуации, способность быстро адаптировать мышление или внимание при переходе от старой ситуации к новой, преодолевать привычные реакции и мысли в новых условиях.

В ответе на вопрос о том, каким словом можно охарактеризовать их жизнь, американские школьники в 64,6% случаях указали спешку, постоянную занятость в школе, спортом, насыщенную жизнь, нехватку времени на личные интересы. Так, А. (девушка, 14 лет) пишет: «Бешеный ритм моей жизни приводит к тому, что иногда мне кажется, что я толком ничем занимаюсь, а что-то важное делаю «урывками». Это личное заключение созвучно с последней статистикой, которая гласит, что вообще ритм жизни только за последние 10 лет вырос минимум на 10%. Это установил профессор психологии Университета Хертфордшира (Великобритания) Ричард Вайзман, который побывал в 32 городах мира, замеряя скорость передвижения жителей. Затем он сопоставил полученные данные с аналогичным исследованием, проведенным десятью годами ранее профессором Робертом Ливайном из Университета штата Калифорния (США). Выяснилось, что темп жизни в городах вырастает минимум на 1% в год. Этот эксперимент позволил выделить самые спешащие города мира — Сингапур, Копенгаген, Мадрид, Гуанчжоу, Дублин. На восьмом месте Нью-Йорк. Москва в исследовании не участвовала [6].

Несмотря на то что в США отмечается не самый высокий темп и ритм жизни, дети все равно это фиксируют и отмечают его влияние на собственную жизнь. Так, в своем рассуждении Р. (юноша, 15 лет) о высокой занятости делает такой вывод: «В будущем я думаю, что откажусь от этой суеты и занятости и буду жить своим интересами и целями». Согласных с ним оказалось 19,2%. Замечу, что людей, уставших от постоянных стрессов и суеты, отказывающихся от карьеры и достижений, сегодня в мире много, и их называют дауншифтерами. Наибольшее развитие дауншифтинг получил в США и Австралии: более 30% американцев и 26% австралийцев уже сделали свой шаг в этом направлении. В России говорят о 4—5% таких людей.

Другой характеристикой своей жизни опрошенные школьники назвали видеоигры — отметило 84% — это третий по популярности ответ. По данным Американской Психологической Ассоциации, все больше людей проводят свое свободное время за видеоиграми. Каждый четвертый житель Германии и бо-

лее половины населения Финляндии заявили о том, что они регулярно играют в компьютерные игры. В 65% семей как минимум один человек играет в игры более трех часов в неделю. Средний возраст игрока, однако, не подростковый, а 35–37 лет. Мужчин среди игроков почти 60%, каждая третья — женщина, а вот подростков и юношей — менее 18% [5]. В связи с этим исследователи влияния видеоигр на развитие личности все больше обеспокоены тенденцией увеличения количества взрослых людей, сохраняющих свои детские и юношеские увлечения, избегающих обязательств, не желающих брать на себя ответственность. Это явление называется «кидалт» — (сокращение от англ. kid — ребенок и англ. adult — взрослый). Впервые такое описание встречается у К. Юнга, назвавшего этот архетип «Puer aeternus» («вечный юноша»). Известным примером такого поведения является литературный герой книги Д. Барри (1904 г.), «вечный мальчик» Питер Пэн, живущий в Волшебной Стране и не желающий взрослеть. Феномен еще в 1983 году описал в своей книге «Синдром Питера Пэна, или Мужчины, которые никогда не повзрослеют» психолог Д. Кили [10]. Сегодня этим термином пользуются для описания мужчин 30 лет и старше, которые увлекаются мультфильмами, фэнтези, компьютерными играми и бесполезными, но красивыми и часто дорогими гаджетами. Психологи, объясняя «синдром Питера Пэна» как мягкую форму ухода от реальности в мир иллюзий, описывают современного кидалта как мужчину под 30 и старше, из среднего класса, работающего преимущественно в офисе, имеющего средний IQ и почти всегда холостого. Наряду с «вечными мальчиками» существуют «вечные девочки» — «маленькие принцессы» или «сестры» Пеппи Длинный Чулок. Возможно, объяснение этим явлениям и в том, что в 18 лет сегодня лишь немногие молодые люди обретают самостоятельность и чувствуют себя взрослыми, поскольку дольше получают образование, позже определяются с профессией, отделяются от родителей и заводят семью. Тем самым, путь их взросления лонгируется [3].

Подобной характеристикой, присущей современным молодым людям, является и открытый в Японии так называемый феномен хикикомори — появление людей, отказывающихся от социальной жизни, стремящихся к крайней степени социальной изоляции и уединения вследствие разных личных и социальных факторов [11].

Близкое явление отмечено и в Южной Европе, Латинской Америке в других регионах. В Эстонии, например, по данным центра исследований «Praxis», Тартуского университета и Эстонского центра молодежной работы, в 2013 году почти одна шестая часть молодежи в возрасте от 15 до 29 лет не училась и не работала. Широкое распространение феномена не только привело к появлению версии на английском языке — «Поколение NEET» (аббревиатура выражения: «Not in Employment, Education or Training» — «незанятые, необразованные и необученные»), но и было учтено в классификации, принятой Европейским фондом по улучшению качества жизни и условий труда. Этот феномен уже стал объектом изучения российских социологов. Подчеркивая, что доминирующей демографической группой в рамках NEET является молодежь в возрасте от 15 до 29 лет, они отмечают растущую остроту проблем получения образования и работы именно для молодежи, только начинающей свой жизненный путь. Распространение феномена соотносится со стратификационными процессами, вызванными глобализацией [8].

Названные явления представляют социальную угрозу развитию человечества и потому, что такие молодые люди не стремятся найти свою вторую половинку и создать семью. Именно это порождает и так называемых синглов, которые открыто и твердо заявляют отказ от создания семьи. Вот только некоторые цифры. В США около 30% процентов домохозяйств состоят из одного человека, в Швеции — чуть больше 40% и даже в консервативной Японии их около 30%. В России синглов примерно 26% [11]. Во всем мире сейчас число синглов составляет более 200 млн человек, то есть превышает все население России [1]. Кроме того, в 2007 году южнокорейские врачи зафиксировали у сво-

их пациентов, активно пользующихся интернетом, нарушение способности к концентрации, ухудшение памяти и снижение глубины эмоций. Они назвали это «цифровой Альцгеймер» [7]. Активно это стало изучаться годом позже, после статьи Н. Карра «Гугл делает нас глупее?» в журнале «The Atlantic». Психиатр М. Шпитцер в книге о цифровых технологиях и мозге пишет о том, что люди отрицают проблему цифрового слабоумия. Однако это есть: современный человек, потребляя значительное количество информации, перестает ее перерабатывать, тем самым разучивается думать. И делает вывод: «Чем раньше ребенок получает гаджет, тем хуже это сказывается на тех частях его мозга, которые отвечают за координацию информации и способность к запоминанию» [4]. Аналогичную идею высказывает и наша соотечественница, психолог Е. Мурашова [13].

Наше небольшое исследование позволило определить ряд новых психологических явлений, которые появились в том числе и в связи с развитием цифрового мира и внесли в реальную жизнь множество изменений, требующих осмысления и выработки способов преодоления.

Список литературы

1. *Вахштайн В.* «Поворот к материальному»: тридцать лет спустя: монография.— Москва, 2015.

2. Сбербанк открывает доступ к самому крупному в своей истории качественному исследованию молодежи. — https://www.sberbank.ru/ru/press_center/all/article?newsID=2889a5e5-df1d-4e9f-acf1-ad0456fbcd8f&blockID=1303&regionID=2&lang=ru.

3. *Синягина Н.Ю., Артамонова Е.Г.* Ориентиры и миссия современного воспитания// Образование личности.—2018.— №2.— С. 10.

4. http://avidreaders.ru/book/antimozg-cifrovye-tehnologii-i-mozg.html.

5. http://fb.ru/post/computer-games/2018/4/23/24053.

6. https://1prime.ru/Politics/20070504/759722896.html.

7. https://4td.fm/article/nam-vsem-grozit-tsifrovoy-altsgeymer-kak-ego-izbezhat/.

8. https://en.wikipedia.org/wiki/NEET.

9. https://iq.hse.ru/news/177667704.html.

10. https://iq.hse.ru/news/202366945.html.

11. https://kot.sh/statya/142/vperyod-k-odinochestvu.

12. http://www.inpearls.ru/899861.

13. https://www.youtube.com/watch?v=HHWYV4wjweQ.

14. *Moore A., Malinowski P.* Mediation, mindfulness, and cognitive flexibility // Conscious Cognition.— 2009.—Vol. 18.—Pp. 176–186.

15. *Deak G.O.* The development of cognitive flexibility and language abilities // Advances in Child Development and Behavior.— 2003.— Vol. 31.— Pp. 271–327.

GLOBAL DIGITALIZATION: RESULTS OF ADOLESCENT POLLS

Natalya Yu. Sinyagina
The Institute Higher School of Public Administration, Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration,
Moscow, Russian Federation
nsinya55@mail.ru

Abstract
The article presents data on the problem of digitalization in a teenage environment obtained from research which was conducted in 2018 among 43 teenagers in Seattle, Washington. The article contains a comparison of the results of this study with a similar one conducted by the researchers O. Gurkina and E. Novikova (HSE). We characterize the goals of adolescents in using the Internet and social networks, their attitude to digital technologies, and present the main challenges associated with the rapid development of the digital world. The article describes the new psychological phenomena generated by the features of modern society (downshifting, kidadult, hikikomori, "Peter Pan syndrome", "Pippi Longstocking", "Generation NEET" (Not in Employment, Education or Training), singles, etc.). Reasons for the appearance of such phenomena are substantiated. According to the author, today young people acquire independence and feel that they are adults much later. Because they receive education longer, and they are later identified with their profession, separated from their parents and start-

ing a family, thus their maturation process becomes longer. The article also defines the importance of cognitive flexibility — the ability of a person to adapt his or her thinking in the transition from an old situation to a new one. It is concluded that the development of the digital world brings many changes into real life, including ones that require comprehension and development of ways to overcome them.

Keywords: digitalization, artificial intelligence, adolescents, use of the Internet and social networks.

References

1. Vakhshtayn V. The Turn to the Material: Thirty Years Later: a Monograph. Moscow, 2015. (In Russ.)

2. Sberbank gives access to the largest in its history qualitative research of young people. — https://www.sberbank.ru/ru/press/center/all/article?newsID=2889a5e5-df1d-4e9f-acf1-ad0456fbcd8f&blockID=1303&regionID=2&lang=en (In Russ.)

3. Sinyagina N.Yu., Artamonov E.G. Landmarks and mission of modern education.— Education of the individual.2018. No. 2. Pp. 10. (In Russ.)

4. http://avidreaders.ru/book/antimozg-cifrovye-tehnologii-i-mozg.html

5. http://fb.ru/post/computer-games/2018/4/23/24053

6. https://1prime.ru/Politics/20070504/759722896.html

7. https://4td.fm/article/nam-vsem-grozit-tsifrovoy-altsgeymer-kak-ego-izbezhat/

8. https://en.wikipedia.org/wiki/NEET

9. https://iq.hse.ru/news/177667704.html

10. https://iq.hse.ru/news/202366945.html

11. https://kot.sh/statya/142/vperyod-k-odinochestvu

12. http://www.inpearls.ru/899861

13. https://www.youtube.com/watch?v=HHWYV4wjweQ

14. Mur A., Malinovsky P. Mediation, awareness and cognitive flexibility. Conscious cognition. 2009. Vol. 18. Pp. 176–186.

15. Dick G.O. Development of cognitive flexibility and linguistic abilities. Achievements of child development and behavior. 2003. Vol. 31. Pp. 271–327.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ ВОВЛЕЧЕННОСТИ МОЛОДЕЖИ В ВИРТУАЛЬНЫЕ СЕТЕВЫЕ СООБЩЕСТВА ДЕСТРУКТИВНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ

Работа выполнена в рамках государственного задания ФГБУ РАО №25.13251.2018/12.1

В статье представлены предложения по совершенствованию системы профилактики вовлеченности молодежи в виртуальные сетевые сообщества деструктивной направленности, выработанные на основе анализа деятельности образовательных, общественных и правительственных организаций целого ряда зарубежных стран по преодолению насилия и киберугроз в образовательных организациях. Рассматриваются способы решения проблемы насилия посредством национальных программ и программ межведомственной и внутриведомственной инициативы. Предлагается разработка целостной концепции многоуровневого подхода («общество», «взаимоотношения», «личность») по профилактике насилия на основе взаимосвязи между индивидуальными и контекстуальными факторами, влияющими на поведение молодежи. Предлагается комплекс мер, направленных на разработку регламента и протоколов межведомственного и внутриведомственного взаимодействия на всех уровнях профилактики семейного неблагополучия и жестокого обращения с детьми, программ проведения информационно-просветительских и коррекционно-развивающих мероприятий среди молодежи о недопустимости жестокого обращения со сверстниками, на разработку национальных комплексных программ совершенствования родительских умений, родительских тренингов, направленных на улучшение отношения в семье, совершенствование навыков воспитания ребенка и др.

Г.И. Ефремова
доктор психологических наук, профессор, начальник Отдела перспективных научных исследований
efremova_rao@mail.ru

С.Л. Ленъков
доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник, ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания»
new_psy@mail.ru

И.В. Гайдамашко
доктор психологических наук, доцент, член-корреспондент РАО, Главный ученый секретарь
gaydamashko.igor@raop.ru

ФГБУ «Российская академия образования», г. Москва, Россия

Ключевые слова: *молодежь, насилие, многофункциональная система, концепция многоуровнего подхода, национальные программы безопасности, межведомственная инициатива, программы формирования доброжелательного отношения, добровольческое движение.*

Проблема насилия в образовательных организациях не является локальной и не характерна исключительно для какой-то конкретной страны, также не ограничивается рамками определенной политической или экономической системам. Эта проблема характерна для всего мирового сообщества и требует создания сложной многофункциональной и многоуровневой системы профилактики.

В этой связи, важно р*азработать целостную концепцию многоуровневого подхода* («общество», «взаимоотношения», «личность») к профилактике насилия на основе взаимосвязи между индивидуальными и контекстуальными факторами, влияющими на поведение детей и молодежи.

Уровень «личность» (потенциальная жертва или виновник, на основе биографического фактора, импульсивность, агрессивное поведение, девиантное поведение и др.): разработка программ доброжелательного отношения и снижения агрессивного поведения в школе, социально-психологической подготовки детей к школе, формирования уверенного поведения, умения и навыков успешности в школе, укрепления любви ученика к школе, развития его самоуважения; социальное и информационное развитие детей. Здесь важны творческие конкурсы, включающие детей, чьи дарования не позволяют им добиваться побед на предметных олимпиадах. В школах не должно остаться неуспевающих учеников. Каждый должен быть в чем-то востребован.

Уровень «взаимоотношений» (социальные связи и отношения, отношения в школе, отношения со сверстниками, климат в семье): разработка родительских тренингов, программы наблюдения, сотрудничества семьи и школы с целью большего участия родителей в воспитании детей. Эти меры должны сочетаться с пропорциональной разгрузкой, сокращением непродуктивных видов работы в пользу повышения качества школьной жизни и межличностных отношений.

Уровень «общества» (культурные нормы, способы разрешения конфликтов, отношение к самоубийству, права родителей, благополучие детей): осуществление на основе межведомственного подхода комплекса последовательных мероприятий, направленных на формирование профилактики насилия в системе образования.

В образовательных организациях необходимо разработать:

- регламент межведомственного и внутриведомственного взаимодействия на всех уровнях профилактики семейного неблагополучия и жестокого обращения с детьми и обеспечение оказания социальных услуг детям и их семьям в целях их выхода из кризисной ситуации, включая мероприятия с использованием современных возможностей информационно-коммуникационного взаимодействия в социальных сетях;
- программы, схемы и др. добровольческого движения по предотвращению насилия в школе, предполагающие наблюдение за общественными местами, школами, местами проживания детей и при необходимости решение возникающих там проблем; повышение информированности детей о возможностях и правилах безопасного поведения;
- сценарии телевизионных документальных и короткометражных фильмов, рекламу, радиопрограммы, печатные материалы (плакаты, афиши, буклеты и газетные статьи). Создать информационные кампании, как попытку сокращения масштабов изображения насилия в средствах массовой информации, с привлечением обучающихся;
- программы проведения информационно-просветительских и коррекционно-развивающих мероприятий среди подростков о недопустимости жестокого обращения со сверстниками, насилия, о правилах безопасного поведения, формирования навыков неагрессивного поведения, конструктивного межличностного общения, а также возможностях получения помощи в случае насилия или преступных посягательств;
- программы для классных руководителей профилактических, консультационных, разъяснительных бесед с родителями об ответственности за жестокое обращение их детей со сверстниками; обучение родителей психолого-педагогическим технологиям продуктивного взаи-

модействия с детьми и способам решения проблем детско-родительских отношений; информировать родителей о формах насилия в отношении детей и ответственности за действия, направленные против детей, о правилах безопасности для детей в целях предотвращения преступных посягательств;

■ протоколы, защищающие конфиденциальность жертв насилия и обеспечивающие их безопасность с соблюдением этических соображений, связанных с исследованием насилия. Разработать индивидуальные программы оказания помощи детям, пострадавшим от жестокого обращения и преступных посягательств, включая мероприятия по их социальному сопровождению;

■ национальные комплексные программы подготовки родителей на совершенствование родительских умений, родительских тренингов, направленных на улучшение отношений в семье, совершенствование навыков воспитания ребенка, улучшение эмоциональных контактов между родителями и детьми, обучение родителей надлежащим методам воспитания ребенка, тренинги нормализации отношений в семье, программы сопровождения «трудных» семей, воздействие на межличностные отношения и создание здоровой обстановки в семье;

■ программы партнерства «дом-школа», направленные на более активное участие родителей в воспитании детей, программы посещения ребенка на дому, а также программы профессионально-технической подготовки для молодежи с неудовлетворительной успеваемостью в образовательной организации;

■ разработать обучающие программы по предупреждению сексуального насилия над детьми как одной из превентивных стратегий по примеру программы «Оставайся в безопасности» (Ирландия), в которой детей научают распознавать угрожающие ситуации и самим защищаться от жестокого обращения. В основе программы — идея показа детям, что они «владельцы» своего тела и могут контролировать доступ к нему, существование разных видов физического контакта и способов правильного реагирования и др.;

■ тренинги, эффективные технологии и методики работы психолога по снижению агрессивности в детской среде. Разработать программы по предотвращению хулиганства и драк в образовательных организациях;

■ комплексные программы медико-социальной реабилитации родителей, страдающей алкогольной зависимостью, со стороны которых имелись случаи жестокого обращения с детьми или присутствует опасность таковых;

■ социальные и психокоррекционные программы для мужчин и иных членов семей — инициаторов насилия или жестокого обращения в отношении детей.

При Федеральном ресурсном центре психологической службы в системе образования РАО (далее ФРЦ ПС СО) важно создать «Национальную службу безопасности ребенка»; сформировать банки эффективных технологий и методик работы по профилактике жестокого обращения с детьми; социальной реинтеграции, физической и психологической реабилитации детей, пострадавших от жестокого обращения и преступных посягательств, а также их близких родственников.

Важно поддерживать официальные и неофициальные контакты и на международном уровне, в том числе с детским фондом ООН, фондом ООН для развития в интересах женщин, фондом ООН по насилию, исследовательским институтом ООН по вопросам межрегиональной преступности и права, всемирным банком, с рядом международных организаций доноров, а также неправительственными и религиозными организациями.

Список литературы

1. Буллинг в школе // Комсомольская правда. — https://www.kp.ru/putevoditel/sovety-dlya-roditelej/bulling-v-shkole/.

2. Весь Стерлитамак за три дня знал о готовящемся нападении на школу. Но никто ничего не сделал // Комсомольская правда. — https://www.kp.ru/daily/26821.4/3857543/.

3. Как мама шестиклассника смогла спасти его от травли в школе // Комсомольская правда. — https://www.kp.ru/daily/26789/3823371/.

4. Кузнецова призвала ввести в законодательство понятие «внутришкольный учет» // РИА новости. — https://ria.ru/society/20180418/1518892708.html?inj=1.

5. «Меня гнобили». Как школьник из Башкирии готовился к нападению // РИА новости. — https://ria.ru/society/20180418/1518897365.html.

6. Отец бил, мама варила суп. Школьные психологи — о проблемных детях // РИА новости. — https://ria.ru/society/20180423/1519106832.html?relap=1.

IMPROVING THE SYSTEM OF PREVENTION YOUTH INVOLVEMENT IN VIRTUAL NETWORK COMMUNITIES OF DESTRUCTIVE ORIENTATION

The work was performed as part of state task of the FSBI "Russian Academy of Education" No. 25.13251.2018 / 12.1

Galina I. Efremova
FSBI "Russian Academy of Education",
Moscow, Russian Federation
efremova_rao@mail.ru

Sergey L. Lenkov
The Institute for the Study of Children, Family and Education,
FSBI "Russian Academy of Education".
Moscow, Russian Federation
new_psy@mail.ru

Igor V. Gaydamashko
FSBI "Russian Academy of Education",
Moscow, Russian Federation
gaydamashko.igor@raop.ru

Abstract
The article presents proposals for improving the system of prevention of youth involvement in virtual network communities of a destructive nature, developed on the basis of an analysis of the activities of educational, public, and governmental organizations of a number of foreign countries to overcome violence and cyber threats in educational organizations. We consider ways to address the problem of violence through national programs and programs of interdepartmental and interdepartmental initiatives.It is proposed that a holistic concept of a multi-level approach ("society", "relationship", "personality") on violence prevention based on the relationship between individual and contextual factors influencing the behavior of young people be developed.During the implementation of the concept of a multi-level approach to prevention and reducing cases of violence in educational organizations, a set of measures aimed at developing regulations and protocols for interdepartmental and intradepartmental interaction at all levels of prevention of family distress and child abuse, programs for information and educational and correctional and developmental activities among youth against bullying, the development of nationally integrated training programs for parents to improve their parenting abilities, and parenting training aimed at improving family relations parenting skills, etc.

Keywords: youth, violence, a multifunctional system, the concept of a multi-level approach, national security programs, an interdepartmental initiative, programs for the formation of a friendly attitude, voluntary movement.

References
1. Bulling at school. Komsomolskaya Pravda. https://www.kp.ru/putevoditel/sovety-dlya-roditelej/bulling-v-shkole/ (In Russ.)

2. The entire Sterlitamak for three days knew about the impending attack on the school. But no one did anything. Komsomolskaya Pravda. https://www.kp.ru/daily/26821.4/3857543/ (In Russ.)

3. As a sixth-grade mom was able to save him from being bullied at school. Komsomolskaya Pravda. https://www.kp.ru/daily/26789/3823371/ (In Russ.)

4. Kuznetsova urged to introduce the concept of "intraschool accounting". RIA news. https://ria.ru/society/20180418/1518892708.html? Inj = 1 (In Russ.)

5. "I spread rot." As a schoolboy from Bashkiria preparing for an attack. RIA news. https://ria.ru/society/20180418/1518897365.html (In Russ.)

6. Father beat, mother cooked soup. School psychologists — about problem children. RIA news. https://ria.ru/society/20180423/1519106832.html?Relap=1 (In Russ.)

НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ДОСТУПНОСТИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДЛЯ ДЕТЕЙ С СОЦИАЛЬНЫМИ ПРОБЛЕМАМИ

Статья подготовлена в рамках выполнения задания №27.12955.2018/12.1 ЯГПУ им. К. Д. Ушинского от Минобрнауки России на выполнение НИР по теме «Повышение доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ, удовлетворенности обучающихся и (или) их родителей (законных представителей) качеством их предоставления педагогами дополнительного образования с учетом требований профессионального стандарта педагога»

В статье описаны результаты нормативно-правового анализа процесса повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей, имеющих социальные проблемы (детей с девиантным поведением, детей-сирот, детей-мигрантов). В ходе анализа выявлены четыре группы документов, регламентирующих на государственном уровне процесс реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами. Проведенный анализ позволил выявить концептуальные идеи, принципы и приоритеты реализации государственной политики по повышению доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами. Определены приоритетные задачи и направления государственной политики в области образования по проблеме повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей-сирот, детей-мигрантов, детей с девиантным поведением. Представлены конкретные государственные меры по решению задач работы с детьми, имеющими социальные проблемы, а также основные результаты работы с данной категорией детей.

Е.Н. Лекомцева
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дополнительного и технологического образования
lencom23@mail.ru

Н.Г. Лебедева
кандидат педагогических наук, доцент кафедры дополнительного и технологического образования
nina_yar@mail.ru

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского», г.Ярославль, Россия

Ключевые слова: *нормативно-правовое регулирование, государственная политика в области образования, доступность реализации дополнительных общеобразовательных программ, дети-сироты, дети-мигранты, дети с девиантным поведением, социальная проблема.*

Согласно *Всеобщей декларации прав человека* дети имеют право на особую заботу и помощь. *Конституция Российской Федерации* гарантирует государственную поддержку семьи, материнства и детства. Подписав *Конвенцию о правах ребенка* и иные международные акты в сфере обеспечения прав детей, Российская Федерация выразила приверженность участию в усилиях мирового сообщества по формированию среды, комфортной и доброжелательной для жизни детей.

В последнее десятилетие обеспечение благополучного и защищенного детства стало одним из основных национальных приоритетов России. В посланиях Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации ставились задачи по разработке современной и эффективной государственной политики в области детства. Наметились позитивные тенденции увеличения рождаемости и снижения детской смертности, улучшения социально-экономического положения семей с детьми, повышения доступности образования и медицинской помощи для детей, увеличения числа устроенных в семьи детей, оставшихся без попечения родителей.

Вместе с тем проблемы, связанные с созданием комфортной и доброжелательной для жизни детей среды, сохраняют свою остроту и далеки от окончательного решения. Продолжается сокращение численности детского населения, у значительной части детей дошкольного возраста и обучающихся в общеобразовательных учреждениях обнаруживаются различные заболевания и функциональные отклонения. Низкими темпами сокращается число детей-инвалидов, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Остро стоят проблемы подросткового алкоголизма, наркомании и токсикомании: почти четверть преступлений совершается несовершеннолетними в состоянии опьянения.

Масштабы и острота существующих проблем в сфере детства, возникающие новые вызовы, интересы будущего страны и ее безопасности настоятельно требуют от органов государственной власти Российской Федерации, органов местного самоуправления, гражданского общества принятия неотложных мер для улучшения положения детей и их защиты [12].

Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны.

Стратегическая цель государственной политики в области образования — повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [8].

Все острее встает задача общественного понимания необходимости дополнительного образования как открытого вариативного образования и его миссии наиболее полного обеспечения права человека на развитие и свободный выбор различных видов деятельности, в которых происходит личностное и профессиональное самоопределение детей и подростков [10].

Анализ документов нормативно-правовой базы РФ проводился в целях определения приоритетных задач и направлений государственной политики в области образования по проблеме повышения доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами (детей-сирот, детей с девиантным поведением, детей-мигрантов).

Нормативно-правовое регулирование данного вопроса осуществляется преимущественно через распорядительные документы (постановления, приказы, законы, распоряжения), основное назначение которых — регулирование и координация деятельности, позволяющей органу управления обеспечивать реализацию поставленных перед ним задач, получать максимальный эффект от своей деятельности.

В ходе анализа было установлено несколько групп документов, которые регламентируют на государственном уровне процесс реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами.

Первая группа документов — это документы, которые носят общий концептуальный характер и устанавливают основные ориентиры для всех сфер жизни общества:

■ «Конституция Российской Федерации» (принята всенародным голосованием 12.12.1993) (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ, от 30.12.2008 № 6-ФКЗ, от 30.12.2008 № 7-ФКЗ, от 05.02.2014 № 2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ);

■ «Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года (новая редакция)» (утверждены Правительством РФ 14.05.2015 № 2914п-П13), «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р).

Вторая группа документов — это общие документы о положении и правах детей в РФ:

■ Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ (ред. от 18.04.2018 № 85-ФЗ);

■ «Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» (утверждена Указом Президента РФ от 9.10.2007 № 1351; ред. от 01.07.2014 № 483);

■ «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 годы» (утверждена Указом Президента РФ от 1.06.2012 № 761).

Третья группа документов — это документы, отражающие основные регламенты в сфере образования, в том числе дополнительного образования РФ:

■ Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ;

■ «Государственная программа Российской Федерации "Развитие образования"» (утверждена Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642; ред. от 26.04.2018);

■ «Концепция развития дополнительного образования детей» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 4.09.2014 № 1726-р);

■ «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р);

■ «Профессиональный стандарт "Педагог дополнительного образования детей и взрослых"» (утвержден Приказом Минтруда России от 08.09.2015 № 613н);

■ Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» (утвержден Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам; протокол от 30.11.2016 № 11);

■ «Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам» (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 29.08.2013 № 1008).

Четвертая группа документов — это документы, регламентирующие работу социальных институтов по решению проблем детей, имеющих социальные проблемы:

■ Федеральный закон «О беженцах» от 19.02.1993 № 4528—1 (ред. от 22.12.2014 № 446-ФЗ);

■ Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 № 159-ФЗ (ред. от 07.03.2018);

■ Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 № 120-ФЗ (ред. от 07.06.2017 № 109-ФЗ);

■ Закон РФ от 19.02.1993 № 4530—1 «О вынужденных переселенцах» (ред. от 30.12.2015);

■ «Семейный кодекс Российской Федерации» от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 29.12.2017);

■ «Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде» (утверждена Приказом Минобразования РФ от 28.02.2000 № 619);

■ «Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года» (утверждена Президентом РФ);

■ «Положение о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей» (утверждено Постановлением Правительства РФ от 24.05.2014 № 481);

■ «Примерное положение о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации» (утверждено Постановлением Правительства РФ от 27.11.2000 № 896; ред. от 10.03.2009).

Проведенный нормативно-правовой анализ содержания перечисленных выше документов позволяет определить **концептуальные идеи, принципы и приоритеты реализации государственной политики по повышению доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами:**

■ устойчивое повышение благосостояния российских граждан, национальной безопасности, динамичного развития экономики, укрепление позиций России в мировом сообществе [8];

■ увеличение продолжительности жизни населения, сокращение уровня смертности, рост рождаемости, регулирование внутренней и внешней миграции, сохранение и укрепление здоровья населения и улучшение на этой основе демографической ситуации в стране [7];

■ модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны;

■ повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [8];

■ ребенку от рождения принадлежат и гарантируются государством права и свободы человека и гражданина;

■ реализация гарантии права каждого человека на образование независимо от пола, расы, национальности, языка, происхождения, имущественного, социального и должностного положения, места жительства, отношения к религии, убеждений, принадлежности к общественным объединениям, а также других обстоятельств [5];

■ реализация ребенком права жить и воспитываться в семье, насколько это возможно, право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, за исключением случаев, когда это противоречит его интересам [19];

■ недопустимость дискриминации в сфере образования;

■ единство образовательного пространства на территории Российской Федерации, защита и развитие этнокультурных особенностей и традиций народов Российской Федерации в условиях многонационального государства;

■ свобода выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания;

■ обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека [22];

■ повышение качества дошкольного, общего и дополнительного образования и его доступности независимо от места жительства и социального положения семей;

■ совершенствование механизмов социальной поддержки населения [13];

■ содействие физическому, интеллектуальному, психическому, духовному и нравственному развитию детей, воспитанию в них патриотизма и гражданственности, а также реализации личности ребенка в интересах общества и в соответствии с не противоречащими Конституции Российской Федерации и федеральному законодательству традициями народов Российской Федерации, достижениями российской и мировой культуры;

■ защита детей от факторов, негативно влияющих на их физическое, интеллектуальное, психическое, духовное и нравственное развитие;

■ поддержка семьи в целях обеспечения обучения, воспитания, отдыха и оздоровления детей, защиты их прав, подготовки их к полноценной жизни в обществе [25];

■ развитие высоконравственной личности, разделяющей российские традиционные духовные ценности, обладающей актуальными знаниями и умениями, способной реализовать свой потенциал в условиях современного общества, готовой к мирному созиданию и защите Родины;

■ развитие социальных институтов воспитания, обновление воспитательного процесса в системе общего и дополнительного образования, в сферах физической культуры и спорта, культуры на основе оптимального сочетания отечественных традиций, современного опыта, достижений научных школ, культурно-исторического, системно-деятельностного подхода к социальной ситуации развития ребенка;

■ обеспечение защиты прав и соблюдение законных интересов каждого ребенка, в том числе гарантий доступности ресурсов системы образования, физической культуры и спорта, культуры и воспитания [20];

■ принцип социальной гарантии государства на качественное и безопасное дополнительное образование детей;

■ принцип реализации права на развитие личностного и профессионального самоопределения детей и подростков в различных видах конструктивной и личностнообразующей деятельности;

■ принцип общественно-государственного партнерства в целях поддержки разнообразия детства, самобытности и уникальности личности посредством расширения спектра дополнительных общеразвивающих и дополнительных предпрофессиональных программ разной направленности и сетей организаций дополнительного образования, обеспечивающих приобщение детей к традиционным и общечеловеческим ценностям в современном информационном постиндустриальном поликультурном обществе;

■ принцип расширения социальной и академической мобильности детей и подростков через дополнительное образование;

■ принцип общественно-государственного партнерства в целях мотивирования различных организаций, осуществляющих образовательную деятельность (научных организаций, организаций культуры, спорта, здравоохранения и бизнеса), к предоставлению возможностей в этих организациях реализации дополнительного образования детей и подростков (библиотеки, музеи, театры, выставки, дома культуры, клубы, детские больницы, научно-исследовательские институты, университеты, торговые и промышленные комплексы);

■ принцип преемственности и непрерывности дополнительного образования, обеспечивающий возможность продолжения образовательных траекторий на всех возрастных этапах [10].

Анализ документов позволил обобщить **основные цели реализации государственной политики по повышению доступности реализации дополнительных общеобразовательных программ для детей с социальными проблемами:**

1) общие цели для решения проблем детей, имеющих социальные проблемы;

2) цели для решения проблем детей-сирот;

3) цели для решения проблем детей с девиантным поведением;

4) цели для решения проблем детей беженцев и мигрантов.

Рассмотрим их более подробно.

К общим целям, сформулированным органами государственной власти для решения проблем детей, имеющих социальные проблемы, относятся следующие цели:

■ формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление

здоровья, а также организацию их свободного времени [10, 22];

■ создание условий для формирования и реализации комплекса мер, учитывающих особенности современных детей, социальный и психологический контекст их развития, формирование предпосылок для консолидации усилий семьи, общества и государства, направленных на воспитание подрастающего и будущих поколений;

■ повышение эффективности комплексной поддержки уязвимых категорий детей (с ограниченными возможностями здоровья, оставшихся без попечения родителей, находящихся в социально опасном положении, сирот), способствующей их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество [20];

■ осуществление полностью или частично финансового обеспечения содержания лиц, нуждающихся в социальной поддержке в соответствии с законодательством Российской Федерации, в период получения ими образования [10, 22];

■ формирование новой общественно-государственной системы воспитания детей, обеспечивающей их социализацию, высокий уровень гражданственности, патриотичности, толерантности, законопослушное поведение;

■ развитие системы дополнительных образовательных услуг на бесплатной основе, инфраструктуры творческого развития и воспитания детей;

■ государственная поддержка развития детских библиотек, литературы, кино и телевидения для детей;

■ организация профилактики межэтнической, межконфессиональной и социально-имущественной напряженности в образовательной среде в соответствии с современными вызовами;

■ обеспечение информационной безопасности детства путем реализации единой государственной политики в сфере защиты детей от информации, причиняющей вред их здоровью и развитию;

■ принятие на законодательном уровне мер по защите детей от информации, угрожающей их благополучию, безопасности и развитию;

■ создание системы предотвращения насилия в отношении несовершеннолетних, а также организация деятельности учреждений, специалистов, волонтеров по социально-психологической реабилитации детей — жертв насилия и оказанию помощи следственным органам при расследовании преступных посягательств в отношении детей;

■ модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе: создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения [8];

■ обеспечение к 2020 году охвата не менее 70—75% детей в возрасте от 5 до 18 лет качественными дополнительными общеобразовательными программами, в том числе на базе создающихся модельных центров дополнительного образования детей [1, 14];

■ создание педагогических условий для формирования и развития творческих способностей, удовлетворения потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, укреплении здоровья, организации свободного времени, профессиональной ориентации; обеспечение достижения учащимися нормативно установленных результатов освоения дополнительных общеобразовательных программ [18];

■ к 2020 году: получение бесплатных услуг дополнительного образования не менее чем 60% детей в возрасте от 5 до 18 лет [8];

■ оказание экстренной социальной помощи несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации [17].

Цели государственной политики для решения проблем детей-сирот:

■ реформирование деятельности органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав;

■ обеспечение профилактики семейного неблагополучия, основанной на его раннем выявлении, индивидуализированной адекватной помощи семье, находящейся в трудной жизненной ситуации, оказываемой на межведомственной основе, приоритете воспитания ребенка в родной семье;

■ обеспечение приоритета семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей [12];

■ создание условий воспитания детей в детских домах и домах ребенка, максимально приближенных к семейным, а также совершенствование механизма предоставления дополнительных гарантий лицам из числа детей-сирот, в том числе при обеспечении их жилыми помещениями;

■ расширение масштабов реализуемых мер по профилактике семейного неблагополучия и отказов от детей при рождении, по предотвращению лишения родителей родительских прав и поддержке устройства детей-сирот в семьи с целью многократного сокращения количества детей, находящихся без попечения родителей в детских домах и домах ребенка [13];

■ обеспечение социальной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также лиц, потерявших в период обучения обоих родителей или единственного родителя [23];

■ профилактика безнадзорности и беспризорности, а также социальная реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации [17];

■ временное содержание несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей, и содействие в их дальнейшем устройстве [17];

■ защита прав и интересов детей, оставшихся без попечения родителей; детей, находящихся в трудной жизненной ситуации [19];

■ укрепление института семьи, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций семейных отношений [7].

Цели государственной политики для решения проблем детей мигрантов и беженцев:

■ к 2020 году: наличие квалификационных сертификатов не менее чем у 50% мигрантов трудоспособного возраста [8];

■ создание условий для адаптации и интеграции мигрантов, защита их прав и свобод, обеспечение социальной защищенности [6];

■ содействие в устройстве детей лица, признанного беженцем, в государственные или муниципальные дошкольные образовательные организации и общеобразовательные организации, профессиональные образовательные организации и образовательные организации высшего образования наравне с гражданами Российской Федерации [21];

■ создание условий для интеграции иммигрантов в российское общество и развития терпимости в отношениях между местным населением и выходцами из других стран в целях предотвращения этноконфессиональных конфликтов [7].

Цели государственной политики для решения проблем детей с девиантным, асоциальным, поведением:

■ создание необходимых условий для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказание ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условий, в максимальной степени способствующих получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц;

■ оказание психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям, испытывающим трудности в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации, в том числе несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимися потерпевшими или свидетелями преступления, в центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, создаваемых органами государственной власти субъектов Российской Федерации, а также психологами, педагогами-психологами организаций, осуществляющих образовательную деятельность, в которых такие дети обучаются. Органы местного самоуправления имеют право на создание центров

психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [10, 22];

■ создание эффективной системы профилактики правонарушений, совершаемых в отношении детей, и правонарушений самих детей, системы правосудия и системы исполнения наказаний, дружественных к ребенку [12];

■ реформирование деятельности органов опеки и попечительства, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав [12];

■ выявление и пресечение случаев вовлечения несовершеннолетних в совершение преступлений, других противоправных и (или) антиобщественных действий, а также случаев склонения их к суицидальным действиям;

■ предупреждение безнадзорности, беспризорности, правонарушений и антиобщественных действий несовершеннолетних, выявление и устранение причин и условий, способствующих этому;

■ обеспечение защиты прав и законных интересов несовершеннолетних;

■ социально-педагогическая реабилитация несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении [24];

■ профилактика злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде [9].

Кроме основных целевых ориентиров и задач работы с детьми, имеющими социальные проблемы, основные документы нормативно-правовой базы РФ содержат конкретные **меры по их решению.** *Наиболее полно они раскрыты в «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012—2017 годы».*

Опираясь на данный документ, раскроем содержание основных мер по решению целей и задач государственной политики относительно работы с детьми, нуждающимися в особой заботе государства.

Меры, направленные на обеспечение доступности и качества образования:

■ обеспечение реализации гарантий доступности качественного образования для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и их поддержки на всех уровнях образования;

■ обеспечение предоставления детям качественной психологической и коррекционно-педагогической помощи в образовательных учреждениях;

■ обеспечение разработки примерных программ, определяющих единую содержательную основу подготовки педагогов-психологов, а также детального правового регулирования оказания психологической помощи детям педагогами-психологами;

■ создание системы психолого-педагогической поддержки семьи и повышения педагогической компетентности родителей, психологического сопровождения развития ребенка в условиях семьи и образовательного учреждения.

Меры, направленные на развитие воспитания и социализацию детей:

■ разработка общенациональной стратегии развития воспитания как основы реализации государственной политики;

■ обеспечение развития научных основ воспитания и социализации подрастающих поколений;

■ внедрение современных программ гражданско-патриотического воспитания, направленных на формирование российской гражданской идентичности, культуры толерантности, социальной компетентности в сфере этнического и межконфессионального взаимодействия, готовности к защите Отечества и позитивного отношения у молодых людей к службе в рядах Вооруженных Сил Российской Федерации;

■ нормативное урегулирование ресурсного обеспечения воспитательной деятельности (материально-технического, финансового, кадрового, информационно-методического) и организации контроля за условиями, созданными в образовательных учреждениях для воспитания и социализации детей;

■ обеспечение проведения комплексной профилактики негативных явлений в детской среде; обновление форм и методов борьбы с детской безнадзорностью, наркоманией, алкоголизмом, преступностью, проституцией; разработка эффективных механизмов профилактики девиантного поведения детей;

■ внедрение эффективных механизмов сотрудничества органов управления образованием, гражданского общества, представителей различных конфессий, средств массовой информации, родительских сообществ в области воспитания и социализации детей.

Меры, направленные на развитие системы дополнительного образования, инфраструктуры творческого развития и воспитания детей:

■ оказание поддержки музейным учреждениям, школам искусств, реализующим программы художественно-эстетической направленности для детей дошкольного возраста и детей, обучающихся в общеобразовательных учреждениях, в том числе для детей-инвалидов, детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей;

■ формирование государственного заказа на издательскую, кино- и компьютерную продукцию;

■ организация системы повышения профессиональной компетентности педагогических кадров в сфере дополнительного образования детей.

Меры, направленные на защиту прав и интересов детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей:

■ совершенствование законодательства Российской Федерации, касающегося развития форм жизнеустройства детей, от которых отказались при рождении, включая прекращение практики длительного содержания «отказных» детей в детских больницах без медицинских показаний;

■ разработка и внедрение программы комплексной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, раннего возраста;

■ организация работы по реабилитации и восстановлению в родительских правах родителей воспитанников учреждений интернатного типа, поиску родственников и установлению с ними социальных связей для возврата детей в родные семьи;

■ совершенствование системы стимулирования граждан, желающих принять на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, путем расширения перечня и улучшения качества услуг таким семьям;

■ применение обязательного психологического тестирования для кандидатов в опекуны, попечители, усыновители;

■ улучшение качества подготовки потенциальных замещающих родителей в целях исключения возврата детей из замещающих семей в учреждения интернатного типа;

■ создание системы профессионального сопровождения усыновителей, опекунов, попечителей, приемных родителей в период адаптации и на последующих этапах жизни ребенка;

■ перепрофилирование учреждений интернатного типа в службы по поддержке семей и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в реабилитационные центры, другие учреждения в соответствии с потребностями региона;

■ переход к системе открытого усыновления с отказом от тайны усыновления;

■ обеспечение выполнения в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, Рекомендаций Комитета министров Совета Европы о правах детей, находящихся в учреждениях опеки;

■ продолжение реформирования учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, путем разукрупнения, создания в них условий, приближенных к семейным, создания новых современных детских домов квартирного типа и в форме детской деревни с учетом международных норм и современных методов развития, воспитания, реабилитации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, при активном участии волонтеров и некоммерческих организаций;

■ разработка и внедрение программы подготовки воспитанников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, к самостоятельной жизни по окончании пребывания в них;

■ внедрение технологии «социальных лифтов» для выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся

без попечения родителей, в системе образования и при трудоустройстве;

■ внедрение правовых механизмов общественного контроля за обеспечением прав детей в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детских домах-интернатах;

■ продолжение создания и развития региональных систем постинтернатного сопровождения и адаптации выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья;

■ совершенствование законодательства Российской Федерации в области защиты имущественных и неимущественных (личных) прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в том числе своевременное обеспечение лиц из числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, благоустроенными жилыми помещениями [12].

В изученных документах отражены **организационные формы осуществления работы с детьми, имеющими социальные проблемы:** организации, осуществляющие образовательную деятельность; детские дома; дома-интернаты; медицинские организации; органы опеки и попечительства; органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних; комиссии по делам несовершеннолетних; центры социальной работы; центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям; модельные центры дополнительного образования детей; социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних; социальные приюты для детей; центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей и др.

Также правовые акты содержат основные **результаты работы с детьми, имеющими социальные проблемы:**

■ снижение уровня бедности, дефицита доходов у семей с детьми и ликвидация крайних форм проявления бедности;

■ ликвидация дефицита услуг, оказываемых дошкольными образовательными учреждениями;

■ сокращение доли детей, не получающих алименты в полном объеме;

■ снижение численности семей, находящихся в социально опасном положении;

■ формирование в обществе ценностей семьи, ребенка, ответственного родительства;

■ повышение качества услуг для семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации;

■ создание эффективных механизмов, способствующих сокращению случаев лишения родительских прав, выявлению семей, входящих в группу риска, их социальному сопровождению и реабилитации, сокращению числа случаев жестокого обращения с детьми в семьях;

■ сокращение числа детей, остающихся без попечения родителей;

■ обеспечение всеобщей доступности дошкольного образования для всех категорий детей, повышение гибкости и многообразия форм предоставления дошкольных услуг на основе реализации существующих (основных) и новых (дополнительных) форм их финансирования и организации;

■ расширение вариативности программ, рассчитанных на детей с разными уровнем, типом и формами проявления способностей, в том числе индивидуализированных программ развития (для детей с особой одаренностью);

■ повсеместная доступность для детей различных видов социально-психологической, педагогической помощи и поддержки в трудной жизненной ситуации;

■ сокращение числа детей и подростков с асоциальным поведением;

■ стимулирование интереса детей к историческому и культурному наследию России, многообразию культур различных народностей и этносов, религий;

■ увеличение доли детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в семьях граждан Российской Федерации, до 90%.

■ увеличение числа субъектов Российской Федерации, свободных от институциональных форм воспитания детей-сирот (детских домов и школ-интернатов);

■ сокращение случаев отмены решений о передаче детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи граждан Российской Федерации.

■ постепенное сокращение числа детей, переданных на международное усыновление, за счет развития системы стимулирования граждан Российской Федерации к усыновлению, различных форм опеки и попечительства, предоставления социальных услуг семьям граждан Российской Федерации, принявшим ребенка на воспитание;

■ создание в учреждениях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, условий для полноценного их развития и образования;

■ сокращение времени нахождения ребенка в условиях институционализации (в медицинских и образовательных учреждениях); введение запрета на помещение детей в возрасте до трех лет в дома-интернаты;

■ увеличение числа выпускников учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, обеспеченных жильем, трудоустроенных по востребованным на рынке труда специальностям [12];

■ укрепление общественного согласия, солидарности в вопросах воспитания детей;

■ повышение престижа семьи, отцовства и материнства, сохранение и укрепление традиционных семейных ценностей;

■ создание атмосферы уважения к родителям и родительскому вкладу в воспитание детей;

■ развитие общественно-государственной системы воспитания, основанной на межведомственной и межрегиональной координации и консолидации усилий общественных и гражданских институтов, современной развитой инфраструктуре, правовом регулировании и эффективных механизмах управления;

■ повышение роли системы общего и дополнительного образования в воспитании детей, а также повышение эффективности деятельности организаций сферы физической культуры и спорта, культуры;

■ повышение общественного авторитета и статуса педагогических и других работников, принимающих активное участие в воспитании детей;

■ укрепление и развитие кадрового потенциала системы воспитания;

■ доступность для всех категорий детей возможностей для удовлетворения их индивидуальных потребностей, способностей и интересов в разных видах деятельности независимо от места проживания, материального положения семьи и состояния здоровья;

■ создание условий для поддержки детской одаренности, развития способностей детей в сферах образования, науки, культуры и спорта, в том числе путем реализации государственных, федеральных, региональных и муниципальных целевых программ;

■ утверждение в детской среде позитивных моделей поведения как нормы, развитие эмпатии;

■ снижение уровня негативных социальных явлений;

■ развитие и поддержка социально значимых детских, семейных и родительских инициатив, деятельности детских общественных объединений;

■ повышение качества научных исследований в области воспитания детей;

■ повышение уровня информационной безопасности детей;

■ снижение уровня антиобщественных проявлений со стороны детей;

■ формирование системы мониторинга показателей, отражающих эффективность системы воспитания в Российской Федерации [20].

Таким образом, нормативно-правовой анализ показал, что достижение главной стратегической цели дополнительного образования, которая заключается в обеспечении к 2020 году охвата не менее 70–75% детей в возрасте от 5 до 18 лет качественными дополнительными общеобразовательными программами, доступными для всех категорий детей независимо от их места проживания, материального положения семьи и состояния здоровья, возможно лишь в случае интеграции усилий в разных сферах жизни общества.

Список литературы

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования (утверждена Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 №1642; ред. от 26.04.2018). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/.

2. Дополнительное образование детей: история и современность: учебное пособие для академического бакалавриата / Отв. ред. А.В. Золотарева.— 2-е изд., испр. и доп.— М., 2017.

3. Закон РФ от 19.02.1993 №4530—1 «О вынужденных переселенцах» (ред. от 30.12.2015). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4339/.

4. *Золотарева А.В.* Управление развитием учреждения дополнительного образования детей: учебно-методическое пособие.— Ярославль, 2010.

5. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993, с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30.12.2008 №6-ФКЗ, от 30.12.2008 №7-ФКЗ, от 05.02.2014 №2-ФКЗ, от 21.07.2014 № 11-ФКЗ). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/.

6. Концепция государственной миграционной политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Президентом РФ). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131046/.

7. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена Указом Президента РФ от 09.10.2007 №135; ред. от 01.07.2014 № 483). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71673/7a46cb13de731db3333fcd77a4f7887e468287e3/.

8. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 17.11.2008 №1662-р). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/.

9. Концепция профилактики злоупотребления психоактивными веществами в образовательной среде (утверждена Приказом Минобразования РФ от 28.02.2000 №619). — http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=339719#08275894187390804.

10. Концепция развития дополнительного образования детей (утверждена распоряжением Правительства РФ от 04.09.2014 №1726-р). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/159f057017501e741437a680111f2f3778861c87/.

11. *Мухамедьярова Н.А.* Государственный заказ системе дополнительного образования детей // Ярославский педагогический вестник. Психолого-педагогические науки: научный журнал.—2012.— №2.— Том II (Психолого-педагогические науки).— С. 234—239.

12. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012—2017 годы (утверждена Указом Президента РФ от 01.06.2012 №761). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/cff3c3b8ac6969ec477c201981213b892084af63/.

13. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2018 года (новая редакция, утверждены Правительством РФ 14.05.2015 №2914п-П13). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179480/#dst100002.

14. Паспорт приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей» (утвержден Президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и приоритетным проектам; протокол от 30.11.2016 №11). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216434/.

15. Положение о деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей (утверждено Постановлением Правительства РФ от 24.05.2014 №481). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487/.

16. Порядок организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 29.08.2013 №1008). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155088/6ef84690f6a42b17df0fd2f63e0a5bf7a4b9a996/.

17. Примерное положение о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации (утверждено Постановле-

нием Правительства РФ от 27.11.2000 №896; ред. от 10.03.2009). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29379/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/.

18. Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» (утвержден Приказом Минтруда России от 08.09.2015 №613н). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186767/b8c0fc6affc0768557a07d839a889c1a7b80d14f/.

19. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 №223-ФЗ (ред. от 29.12.2017). — http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_8982/.

20. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года (утверждена распоряжением Правительства РФ от 29.05.2015 №996-р). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/.

21. Федеральный закон «О беженцах» от 19.02.1993 № 4528—1 (ред. от 22.12.2014 №446-ФЗ). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4340/.

22. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ. — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174.

23. Федеральный закон «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» от 21.12.1996 №159-ФЗ (ред. от 07.03.2018). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/.

24. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 №120-ФЗ (ред. от 07.06.2017 №109-ФЗ). — http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_23509/.

25. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 №124-ФЗ (ред. от 18.04.2018 №85-ФЗ). — http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/.

STANDARD AND LEGAL REGULATION PROCESS FOR AN INCREASE IN AVAILABILITY OF IMPLEMENTING ADDITIONAL GENERAL EDUCATION PROGRAMS FOR CHILDREN WITH SOCIAL ISSUES

The article has been prepared as part of task № 27.12955.2018 / 12.1 of the YaGPU them. K.D. Ushinsky from the Ministry of Education and Science of Russia to perform research on "Improving the accessibility of the implementation of additional general education programs, the satisfaction of students and / or their parents (legal representatives) with the quality of their provision of additional education by teachers, taking into account the requirements of the teacher's professional standard"

Elena N. Lekomtseva
Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation
lencom23@mail.ru

Nina G. Lebedeva
Yaroslavl State Pedagogical University. K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russian Federation
nina_yar@mail.ru

Abstract
In this article the results of a standard and legal analysis of the process of increasing the availability of implementing additional general education programs for children with social problems are described (children with deviant behavior, orphan children, migrant children). During the analysis the authors examined four groups of documents which regulate, at the state level, the process of implementing additional general education programs for children with social problems. These documents have a general conceptual character and establish the main reference points for all areas of life in society: general documents on the situation and the rights of children in the Russian Federation; documents reflecting the main regulations in education, including additional education in the Russian Federation; documents regulating the work of social institutes on solutions for the problems of children with social problems. The analysis carried out has allowed us to determine the conceptual ideas, principles, and priorities of state pol-

icy on increasing the availability of implementing additional general education programs for children with social problems. The authors managed to determine priority problems and the goals of state policy in the field of education for solving a problem of increasing the availability of implementing additional general education programs for orphan children, migrant children, and children with deviant behavior. In the article, the main objectives of the state policy on increasing the availability of implementing additional general education programs for children with social problems are generalized, dividing them into groups: common goals for solving problems of children with social problems; the goals of solving the problems of orphan children; the goals of solving the problems of children with deviant behavior; the goals for solving the problems of children of refugees and migrants. The authors have presented specific state measures for working with children with social problems and also the main results of work with this category of children.

Keywords: standard and legal regulation, state policy in the fields of education, availability of implementing additional general education programs, orphan children, migrant children, children with deviant behavior, social problem.

References

1. The State Program of the Russian Federation "Development of Education" (Approved by the Decree of the Government of the Russian Federation dated December 26, 2017 No. 1642; ed. Dated April 26, 2017). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/ (In Russ.)

2. Additional education of children: history and modernity: a textbook for academic bachelor. Ed. A.V. Zolotarev. 2nd ed., Corr. and add. Moscow, 2017. (In Russ.)

3. The RF Law dated 02.19.1993 No. 4530—1 "On Forced Migrants"(as amended on 12/30/2015). URL http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4339/ (In Russ.)

4. Zolotareva A.V. Managing the development of institutions of additional education for children: a teaching aid. Yaroslavl, 2010. (In Russ.)

5. The Constitution of the Russian Federation (adopted by popular vote on December 12, 1993) (with amendments introduced by the Laws of the Russian Federation on amendments to the Constitution of the Russian Federation of December 30, 2008 No. 6-FKZ, of December 30, 2008 No. 7-FKZ, of February 02, 2014 N2-FKZ, dated July 21, 2014 N11-FKZ). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/ (In Russ.)

6. The concept of the state migration policy of the Russian Federation for the period up to 2025 (Approved by the President of the Russian Federation). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131046/ (In Russ.)

7. The concept of the demographic policy of the Russian Federation for the period until 2025 (Approved by the Decree of the President of the Russian Federation of October 9, 2007 No. 135; edition of July 01, 2014 No. 483). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_71673/7a46cb13de731db3333fcd77a4f7887e468287e3/ (In Russ.)

8. The concept of long-term socio-economic development of the Russian Federation for the period up to 2020 (Approved by the decree of the Government of the Russian Federation of November 17, 2008 No. 1662-p). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (In Russ.)

9. The concept of the prevention of substance abuse in the educational environment (Approved by the Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 2, 2000 No. 619). http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP; n=339719#08275894187390804 (In Russ.)

10. The concept of the development of additional education for children (Approved by the order of the Government of the Russian Federation of September 4, 2014 No. 1726-p). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/159f057017501e741437a680111f2f3778861c87/ (In Russ.)

11. Mukhamedyarova N.A. State order to the system of additional education of children // Yaroslavsky pedagogical journal. Psychological and pedagogical sciences: a scientific journal. 2012. No. 2. Vol. II (Psychological and Pedagogical Sciences). Pp. 234—239. (In Russ.)

12. National Action Strategy for Children for 2012—2017 (Approved by the Decree of the President of the Russian Federation dated June 1, 2012 No. 761). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_130516/cff3c3b8ac6969ec477c201981213b892084af63/ (In Russ.)

13. The main activities of the Government of the Russian Federation for the period until 2018 (new edition) (Approved by the Government of the Russian Federation dated May 14, 2015 No. 2914p-P13). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_179480/#dst100002(In Russ.)

14. Passport of the priority project "Accessible Additional Education for Children" (Approved by the Presidium of the Presidential Council for Strategic Development and Priority Projects; Minutes dated November 30, 2016 No. 11). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_216434/ (In Russ.)

15. Regulations on the activities of organizations for orphans and children left without parental care, and about the placement of children without parental care in them (Approved by the Government of the Russian Federation dated May 24, 2014 No. 481). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_163487/ (In Russ.)

16. The order of organization and implementation of educational activities on additional general education programs (Approved by the Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated August 29, 2013 No. 1008). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155088/6ef84690f6a42b17df0fd2f63e0a5bf7a4b9a996/ (In Russ.)

17. Approximate provision on specialized institutions for minors in need of social rehabilitation (Approved by the Decree of the Government of the Russian Federation dated November 27, 2000 No. 896; as amended dated March 10, 2009). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29379/92d969e26a4326c5d02fa79b8f9cf4994ee5633b/ (In Russ.)

18. Professional standard "Teacher of additional education for children and adults (Approved by the Order of the Ministry of Labor of Russia dated September 08, 2015 No. 613n). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186767/b8c0fc6affc0768557a07d839a889c1a7b80d14f/ (In Russ.)

19. Family Code of the Russian Federation dated December 29, 1995 No. 223-FZ (as amended on December 29, 2017). http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_8982/ (In Russ.)

20. Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025 (Approved by the order of the Government of the Russian Federation No. 996-p of May 29, 2015). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/f62ee45faefd8e2a11d6d88941ac66824f848bc2/ (In Russ.)

21. Federal Law "On Refugees" dated February 19, 1993 N4528−1 (as amended by December 22, 2014 No. 446-FZ). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_4340/ (In Russ.)

22. Federal Law "On Education in the Russian Federation" dated December 29, 2012 No. 273-FZ. http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174 (In Russ.)

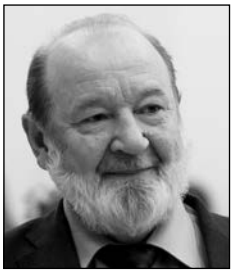
23. Federal Law "On Additional Guarantees for Social Support of Orphans and Children Left Without Parental Care" dated December 12, 1996 No. 159-FZ (as amended dated March 07, 2018). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_12778/ (In Russ.)

24. Federal Law "On the basis of the system for the prevention of neglect and juvenile delinquency" dated June 24, 1999 No. 120-FZ (as amended dated June 07, 2017 No. 109-FZ). http://www.consultant.ru/document/Cons_doc_LAW_23509/ (In Russ.)

25. Federal Law "On Basic Guarantees of the Rights of the Child in the Russian Federation" date July 24, 1998 No. 124-FZ (as amended dated April 04, 2018 No. 85-FZ). http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_19558/ (In Russ.)

КУЛЬТУРА И ОБРАЗОВАНИЕ: ВЕКТОР РАЗВИТИЯ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с раскрытием проблемы социогенетического единства культуры и образования, приоритетной роли образования в развитии человеческого сообщества. Представляется модель развития государства (страны) в рамках мировой цивилизации, содержащая пять блоков: национальная культура, образование, гражданское общество, экономика, государство, взаимосвязанных исторической логикой развития человеческого сообщества, что предполагает: любое государство и общество в осуществлении своих основных функций должны опираться на основы своей родной культуры. Итогом проведенного исследования стали положения, касающиеся системы образования, которая органично связана с национальной культурой, является ее производной, способом и средством ее сохранения, развития в настоящем и будущем времени; способна не только сохранять и транслировать культурный опыт, но и прогнозировать образ человека и общества национальной культуры, успешно воплощать его в жизнь; должна выйти из роли простого исполнителя заказа (государства и общества), взять на себя функции прогнозирования будущего, как своего национального сообщества, так и всего человечества, включая образ (идеал) человека. Авторы твердо стоят на позиции, которая выражается в необходимости сохранения и развития многообразия культур на планете Земля и, соответственно, национальных систем образования, что составляет непременное условие выживания и развития мирового сообщества.



А.М. Егорычев
доктор философских наук, профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью, Российский государственный социальный университет, г. Москва, Россия
chelovekcap@mail.ru

А.В. Ткаченко
старший преподаватель кафедры иностранных языков, Российская таможенная академия, г. Москва, Россия
alla3003@mail.ru

В.В. Зарецкий
кандидат педагогических наук, директор ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Россия
zarezky@bk.ru

Ключевые слова: *личность, система образования, национальная культура, глобализация, футурологический прогноз.*

Усиливающиеся в начале XXI века социальные процессы, связанные с научно-промышленной и информационно-технологической революцией, включая мощные тенденции, прежде всего глобализацию, которые непосредственно оказывают воздействие на развитие человеческой цивилизации, актуализировали мировую научную мысль, направленную на поиск исторических перспектив выживания человека и человечества. Дело в том, что динамика происходящих изменений в мире начала XXI века имеет настолько высокую степень влияния на всю сферу жизнедеятельности человека и общества, что порождает всевозможные риски, которые нарушают прежнюю устойчивость и стабильность его бытийного мира, создавая неопределенность настоящего и будущего [3; 4; 5; 7]. Девиз представителей современного прогресса, порожденного глобализацией, — «Общество потребления — двигатель экономического развития» направлен на формирование «человека-зомби», что не позволяет ему в должной мере ощутить свою истинную природу, подавляет любые проявления духовности, создает условия для манипулирования общественным сознанием в нужном направлении.

В контексте настоящего исследования, обозначим основные результаты (последствия) мировых тенденций и процессов XXI века:

1. Усиливающиеся противостояния (политическое, экономическое, военное, финансовое, торговое, социокультурное, иное) развитых стран, желанием их правительств занять доминирующие позиции в мировом сообществе, построить мир на единых универсальных смыслах и ценностях со своим превалирующим (управляющим) влиянием.

2. Непрерывная модернизация мировой системы образования, всех ее структур и составляющих (управления, миссии, теоретико-методологических основ, цели и задач, содержания, модели личности выпускника, методико-технологического обеспечения, пр.), связанная с ее адаптацией к условиям непрерывно меняющегося мира, что ее дезорганизует и не позволяет эффективно выполнять функции по гармонизации человека и общества.

3. Нарушение здоровья человека (физического, психического, социального, духовного), связанное с разрушением устоявшихся норм и стереотипов поведения и социального взаимодействия; непрерывный процессом его адаптации и социализации в течение всего периода жизни (онтогенеза) во все усложняющемся и непредсказуемом мире; необходимость постоянного обучения и самосовершенствования, демонстрации своего высокого профессионализма, личностно-профессиональной культуры.

Известные зарубежные и отечественные ученые (П. Бьюккенен, Ален Турен, Скотт Лэш, Джон Урри, С. Хантингтон, Х.А. Барлыбаев, С.И. Григорьев, А. Зиновьев, А.М. Егорычев, В.П. Казначеев, С.Г. Кара-Мурза, Н.Н. Моисеев, А.И. Субетто, Ж.Т. Тощенко и др.) озабочены складывающейся ситуацией, отмечают, что данные риски при неуправляемой, либо плохо управляемой политической ситуации в мировом сообществе могут привести к полному изменению (деградации) общества, природы человека, а при особо неблагоприятных условиях — к гибели всего человечества.

Результаты многолетних исследований настоящей проблемы позволяют предположить, что современное мировое сообщество, несмотря на определенные научно-технологические достижения, исчерпало ресурс эпохи капитала и стоит на границе вхождения в эпоху управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образования. Этот вариант развития мирового сообщества возможен и рассматривается, как и возможные два других: построение киберцивилизации; полное разрушение человеческой цивилизации (стагнация) [3; 4]. Переход мирового сообщества к эпохе управляемой социоприродной эволюции на базе общественного интеллекта и образования, согласно учению В.И. Вернадского о ноосфере [1], предполагает:

- вывод образования в социальной политике всех государств на прио-

ритетное место, что обязывает внести определенные изменения в ее систему, затрагивающих ее основные составляющие (роль, статус, миссия, управление, финансирование, функции, цели, поле действия, методико-технологическое обеспечение, правила и возможности функционирования, др.);

- создание условий для формирования и развития общественного интеллекта всех народов мировой цивилизации, что также предполагает внесения изменений в мировую политику, касающихся многих аспектов, прежде всего, функционирования и развития финансово-экономической системы (распределение прибыли), от чего зависит эффективное решение многих других проблем (информационно-технологическая поддержка бедных стран, доступность качественного медицинского обслуживания и образования, возможность межкультурной коммуникации, др.).

Рассматривая решение проблемы эффективного функционирования и развития системы мирового образования современного мира, необходимо:

- иметь ясное понимание и представление о феномене «образование», его сути, истоках, непосредственной связи с национальной культурой; целях, направленности, содержании, возможностях; связи с другими социальными институтами государства и общества, мировым сообществом, пр.;
- осознавать сущность природы человека (биологическую, психическую, социальную, духовную, космическую); динамику и особенности его развития в онтогенезе; истинное предназначение человека в этом мире;
- четко представлять, какие законы и закономерности, факторы и механизмы определяют сложный процесс развития человека в социальном пространстве, условия его становления как личности и гражданина.

Феномен понятия «образование», несмотря на огромное к нему внимание со стороны многих ученых мирового сообщества, до сих пор не имеет универсального понимания и определения, постоянно вызывает острые дискуссии. Данная ситуация, вполне естественная, объясняется следующим.

Во-первых, все народы мирового сообщества прошли свой индивидуальный путь развития, сформировав свою уникальную национальную культуру (смыслы, ценности, традиции), на основе которой развивалась и система образования, отражающая и утверждающая ее особенности.

Во-вторых, функционирование и развитие системы образования во многом определяется уровнем социально-экономического развития конкретного национального сообщества (государства), его приобщения к современным процессам мировой цивилизации (информационным, технологическим, культурным, др.).

Таким образом, надо принять как должное, что существуют разные подходы к пониманию сущности образования, ее целей, содержания, пр.

При разработке футурологического прогноза развития образования, необходимо учитывать одно важное обстоятельство, определяющее выживание и устойчивое развитие человеческой популяции (мировой цивилизации). Дело в том, что Вселенная развивается при условии многообразия форм материи (физической, биологической, социальной, иной). Адепты (США и Европа), проводящие политику построения унифицированного мирового сообщества на единых принципах, смыслах и ценностях его существования, ведут человечество к неминуемой гибели.

Так известный французский социолог Клод Леви-Стросс писал в «Структурной антропологии»: «Не может быть мировой цивилизации в том абсолютном смысле, который часто придается этому выражению, поскольку цивилизация предполагает сосуществование культур, которые обнаруживают огромное разнообразие; можно даже сказать, что цивилизация и заключается в этом сосуществовании. Мировая цивилизация не могла бы быть ничем иным, кроме как коалицией в мировом масштабе культур, каждая из которых сохраняла бы свою оригинальность» [6].

Сегодня мировое сообщество состоит из множества этносов, наций и народов[1],по разным подсчетам, их 4000—6000. Каждый народ имеет свою уникальную культуру и систему воспитания (образования) подрастающего поколения. Система воспитания (образования) любого народа, как и другие социальные институты и структуры, рождалась на основе отечественной культуры, ее смыслов и ценностей (рис. 1).

Рис. 1. Модель развития государства (страны) в рамках мировой цивилизации

Данная модель содержит пять блоков (национальная культура, образование, гражданское общество, экономика, государство), которые детерминированы исторической логикой развития человеческого сообщества. Данное обстоятельство предполагает, что все надстройки (образование, гражданское общество (все его социальные институты, структуры, социальные объединения, коллективы, отдельный человек)), экономика и государство осуществляют свои функции, опираясь на основы национальной культуры, учитывая ментальность ее народа. Понятно, что настоящая модель вполне уместна для рассмотрения проблемы развития мирового сообщества, при условии того, что сколько культур, столько и систем национального образования (их особенностей и своеобразия), то есть принятие принципа «единое сильное сообщество в многообразии культур». Простая логика подсказывает, что системы образования различных народов мирового сообщества в своей основе имеют самые различные принципы, смыслы, традиции, определяемые своей национальной культурой.

В свое время великий русский педагог К.Д. Ушинский (1824—1870) постоянно писал о том, что не может быть никакой универсальной системы образования, что «... основания воспитания и цель его, а следовательно, и его направление различны у каждого народа и определяются народным характером» [8, с. 117].

Итак, в основе всех социальных институтов и структур лежит национальная культура, которая определяет особенности их функционирования и развития. Первой надстройкой над культурой является образование, вся история которого связана с развитием культуры. Можно сказать, что образование рождалось и развивалось вместе с национальной культурой, является ее лучшим выражением, что и предопределило ее основную цель: формирование определенного типа личности человека в соответствии с требованиями своего сообщества, посредством его приобщения к смыслам и ценностям отечественной культуры.

[1] Планета Земля — это многонациональное сообщество, на территории которого проживает большое количество различных народностей. Чаще всего объединение разных народов в группы происходит либо по видовым признакам, либо по языку, на котором говорит та или иная группа, либо по территории проживания. Наиболее крупной категорией подразделения народностей является языковая семья (их 20). Некоторые из народностей по меркам истории малочисленны и насчитывают не более миллиона человек (таковых народов всего 330). Есть многочисленные, где количество людей превышает 100 млн. Таких народностей всего 11 (http://skolkoinfo.ru/obshhestvo-politika/skolko-narodov-v-mire.html).

Образование, являясь многоаспектным социальным явлением, имеет множество определений. Тем не менее, в современном понимании образование выступает как:

- социальный институт, ориентированный на передачу знаний и культурного опыта от одного поколению к другому;
- процесс возрождения, сохранения, обобщения национальной культуры (идей, смыслов, ценностей, социальных норм и стереотипов поведения, др.), ее трансляции в настоящее и будущее через теорию и практику воспитания человека;
- процесс формирования человека с учетом предшествующего культурного опыта своего народа, стимулирование его адаптации, социализации и интеграции в социум;
- процесс обогащения социокультурной среды жизнедеятельности человека, посредством, как выражения традиционных национальных ценностей, так и создания новых культурных объектов и предметов.

Таким образом, все выше обозначенное позволяет сделать следующие умозаключения, которые ложатся в основу настоящего исследования:

Во-первых, система образования не просто связана с национальной культурой, а является ее производной, способом и средством ее сохранения, развития в настоящем и будущем времени, то есть рассматривать их отдельно друг от друга просто невозможно.

Во-вторых, система образования способна не только сохранять и транслировать культурный опыт, но и прогнозировать образ человека и общества национальной культуры и его успешно воплощать в жизнь.

В-третьих, система образования должна выйти из роли простого исполнителя заказа (государства и общества), взять на себя функции прогнозирования будущего, как своего национального сообщества, так и всего человечества, включая образ (идеал) человека.

Первое, что должны сделать представители мирового научно-образовательного сообщества, это разработать идеал человека ноосферной эпохи, законодательно его оформить и направить все усилия системы образования на его воплощение в жизнь. Необходимо отметить, что данной проблемой достаточно активно занимаются российские ученые (В.П. Казначеев, А.И. Субетто, С.И. Григорьев, А.Г. Атаманчук, А.М. Егорычев, В.Н. Василенко, В.И. Патрушев, В.К. Батурин, В.Л. Макаров, др.). Ход мыслей этих ученых опирается на гений ученого и учителя В.И. Вернадского (1863—1945), для которого переход человечества к ноосфере вполне очевиден. В.И. Вернадский писал о том, что «...процессы, подготовлявшиеся многие миллиарды лет, не могут быть преходящими, не могут остановиться. Отсюда следует, что биосфера неизбежно перейдет так или иначе — рано или поздно — в ноосферу, т.е. что в истории народов, ее населяющих, произойдут события, нужные для этого, а не этому процессу противоречащие» [1, с. 335]. Ученый исходил из того, что приход ноосферы — дело рук самого человека, поэтому человек «...должен мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государства или их союзов, но и в планетном аспекте» [1, с. 322]. Проблема для последователей великого учителя ясна — необходим идеал нового человека ноосферной эпохи.

Анализ существующих научных трудов самой разной направленности по проблеме человека позволил выделить его основные сущности (ипостаси) [3; 4], которые определяют человека как сложную суперсистему: био-психо-социо-духовно-космо (рис. 2).

Все пять сущностей человека (био-психо-социо-духовно-космо) имеют органичное единство, взаимосвязаны и взаимообусловлены всей эволюцией рождения, развития и становления человека.

А) *Человек как сущность биологическая* — «био». В основе своей биологической организации человек имеет клетку, которая содержит в себе всю необходимую информацию его жизни и развития как биологической сущности.

Б) *Человек как сущность психическая* — «психо». В своей психической

организации человек имеет сознание, которое позволяет ему воспринимать и познавать окружающий его мир и себя в нем.

В) *Человек как сущность социальная* — «социо». В своей социальной организации человек является личностью, которая позволяет ему самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность перед собой и обществом, являться самостоятельным и свободным (относительно) субъектом деятельности.

Г) *Человек как сущность духовная* — «духовно». В своей духовной организации человек имеет душу, которая позволяет ему обрести истинную свободу и независимость, полную открытость миру, достичь высшего развития своей личности.

Д) *Человек как космическая сущность* — «космо». В своей космической организации человек связан с Вселенной, подчинен законам ее развития.

Четкое и ясное понимание природы человека должно быть положено в методологическую основу развития образования, главная цель которого — формирование человека гармоничного и всесторонне развитого

Что человек есть космопланетарная сущность, исследователи понимали достаточно давно. Так нидерландский ученый Христиан Гюйгенс (1629—1695) в своей предсмертной книге «Космотеорос» выдвинул проблему и установил научное обобщение, что «жизнь есть космическое явление, в чем-то резко отличное от косной материи», изложил свои предположения о существовании жизни на других планетах [6]. Сегодня данной проблемой занимаются отечественные ученые (В.П. Казначеев, В.В. Налимов, А.В. Трофимов, Н.Н. Моисеев, А.Н. Дмитриев, Е.А. Спирин, А.Д. Урсул, др.).

Таким образом, понимая многомерную сущность природы человека, законы и закономерности его развития и социального становления, цели и возможности образования, можно прогнозировать ближайшее и отдаленное будущее человечества.

Заключение. Человеческое сообщество прошло долгий и трудный исторический путь своего развития, от одного эволюционного этапа к следующему, преодолевая все трудности. Сегодня человечество стоит на пороге нового этапа своего восхождения — ноосферного, эпохи, где будут работать совсем другие законы существования человека и всех народов планеты Земля. Законы, ведущие к справедливому и счастливому мировому сообществу равных и духовно развитых людей.

Ускорение эволюционных процессов на планете Земля сегодня необходимо рассматривать в связи с высокой активизацией творческого сознания людей как активной геологической силы, приближающей нас к ноосфере. В.И. Вернадский писал по этому поводу: «В переживаемый нами момент создания новой геологической силы, научной мысли, резко возрастает влияние живого общества в эволюции биосферы. Биосфера, перерабатываясь научной мыслью Homo Sapiens, переходит в свое новое состояние — в ноосферу. Необходимо подчеркнуть неразрывную связь создания ноосферы с ростом научной мысли, являющейся первой необходимой предпосылкой этого создания, ноосфера может создаваться только при этом условии» [1, с. 333].

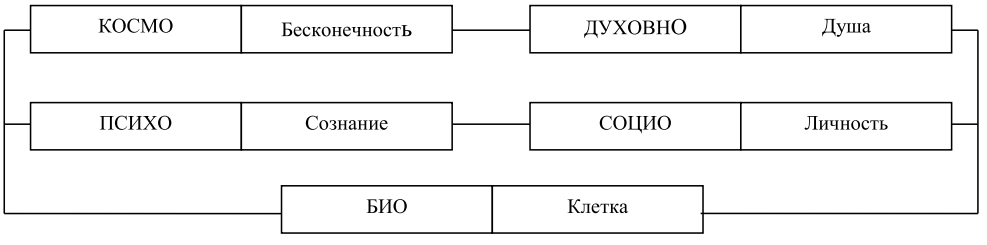


Рис. 2. Модель, отражающая основные сущности человека

Научная мысль, выработку которой стимулирует и направляет система образования, создает необходимые предпосылки, связанные с необходимостью глобального изменения сознания, как отдельного человека, так и всего человечества. Мировая система образования начинает выступать главным средством и механизмом формирования нового мировоззрения человека ноосферной эпохи.

Рассматривая человека как высшее звено эволюции биосферы, мы неизбежно приходим к пониманию его закономерного выхода в космос. Ноосферное общество — это путь к следующему этапу развития человечества — космоноосфере.

Список литературы

1. *Вернадский В.И.* Философские мысли натуралиста.— М., 1988.

2. *Гюйгенс Х.* Книга мирозрения и мнение о небесно-земных глобусах и их украшениях. Пер. Якова Брюса.— Санкт-Петербург, 1717. — 2-е изд., — Санкт-Петербург, 1724.

3. *Егорычев А.М.* Россия и мировая цивилизация начала XXI века: философские и социокультурные основы построения стратегии социального развития // Ученые записки Российского государственного социального университета.— 2015.— №1 (128). — Т. 14.— С. 78–89.

4. *Егорычев А.М.* Человек в ноосферном измерении // Человек и общество: ноосферное развитие: монография / О.С. Анисимов, Г.В. Атаманчук, В.К. Батурин, А.М. Егорычев и др.— Москва; Белгород, 2011.— С. 267–291.

5. *Казначеев В.П.* Здоровье нации, культура, футурология XXI века: сб. статей и докладов В.П. Казначеева (2007–2012 гг.) / Под ред. А.В. Трофимова.— Новосибирск, 2012.

6. *Леви-Стросс Клод.* Структурная антропология. https://www.russiapost.su/archives/54499.

7. *Субетто А.И.* Доктрина духовно-нравственной системы ноосферного человека и ноосферного образования.— СПб.: Кострома, 2008.

8. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. в 11 т.— М., 1952.

9. *Tofler A.* The Third Ware. N-Y., 1980.

10. *Taylor Ch.* Multiculturalism and the «Politics of Recognition». — Princeton, 1992.

CULTURE AND EDUCATION: VECTOR OF DEVELOPMENT IN THE CONTEMPORARY WORLD

Aleksandr M. Egorychev
Russian State Social University,
Moscow, Russian Federation
chelovekcap@mail.ru

Alla V. Tkachenko
Russian Customs Academy,
Moscow, Russian Federation
alla3003@mail.ru

Vladimir V. Zarezkiy
The Federal State Budgetary Research Institution "Centre for Protection of Rights and Interests of Children",
Moscow, Russian Federation
zarezky@bk.ru

Abstract

The article deals with issues related to the disclosure of the problem of sociogenetic unity of culture and education, as well as the primary role of education in the development of the human community. A model of the development of a state (country) within the framework of world civilization is presented, containing five parts: national culture, education, civil society, economy, and state, all interconnected by the historical logic of human development, which implies that any state and society, in the exercise of its basic functions, should build on the foundations of their native culture. The result of the study related to the education system, which, being organically linked to the national culture, is its derivative. The method and means of its preservation, including development in the present and future tense, capable of not only preserving and transmitting cultural experience, but also predicting the image of a person and the society of a national culture, successfully implementing it, should emerge from the role of a simple order performer (state and society), taking on the functions of forecasting the future, both of its national community and of all humanity, including the image (ideal) of a person. The authors firmly stand on this

position, which is expressed in the need to preserve and develop the diversity of cultures on planet Earth and, accordingly, national education systems, which is an indispensable condition for the survival and development of the world community.

Keywords: personality, education system, national culture, globalization, futurological forecast.

References

1. Vernadsky V.I. Philosophical thoughts of a naturalist. Moscow, 1988. (In Russ.)

2. Huygens H. The book of the worldview and the view of celestial terrestrial globes and their ornaments. Transl. Jacob Bruce. St. Petersburg, 1717; 2nd ed., 1724. (In Russ.)

3. Egorychev A.M. Russia and the World Civilization at the Beginning of the XXI Century: Philosophical and Socio-Cultural Foundations of Building a Strategy for Social Development // Uchenye zapiski Rossiyskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo social'nogo universiteta. 2015. No. 1 (128). Vol. 14. Pp. 78—89. (In Russ.)

4. Egorychev A.M. A man in the noosphere dimension // Man and society: noosphere development: monograph. O.S. Anisimov, G.V. Atamanchuk, V.K. Baturin, A.M. Egorychev, etc. Moscow; Belgorod, 2011. Pp. 267—291. (In Russ.)

5. Kaznacheev V.P. Health of the nation, culture, futurology of the XXI century: Sat. articles and reports V.P. Kaznacheeva (2007—2012). Ed. A.V. Trofimova. Novosibirsk, 2012. (In Russ.)

6. Levi-Strauss Claude. Structural anthropology. https://www.russiapost.su/archives/54499 (In Russ.)

7. Subetto A.I. The doctrine of the spiritual and moral system of noospheric man and noospheric education. St. Petersburg, Kostroma, 2008. (In Russ.)

8. Ushinsky KD Collected Cit. in 11 Vol. Moscow, 1952. (In Russ.)

9. Tofler A. The Third Ware. N,— Y., 1980.

10. Taylor Ch. Multiculturalism and the «Politics of Recognition». Princeton, 1992.

ЛИЧНОСТЬ В СИСТЕМАХ УПРАВЛЕНИЯ

И.Б. Шебураков
Комплексный анализ командных ресурсов как современная технология оценки и развития управленческих команд **46**

М.С. Косороткина, А.В. Рожок, Е.В. Селезнева, И.Б. Шебураков
Прогностическая модель проектного потенциала руководителей социальной сферы **54**

Т.В. Павилова
Компетенции на государственной службе зарубежных стран: сравнительный подход **71**

Р.Р. Муртазин
Повышение эффективности работы государственных служащих за счет внедрения системы целевого стратегического обучения и развития по компетенциям **80**

КОМПЛЕКСНЫЙ АНАЛИЗ КОМАНДНЫХ РЕСУРСОВ КАК СОВРЕМЕННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ОЦЕНКИ И РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ КОМАНД

Решение сложных управленческих задач в условиях современных вызовов возможно только усилиями управленцев, объединенных в высокоэффективные команды. Ресурсоемкость решения подобных задач требует не только непосредственного внимания и активного участия первого лица организации, но и вовлеченности всех ключевых руководителей. Управленческие команды — наиболее сложный объект управления, от которого зависит развитие организации. В данной статье рассматривается комплексный анализ ресурсов команды, объектом (и одновременно субъектом) которого является не отдельно взятый руководитель, а управленческая или проектная команда, что может позволить в парадигме личностно-ориентированного управления и ресурсного подхода к оценке и диагностике управленческих кадров формировать потенциально высокоэффективные как проектные, так и управленческие команды. Выявление наиболее сильных личностно-профессиональных ресурсов членов потенциальной команды, выработка рекомендаций по их усилению, переструктурированию и созданию условий для формирования команд с учетом состава людей с взаимодополняющими ресурсами может выступать мощным инструментом повышения качества работы проектных и управленческих команд. В статье рассмотрены различные методы и инструменты оценки участников команд, а также представлено описание подхода к оценке управленческих команд регионального уровня.

И.Б. Шебураков
кандидат психологических наук, доцент, декан факультета оценки и развития управленческих кадров, Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
shebur@list.ru

Ключевые слова: *управленческие команды, личностно-профессиональные ресурсы, оценка управленческих команд, методы управления, комплексный анализ командных ресурсов.*

Как показывает практика работы факультета оценки и развития управленческих кадров ВШГУ РАНХиГС на протяжении ряда последних лет, именно технологии личностно-профессиональной диагностики и комплексного анализа командных ресурсов позволяют получить важные результаты для анализа состояния как проектных, так и управленческих команд.

Следует отметить, что тематика управленческих команд исследована достаточно глубоко и полно и с разных точек зрения. В рамках социологических наук проблемы образования и деятельности команд как явления в управлении рассматривались К. Левиным, А.В. Жуткиным, Т.П. Галкиной [6, 4, 2]. В психологии данному вопросу посвящены работы Ю.В. Синягина, К. Фоппеля, В.В. Авдеева, [11, 12, 1]. В менеджменте упоминание о вышеупомянутой проблеме можно найти в трудах М.Ю. Долгова, С.А. Никоновой и др. [3, 7]. Большой вклад в разработку проблемы об эффективном формировании команд внесли работы Р. Лайкерта, который определил характеристики эффективных команд, особое внимание уделяя процессу и внутренней динамике команды [14]. Также нужно отметить труды К. Арджириса, который сфокусировал свое внимание на влиянии вида рабочей ситуации на личностное развитие индивида в организации [13]. В работах Дж. Моутона и Р. Блейка раскрываются вопросы стиля и эффективности команд [5].

Такие специфические аспекты деятельности управленческих команд, как их возникновение, построение, управление и роль в бизнесе, рассматривается в исследованиях Ю.М. Резника, А.В. Филиппова и др. [8, 9].

В то же время, несмотря на глубокое и достаточно полное исследование данной темы, все еще остается простор для продуктивного творчества, особенно с точки зрения разработки прикладных инструментов оценки и развития управленческих команд. Так, для решения задач оценки управленческих команд — субъектов РФ и крупных муниципалитетов (областных центров) — нами была разработана методология проведения комплексного анализа командных ресурсов.

Следует отметить, что решение сложных управленческих задач в условиях современных вызовов возможно только усилиями управленцев, объединенных в высокоэффективные команды. Ресурсоемкость решения подобных задач требует не только непосредственного внимания и активного участия первого лица организации, но и вовлеченности всех ключевых руководителей. Несмотря на «роль личности в истории», именно благодаря слаженной работе управленческой команды возможно достижение наиболее амбициозных целей и обеспечение стабильного качества итогового результата.

Управленческая команда субъекта РФ включает, как правило, главу субъекта РФ, его заместителей, а также ключевых руководителей, возглавляющих структуры, являющиеся самостоятельными организациями, каждое из которых отвечает за свой участок работы, — министерства, департаменты и другие региональные органы исполнительной власти. В то же время устойчивое развитие региона невозможно в условиях разобщенной работы руководителей или их низкой интеграции. При условии решения задач, связанных с обеспечением нормальной жизнедеятельности субъекта РФ, за что администрация субъекта РФ несет непосредственную ответственность перед жителями, у руководителей должны оставаться энергия и время на решение задач развития, в том числе стратегического характера.

Ниже представлено описание подхода к оценке управленческих команд регионального уровня.

Основная цель комплексного ресурсного анализа управленческой команды — получение информации о качественном составе команды и уровне соответствия ее управленческого потенциала вызовам и задачам, стоящим перед командой.

Задачи:

- оценка совокупных личностно-профессиональных и управленческих ресурсов участников команды,
- оценка потенциала команды через призму как объективно стоящих задач перед органами власти субъекта РФ,

так и личностно значимых, в том числе стратегических управленческих целей и задач главы субъекта РФ и ключевых руководителей,

- оценка вклада участников команды в достижение командного результата, а также анализ факторов, как способствующих, так и препятствующих этому,
- подготовка рекомендаций по наращиванию командных ресурсов для обеспечения эффективного решения как текущих, так и стратегических задач,
- подготовка иных материалов и обсуждение результатов комплексного ресурсного анализа как отдельных участников, так и команды в целом с целью создания условий для личностно-профессионального развития руководителей и ресурсов команды в целом (предоставление развивающей обратной связи).

В процессе личностно-профессиональной диагностики участников команды и комплексного ресурсного анализа команды в целом, применяются, как правило, различные методы и инструменты оценки:

- глубинное интервью с участниками команды;
- опросник «Оценка управленческого потенциала» [10];
- опросник «Личностный стиль» [10];
- опросник «Анализ ситуаций» [10];
- опросник «Оценка командных эффектов» [3];
- мультисубъектная (взаимная) оценка участников команды.

Всего в различных оценочных процедурах обычно принимает участие от 20 до 30 руководителей. Анализ управленческой команды проводится по следующим направлениям:

1) Цели и задачи, стоящие перед командой, и специфика целеполагания участников команды. Наиболее значимым фактором, отличающим команду от обычной рабочей группы, является наличие амбициозной цели (Суперцели), являющейся ответом команды на вызовы внешней среды. С этой точки зрения, представляет интерес качественный анализ управленческих целей участников команды как с точки зрения наличия общего понимания текущих задач и стратегических целей, так и «вписанности» данных целей в стратегическую управленческую, а возможно, жизненную цель первого лица. При этом в процессе интервью выявляются не только понимаемые участниками команды собственные управленческие цели, но и видение ими целей главы субъекта РФ.

В процессе анализа особенностей целеполагания в команде заявляемые участниками команды цели классифицируются по следующим признакам:

Признак 1. Наличие целей развития/целей обеспечения стабильности.

Признак 2. Наличие стратегических целей/текущих целей.

Признак 3. Конкретность и измеримость целей.

Признак 4. Наличие специальных — отраслевых или функциональных целей.

Признак 5. Понимание управленческих целей «первого лица».

2) Лидер команды и позиция участников команды по отношению к лидеру. С точки зрения связки участников управленческой команды с лидером, можно выделить несколько групп руководителей, со стороны которых лидер может ожидать поддержку разного уровня, т.е. на которых он может опираться в разной степени, а также с точки зрения того, насколько большое внимание и внимание какого качества необходимо уделять каждой из этих групп. Всего можно выделить три основных группы в составе управленческой команды: 1) группа единомышленников; 2) группа сторонников; 3) группа лояльных. Задачей лидера является вовлечение всех участников команды в реализацию собственных управленческих задач для того, чтобы постепенно переводить группу «лояльных» в состояние «сторонников», а «сторонников» делать «единомышленниками».

Пример распределения руководителей по данным группам приведен на рис.1, а более подробная характеристика каждой из групп ниже по тексту.

Первая группа — группа «единомышленников»

Рекомендуемые действия в отношении группы: исходя из того, что по факту данная группа руководителей в наибольшей степени способствует усилению лидерства в команде, целесообразно и в будущем уделять повышенное внимание личным отношениям и взаимодействию с данными руководителями, поддерживая их вовлеченность и развивая профессионализм. В первую очередь необходимо уточнить общее видение будущих целей, а также прояснить, что именно — какие карьерные, материальные, моральные выгоды получит каждый из них в случае успешного продвижения к данным целям.

Данная группа руководителей должна выступать не только в качестве основных доверенных лиц лидера, но и являть собой пример для подражания другим руководителям, в т.ч. с точки зрения тех неформальных знаков внимания и статусных прерогатив, которые они получают. В то же время важно, чтобы такие инструменты, как официальное материальное вознаграждение, в том числе по результатам оценки деятельности (например, на основе KPI) распространялось на всех (включая и данную группу руководителей) на равных условиях и исключая «двойные стандарты». В случае достаточно высокого профессионализма и результативности данных руководителей развитие лидерства в команде может осуществляться по пути «распределенного лидерства» с передачей части полномочий и влияния лидера — первого лица каждому из руководителей, которые также могут являться лидерами в рамках своих областей ответственности, и даже расширяя данные области.

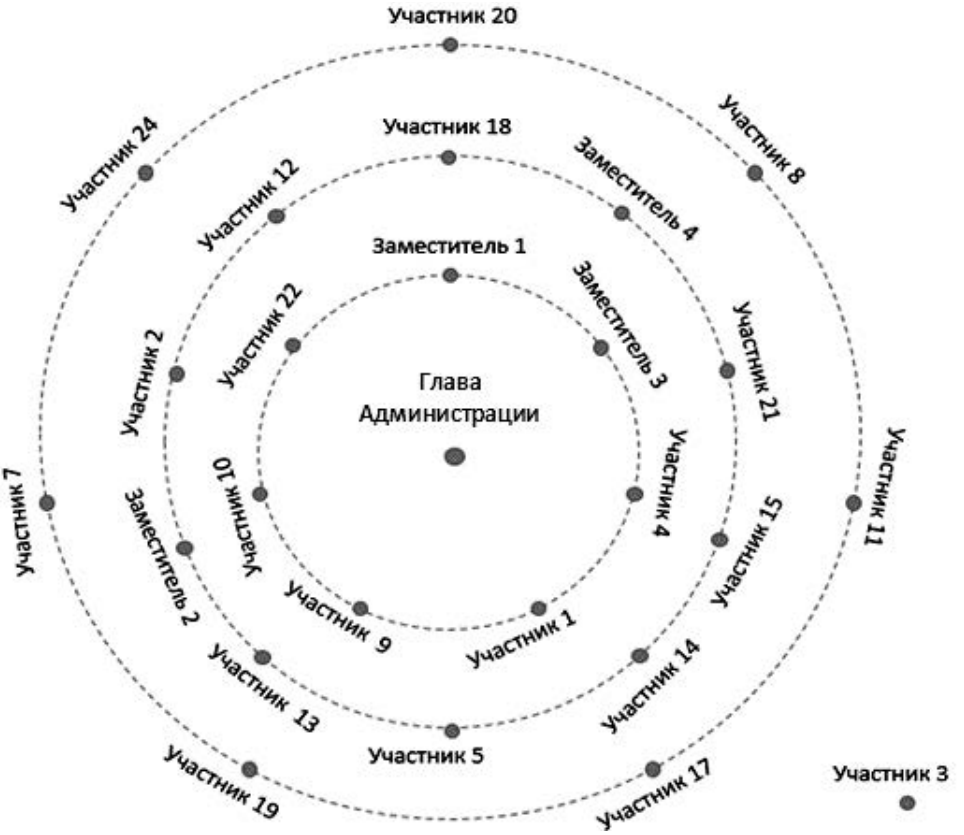


Рис. 1. Распределение руководителей по трем группам

Вторая группа — группа «сторонников»

Данная группа также поддерживает руководителя, однако в силу различных обстоятельств (уровня развития собственных личностно-профессиональных ресурсов, особенностей мотивации, вклада в результат и пр.) несколько в меньшей степени способствует усилению лидерства. Переход этой части руководителей из состава сторонников в состав единомышленников может осуществляться за счет развития профессионализма, ведущего к объективному росту их влияния на общие результаты деятельности одновременного прояснения смысла и содержания вышестоящих целей, вовлечения данных руководителей в достижение данных целей, в т.ч. за счет помощи в поиске собственных смыслов, связанных с продвижением к данным целям.

Третья группа — группа «лояльных»

Целесообразность нахождения данной группы руководителей в составе команды в стратегической перспективе определяется уровнем развития их личностно-профессиональных ресурсов, профессионализмом и способностью демонстрировать высокую результативность деятельности. В случае наличия данных факторов целесообразными становятся действия по переводу их из категории лояльных в категорию сторонников. При появлении профессионалов более высокого уровня, но в большей степени вовлеченных в реализацию целей первого лица может производиться замена данных участников команды.

3) Уровень развития личностно-профессиональных ресурсов участников команды и их соответствие существующим вызовам. Одним из направлений такой оценки может быть сравнение участников с сопоставимыми группами руководителей.

Например, оценка среднего уровня развития личностно-профессиональных ресурсов управленческой команды может быть произведена по сравнению с участниками образовательных программ, проходящими обучение в ВШГУ РАНХиГС. Так, для сравнения уровня развития личностно-профессиональных ресурсов участников управленческой команды регионального уровня могут использоваться данные о средних либо о высоких результатах оценки руководителей регионального уровня по общенациональной выборке.

4) Вклад участников в развитие команды и достижение командных результатов. Общий уровень вклада участников команды в развитие команды и в достижение командного результата оценивался по четырем внутренним факторам развития команды:

- вовлеченность в реализацию целей и задач, стоящих перед командой;
- действия, направленные на усиление лидерства в команде;
- качество взаимодействия в команде;
- вклад в состав команды за счет собственного профессионализма и результативности.

Исходя из оценки по четырем приведенным факторам, можно выделить руководителей, осуществляющих наибольший вклад в команду.

5) Готовность участников команды к работе в условиях проектного управления. По результатам личностно-профессиональной диагностики участники управленческой команды получают оценки по показателю «проектного потенциала», который рассчитывается на основе сопоставления индивидуальных результатов участников с «профилем компетенций участника проектного управления». Проектный потенциал является одной из ключевых составляющих, характеризующих потенциальную готовность к работе в условиях проектного управления. Подробная информация об уровне соответствия личностно-профессиональных и управленческих ресурсов участников команды профилю специалиста (руководителя) в области проектного управления представляется в индивидуальных отчетах по результатам комплексного ресурсного анализа участников.

В то же время необходимо отметить, что готовность к работе в условиях проектного управления желательна в первую очередь в тех случаях, когда участники с большой долей вероятности будут вовлечены в эти процессы и будут включены в проектные команды или проектное взаимодействие. Если руководитель возглавляет структурное подразделение или направление, осуществляющее стандартные операции в рамках решения задач функционирования, отмечаемые личностно-профессиональные качества в своей совокупности перестают быть критически значимыми для эффективной деятельности.

По результатам индивидуальной оценки, каждому из участников команды даются рекомендации по развитию тех или иных личностных и профессиональных качеств, значимых в условиях управленческой деятельности, а также с учетом индивидуальных стратегий карьерного развития и особенностей управленческого стиля.

6) Отношения в команде и командное взаимодействие. Анализ структуры межличностных отношений в команде показывает их реальное состояние, при этом качество взаимодействия — это один из ключевых факторов развития команды, над которым необходимо работать.

Исследование качества взаимодействия позволяет выявить основные «точки напряжения» в команде между отдельными руководителями, а также общий уровень лояльности/критичности руководителей по отношению друг к другу. Так в команде могут наблюдаться «точки напряжения», которые могут перерастать в открытые или латентные конфликты.

Кроме того, исследование позволяет выявить общий уровень лояльности/критичности руководителей по отношению к своим коллегам, что позволяет разделить их на несколько групп:

1-я группа — повышено лояльные по отношению к другим. Слишком высокие оценки других могут быть как следствием осторожности при оценивании своих коллег, так и реально более низкой критичностью, в т.ч. в связи с заниженным уровнем требовательности по отношению к другим,

2-я группа — высоко оценивающие других. Данная группа руководителей с большой долей вероятности является наименее конфликтной, что может позволять им эффективно выполнять роль «гармонизатора отношений» в команде,

3-я группа — умеренно критичные по отношению к другим. Благодаря оптимальному для руководителей уровню критичности по отношению к другим, перечисленные руководители достаточно эффективно могут выполнять роль «контролеров», благодаря достаточной требовательности к результативности, в том числе качеству работы и срокам исполнения поручений другими сотрудниками и руководителями,

4-я группа — наиболее критичные по отношению к другим. Повышенная критичность по отношению к другим потенциально может способствовать проявлению большей конфликтности или неудовлетворенностью качеством взаимодействия.

Уровень лояльности/критичности целесообразно учитывать при распределении полномочий между руководителями. Более критичные склонны быть более требовательными при наличии полномочий. В то же время крайние значения (максимально лояльные и наиболее критичные) руководители склонны допускать ошибки при оценивании других.

Также необходимо учитывать, что в высокоэффективной команде должно иметь место умеренно высокое внутреннее напряжение, что обеспечивает принципиальность и требовательность участников команды по отношению друг к другу, а также способствует развитию готовности группы к самоорганизации и саморазвитию.

Таким образом, представленные выше материалы демонстрируют возможность проведения комплексного анализа командных ресурсов управленческих команд на основе специально разработанной для этих целей методологии на основе действительно системного подхода.

Список литературы

1. *Авдеев В.В.* Формирование команды. — М., 1999.

2. *Галкина Т.П.* Социология управления: от группы к команде: Учеб. пособие. — М., 2001.

3. *Долгов М.* Модель «5 F» — Геометрия команды, создающая энергию. Краткое руководство к действию для лидеров.— М., 2016.

4. *Жуткин А.В.* Управленческие и организационные проблемы эффективной команды в проектной деятельности: Дис. ... канд. социол. наук. — Москва, 2003.

5. *Клэйтон М., Блейк Р., Мутон Дж.* Управляющая сетка. — https://www.pocketbook.co.uk/blog/2017/05/16/robert-blake-jane-mouton-managerial-grid/.

6. *Левин К.* Теория поля в социальных науках / Пер. с англ. — СПб., 2000.

7. *Никонова С.А.* Формирование и развитие управленческих команд на предприятиях: Автореферат дис. ... канд. эконом. наук. — Москва, 2003.

8. *Резник Ю.М., Смирнов Е.А.* Жизненные стратегии личности (опыт комплексного анализа). — М., 2002.

9. *Рубахин В.Ф.* Психологические аспекты управления. — М., 1973.

10. *Синягин Ю.В.* Личностно-профессиональный опросник РАГС и его модификации. — М., 2004.

11. *Синягин Ю.В., Шебураков И.Б.* Механизмы и инструменты формирования эффективных проектных команд в органах исполнительной власти субъектов Российской Федерации. — https://socionet.ru/~cyrcitec/rnp-pdf/wpaper/061704.pdf.

12. *Фопель К.В.* Создание команды Психологические игры и упражнения. — М., 2002.

13. *Argyris C.* Increasing Leadership Effectiveness. — New York: Wiley, 1976.

14. *Likert R.* Developing patterns in management. — American Management Association, 1955.

COMPLEX ANALYSIS OF TEAM RESOURCES AS A KIND OF MODERN TECHNOLOGY FOR ASSESSING AND DEVELOPING MANAGEMENT TEAMS

Ilya B. Sheburakov
The Institute "Higher School of Public Administration" of the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, Moscow, Russian Federation
shebur@list.ru

Abstract

The solution of complex management issues in the context of modern challenges is possible only through the efforts of managers united in highly effective teams. The resource-intensiveness of solving such issues requires not only the immediate attention and active participation of the leader of the organization, but also the involvement of all key managers. Management teams are the most complex management object on which the development of an organization depends. This article discusses a comprehensive analysis of team resources, the essence of which is not a single manager, but a management or project team, which can allow the formation of potentially highly effective design and management teams. Identifying the most powerful personal and professional resources of the members of a potential team, developing recommendations for strengthening them, and restructuring and creating conditions for forming teams based on the composition of people with complementary resources can be a powerful tool for improving the quality of project and management teams. The article discusses various methods and tools for evaluating team members, and provides a description of the approach to evaluating management teams at the regional level.

Keywords: management teams, personal and professional resources, evaluation of management teams, management methods, team management.

References

1. Avdeev V.V. Team building. Moscow, 1999. (In Russ.)

2. Galkina T.P. Sociology of management: from group to team: Proc. allowance. Moscow, 2001. (In Russ.)

3. Dolgov M. Model "5 F" — Team Geometry, creating energy. A quick guide to action for leaders. Moscow, 2016. (In Russ.)

4. Zhutkin A.V. Managerial and organizational problems, effective teams in project activities. Dis. ... cand. sociol. science Moscow, 2003. (In Russ.)

5. Clayton M., Blake R., Mouton J.M. Controlling Grid. https://www.pocketbook.co.uk/blog/2017/05/16/robert-blake-jane-mouton-managerial-grid. (In Russ.)

6. Levin K. Field Theory in Social Sciences. Trans.. from English. St. Petersburg., 2000. (In Russ.)

7. Nikonov S.A. Formation and development of management teams in enterprises. Abstract dis. ... cand. economy science. Moscow, 2003. (In Russ.)

8. Reznik Yu.M., Smirnov E.A. Life strategies of the individual (the experience of complex analysis). Moscow, 2002. (In Russ.)

9. Rubakhin V.F. Psychological aspects of management. Moscow, 1973. (In Russ.)

10. Sinyagin Yu. V. Personality-professional questionnaire RAGS and its modifications. Moscow, 2004. (In Russ.)

11. Sinyagin Yu.V., Sheburakin I.B. Mechanisms and tools of structural teams in the executive branch of the Russian Federation. https://socionet.ru/~cyrcitec/rnp-pdf/wpaper/061704.pdf (In Russ.)

12. Fopel K.V. Creating a team Psychological games and exercises. Moscow, 2002. (In Russ.)

13. Argyris C. Improving management effectiveness. New York: Wiley, 1976.

14. Likert R. Development of management models. Management Association of America, 1955.

ПРОГНОСТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПРОЕКТНОГО ПОТЕНЦИАЛА РУКОВОДИТЕЛЕЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В статье рассматриваются вопросы, связанные с концепцией проектного управления, которая все активнее стала использоваться в практике государственного управления. Была проведена эмпирическая проверка возможностей использования модели проектного потенциала руководителей социальной сферы как прогностического инструмента при формировании проектных команд, были выделены 14 показателей, отражающих структуру проектного потенциала руководителей. В исследовании приняли участие 144 руководителя социальной сферы. Результаты анализа подтвердили существование взаимосвязи между уровнем сформированности отдельных компонентов проектного потенциала, его внутренней структурой и качеством проекта, а следовательно, — прогностические возможности предложенной модели проектного потенциала.

М.С. Косороткина
эксперт научно-образовательного центра современных кадровых технологий
kosorotkina-ms@ranepa.ru

А.В. Рожок
кандидат психологических наук, заместитель директора научно-образовательного центра современных кадровых технологий, старший научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Диагностика и оценка руководителей»
rozhok-av@ranepa.ru

Е.В. Селезнева
доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник научно-исследовательской лаборатории «Диагностика и оценка руководителей»
evselesneva@yandex.ru

И.Б. Шебураков
кандидат психологических наук, доцент, декан факультета оценки и развития управленческих кадров,
shebur@list.ru

Институт «Высшая школа государственного управления» РАНХиГС при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия

Ключевые слова: *проектное управление, проектный потенциал, руководители социальной сферы, модель проектного потенциала.*

Теоретическая модель проектного потенциала руководителей социальной сферы

Курс на модернизацию российской экономики, реализация которого предполагает осуществление большого числа программ и проектов различной сложности, привел к тому, что в практике государственного управления, наряду с традиционным функциональным подходом, все активнее стала использоваться концепция проектного управления.

Можно согласиться с утверждением о том, что «за годы своего развития концепция проектного управления постепенно эволюционировала от подхода, присущего лишь крупным государственным проектам с техническим уклоном, до комплексной методологии управления организационными процессами» [2].

В соответствии с концепцией проектного управления над созданием уникального продукта, услуги или результата работает специально сформированная проектная команда. При этом подразумевается, что цели проекта четко определены, ответственность и ресурсы распределены, работа планируется с учетом имеющихся рисков и возможностей, ситуация постоянно контролируется и осуществляется «своевременное реагирование на возникающие изменения и отклонения для достижения целей проекта в рамках установленного времени, бюджета и качества» [3].

Исследователи отмечают, что управление проектами в государственном секторе имеет следующие особенности:

- направленность на социальный эффект, общественную выгоду, а не на финансовую прибыль;
- высокая социальная значимость целей проектов;
- многогранность, архиважность и масштабность проектов;
- осуществление проектной деятельности в жестких правовых рамках;
- финансирование проектов за счет бюджетных ресурсов;
- подотчетность вышестоящим органам власти;
- ответственность перед общественностью и налогоплательщиками, что проявляется в публичной отчетности и общественном контроле [1].

В целом результативность проектной деятельности в сфере государственного управления определяется степенью достижения социального эффекта, который объективно выражается в повышении качества предоставляемых государственных услуг, а субъективно — в удовлетворенности населения качеством жизни [7].

Особенностями проектного управления в государственном секторе обусловлены как его преимущества и достоинства, так и ограничения и недостатки.

К преимуществам и достоинствам проектного управления исследователи относят:

- быстрое и гибкое реагирование на изменения внешних условий;
- оптимизация и предсказуемость сроков и результатов работ;
- возможность быстрой корректировки целей, задач и при необходимости — тактики проекта;
- рационализация принимаемых решений;
- повышение уровня индивидуальной ответственности членов проектной команды;
- повышение эффективности и качества деятельности членов проектной команды за счет продуктивных методов управления и результативности контроля;
- распределение ответственности за достижение цели проекта между всеми участниками;
- возможность быстрого подключения новичков и партнеров к проекту;
- повышение эффективности взаимодействия участников проекта;
- оценка по конечному результату деятельности, а не по уровню активности;
- формирование новой корпоративной культуры и стиля работы органов власти и т.п. [1, 3, 5].

Отрицательно влияет на развитие проектного управления в области государственного и муниципального управления современной России:

- отсутствие единой нормативно-правовой базы, регламентирующей проектную деятельность и распространяющуюся на все уровни власти;

■ отсутствие достаточного уровня знаний и умений в области проектного менеджмента и, как следствие, проектной культуры;

■ недостаточный уровень организационной зрелости органов власти РФ по управлению проектами;

■ неумение государственных служащих корректно формулировать цель проекта;

■ недостаточная взаимосвязь между стратегическим и проектным управлением;

■ неумение планировать риски при достаточно развитых умениях в области разработки проекта, составления плана его реализации, распределения ролей;

■ сложность в оценивании результатов проекта [3, 5].

Таким образом, и достоинства, и недостатки проектного управления в государственном и муниципальном секторе во многом связаны с «человеческим фактором».

Безусловно, повышение эффективности проектного управления требует системного подхода к его обеспечению, в том числе разработки на организационно-правовом уровне нормативных документов, регламентирующих взаимодействие участников проектной деятельности, на научно-методическом уровне — комплекса методических материалов по планированию и разработке проектов, а также, на ресурсном уровне — привлечения всего спектра ресурсов, необходимых для подготовки и реализации проекта [4].

Однако если рассматривать проектное управление как технологию организации людей для достижения определенных задач [2], на первый план выходят такие проблемы, как формирование эффективной проектной команды и организация такого стиля внутрикомандного взаимодействия, который бы обеспечивал качественное выполнение проекта.

При этом, как показывают исследования, проводящиеся в научно-исследовательской лаборатории «Диагностика и оценка руководителей» Института ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ, возможность сформировать эффективную проектную команду и обеспечить качественную реализацию проекта определяется в первую очередь готовностью ее участников к деятельности в условиях проектного управления. Это, в свою очередь, требует разработки релевантных механизмов и инструментов формирования проектных команд [8], в том числе разработки инструмента для первичной диагностики при отборе членов проектных команд.

С психологической точки зрения результативность проектной деятельности определяется уровнем сформированности и степенью реализации определенных внутренних ресурсов членов проектной команды.

Совокупность необходимых для эффективной проектной деятельности внутренних возобновляемых ресурсов личности, которые проявляются в проектной деятельности и определенный уровень развития которых обеспечивает возможность успешного выполнения проекта, можно определить как *проектный потенциал.*

Проектный потенциал входит как составляющая в структуру личностно-профессионального потенциала, определяя пригодность профессионала к участию в проектной деятельности. В свою очередь структура проектного потенциала определяется сферой, в которой реализуется проект, спецификой проектной деятельности и особенностями проектных команд.

За основу при разработке прогностической модели проектного потенциала руководителей социальной сферы была взята модель личностно-профессионального потенциала руководителей государственной сферы, разработанная в результате обобщения многолетних теоретических и эмпирических исследований на факультете оценки и развития управленческих кадров Высшей школы государственного управления РАНХиГС при Президенте РФ под руководством Ю.В. Синягина.

Прогностическая модель проектного потенциала руководителей социальной сферы разработана с опорой на:

■ ресурсный подход, в соответствии с которым качества руководителя социальной сферы, обеспечивающие эффективность его участия в проектной

деятельности, образуют определенный кластер в структуре его личностно-профессионального потенциала, обеспечивающий успешное взаимодействие с другими членами проектной команды и высокое качество осуществляемого проекта;

- контекстный подход, в соответствии с которым составляющие проектного потенциала руководителя социальной сферы проявляются в зависимости от социального, организационно-командного и индивидуально-личностного контекста, характеризующих «внешнюю и внутреннюю среду жизнедеятельности руководителя, локализованную во времени и пространстве» [6];
- психолого-акмеологический подход, в соответствии с которым уровень сформированности проектного потенциала руководителя социальной сферы изменяется, с одной стороны, в зависимости от социального и организационно-командного контекста их деятельности, с другой стороны, в зависимости от его ценностных ориентаций.

В теоретическую модель проектного потенциала руководителей социальной сферы были включены четырнадцать компонентов.

Способность и склонность к командной работе определяется внутренней готовностью к работе в команде, в том числе в готовности к компромиссу, принятию общей групповой цели, способности к сопереживанию, принятию других, признанию их самостоятельности.

Коммуникативная компетентность фиксирует наличие или отсутствие ресурсов в сфере межличностных коммуникаций, и степень их осознания.

Склонность и способность к лидерству определяется способностью генерировать новые идеи и объединять команду вокруг этих идей; видеть перспективы деятельности команды, развивать и поддерживать энергетический и психологический потенциал членов команды, заражать их своими идеями.

Склонность и способность к подчинению выражает степень склонности личности к подчинению.

Мотивация достижения определяется внутренним стремлением достигать максимально высокого уровня результатов и добиваться максимально высокого качества в любом виде деятельности, которым он занимается, и вне зависимости от показателей, заданных внешними требованиями.

Профессиональная мотивация отражает стремление к реализации себя в сфере профессиональной, а не управленческой деятельности.

Управленческая мотивация отражает готовность к управленческой деятельности.

Склонность к риску выявляет степень готовности к риску и осознания целесообразности риска.

Дистанция в организационных отношениях фиксирует субъективные предпочтения к дистанцированности в межличностных отношениях, или, напротив, стремление к психологической близости.

Ориентация на поставленные задачи отражает способность понимать и принимать задачи, поставленные руководством как свои собственные, и стремиться к их достижению.

Ориентация на безопасность позволяет выявлять ориентацию на сохранение своей должностной позиции или ее позитивное изменение.

Социальная мобильность описывает способность личности к эффективной деятельности в изменяющихся условиях, а также ее склонность и способность к смене как пространственных, так и содержательных координат деятельности.

Концепция X фиксирует уровень авторитарности субъекта управления.

Концепция Y фиксирует уровень демократичности субъекта управления.

Сформированность выделенных компонентов проектного потенциала руководителя как будущего члена проектной команды будет обеспечивать:

- продуктивность участия в процессе проектной деятельности;
- эффективность взаимодействия с другими членами проектной команды.

Мы предположили, что уровень сформированности отдельных компонентов проектного потенциала и его внутренняя структура определяют качество проекта.

Эмпирическая проверка возможностей использования модели проектного потенциала руководителей социальной сферы как прогностического инструмента при формировании проектных команд

Чтобы подтвердить это предположение, был проведен анализ данных, полученных в ходе личностно-профессиональной диагностики, которая проводилась в 2017 г. сотрудниками научно-исследовательской лаборатории «Диагностика и оценка руководителей» Института ВШГУ РАНХиГС при Президенте РФ в рамках программы обучения руководителей социальной сферы (144 человека) — представителей сфер образования (60 человек), здравоохранения (39 человек) и культуры (45 человек).

Материалом для анализа стали результаты, полученные по шкалам опросника оценки управленческого потенциала (ОУП 5.0 — автор д.п.н., профессор Ю.В. Синягин) в ходе online-тестирования руководителей с использованием личных кабинетов.

В соответствии с теоретической моделью были выделены 14 показателей, отражающих структуру проектного потенциала руководителей (способность и склонность к командной работе; коммуникативная компетентность; лидерские способности и стремление к независимости; мотивация достижения; дистанция в организационных отношениях; ориентация на поставленные задачи; ориентация на безопасность; профессиональная мотивация; склонность и способность к подчинению; социальная мобильность; управленческая мотивация; концепция X; концепция Y; склонность к риску), а также интегральный показатель, описывающий уровень проектного потенциала участников исследования.

В качестве сравнительного показателя использовалась оценка за проект, работа над которым была частью программы обучения руководителей (оценка выставлялась экспертами ВШГУ РАНХиГС по итогам защиты проектных работ).

Ранговый анализ позволил выявить наиболее и наименее выраженные компоненты проектного потенциала в целом по выборке (табл. 1).

Как видно из таблицы, в выборке в целом наибольшие значения имеют такие показатели, как «Ориентация на безопасность», «Склонность и способность к подчинению» и «Концепция Y». Таким образом, участники программы в наибольшей степени ориентируются на сохранение или позитивное изменение своей должностной позиции, склонны к подчинению, но при этом признают значимость приобщения сотрудников к организационным целям как механизма повышения их самоуправления и самоконтроля.

В то же время наименьшие значения получены по таким показателям, как «Коммуникативная компетентность» (12-й ранг), «Склонность к риску» (13-й ранг) и «Мотивация достижения» (14-й ранг). Это говорит о том, что участники программы имеют определенные проблемы в сфере межличностных коммуникаций, считают, что риск нецелесообразен, и не стремятся к достижению результатов высокого уровня и качества.

Следует также отметить, что такой показатель, как «Способность и склонность к командной работе» имеет 11-й ранг, что свидетельствует о недостаточной готовности участников программы к командной работе, а также о том, что они не считают такую работу значимой.

Так как в соответствии с нашим предположением уровень проектного потенциала взаимосвязан с качеством проекта, дальнейший анализ мы проводили в подгруппах, выделенных по уровню итоговой оценки по проекту.

Анализ выставленных оценок по проекту показал, что в целом по выборке средний уровень итоговой оценки по проекту (по 100-балльной шкале) составляет 29,45 балла при максимуме 80,6 и минимуме 8,56 балла.

В качестве границы для выделения подгрупп мы выбрали медиану по шкале «итоговая оценка по проекту» (20,94 балла). В результате были выделены две подгруппы:

1-я — с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту (72 человека),

2-я — со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту (72 человека) (табл. 2).

Статистическая обработка показала, что итоговая оценка по проекту во 2-й подгруппе значимо выше ($p < 0,05$), чем в 1-й.

В то же время различия в уровне проектного потенциала в выделенных подгруппах значимыми не являются (табл. 3).

Это обусловлено, прежде всего, методологией анализа: если бы в качестве границы для выделения подгрупп были выбраны крайние квартили, а не медиана по шкале «итоговая оценка по проекту», различия по уровню проектного потенциала были бы более отчетливыми. Однако, на наш взгляд, с точки зрения определения будущей эффективности руководителя как участника проектной деятельности важен не столько

Таблица 1

Выраженность компонентов проектного потенциала в целом по выборке (по 10-балльной шкале)

Компоненты проектного потенциала	Средний балл	Минимальный балл	Максимальный балл	Стандартное отклонение
Ориентация на безопасность	6,441	2,50	9,50	1,844
Склонность и способность к подчинению	6,132	1,00	9,50	1,913
Концепция Y	5,656	2,00	9,50	1,753
Дистанция в организационных отношениях	5,590	1,00	8,50	1,670
Ориентация на поставленные задачи	5,576	2,00	9,00	1,427
Концепция X	5,552	0,00	9,00	1,926
Профессиональная мотивация	5,542	2,00	9,00	1,445
Склонность и способность к лидерству	5,417	1,50	9,00	1,692
Управленческая мотивация	5,083	1,50	10,00	1,646
Социальная мобильность	5,000	1,00	9,50	1,363
Способность и склонность к командной работе	4,931	1,00	9,00	1,746
Коммуникативная компетентность	4,875	1,00	9,00	1,760
Склонность к риску	4,524	1,00	9,00	1,495
Мотивация достижения	4,451	1,00	9,00	1,487
Уровень проектного потенциала	74,771	58,00	90,50	6,298

Таблица 2

Итоговая оценка по проекту в подгруппах (по 100-балльной шкале)

Подгруппы	Итоговая оценка по проекту			
	Средний балл	Минимальный балл	Максимальный балл	Стандартное отклонение
1-я	16,530	8,56	20,91	3,007
2-я	42,364	20,97	80,60	16,310

собственно уровень проектного потенциала, сколько выраженность его отдельных компонентов и внутренняя структура.

Чтобы определить, есть ли различия в выраженности компонентов проектного потенциала и его структуре в выделенных подгруппах, мы использовали ранговый, корреляционный и факторный анализ.

Уже на уровне **рангового анализа** были выявлены определенные различия в выраженности компонентов проектного потенциала (табл. 4, 5).

Первый ранг в обеих подгруппах, как и в выборке в целом, получила «Ориентация на безопасность». Второй ранг в 1-й подгруппе имеет «Склонность и способность к подчинению», а во 2-й — «Концепция Y». Третий ранг в 1-й подгруппе имеет «Концепция X», а во 2-й — «Склонность и способность к подчинению».

Таблица 3

Уровень проектного потенциала в подгруппах

Подгруппы	Уровень проектного потенциала			
	Средний балл	Минимальный балл	Максимальный балл	Стандартное отклонение
1-я	74,132	58,00	90,00	5,762
2-я	75,410	60,00	90,50	6,773

Таблица 4

Выраженность компонентов проектного потенциала в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту (по 10-балльной шкале)

Компоненты проектного потенциала	Средний балл	Минимальный балл	Максимальный балл	Стандартное отклонение
Ориентация на безопасность	6,486	2,50	9,50	1,762
Склонность и способность к подчинению	6,403	1,00	9,00	1,917
Концепция X	5,910	1,50	9,00	1,814
Дистанция в организационных отношениях	5,799	3,00	8,50	1,547
Профессиональная мотивация	5,438	2,00	7,50	1,397
Ориентация на поставленные задачи	5,424	2,00	8,50	1,438
Концепция Y	5,285	2,00	9,50	1,670
Склонность и способность к лидерству	5,160	2,00	9,00	1,670
Социальная мобильность	4,903	1,00	8,00	1,391
Управленческая мотивация	4,889	1,50	10,00	1,588
Способность и склонность к командной работе	4,882	1,00	8,50	1,775
Коммуникативная компетентность	4,674	1,00	9,00	1,718
Склонность к риску	4,569	1,50	8,50	1,459
Мотивация достижения	4,313	1,00	9,00	1,553

Таким образом, участники программы, вошедшие в 1-ю подгруппу, в наибольшей степени ориентируются на сохранение или позитивное изменение своей должностной позиции, склонны к подчинению и при этом стремятся как можно больше централизовать полномочия, структурировать работу подчиненных и не предоставлять им свободы в принятии решений.

В то же время участники программы, вошедшие во 2-ю подгруппу, в наибольшей степени ориентируясь на сохранение или позитивное изменение своей должностной позиции, одновременно признают право сотрудников на свободу в принятии решений и при этом сами готовы подчиняться, т.е. готовы к смене роли.

Можно предположить, что для представителей 1-й подгруппы участие в проектной деятельности будет приносить определенные проблемы, прежде всего в связи с тем, что они не склонны к отказу в рамках проекта от своего статуса руководителя и не готовы работать в условиях распределенного лидерства и гибкой смены командных ролей.

Определенные различия фиксируются в подгруппах и в области наименьших значений.

В 1-й подгруппе наименьшие значения зафиксированы по тем же показателям, что и в выборке в целом. При этом уровень способности и склонности к командной работе, коммуникативной компетентности и мотивации достижения в 1-й подгруппе ниже, чем в выборке в целом, а уровень склонности к риску — выше.

Во 2-й подгруппе коммуникативная компетентность имеет 11-й ранг, способность и склонность к командной работе — 12-й, а мотивация достижения и склонность к риску — соответственно,

Таблица 5

Выраженность компонентов проектного потенциала в подгруппе со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту (по 10-балльной шкале)

Компоненты проектного потенциала	Средний балл	Минимальный балл	Максимальный балл	Стандартное отклонение
Ориентация на безопасность	6,396	3,00	9,50	1,934
Концепция Y	6,028	2,50	9,50	1,766
Склонность и способность к подчинению	5,861	2,50	9,50	1,884
Ориентация на поставленные задачи	5,729	3,50	9,00	1,409
Склонность и способность к лидерству	5,674	1,50	9,00	1,687
Профессиональная мотивация	5,646	2,50	9,00	1,495
Дистанция в организационных отношениях	5,382	1,00	8,50	1,771
Управленческая мотивация	5,278	2,00	9,50	1,691
Концепция X	5,194	0,00	9,00	1,980
Социальная мобильность	5,097	2,00	9,50	1,336
Коммуникативная компетентность	5,076	1,00	9,00	1,789
Способность и склонность к командной работе	4,979	1,00	9,00	1,727
Мотивация достижения	4,590	1,50	9,00	1,415
Склонность к риску	4,479	1,00	9,00	1,539

предпоследнее и последнее места в ранговой иерархии, однако средние значения этих показателей выше, чем их значения в выборке в целом и в 1-й подгруппе.

Наиболее разнородной подгруппа с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту является по таким компонентам, как склонность и способность к подчинению и концепция X, а подгруппа со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту — по таким компонентам, как концепция X, ориентация на безопасность и склонность и способность к подчинению. Об этом свидетельствует стандартное отклонение, которое по этим компонентам выше, чем по остальным в подгруппах. Таким образом, оценки по данным компонентам несут больше всего информации в сравнении со всеми остальными показателями для каждого человека в данной выборке, что важно для организации индивидуального сопровождения руководителей в рамках формирования проектных команд.

Использовав U-критерий Манна-Уитни, мы смогли установить, по каким компонентам проектного потенциала в выделенных подгруппах различия являются значимыми (табл. 6).

Кроме того, на более низком уровне значимости выявлены различия между 1-й и 2-й подгруппами по показателю «Склонность и способность к подчинению» (соответственно 6,403 и 5,861 балла при p=0,061838).

Безусловно, если бы, как было сказано выше, подгруппы выделялись по крайним квартилям, значимых различий было бы выявлено больше. Однако можно говорить о том, что различия выделенных в нашем исследовании компонентов имеют особое значение для ситуации прогноза успешности участия руководителя в проектной деятельности.

Полученные данные позволяют говорить о том, что качество будущего проекта связано, в первую очередь, с уровнем сформированности у руководителей, участвующих в проектной деятельности, склонности и способности к лидерству (которая обеспечивает генерацию новых идей и объединение команды вокруг этих идей) в сочетании с убеждением в недопустимости жесткого контроля, умением децентрализовать полномочия, определенной независимостью в организационных отношениях и способностью подчиняться.

Корреляционный анализ позволил установить число и характер взаимосвязей между компонентами проектного потенциала в выделенных подгруппах (табл. 7, 8).

Сравнение таблиц показывает, что в подгруппе со средним и низким уровнем итоговой оценки по проекту корреляций с коэффициентом выше 0,5 практически на треть больше, чем в подгруппе с низким и средним уровнем (соответственно 34 и 22 интеркорреляции).

При этом в 1-й подгруппе только три компонента имеют по три корреляции с коэффициентом выше 0,5:

- мотивация достижения положительно взаимосвязана с управленческой мотивацией и отрицательно с ориентацией на безопасность и профессиональной мотивацией;
- дистанция в организационных отношениях положительно взаимосвязана с концепцией X и отрицательно с концепцией Y и коммуникативной компетентностью;

Таблица 6

Различия в уровне выраженности компонентов проектного потенциала в подгруппах (баллы)

Компоненты проектного потенциала	Уровень итоговой оценки по проекту		U-критерий
	низкий и средний (1-я подгруппа)	средний и высокий (2-я подгруппа)	
Склонность и способность к лидерству	5,160	5,674	0,039156
Концепция X	5,910	5,194	0,022756
Концепция Y	5,285	6,028	0,008905

Таблица 7

Матрица интеркорреляций данных по шкалам опросника оценки управленческого потенциала в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту

Компоненты проектного потенциала	Компоненты проектного потенциала													
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Способность и склонность к командной работе	1,000	0,319			-0,441				0,294			-0,266	0,476	
Коммуникативная компетентность	0,319	1,000	0,701	0,263	-0,572						0,318	-0,269	0,407	
Склонность и способность к лидерству		0,701	1,000	0,412	-0,256	0,307	-0,271	-0,369	-0,511		0,437			
Мотивация достижения		0,263	0,412	1,000		0,274	-0,522	-0,355	-0,535	0,340	0,544			0,279
Дистанция в организационных отношениях	-0,441	-0,572	-0,256		1,000							0,715	-0,595	
Ориентация на поставленные задачи			0,307	0,274		1,000	-0,256		-0,286		0,289			
Ориентация на безопасность			-0,271	-0,522		-0,256	1,000	0,264	0,576	-0,278	-0,348	0,267		-0,365
Профессиональная мотивация			-0,369	-0,355			0,264	1,000	0,465	-0,246	-0,645			-0,259
Склонность и способность к подчинению	0,294		-0,511	-0,535		-0,286	0,576	0,465	1,000		-0,462			-0,363
Социальная мобильность				0,340			-0,278	-0,246		1,000	0,373			
Управленческая мотивация		0,318	0,437	0,544		0,289	-0,348	-0,645	-0,462	0,373	1,000			0,418
Концепция X	-0,266	-0,269			0,715		0,267					1,000	-0,720	
Концепция Y	0,476	0,407			-0,595							-0,720	1,000	
Склонность к риску				0,279			-0,365	-0,259	-0,363		0,418			1,000

Таблица 8

Матрица интеркорреляций данных по шкалам опросника оценки управленческого потенциала в подгруппе со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту

Компоненты проектного потенциала	Компоненты проектного потенциала													
	1	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**	**11**	**12**	**13**	**14**
Способность и склонность к командной работе	1,000	0,461			-0,606		0,265		0,455	-0,277		-0,333	**0,595**	
Коммуникативная компетентность	0,461	1,000	**0,722**	**0,549**	-0,589			-0,258			0,427		0,355	0,290
Склонность и способность к лидерству		**0,722**	1,000	**0,663**	-0,256	0,278	-0,397	**-0,500**	-0,422		0,583			0,456
Мотивация достижения		**0,549**	**0,663**	1,000		0,293	-0,380	-0,392	-0,467	0,381	**0,675**			0,348
Дистанция в организационных отношениях	**-0,606**	**-0,589**	-0,256	-0,176	1,000							0,736	-0,715	
Ориентация на поставленные задачи			0,278	0,293		1,000								
Ориентация на безопасность	0,265		-0,397	-0,380			1,000	0,429	**0,683**	-0,399	-0,390		0,263	**-0,554**
Профессиональная мотивация		-0,258	**-0,500**	-0,392			0,429	1,000	0,496	-0,416	**-0,638**			-0,326
Склонность и способность к подчинению	0,455		-0,422	-0,467			**0,683**	0,496	1,000	-0,340	-0,415		0,282	-0,479
Социальная мобильность	-0,277			0,381			-0,399	-0,416	-0,340	1,000	**0,513**			0,443
Управленческая мотивация		0,427	**0,583**	**0,675**			-0,390	**-0,638**	-0,415	**0,513**	1,000	0,239		0,535
Концепция X	-0,333			0,060	**0,736**						0,239	1,000	**-0,771**	
Концепция Y	0,595	0,355		0,048	**-0,715**		0,263		0,282			**-0,771**	1,000	
Склонность к риску		0,290	0,456	0,348			**-0,554**	-0,326	-0,479	0,443	**0,535**			1,000

■ склонность и способность к подчинению положительно взаимосвязана с ориентацией на безопасность и отрицательно со склонностью и способностью к лидерству и мотивацией достижения.

В то же время такие компоненты проектного потенциала, как способность и склонность к командной работе, ориентация на поставленные задачи и склонность к риску не имеют корреляций с коэффициентом выше 0,5.

Во 2-й подгруппе шесть компонентов имеют по три или более корреляции с коэффициентом выше 0,5:

■ коммуникативная компетентность положительно взаимосвязана со склонностью и способностью к лидерству и мотивацией достижения и отрицательно с дистанцией в организационных отношениях;

■ склонность и способность к лидерству положительно взаимосвязана с коммуникативной компетентностью, мотивацией достижения и управленческой мотивацией и отрицательно с профессиональной мотивацией;

■ мотивация достижения положительно взаимосвязана с коммуникативной компетентностью, склонностью и способностью к лидерству и управленческой мотивацией;

■ дистанция в организационных отношениях положительно взаимосвязана с концепцией X и отрицательно со способностью и склонностью к командной работе, коммуникативной компетентностью и концепцией Y;

■ управленческая мотивация положительно взаимосвязана со склонностью и способность к лидерству, мотивацией достижения, социальной мобильностью и склонностью к риску и отрицательно с профессиональной мотивацией;

■ концепция Y положительно взаимосвязана со способностью и склонностью к командной работе и отрицательно с дистанцией в организационных отношениях и концепцией X.

Не имеет корреляций с коэффициентом выше 0,5 в данной подгруппе только один компонент — ориентация на поставленные задачи.

Таким образом, можно говорить о том, что проектный потенциал у представителей 2-й подгруппы является структурой с более высокой степенью интегрированности и дифференцированности, что и обеспечивает более высокую эффективность проектной деятельности и более высокое качество проекта.

С помощью **факторного анализа** была выявлена латентная структура проектного потенциала в выделенных подгруппах.

В латентной структуре проектного потенциала в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту были выделены три фактора, которые в совокупности описывают 60,8% выявленной дисперсии (табл. 9). При анализе полученных результатов здесь и далее учитывались показатели, факторный вес которых был выше 0,500.

Первый фактор образуют управленческая мотивация, мотивация достижения, социальная мобильность и склонность к риску, а также — с противоположным знаком ориентация на безопасность, склонность и способность к подчинению и профессиональная мотивация. Можно предположить, что эффективность участия руководителя в проектной деятельности будет определяться тем, какое сочетание компонентов проектного потенциала будет задействовано. В первом варианте, который мы обозначили как *тенденцию к нацеленности на успех*, степень активности и эффективности участия в проектной деятельности будет определяться тем, насколько руководитель готов к управлению, стремится к достижению результатов высокого уровня и качества, способен к эффективной деятельности в изменяющихся условиях и готов к риску. Во втором варианте, обозначенном как *тенденция к осторожности*, руководитель в рамках проектной деятельности, ориентируясь на сохранение своей должностной позиции, будет склонен подчиняться другим членам проектной команды и стремиться реализоваться не столько как управленец, сколько как профессионал в определенной области. Сформированность тенденции нацеленности на успех обеспечит эффективную реализацию такой командной роли, как мотиватор; сформированность тенден-

ции осторожности — реализацию роли исполнителя или контролера, эффективность которой, однако, будет под сомнением в связи с тем, что эти роли будут конфликтовать с потребностью в сохранении статуса руководителя.

Интересно, что средние значения компонентов проектного потенциала, составивших тенденцию к осторожности, выше, чем средние значения компонентов, составивших тенденцию нацеленности на успех.

Во *второй,* также двухполюсный *фактор* входят концепция Y, способность и склонность к командной работе и коммуникативная компетентность, а также — с противоположным знаком — дистанция в организационных отношениях и концепция X. В первом варианте руководитель, участвуя в проектной деятельности, исходит из убеждения в праве людей на свободу в принятии решений, внутренне готов к работе в команде и умеет осознавать и распознавать проблемы в сфере межличностных коммуникаций и эффективно преодолевать их. Этот вариант был обозначен как *тенденция к командной работе.* Во втором варианте руководитель предпочитает дистанцироваться от других участников проектной деятельности и исходит из убеждения, что в том, что власть принимать и исполнять решения должна сохраняться за человеком, имеющим высокий статус. Этот вариант был обозначен как *тенденция к дистанцированию.*

Сформированность тенденции к командной работе обеспечит эффективную реализацию такой командной роли, как вдохновитель; сформированность тенденции к дистанцированию будет препятствовать эффективному участию в командной работе в целом.

Средние значения компонентов проектного потенциала, составивших тенденцию к дистанцированию, выше, чем средние значения компонентов, составивших тенденцию к командной работе.

Третий фактор, который мы обозначили как *тенденцию к лидерству,* образуют склонность и способность к лидерству, коммуникативная компетентность и ориентация на поставленные задачи, факторные веса которых имеют отрицательное значение. Таким образом, руководитель в рамках проектной деятельно-

Таблица 9

Факторная структура проектного потенциала в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту

Компоненты проектного потенциала	Фактор 1 23,56%	Фактор 2 21,47%	Фактор 3 15,77%
Способность и склонность к командной работе		0,629547	
Коммуникативная компетентность		0,566814	-0,655353
Склонность и способность к лидерству			-0,856949
Мотивация достижения	0,692843		
Дистанция в организационных отношениях		-0,867651	
Ориентация на поставленные задачи			-0,527458
Ориентация на безопасность	-0,711045		
Профессиональная мотивация	-0,579264		
Склонность и способность к подчинению	-0,696461		
Социальная мобильность	0,657876		
Управленческая мотивация	0,698136		
Концепция X		-0,828984	
Концепция Y		0,857981	
Склонность к риску	0,606414		

сти будет склонен генерировать новые идеи и стремиться объединить команду вокруг этих идей, осознавать и распознавать проблемы в сфере межличностных коммуникаций и эффективно преодолевать их и принимать командные задачи как свои собственные, и стремиться к их достижению. Сформированность компонентов, входящих в данный фактор, обеспечивает реализацию таких командных ролей, как координатор и генератор идей.

Однако, в силу того, что факторные веса компонентов, входящих в данный фактор, являются отрицательными, можно говорить о том, что степень проявления тенденции к лидерству в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту ниже средней.

В латентной структуре проектного потенциала в **подгруппе со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту** также были выделены три фактора, которые в совокупности описывают 66,6% выявленной дисперсии (табл. 10).

Первый фактор составляют склонность и способность к подчинению, ориентация на безопасность и профессиональная мотивация, а также — с противоположным знаком — склонность к риску, социальная мобильность и управленческая мотивация. Таким образом, он является практически зеркальным отражением первого фактора в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту. В первом варианте, обозначенном как *тенденция к осторожности,* руководитель в рамках проектной деятельности будет склонен подчиняться другим членам проектной команды, стремясь одновременно сохранить свой статус, и стремиться реализоваться не столько как управленец, сколько как профессионал в определенной области. Во втором варианте, который мы обозначили как *тенденцию к риску*, степень активности и эффективности участия в проектной деятельности будет определяться тем, насколько руководитель готов к риску, способен к эффективной деятельности в изменяющихся условиях и готов к управлению. Сформированность тенденции к осторожности обеспечит эффективную реализацию командных ролей исполнителя или контролера; сформированность тенденции к риску — реализацию роли

Таблица 10

Факторная структура проектного потенциала в подгруппе со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту

Компоненты проектного потенциала	Фактор 1 25,36%	Фактор 2 21,17%	Фактор 3 20,07%
Способность и склонность к командной работе		0,571535	
Коммуникативная компетентность			0,800355
Склонность и способность к лидерству			0,798541
Мотивация достижения			0,708490
Дистанция в организационных отношениях		-0,888649	
Ориентация на поставленные задачи			0,406757
Ориентация на безопасность	0,813473		
Профессиональная мотивация	0,642188		
Склонность и способность к подчинению	0,823623		
Социальная мобильность	-0,654455		
Управленческая мотивация	-0,536507		0,652199
Концепция X		-0,923407	
Концепция Y		0,876372	
Склонность к риску	-0,673862		

мотиватора, однако возможность реализации этого варианта значительно ниже, чем возможность реализации первого.

Средние значения компонентов проектного потенциала, составивших тенденцию к риску, выше, чем средние значения компонентов, составивших тенденцию к осторожности.

Второй фактор образуют концепция Y и способность и склонность к командной работе, а также — с противоположным знаком — концепция X и дистанция в организационных отношениях. Этот фактор почти полностью воспроизводит второй фактор в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту. В первом варианте руководитель, участвуя в проектной деятельности, исходит из убеждения в праве людей на свободу в принятии решений и внутренне готов к работе в команде. Этот вариант был обозначен как *тенденция к командной работе.* Во втором варианте руководитель предпочитает дистанцироваться от других участников проектной деятельности и исходит из убеждения, что в том, что власть принимать и исполнять решения должна сохраняться за человеком, имеющим высокий статус. Этот вариант был обозначен как *тенденция к дистанцированию.* Сформированность тенденции к командной работе обеспечит эффективную реализацию такой командной роли, как вдохновитель; сформированность тенденции к дистанцированию будет препятствовать эффективному участию в командной работе в целом.

Среднее значение концепции Y, которая является системообразующей для тенденции к риску, значимо выше, чем среднее значение концепции X, которая является системообразующей для тенденции к осторожности.

В *третий фактор* входят коммуникативная компетентность, склонность и способность к лидерству, мотивация достижения, и управленческая мотивация. Кроме того, мы включили в данный фактор ориентацию на поставленные задачи, имеющую факторный вес ниже 0,500. Таким образом, руководитель в рамках проектной деятельности будет стремиться объединить команду вокруг этих идей, осознавать и распознавать проблемы в сфере межличностных коммуникаций и эффективно преодолевать их, склонен генерировать новые идеи, стремится к достижению результатов высокого уровня и качества, готов к управлению и способен понимать и принимать задачи, поставленные руководством как свои собственные, и стремиться к их достижению. Положительные значения и высокие факторные веса говорят о том, что данный фактор имеет степень проявления выше средней. Кроме того, средние значения трех из четырех компонентов, входящих в данный фактор, выше пяти баллов. Мы обозначили данный фактор как *тенденцию к стратегическому лидерству*. Ее сформированность обеспечивает эффективную реализацию таких командных ролей, как координатор и генератор идей.

Следует отметить также, что в подгруппе со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту объем дисперсии, который объясняется третьим фактором, выше, чем в подгруппе с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту (соответственно, 20,07% и 15,77% выявленной дисперсии).

Это говорит о том, что в деятельности руководителей, входящих в подгруппу со средним и высоким уровнем итоговой оценки по проекту, тенденция к стратегическому лидерству играет более значительную роль в достижении высокого качества проекта, чем в деятельности руководителей, входящих в подгруппу с низким и средним уровнем итоговой оценки по проекту.

Выводы

Результаты анализа эмпирических данных подтвердили существование взаимосвязи между уровнем сформированности отдельных компонентов проектного потенциала, его внутренней структурой и качеством проекта, а следовательно, — прогностические возможности предложенной модели проектного потенциала.

В рамках первичной диагностики при определении возможностей включения в проектную команду того или иного руководителя социальной сферы следует учитывать, что уровень эффек-

тивности участия в будущей проектной деятельности связан с первоочередным развитием таких компонентов проектного потенциала, как:

- склонность и способность к лидерству;
- способность и склонность к командной работе;
- коммуникативная компетентность;
- социальная мобильность;
- управленческая мотивация;
- ориентация на поставленные задачи;
- концепция Y;
- мотивация достижения;
- склонность к риску.

Показателем к отбору в проектную команду могут служить значения этих компонентов, находящиеся в диапазоне около 5 баллов (для мотивации достижения и склонности к риску), выше 5 баллов (для склонности и способности к командной работе, коммуникативной компетентности, социальной мобильности и управленческой мотивации), выше 5,5 баллов (для склонности и способности к лидерству, ориентации на поставленные задачи и концепции Y).

Одновременно показатели по таким компонентам, как дистанция в организационных отношениях, ориентация на безопасность, профессиональная мотивация, склонность и способность к подчинению и концепция X, должны быть значимо ниже, но не должны быть предельно низкими (в частности, чрезмерно низкие показатели склонности и способности к подчинению при высоких показателях склонности и способности к лидерству могут свидетельствовать о неспособности руководителя к гибкой смене ролей при командной работе в условиях распределенного лидерства).

Оценка перспектив участия руководителя в проектной деятельности по уровню сформированности у него проектного потенциала должна рассматриваться как первый этап комплексного анализа динамики личностно-профессиональных ресурсов участников проектной деятельности. По итогам первичной диагностики для каждого ее участника должны быть сформулированы индивидуальные рекомендации по развитию компонентов проектного потенциала и предложены формы такого развития.

Список литературы

1. *Васильев А.И., Прокофьев С.Е.* Организация проектного управления в органах государственной власти // Управленческие науки, 2016.— №4. — С. 44–52. — С. 46.

2. *Кожевников С.А.* Проектное управление как инструмент повышения эффективности деятельности органов государственной исполнительной власти // Вопросы территориального развития. — 2016. — №5 (35). — http://vtr.isert-ran.ru/article/2037.

3. *Козлова А.А., Синяева О.Ю.* Сильные и слабые стороны внедрения проектного менеджмента в государственное управление // Лидерство и менеджмент.— 2016.— Т. 3.— №1.— С. 7–16.

4. *Логинов М.П., Муринович А.А.* Использование проектной методологии в развитии федеральных округов Российской Федерации // Региональная экономика: теория и практика. — 2015. — №7 (382). — С. 28–38.

5. *Семенова Д.М.* Перспективы проектного менеджмента в сфере государственного и муниципального управления современной России // Современные исследования социальных проблем. — 2017. — V. 8. — №6–2. — С. 421–424. — http://ej.soc-journal.ru.

6. *Синягин Ю.В., Переверзина О.Ю.* Контекстная парадигма в оценке личностно-профессиональных ресурсов руководителей // Акмеология. — 2015. — №2. — С. 149–157. — С. 151.

7. *Синягин Ю.В., Селезнева Е.В.* Взаимосвязь эффективности деятельности руководителей на государственной гражданской службе и их личностно-профессионального потенциала // Вопросы управления. — 2016. — №4(22). — С. 98–105.

8. *Синягин Ю.В., Шебураков И.Б.* Механизмы и инструменты формирования эффективных проектных команд в органах исполнительной власти субъектов Российской Федерации. — Препринт НИР. — М., 2016.

PROGNOSTIC MODEL OF THE PROJECT POTENTIAL OF SOCIAL LEADERS

Maria S. Kosorotkina
The Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
kosorotkina-ms@ranepa.ru

Anatoliy V. Rozhok
The Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
rozhok-av@ranepa.ru

Elena V. Selezneva
The Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
evselesneva@yandex.ru

Ilya B. Sheburakov
The Russian Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation, Moscow, Russian Federation
shebur@list.ru

Abstract
The article describes issues related to the concept of project management, which has become increasingly used in the practice of public administration. The opportunity was taken to empirically check the possibilities of using a model of the project potential of managers in society as a prognostic tool in the formation of project teams. Fourteen (14) indicators reflecting the structure of the project potential of managers were singled out. 144 social leaders took part in the study. The results of the analysis confirmed the existence of a relationship between the level of the formation of individual components of the project potential, its internal structure and project quality, and consequently, the predictive capabilities of the proposed model of project potential.

Keywords: project management, project potential, social leaders, model of project potential.

References
1. Vasilyev A.I., Prokofiev S.E. Organization of project management in government bodies. Upravlencheskiye nauki. 2016. No. 4. Pp. 44—52. (In Russ.)

2. Kozhevnikov S.A. Project management as a tool to improve the efficiency of the state executive bodies. Voprosy territorial'nogo razvitiya. 2016. No. 5 (35). http://vtr.isert-ran.ru/article/2037 (In Russ.)

3. Kozlova A.A., Sinyaeva O. Yu. Strengths and weaknesses of the implementation of project management in public administration. Liderstvo i menedzhment. 2016. Vol. 3. No. 1. Pp. 7—16. (In Russ.)

4. Loginov MP, Murinovich A.A. The use of project methodology in the development of federal districts of the Russian Federation. Regional'naya ekonomika: teoriya i praktika. 2015. No. 7 (382). Pp. 28—38. (In Russ.)

5. Semenova D.M. Prospects for project management in the field of state and municipal management of modern Russia. Sovremennyye issledovaniya sotsial'nykh problem. 2017. Vol. 8. No. 6—2. Pp. 421—424. http://ej.soc-journal.ru (In Russ.)

6. Sinyagin Yu.V., Pereverzina O. Yu. The contextual paradigm in assessing the personal and professional resources of managers. Akmeologiya. 2015. No. 2. P. 149—157. (In Russ.)

7. Sinyagin Yu.V., Selezneva E.V. The relationship of the effectiveness of the leaders in the civil service and their personal and professional potential. Voprosy upravleniya. 2016. №4 (22). Pp. 98—105. (In Russ.)

8. Sinyagin Yu.V., Sheburakov I.B. Mechanisms and tools for the formation of effective project teams in the executive branch of the Russian Federation. Preprint NIR. Moscow, 2016. (In Russ.)

КОМПЕТЕНЦИИ НА ГОСУДАРСТВЕННОЙ СЛУЖБЕ ЗАРУБЕЖНЫХ СТРАН: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ ПОДХОД

В статье рассматривается применение компетентностного подхода к управлению персоналом на государственной гражданской службе. Приведены основные теоретические понятия и аспекты. В рамках исследования проведен сравнительный анализ моделей компетенций государственных гражданских служащих в зарубежных странах: Британии, США, Австралии, Канаде, Южной Кореи. Анализ состава моделей показал, что внедрение моделей компетенций на государственной службе было обусловлено необходимостью повысить эффективность деятельности органов власти. Общего во всех — компетенции, направленные на «служение обществу». Были выявлены и различия: часть моделей универсальна, то есть может быть использована как в бизнесе, так и в других сферах деятельности, часть содержит специфичные компетенции, характерные именно для политической сферы. На основании опыта зарубежных стран рассмотрены возможности и ограничения использования практики внедрения моделей компетенций на российской государственной службе. Сделан вывод о перспективности имплементации зарубежного опыта на государственной гражданской службе Российской Федерации, но с учетом особенностей управленческой культуры как российской государственной службы в целом, так и особенностей культуры, специфики функциональной деятельности и стратегических приоритетов каждого органа государственной власти.

Т.В. Павилова
начальник отдела развития кадрового капитала Центра управления изменениями Института ВШГУ РАНХиГС при при Президенте Российской Федерации, г. Москва, Россия
pavilova-tv@ranepa.ru

Ключевые слова: *компетентностный подход, модель компетенций, компетенции, государственная гражданская служба, повышение эффективности.*

В настоящее время отсутствует единая последовательно реализуемая политика государства по комплектации кадрового состава исполнительных органов государственной власти высокоэффективными кадрами с опорой на приоритетные и стратегические цели и задачи, которые ставятся перед конкретным органом власти. Существующий набор практик отбора и развития персонала на государственной службе часто не учитывает потребностей реализуемых государственных программ и мероприятий, и не привязан к обеспечению реализации стратегии развития территории за счет оптимальной кадровой укомплектованности.

Выстраивание эффективной комплексной работы с персоналом предполагает наличие единой методологической основы для различных процессов работы с кадрами, формирование связующего элемента, в соответствии с которым будут функционировать внедряемые процессы.

В рамках компетентностного подхода такой основой является система требований к знаниям, навыкам, профессиональному и личностному потенциалу сотрудников. Ориентированная на приоритетные и стратегические цели развития организации она становится базой для принятия эффективных решений при управлении человеческими ресурсами.

Теоретические обоснования компетентностного подхода

Эффективная работа сотрудников любой организации является ключевым фактором, обеспечивающим достижение организацией необходимых показателей и стратегических целей. Стремление организаций повысить свою производительность привело к возникновению компетентностного подхода в работе.

На сегодняшний день не существует единой концепции компетентностного подхода и единого понимания термина «компетенция». В рамках данной статьи мы остановимся на наиболее распространенном среди отечественных экспертов понимания компетенции как комбинации знаний, умений, навыков, мотивационных факторов, личностных качеств и ситуационных намерений, которая обеспечивает эффективное решение исполнителем задач определенного класса в определенной организации, на определенном рабочем месте, в определенном производственном коллективе [2]

Компетенции проявляются в деловом поведении, их можно описать и измерить. Традиционно в практической деятельности организаций компетенции подразделяются на личностные (личностно-деловые) и профессиональные (специальные).

Личностно-деловые компетенции — это набор качеств сотрудника, которые необходимы для успешного выполнения работы в конкретной организации, позволяющие выполнять функциональные обязанности на определенном квалификационном уровне. Группа личностно-деловых компетенций, как правило, применима к любому сотруднику организации. Однако в зависимости от уровня занимаемой позиции степень их необходимого проявления может различаться. Профессиональные (специальные) компетенции — это навыки и умения, необходимые для выполнения функциональных обязанностей сотруднику в соответствии с требованиями к конкретной должности (группе должностей).

Модель компетенций — это совокупность компетенций (личностно-деловых, профессиональных), необходимых сотрудникам для успешного выполнения функциональных обязанностей и достижения поставленных целей в данной организации. Ее наличие дает возможность оценить степень соответствия сотрудника или кандидата должности при аттестации, подборе, а также при принятии решения о необходимости обучения и развития.

Наиболее распространены три основополагающих подхода к формированию моделей компетенций: американский, британский и французский [1].

Классический американский подход делает акцент именно на поведенческих установках и направлен на выявление критериев успешного выполнения функционала сотрудниками организации [6]. В его рамках все компетенции делятся на «общие» и «ключевые» и должны коррелировать с эффективным поведением.

Взаимосвязь «общих» и «ключевых» выстраивается через построение модели компетенции и их оценку.

Британский подход на первый план ставит именно функциональный подход к определению компетенций. Исторически такой подход изначально сформировался в сфере образования в связи с дефицитом квалифицированной рабочей силы. Поэтому была создана национальная система профессиональных квалификаций, в основе которой лежат полученные посредством функционального анализа профессиональной деятельности профессиональные стандарты. Британская концепция сфокусирована на требованиях, связанных с функционалом, а не на поведенческих характеристиках.

Однако со временем стало ясно, что сосредоточение только на поведенческих или профессиональных компетенциях не повышает эффективность работы на целевой уровень. Поэтому как американская, так и британская концепции были пересмотрены: в британскую включены поведенческие характеристики, американская дополнена профессиональными компетенциями.

Французский подход включает три кластера компетенций: когнитивные, функциональные и социальные. Помимо умения применять базовые предметно-специфические знания и особые личностно-деловые навыки (подвергать анализу ситуацию, оценивать перспективы развития, стремиться к развитию, принимать масштабные решения) в рамках данного подхода к сотрудникам предъявляются требования социальные: умение строить отношения, определять «тонкие» моменты во взаимоотношениях, наличие высокого уровня социальной ответственности и эмпатии.

Концентрация на ключевых аспектах, влияющих на результаты работы и продуктивность, описанных в терминах поведенческих проявлений сотрудников, имеет положительный эффект как с организационной, так и с экономической точек зрения. Модель компетенций — это основа, вокруг которой строится система управления человеческим капиталом в организации. Она задает стратегически важное направление, позволяющее выявлять сотрудников, способных стать максимально эффективными в рамках конкретной организационной культуры.

Применение данной методологии во всех процессах управления человеческими ресурсами позволяет, во-первых, сократить издержки, связанные с подбором, адаптацией, обучением персонала, во-вторых, высвобождает время руководителя за счет более эффективной и технологичной реализации вышеуказанных процессов, в-третьих, единые требования к сотрудникам упрощают процессы взаимодействия как между сотрудниками, так и между структурными единицами организации.

Использование моделей компетенций на государственной службе: зарубежный опыт

Любая сфера деятельности имеет свои особенности. Для повышения эффективности деятельности государственной службы за счет внедрения модели компетенций необходимо учитывать ряд особенностей ее функционирования.

Во-первых, государственная службы — социально ориентированная сфера. Цель ее деятельности в служении интересам граждан, ключевая задача — эффективное удовлетворение потребностей граждан через администрирование и реализацию государственных функций.

Во-вторых, данный социальный институт выступает защитным инструментом государственной стабильности, законности, порядка и безопасности, имеет право на принуждение на основании закона, является монополистом в предоставлении определенного вида услуг. Все процессы и действия строго регламентированы.

В-третьих, в отличие от других организаций, деятельность органов исполнительной власти находится в зоне особого интереса со стороны граждан, а значит наиболее часто становится объектом повышенного внимания СМИ.

На эффективность деятельности государственной службы в целом, как и любой организации, будь то бизнес или некоммерческая сфера, влияет квалификация сотрудников данной структуры. Изучение лучших практик стран, где

на государственной службе применяется компетентностный подход, позволяет сформировать целостную картину влияния компетентностного подхода на эффективность деятельности государственной службы.

Страны для анализа были выбраны с учетом рейтинга эффективности государственной службы Всемирного банка [11]. В итоге авторы сосредоточились на изучении моделей компетенций Британии, США, Южной Кореи, Австралии, Канады.

Модель Британии

Модель компетенции государственных служащих Британии сочетает в себе два блока компетенций: основные и специализированные. Изначально модель формировалась для управленцев, но впоследствии была каскадирована на все уровни государственных служащих [4].

Основные компетенции отражают приоритеты новой государственной службы и едины для всех структурных подразделений. Модель политически нейтральна и не включает такие компетенции как политическое видение, «чувство иерархии» в министерских или парламентских взаимоотношениях. Она сформирована из шести ключевых компетенций, критически важных для эффективной работы [9]:

- стратегическое мышление;
- нацеленность на развитие и мотивацию сотрудников к достижению высоких результатов;
- нацеленность на обучение и развитие;
- клиентоориентированность;
- умение определять направление деятельности и транслировать видение;
- влияние.

Специализированный блок — это профессиональные навыки, необходимые для выполнения работы. Спектр навыков зависит от специфики деятельности подразделения. В его основе четыре области: лидерские качества, основные навыки, профессиональные знания и опыт. Развитие лидерских навыков является ключевым приоритетом. Они считаются наиболее важными для достижения необходимых результатов и правильного определения направлений для развития. В связи с этим лидерские качества более весомы при продвижении по карьерной лестнице. Основные навыки — это управление людьми, управление финансами, анализ информации, проектное управление. Профессиональные — специализированные знания. Опыт — это широта взглядов и глубина компетентности.

Модель Австралии

Модель компетенций государственных служащих Австралии [10] представляет собой единую смысловую рамку требований, предъявляемых к государственным служащим. Идея возникла в результате анализа достижения целей государственных органов и корреляции этих достижений с эффектом от деятельности кадровых служб. Модель охватывает все органы и все должности. В системе управления государственной службой Австралии центральное место отводится ценностям, что подразумевает пластичное принятие решений. Они формируют концепцию системы государственной службы, применяются во всех регионах, формируют служебную культуру всех органов власти Австралии.

Фундаментальными ценностями государственной службы Австралии являются:

- аполитичность, непредвзятость и профессионализм;
- отсутствие дискриминации и высокие стандарты этических норм и ответственность за свои действия;
- беспристрастность при оказании услуг населению;
- высочайшие стандарты лидерства;
- командная работа на достижение целей;
- результативность и эффективность;
- справедливость;
- открытость государственной службы;
- демократическая система управления.

Декомпозиция этих ценностей привела к разработке рекомендуемых гибких моделей компетенций, которые

имеют значительное пространство для доработки за счет адаптации к задачам отдельных органов власти.

В общем виде модель компетенций государственных служащих включает пять компетенций, требования к проявлению которых различны на управленческом и рядовом уровнях:

- соответствие стратегии;
- достижение результатов;
- продуктивные рабочие отношения;
- целеустремленность и честность;
- влияние.

Отдельным блоком стоит выделить компетенции «Эмоциональная стабильность и зрелость» и «Осознанность и мотивация на личное развитие». Напрямую на достижение стратегических целей они не влияют, но касаются психологического климата и эффективности внутренних и внешних коммуникаций.

Модель Южной Кореи

Система государственной службы Южной Кореи публично критиковалась за низкую продуктивность по сравнению с частным сектором. Для повышения эффективности государственных органов была выдвинута инициатива внедрения управления на основе компетенций, которая могла бы позволить правительству лучше выполнять свои функции при меньшем количестве сотрудников, не жертвуя качеством государственного управления.

В результате был разработан общий словарь компетенций государственного служащего Кореи, который включает следующие компетенции [7]:

- этика государственного служащего;
- приверженность организации;
- командная работа;
- клиентоориентированность;
- профессионализм;
- деловое мышление;
- управление информацией;
- понимание проблемы;
- самоконтроль;
- коммуникация;
- видение (ситуации);
- адаптивность;
- стратегическое мышление;
- наставничество\развитие;
- управление ресурсами;
- личная эффективность;
- политическое мышление;
- координация и интеграция;
- переговоры.

На основе словаря впоследствии сформированы общий управленческий профиль и профиль для сотрудников младшего управленческого звена, отличающиеся в некоторых местах по формулировкам, а в некоторых — по набору компетенций. Общая модель для руководителей на государственные службы представлена ниже:

Мышление:

- распознавание и понимание проблем;
- стратегическое мышление.

Работа:

- ориентация на эффективность;
- управление изменениями.

Взаимоотношения:

- клиентоориентированность;
- координация и интеграция.

Профиль для младших руководителей формулируется следующим образом:

- планирование политического курса;
- решение проблем;
- управление информацией;
- энтузиазм;
- сотрудничество и поддержка;
- ориентация на командную работу.

Разработка профессиональных компетенций (технические навыки, необходимые для данной должности) остается на усмотрение министерств и агентств, например, «ведение дипломатических переговоров», как в Министерства внешней торговли.

Характеризуя в целом модель компетенций государственной службы Кореи, отметим ряд особенностей. Модель включает «специальные» компетенции, характерные именно для сферы государственной службы. Например, этика государственного служащего и приверженность сфере государственной службы, особое внимание уделяется компетенциям, связанным с общественным служением. Модель является достаточно гибкой: каждое министерство или ведомство может внедрять компетенции, характерные для их сферы деятельности. Так, модель компетенций учебного

института официальных лиц включает такие компетенции, как «восторженное» исполнение, ответственность и общественная этика (используется для обучения и развития государственных служащих).

Модель Канады

Цель внедрения компетенций на государственной службе Канады — связать профили компетенций с нуждами в сфере управления персоналом на государственной службе и основными программами, проводимым правительством. Ключевым является этический и ценностный компоненты. Модель охватывает все уровни государственный службы и включает два блока: управленческие компетенции и компетенции рядового сотрудника. Профессиональные компетенции разрабатываются отдельно для каждой функциональной группы, в том числе и для кадровых специалистов.

Профиль компетенций управленческого уровня [5] содержит четыре основных компетенции, две из которых имеют субкомпетенции:

- ценности и этика;
- стратегическое мышление (анализ и идеи);
- включенность;
- управленческое искусство (управление действиями, управление людьми, финансовый менеджмент).

Версия для рядовых сотрудников, включает следующие компетенции:

- ценности и этика;
- взвешенное принятие решений;
- включенность;
- результативность (инициатива, взаимоотношения, ресурсы).

Модель США

Цель создания модели компетенций на государственной службе США — определить критерии эффективного поведе-

Таблица 1

Модель управленческих компетенций государственной службы США

Метакомпетенции	Компетенции
Готовность к изменениям	Креативность и инновационность Осведомленность о внешних процессах Гибкость «Упругость» Стратегическое мышление Видение
Руководство людьми	Управление конфликтами Умение использовать возможности Командообразование Нацеленность на развитие других
Нацеленность на результат	Ответственность Клиентоориентированность Предпринимательское мышление Доведение дела до конца Решение проблем Технологичная точность
Предпринимательские навыки	Управление финансами Управление человеческими ресурсами Управление технологиями
Эффективные взаимоотношения	Выстраивание партнерских отношений Политический опыт Влияние/умение вести переговоры
Фундаментальные компетенции	Нацеленность на саморазвитие Межличностное взаимодействие Устные коммуникации Письменные коммуникации Честность Мотивация на служение обществу

ния государственных служащих, которые позволяют работать эффективнее, но не относятся к профессиональным навыкам. Выбранный подход позволил унифицировать требования к руководящему составу во всей системе государственной службе, а на их основе — системе обучения и аттестации [8].

Модель управленческих компетенций сформирована в результате исследования личностно-деловых качеств 10 000 руководителей федеральных органов власти. Апробация позволила уточнить, переструктурировать и дополнить модель, сделав ее более актуальной. В итоге на сегодняшний день модель компетенций государственного служащего США включает 28 компетенций, сгруппированных в 6 кластеров. Эти компетенции считаются необходимыми для успешной деятельности на руководящих должностях в системе исполнительной власти США. Модель управленческих компетенций представлена в Таблице 1.

Сравнение выбранных для анализа моделей компетенций зарубежных стран позволяет сделать ряд выводов относительно причин, которые стали катализаторами применения компетентностного подхода на государственной службе, а также качественного состава самих моделей.

Главным стимулом к разработке и внедрению моделей компетенций во всех рассматриваемых странах стало осознание низкой эффективности работы государственной службы по сравнению со сферой бизнеса и необходимости внедрения подходов, позволяющих комплексно управлять качеством человеческих ресурсов организации в целом.

Все рассмотренные модели в своем составе содержат компетенции, относящиеся к социальному блоку. К ним можно отнести как коммуникативные навыки, так и клиентоориентированность и/или мотивацию на служение обществу. Коммуникативные навыки являются скорее базовой компетенцией, необходимой практически в любой сфере деятельности, а клиентоориентированность и служение обществу отражают ключевое отличие государственной службы от деятельности в других сферах — работа на благо населения и служение обществу.

К различиям можно отнести наличие политической составлявшей в одних моделях компетенций, и отсутствие ее в других. Например модели Великобритании, Канады и Австралии неполитизированы. В то время как модели США и Кореи включают компетенции «политический опыт» и «политическое мышление», соответственно.

Таким образом, можно сделать предположение, что при формировании модели компетенций учитываются иные структурные компоненты системы, помимо стратегических целей: исторический контекст, культурная составляющая, социально-экономические реалии, принцип государственного строя, модель системы управления кадрами и прочее.

Имплементация зарубежного опыта на государственной службе РФ

Рассмотренный опыт зарубежных стран формирования моделей компетенций на государственной службе задает направление для изучения возможности применения данного опыта на российской государственной службе.

Учитывая общую цель государственной службы, характерную для всех стран, служение обществу и удовлетворение его потребностей, а также смысловую схожесть проанализированных моделей допустимо сделать предположение о том, что опыт можно успешно применять в России. Во-первых, модели компетенций в превалирующем большинстве случаев внедрены с целью повышения эффективности деятельности и достижения стратегических целей. При этом компетенции по своей сути, должны быть связаны с конкретной практической деятельностью. Поэтому имплементация без адаптации любой из моделей не гарантирует повышение уровня эффективности, а может привести к прямо противоположному эффекту и снизить мотивацию и продуктивность сотрудников.

Формирование модели компетенций для государственной гражданской и муниципальной службы РФ должно исходить из особенностей российской управленческой культуры и анализа

стратегических векторов развития, которые ставятся перед государством на высшем уровне. Помимо функциональной направленности, стратегические приоритеты для разных органов могут быть различны по типу: ориентация на интенсивное и прорывное развитие, поддержание текущего состояния, тотальную трансформацию системы.

Кроме того, органы государственной власти отличаются не только в части стратегических целей (отражающих приоритеты социального-экономического развития территории), но и в актуальном уровне развития системы управления в целом, а также в особенностях культуры управления.

Модель компетенций, которая учитывает стратегию, культуру и соответствует сфере функционирования государственного органа, имеет конкурентные преимущества. Во-первых, умения, знания, навыки сотрудников работают на конкретную цель. Служащие взаимодействуют в одной понятийной системе, понимают возможности и пути развития своего потенциала, что имеет определенный экономический эффект и сокращает издержки. Во-вторых, единая смысловая рамка позволяет быстрее адаптироваться к возможным изменениям как на уровне отдельных сотрудников, так и всей организации, а также последовательно ведет к качественным позитивным изменениям и достижению поставленных стратегических целей.

Говоря о модели компетенций как инструменте достижения стратегических целей, стоит учитывать вероятность смены приоритетов и изменения стратегии под воздействием социально-экономических и/или геополитических факторов. В зависимости от кардинальности изменений трансформироваться может и модель компетенций: это может быть полный пересмотр модели либо переориентация и сосредоточение на компетенциях, которые будут наиболее востребованы и необходимы для обеспечения эффективности деятельности в заданном векторе развития. Поэтому актуальность приобретает не просто адаптация успешного опыта зарубежной государственной службы, но возможность приспособления существующих практик под современную быстро меняющуюся реальность, а именно разработка гибкой методологии формирования модели компетенций.

Список литературы

1. *Басинская И.В.* Компетентностный подход в управлении человеческими ресурсами / О.М. Радюк, И.В. Басинская // Гуманітарно-економічний вісник: науково-теоретичний часопис. — Мн:, 2013.— №3. С. 81—87.

2. *Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г.* Коллективное определение понятия «Компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология.— 2014.— №1. — https://cyberleninka.ru/article/n/kollektivnoe-opredelenie-ponyatiya-kompetentsii-popytka-izvlecheniya-smyslovyh-tendentsiy-iz-razmytogo-ekspertnogo-znaniya.

3. *Лайл М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер.* Компетенции на работе. / Пер. с англ. — М., 2005.

4. *Farnham, D. & Horton, S.* (2002) «The Competency Movement» in Horton, S., Hondeghem, A. & Farnham, D. (2002) Competency Management in the Public Sector. — Amsterdam: IOS Press.

5. Government of Canada (2007). Key Leadership Competencies, Canada Public Service Agency and the Public Service Commission.

6. *McClelland D.* Identifying competencies with behavioural-event interviews / D. McClelland // Psychological Science, 9(5) — 1998. — Pp. 331—339.

7. Ministry of Public Administration and Security, Korea. (2008) Assessment Center Manual. — Seoul: MOPAS.

8. *Rodriguez D., Patel R., Bright A., Gregory D. & Gowing M.K.* (2002) «Developing Competency Models to Promote Integrated Human Resource Practices», Human Resource Management, 41 (3). — Pp. 309—324.

9. The Civil Service (2009) The Civil Service. — http://www.civilservice.gov.uk/.

10. Website Government of South Australia. — https://publicsector.sa.gov.au/code-of-ethics-awareness-program/.

11. Worldwide Governance Indicators. — http://databank.worldbank.org.

COMPETENCIES IN THE PUBLIC SERVICE OF FOREIGN COUNTRIES: A COMPARATIVE APPROACH

Tatiana V. Pavilova
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (RANEPA), Moscow, Russian Federation
pavilova-tv@ranepa.ru

Abstract
The article discusses the use of a competence-based approach to HR management in civil service. The basic theoretical concepts and aspects are given. As part of the study a comparative analysis of the competence models of civil servants in foreign countries (Britain, USA, Australia, Canada, and South Korea) was conducted. Analysis of the competency frameworks' composition showed that the introduction of competency frameworks in the public service was due to the need for improvement in the public authorities' efficiency. Common to all were competencies aimed at "serving the community". Differences were also revealed: some models are universal, that is, they can be used both in business and in other areas of activity, some contain competencies that are specific to politics. Based on foreign countries' experience, the possibilities and limitations of applying competency frameworks in the Russian public service were also considered. It is concluded that the implementation of foreign experience in the civil service of the Russian Federation is promising, on the condition that the specifics of the management culture of both Russian civil service and the cultural characteristics and the specifics of functional activities and strategic priorities of each state authority are taken into account.

Keywords: competency-based approach, competency framework, competencies, state civil service, increased effectiveness.

References
1. Basinskaya I.V. Competence-based approach in human resource management. Radyuk O.M., Basinskaya I.V. Gumanítarno-ekonomíchniy vísnik: naukovo-teoretichniy chasopis. 2013. No. 3. Pp. 82—87. (In Russ.)

2. Bazarov T.Y., Erofeev A.K., Shmelev A.G. Collective definition of the concept of «Competence»: an attempt to extract semantic trends from vague expert knowledge. Vestnik Moskovskogo universiteta. Series 14: Psychology. 2014. №1. https://cyberlenin-ka.ru/article/n/kollektivnoe-opredelenie-ponyatiya-kompetentsii-popytka-izvlecheniya-smyslovyh-tendentsiy-iz-razmytogo-ekspertnogo-znaniya (In Russ.)

3. Lyle M., Spencer Jr. and Sayn M. Spencer. Competencies at work. Moscow, 2005. (In Russ.)

4. Farnham, D., Horton, S (2002) «The Competency Movement» in Horton, S., Hondeghem, A. & Farnham, D. (2002) Competency Management in the Public Sector Amsterdam: IOS Press.

5. Government of Canada (2007) Key Leadership Competencies, Canada Public Service Agency and the Public Service Commission.

6. McClelland D. Identifying competencies with behavioural-event interviews / D. McClelland // Psychological Science, 9(5). 1998. Pp. 331—339.

7. Ministry of Public Administration and Security, Korea. (2008) Assessment Center Manual. Seoul: MOPAS.

8. Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D. & Gowing, M.K. (2002) «Developing Competency Models to Promote Integrated Human Resource Practices», Human Resource Management, 41 (3) , Pp. 309—324.

9. The Civil Service (2009) The Civil Service. http://www.civilservice.gov.uk/

10. Website Government of South Australia — https://publicsector.sa.gov.au/code-of-ethics-awareness-program/

11. Worldwide Governance Indicators. http://databank.worldbank.org

ПОВЫШЕНИЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ РАБОТЫ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ ЗА СЧЕТ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМЫ ЦЕЛЕВОГО СТРАТЕГИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ПО КОМПЕТЕНЦИЯМ

В рамках данной работы проведен анализ эффективности применения компетентностного подхода в процессе обучения и развития персонала, в том числе на государственной гражданской службе. Обоснована необходимость процесса обучения и развития сотрудников для организации, а также преимущества и недостатки основных форматов развития, используемых на практике. В статье обосновывается взаимосвязь обучения сотрудников по компетенциям и достижения поставленных перед организацией стратегических краткосрочных и долгосрочных целей, а также важность формирования моделей компетенций с учетом поставленных стратегических задач и функциональной деятельности. Теория подкреплена данными об опыте внедрения обучения по компетенциям в многофункциональных центрах по предоставлению государственных услуг (МФЦ) в России. Представлены статистические показатели, обосновывающие взаимосвязь между обучением и достижением поставленных целей, а именно повышением удовлетворенности граждан качеством предоставления государственных услуг. По итогам проведенного анализа сделан вывод о том, что система компетентностного подхода может быть использована в качестве единой методологической базы работы с кадровым составом на государственной гражданской службе. Для успешного применения компетентностного подхода в процессе обучения государственных служащих, прежде всего, необходим основательный анализ приоритетов организации как на ближайшую, так и на долгосрочную перспективу.

Р.Р. Муртазин
старший научный сотрудник,
Научно-исследовательская лаборатория
«Современные технологии в государственном управлении»
ВШГУ РАНХиГС при Президенте Российской Федерации,
г. Москва, Россия
rr.murtazin@all-cons.ru

Ключевые слова: *компетентностный подход; государственная служба; обучение и развитие; эффективность работы, стратегические цели.*

Процессы и результаты реформирования государственной службы Российской Федерации тесно связаны с решением важнейшей проблемы — укреплением кадрового состава государственных служащих, совершенствованием системы государственного и общественного служения. В настоящее время государственная гражданская служба находится в стадии поиска новых подходов и идей, разработки новых механизмов и технологий управленческой деятельности.

Работа по формированию кадрового состава в организации направлена на создание необходимого человеческого потенциала организации и приведение кадровых ресурсов организации в соответствии с потребностями, продиктованными важнейшими задачами государственного управления. Для этого кадровым службам необходимо продумывать меры по формированию персонального состава организации, поддержанию работоспособности персонала и оптимизации кадров. При этом требования к кадровому составу должны основываться на стратегических целях и задачах органов власти для обеспечения их реализации.

Помимо этого, выстраивание эффективной комплексной работы с персоналом предполагает существование единой основы для разных процессов работы с кадрами, формирование связующего элемента, в соответствии с которым будут функционировать внедряемые процессы. Такой элемент поможет реализовать возможности принятия эффективных решений в сфере управления человеческими ресурсами за счет создания единых критериев, используемых в процессах оценки, обучения и развития, а также при формировании кадровых резервов разных уровней.

Обучение и развитие сотрудников как инструмент повышения эффективности деятельности организации

Конкурентное преимущество любой организации — человеческие ресурсы. От их квалификации зависит производительность и результативность деятельности структуры. Уровень квалификации сотрудников — величина непостоянная. Накопленный вовне опыт и знания могут устаревать, изменение стратегических приоритетов и появление новых технологий могут требовать новых навыков. В связи с этим обучение сотрудников — не просто часть системы, направленная на поддержание работоспособности, это элемент общей стратегии безопасности организации и условие, позволяющее обеспечить ее существование и функционирование в будущем.

Под обучением персонала понимается процесс получения, углубления, развития знаний и навыков, необходимых для выполнения функционала. Отсутствие или неструктурированная организация данной практики может негативным образом сказаться на продуктивности и эффективности любого предприятия или организации. Причина: отсутствие у сотрудников знаний, навыков, умений, необходимых для выполнения поставленных задач. Задачи ставятся исходя из принятой стратегии и отраслевой специфики работ.

Недостаток у сотрудников квалификации приводит к снижению работоспособности, отсутствию мотивации и, как следствие, несет угрозу полноценному функционированию организации в будущем. Невозможность выполнения своей основной функции (для коммерческих структур — это получение прибыли, для некоммерческих — различные социально значимые задачи) ставит под вопрос сам смысл существования организации или ведет к крупным издержкам. Избежать этого возможно своевременно среагировав как на внешние, так и на внутренние вызовы. Один из способов — правильно выстроенная система обучения персонала.

Система обучения в организации должна быть комплексной — охватывать всех сотрудников, и целенаправленной — организованной не стихийно, а с учетом реальных и будущих потребностей организации и ее стратегических целей. В. Марсик [13] отмечает, что обучение — это процесс взаимодействия механизмов координационной системы, в которых содержится организационная память (накопленные знания и опыт, а также квалифицированные кадры),

и сотрудников организации, которые получают доступ к этим знаниям с целью развития перспективных возможностей организации. Р. Харрисон [11] говорит о системной взаимосвязи обучения в организации и сотрудников через эффективно выстроенные внутриорганизационные процессы. По мнению С. Мейбея и Г. Саламана [12], цель обучения персонала — развитие в сотрудниках таких навыков и компетенций, которые скажутся на поведении и будут использованы на благо организации.

Обучение в организации может быть (К. Аргис) [8] одноконтурным или двухконтурным. Под одноконтурным понимается процесс последовательного обучения, направленность которого определяется угрозами и возможностями для организации. Потребность и стратегия обучения определяется следующим образом: анализируются цели и приоритеты организации, которые сопоставляются с актуальным состоянием кадров, выявляются проблемы, которые могут помешать достижению цели. Двухконтурное обучение — реактивная стратегия. Система обучения не является реакцией на вызовы и угрозы, а предопределяет их и учитывает стратегически важные потребности. Двухконтурное обучение подходит для решения «креативных», нетривиальных задач.

Существует множество разнообразных форматов развития, но их все можно разделить на две большие группы: вне «производства» и без отрыва от «производства».

К первой группе относятся: образовательные лекции (передача теоретических и методических знаний) — это пассивный способ восприятия информации и малоэффективный), участие в профессиональных конференциях и семинарах (активный способ, который позволяет обменяться актуальным опытом, а также дополнительно способствует развитию логического мышления и навыков поведения в различных нестандартных ситуациях), моделирующие игры (практика на ориентированный подход, подразумевает обработку информации, способствует развитию критического мышления, нестандартных способов в процессах принятия решений).

Первая группа форматов эффективна лишь в том случае, если у сотрудников нет знаний в этой области (есть необходимость в качественном повышении квалификации в связи с изменившимися условиями или переводе на иную должность). Кроме того, обучение вне работы — это дополнительные финансовые вложения и отрыв сотрудника от его служебных обязанностей. Однако польза от внешних обучающих программ есть: сотрудники имеют возможность посмотреть на свою деятельность с нетривиальной стороны и в более широкой перспективе. Плюс ко всему на обучении на тренингах и курсах присутствуют коллеги из смежных профессий, что впоследствии позволит обмениваться полезным опытом.

Вторая группа — обучение без отрыва от работы — применяется с целью овладения профессиональными навыками и компетенциями, результативно для новых сотрудников в процессе адаптации или недостаточно опытных сотрудников, что также позволяет сформировать реалистичные представления об их функциях и требованиях к качеству работы. Иногда обучение на рабочем месте проходит на специальных учебных участках или в учебных цехах. К основным методам обучения на рабочем месте относятся обучение на опыте других, ротация (получение знаний и опыта, необходимых на текущей должности в другом отделе или организации), участие в специальных проектах или рабочих группах (работа в командах в рамках организации, создаваемых с целью решения задач с ограниченным сроком).

Связать воедино весь процесс обучения персонала позволяет инструмент, доказавший свою эффективность в бизнесе и органах государственной власти как в российской, так и в зарубежной практике. Индивидуальный план развития — это инструмент организации и планирования профессионального и личностного развития сотрудника, помогающий достичь карьерных и профессиональных целей, а также позволяющий сотруднику увидеть связь между компетенциями, обучающими мероприятиями, его личными карьерными целями и целями организации.

Выбор форматов и методов обучения зависит от специфики деятельности организации и ее ресурсных возможностей, а также от уровня должности, образования, опыта работы сотрудника. Кроме того, решение принимается и на основании количества сотрудников, которым необходимо повышение квалификации. Например, лекционные формы или семинары используются для больших групп, а корпоративные тренинги — для групп сотрудников меньшей численности. На выбор программы влияют и финансовые возможности организации и то, насколько необходимо обучение в данный конкретный момент.

Обучение персонала всегда направлено на повышение уровня развития у него необходимых в работе знаний. Обучение — это инструмент, который позволяет устранить пробелы, скорректировать поведение, дать базу для изменений и повышения эффективности. Его результативность и оправданность затрат зависит от четкости постановки цели и правильности определения ресурсов, необходимых для ее достижения. Однако коэффициент полезного действия от обучения персонала не измеряется количеством пройденных курсов или прочитанной в результате обучения специальной литературы. Результатом обучения должно стать повышение эффективности работы сотрудников и как следствие достижение организацией поставленных стратегических целей с максимально низкими издержками.

Связь системы обучения и развития со стратегией организации

Необходимость связи обучения сотрудников и стратегических приоритетов организации бесспорна. Определить, что необходимо сотрудникам для работы на достижение этих приоритетов, задача неоднозначная. Во-первых, целей может быть несколько. Во-вторых, для каждого структурного подразделения задачи по достижению этих целей могут отличатся. В-третьих, сотрудникам могут быть необходимы разные знания и навыки, что зависит от уровня занимаемой ими должности, а также вида выполняемых работ.

Связующим звеном между обучением и стратегией может выступать модель компетенций. Компетентностный подход в системе управления кадровым составом организации активно применяется с конца XX века. Его родоначальником считается Д. МакКлеланд [14], эмпирически доказавший, что классические академические тесты для оценки персонала не дают релевантных данных об эффективности выполнения функциональных обязанностей и не прогнозируют успех в жизни. Автор начал поиск способов, которые достоверно могли бы спрогнозировать качество выполнения работы. Общественное признания компетентностный подход получил в 1982 году благодаря раннему последователю Д. МакКлеланда Р. Боярцису [9], которому удалось выявить из пула компетенций, которые необходимы для выполнения функционала, те, которые влияют на эффективность.

Компетенция — это навыки и знания сотрудников о методах и технологиях работы на данной должности, способы поведения в конкретной ситуации, которые определяют эффективность его деятельности [9]. Компетенции могут проявляться в деловом поведении, а также их можно описать в виде конкретных поведенческих индикаторов и измерить. С точки зрения организационных задач компетенции подразделяются на общие, управленческие и профессиональные. Общие направлены на поддерживание миссии и ценностей организации, применяются к любой должности, универсальны для всех сотрудников. Управленческие компетенции — поведение, позволяющее достигать высоких организационных результатов на руководящих должностях. Профессиональные компетенции — это знания, которые необходимы сотруднику для успешного выполнения конкретных рабочих задач, без которых исполнение непосредственных профессиональных обязанностей было бы просто невозможным. К ним могут относиться знания профессиональных стандартов, регламентов и правил, технические знания и знания программного обеспечения, знание иностранных языков и т.д.

Модель компетенций — совокупность необходимых компетенций для

получения максимальных результатов от работы и достижения стратегических целей. Каждая организация или структурное подразделении могут иметь особенности в выполнении определенных работ. Поэтому абстрактное использование стандартных моделей без «заземления» на цели и задачи организации неэффективно и зачастую приводит к обратной полезности результату. Модель в целом и каждая компетенция, в нее входящая, должны быть согласованы со стратегическими целями и задачами организации и адаптирована под существующую организационную культуру.

Модели компетенций каждой отдельно взятой организации уникальны, так как их формирование происходит на основании стратегических целей организации, особенностей ее организационной культуры, отраслевой специфики. Разработка моделей компетенций всегда предполагает детальный анализ функциональной деятельности как организации в целом, так и отдельных ее подразделений и исполнителей.

Обучение, основанное на модели компетенций, которая сформирована специально для организации или ее структурного подразделения, эффективно по следующим причинам:

- отвечает производственным и стратегическим потребностям организации/подразделения;
- позволяет выявить индивидуальную необходимость в обучении;
- сфокусировано на конкретных поведенческих проявлениях, которые необходимо «довести» до необходимого уровня;
- позволяет выбрать лучшие форматы обучения;
- результаты можно измерить.

Тем не менее, компетенция — это не результат обучения. Прочитанная профессиональная литература или пройденные курсы дают лишь информационную базу, говорят о возможных методах эффективной работы. В компетенцию эти знания и методы трансформируются при применении их в практической деятельности в конкретной ситуации. Компетенция — это результат применения полученных во время обучения знаний и методов работы в непосредственной деятельности [3].

Компетентностный подход начал применяться в коммерческой сфере и именно там доказал свою эффективность. В России он получил распространение в процессе управления кадрами в 1990-х годах благодаря положительному американскому и западноевропейскому опыту его применения. Тем не менее, его преимущества используются и в сфере государственного управления. Модели компетенций государственных служащих наиболее успешно применяются в процессах подбора, оценки, обучения и развития персонала на государственной службе Британии[17], США[16], Канады[10], Южной Кореи[15], Австралии[18].

Обучение по компетенциям: российский опыт

Применение компетентностного подхода в процессе обучения персонала на государственной службе с целью достижения поставленных перед организаций стратегических целей доказало свою эффективность и в России. В качестве наиболее яркого примера авторы рассмотрели опыт МФЦ.

МФЦ не имеет статуса государственного органа, но является организацией, созданной в организационно-правовой форме государственного учреждения. При этом, МФЦ — связующее звено между непосредственными органами государственной власти, оказывающими услуги населению, что позволяет рассматривать их успешный опыт по повышению эффективности за счет внедрения обучения по стратегически важным компетенциям. Кроме того, качество деятельности МФЦ напрямую влияет на восприятие и имидж органов власти в глазах населения в целом.

Согласно Постановлению Правительства РФ об оценке качества гражданами предоставляемых государственных услуг, одним из критериев качества является «вежливость и компетентность сотрудника, взаимодействующего с заявителем при предоставлении государственных услуг» [1]. Такой документ можно рассматривать как один из стра-

тегических ориентиров для государственных органов в целом и для МФЦ как «фронт-офиса» органов власти.

Поэтому одной из ключевых компетенций сотрудников центров госуслуг является компетенция «клиентоориентированность». Это подтверждает и декларируемая миссия центра по предоставлению услуг Калининградской области «Работать с людьми и для людей, стать надежным спутником человека в любой жизненной ситуации, сделав получение государственных услуг в России максимально комфортным, простым и быстрым» [7].

Для повышения уровня развития указанной компетенции, которая оказывает существенное влияние на качество и эффективность работы сотрудников и является критерием оценки со стороны граждан, в регионе была внедрена интенсивная методика подготовки специалистов, в том числе по развитию данной компетенции, один из обучающих модулей которой направлен на развитие компетенции «Клиентоориентированность» и подразумевает изучение стандартов обслуживания, технологий эффективной коммуникации, формирование клиентоориентированного подхода к заявителям. Отмечается, что после окончания модуля все сотрудники проходят тестирование.

Подобные программы обучения сотрудников по развитию компетенций, важных для достижения целей организации, существуют во многих МФЦ. В качестве иллюстративного примера можно привести опыт внедрения программы непрерывного обучения всех категорий работников МФЦ Ростовской и Калининградской областей, где в формате очных, заочных и онлайн-занятий сотрудников обучают в том числе качественному приему документов, корректному общению, эффективным межличностным коммуникациям. Учебный центр для сотрудников МФЦ организован и в Москве, где также есть ряд курсов и тренингов по сервисному обучению (клиентоориентированный подход и стрессоустойчивость), в целях повышения уровня профессиональной квалификации работников по программе «Особенности предоставления государственных и муниципальных услуг по принципу «одного окна» проходят и сотрудники МФЦ Воронежской области.

В целом, действенность обучения, направленного на развитие компетенций, важность которых определяется стратегическими приоритетами на высшем уровне, подтверждается статистически. Согласно рейтингу степени эффективности субъектов РФ по организации деятельности МФЦ за 2018 год все упомянутые регионы получили оценку «высокая эффективность деятельности» [2]. Также это подтверждает и коэффициент удовлетворенности граждан услугами МФЦ, динамику роста которого можно проследить после внедрения программ по обучению. Например, в Воронежской области данный показатель вырос с 95% [4] до 97% [5]в 2016 и 2018 годах соответственно.

Заключение

В качестве единой методологической базы работы с кадровым составом на государственной гражданской службе может быть использована система компетентностного подхода как инструмента, имеющего потенциал, с одной стороны, установить связь между стратегическими целями и приоритетными задачами органов государственной власти, с другой — обеспечить взаимосвязь между стратегическим управлением кадрами (вопросами карьерного планирования в организации, создания комплексной системы обучения, планирования необходимых ресурсов) и индивидуальным подходом к служащим. Это может позволить обеспечить удержание ценных сотрудников, формирование пула высокопотенциальных кадров, а также организовать систему как целевого обучения, ориентированного на задачу, так и адресного обучения, ориентированного на индивидуальное профессиональное развитие служащих. Внедрение компетентностного подхода позволяет достичь одной из важных целей системы управления кадровым составом — создания в организации климата, стимулирующего персонал на развитие и повышение своего профессионального уровня.

Основная предпосылка использования компетентностного подхода заключается в том, что он является лучшим

способом формирования представлений о базовых характеристиках эффективных действий сотрудников в рамках определенной деятельности. Преимущество компетентностного подхода в управлении кадровым составом заключается в смене вектора целей управления кадрами от решения оперативных кадровых проблем (например, организация повышения квалификации сотрудников или назначение на вакантные должности из резерва управленческих кадров) к задачам более высокого стратегического уровня, которые находятся вне зоны компетентности отделов по работе с кадрами. Приоритетной целью любого кадрового процесса, например, обучения и повышения квалификации, повышения уровня владения навыками и компетенциями, является повышение эффективности работы в целом и инициирование позитивных организационных изменений, способствующих повышению показателей производительности труда.

Высокая социальная направленность, присущая Указу Президента Российской Федерации от 07.05.2018 №204 [16], ориентирует органы государственной власти на повышение эффективности реализации государственных функций, в частности повышение качества предоставления государственных услуг. Положительные результаты применения данного опыта в зарубежной практике, а также в российских реалиях (описанный опыт МФЦ), позволяет с уверенностью прогнозировать успешное внедрение обучения по компетенциям на государственной службе РФ в целом. Однако, стоит учесть тот факт, что модели компетенций не универсальны и разрабатываются индивидуально для каждой отдельной организации и учитывают специфику ее деятельности и стратегические цели. Поэтому для успешного применения компетентностного подхода в процессе обучения государственных служащих прежде необходим основательный анализ приоритетов организации как на ближайшую, так и на долгосрочную перспективу.

Список литературы

1. Постановление Правительства РФ от 12.12.2012 № 1284 (ред. от 28.08.2018) «Об оценке гражданами эффективности деятельности руководителей территориальных органов федеральных органов исполнительной власти (их структурных подразделений) и территориальных органов государственных внебюджетных фондов (их региональных отделений) с учетом качества предоставления ими государственных услуг, а также о применении результатов указанной оценки как основания для принятия решений о досрочном прекращении исполнения соответствующими руководителями своих должностных обязанностей».

2. Представлен рейтинг регионов по организации работы МФЦ за 4 квартал 2017 года. — http://d-russia.ru/predstavlen-rejting-regionov-po-organizatsii-raboty-mfts-za-4-kvartal-2017-goda.html.

3. *Yuggem C., Холлифорд C.* Руководство по компетенциям / Пер. с англ. — М., 2008.

4. Сводный отчет об оценке качества предоставления государственных услуг по данным Информационно-аналитической системы мониторинга качества предоставления государственных услуг МФЦ Воронежской области за 2016 год.

5. Сводный отчет об оценке качества предоставления государственных услуг по данным Информационно-аналитической системы мониторинга качества предоставления государственных услуг МФЦ Воронежской области за 2017 год.

6. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 №204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года».

7. Цели и задачи многофункционального центра Калининградской области. — http://mfc39.ru/about/.

8. *Argyris C.* On organization learning. — Blackwell, Cambridge, Mass, 1992.

9. *Boyatzis R.* The competent management. — Wiley, New York, 1982.

10. Government of Canada. (2007) Key Leadership Competencies, Canada Public Service Agency and the Public Service Commission.

11. *Harrison R.* Employee Development, 2nd. — Institute of Personal Development, London.

12. *Mabay C., Salaman G.* Strategic Human Resource Management. — Blackwell Business, Oxford, 1995.

13. *Marsick V.J.* Trends an managerial invention: creating a learning map. — Management Learning 21 (1). — Pp. 11—33.

14. *McClelland D.* Identifying competencies with behavioural-event interviews / D. McClelland // Psychological Science, 9(5). — 1998. — Pp. 331—339.

15. Ministry of Public Administration and Security, Korea. (2008). — Assessment Center Manual. — Seoul, MOPAS.2.

16. *Rodriguez D., Patel R., Bright A., Gregory D. & Gowing M.K.* (2002). Developing Competency Models to Promote Integrated Human Resource Practices. // Human Resource Management, 41 (3). — Pp. 309—324.

17. The Civil Service (2009). // The Civil Service. — http://www.civilservice.gov.uk/.

18. Website Government of South Australia. — https://publicsector.sa.gov.au/code-of-ethics-awareness-program/.

IMPROVING THE PERFORMANCE OF CIVIL SERVANTS THROUGH THE INTRODUCTION OF A TARGETED STRATEGIC LEARNING SYSTEM AND COMPETENCE-BASED DEVELOPMENT

Rustam R. Murtazin
The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration under the President of the Russian Federation (RANEPA), Moscow, Russian Federation
rr.murtazin@all-cons.ru

Abstract
As a part of this work, an analysis of the competency-based approach in the learning and development process as a whole and in the public service in particular was conducted. The necessity of the personnel learning and development process, as well as the advantages and disadvantages of the main development formats used in practice, were substantiated. The article also substantiated the interrelation of competency-based training and the achievement of organizations' strategic short-term and long-term goals, as well as the importance of developing competency frameworks with due consideration of strategic goals and functional activities. The theoretical part was supported by the experience of competency-based training implementation in Multifunctional Centers for the Provision of State and Municipal Services (MFC) data. The statistical indices that substantiated the relationship between training and achieving goals (in particular, increasing citizens' satisfaction with the quality of public services) were presented. According to the results of the analysis, it was concluded that the competency-based approach can be used as a methodological basis for personnel management in civil service. For the successful application of the competency-based approach in the training of civil servants, both short-term and long-term analysis are necessary.

Keywords: competency-based approach; state civil service; learning and development; work efficiency; strategic goals.

References

1. Decree of the Government of the Russian Federation of 12.12.2012 N1284 (ed. Of 28.08.2018) f «On the evaluation by citizens of the effectiveness of the activities of the heads of territorial bodies of federal executive bodies (their structural divisions) and territorial bodies of state extra-budgetary funds (their regional branches) taking into account the quality of their provision of public services, as well as on the application of the results of this assessment as a basis for making decisions on the early termination of their official duties». (In Russ.)

2. Rating of regions on the organization of work of the MFC for the 4th quarter of 2017. http://d-russia.ru/predstavlen-rejting-regionov-po-organizatsii-raboty-mfts-za-4-kvartal-2017-goda.html (In Russ.)

3. Competence Guide by Steve Widdett, Sarah Holliford Information about the book Trans. from English, Moscow, 2008. (In Russ.)

4. Summary report on the assessment of the quality of public service provision according to the Information and Analytical System for Monitoring the Quality of Public Service Provision in the MFC of the Voronezh Region for 2016. (In Russ.)

5. Summary report on the assessment of the quality of public service provision according to the Information and Analytical System for Monitor (In Russ.)ing the Quality of Public Service Provision in the MFC of the Voronezh Region for 2017.

6. Decree of the President of the Russian Federation of 07.05.2018 No. 204 «On the national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period up to 2024».

7. Goals and objectives of the multifunctional center of the Kaliningrad region. http://mfc39.ru/about/ (In Russ.)

8. Argyris, C. On organization learning, Blackwell, Cambridge, Mass, 1992.

9. Boyatzis, R The competent management, Wiley, New York, 1982.

10. Government of Canada (2007) Key Leadership Competencies, Canada Public Service Agency and the Public Service Commission.

11. Harrison, R. Employee Development, 2nd, Institute of Personal Development, London.

12. Mabay, C and Salaman, Strategic Human Resource Management, Blackwell Business, Oxfor, 1995.

13. Marsick, VJ Trends an managerial invention: creating a learning map, Management Learning 21 (1), pp 11—33.

14. McClelland D. Identifying competencies with behavioural-event interviews / D. McClelland // Psychological Science, 9(5). 1998. Pp. 331—339.

15. Ministry of Public Administration and Security, Korea. (2008) Assessment Center Manual. Seoul: MOPAS.2.

16. Rodriguez, D., Patel, R., Bright, A., Gregory, D. & Gowing, M.K. (2002) «Developing Competency Models to Promote Integrated Human Resource Practices», Human Resource Management, 41 (3), pp. 309—324.

17. The Civil Service (2009) The Civil Service. — http://www.civilservice.gov.uk/.

18. Website Government of South Australia . https://publicsector.sa.gov.au/code-of-ethics-awareness-program/.

РЕСУРСЫ ВОСПИТАНИЯ

И.Д. Демакова, И.Ю. Шустова
Социокультурная среда и воспитательное пространство: отличие и взаимосвязь **90**

Г.Ю. Беляев
Формирование организационной структуры воспитывающей образовательной организации **100**

СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СРЕДА И ВОСПИТАТЕЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО: ОТЛИЧИЕ И ВЗАИМОСВЯЗЬ

Статья публикуется при поддержке гранта РФФИ. Проект №17–0600117а

В статье раскрыты понятия «среда», «воспитательное пространство», «диалог». Среда представлена как социальная данность, при умелом ее использовании она может перейти в статус организованной среды, а это уже воспитательное пространство, интегрирующее позитивные возможности среды, включающее самих ребят в ее созидание и преобразование. Воспитательное пространство понимается в рамках школы Л.И. Новиковой как специально организованная педагогами совместно с детьми «среда в среде», эта среда создает принципиально новые возможности для развития личности воспитанника. Показано отличие среды и воспитательного пространства, через ряд характеристик, которые проявляют условия для воспитания и развития личности ребенка: субъекты среды; характер связей и отношений в социальной среде; общая цель взаимоотношений и совместной деятельности; характер деятельности и самореализация субъектов в среде, воспитательном пространстве; эмоционально-ценностная характеристика среды и воспитательного пространства; информация в среде и воспитательном пространстве; вопросы управления. Обозначена роль диалога в процессе преобразования среды в воспитательное пространство, которое рассматривается как феномен педагогической реальности, эффективный механизм воспитания современного школьника.

И.Д. Демакова
доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой психологической антропологии, Институт детства ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», г. Москва, Россия
idd1938@yandex.ru

И.Ю. Шустова
доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник Центра стратегии и теории воспитания личности, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», г. Москва, Россия
innashustova@yandex.ru

Ключевые слова: *воспитание, среда, воспитательное пространство, диалог, взаимоотношения, совместная деятельность, со-бытие.*

Современный школьник развивается и взрослеет под влиянием окружающей его среды, своего двора, улицы, микрорайона, города, поселка или села, среды социальной, культурной, экологической, информационной. Ребенок ощущает на себе разрозненнее влияние среды, нередко противоречивое. Ему может повезти, тогда он растет в полноценной семье, учится в нормальной школе, у него есть хорошие друзья, он нашел место для самореализации и посещает кружки и секции, участвует в творческой деятельности объединения. Однако среда полна и всевозможных негативных факторов, и явлений, которые по-разному влияют на ребят, среда выполняет социализирующую функцию.

Л.С. Выготский подчеркивал значимость среды в процессе воспитания ребенка. Он писал: «Если учитель бессилен в непосредственном воздействии на ученика, то он всесилен при непосредственном влиянии на него через социальную среду. Учитель является, с одной стороны, организатором и управителем социальной воспитательной среды, а с другой стороны — частью этой среды. Мы приходим к следующей форме воспитательного процесса: воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» [2]. По словам Л.С. Выготского, среда для человека прежде всего социальная, по отношению к ней он всегда пользуется социальным опытом. Социальная среда для человека — это ситуация развития, среда выступает основой развития высших специфических для человека свойств и форм деятельности. Каждый возраст имеет свою, определенным образом организованную для ребенка среду, и она меняется для ребенка при переходе от возраста к возрасту.

Среда — это общество, в котором мы живем, условия жизни, которые нас окружают. В среде, охватывающей ребят, много негативных явлений, привлекающих внимание и возбуждающих интерес. Отгородить детей от среды нельзя и не нужно. Что же делать?

Важно по возможности интегрировать воспитательные возможности среды, моделировать важные для ребят события, явления, происходящие в среде, создавать условия для понимания ими мира, в котором они живут, других людей, самого себя. Центром интеграции воспитательных возможностей среды может выступить школа, детский клуб или общественная организация, дом творчества или школа искусств. Главное, чтобы нашлись люди, неравнодушные к жизни и взрослению детей, умеющие настроить взаимодействие различных социальных элементов среды, находить пути освоения среды, ее ресурсов и возможностей, того позитива, что в ней есть.

Чаще всего таким центром интеграции становится школа, ее педагогический коллектив, на уровне села, рабочего поселка, микрорайона. Среда — это данность, при умелом ее использовании она может перейти в статус организованной среды, а это уже воспитательное пространство, интегрирующее позитивные возможности среды, включающее самих ребят в ее созидание и преобразование. Место возможного образования и существования воспитательного пространства — это жизнедеятельность взрослых и детей, среда, где они живут и взаимодействуют.

Понятие «воспитательное пространство» введено в теорию и практику воспитания учеными — разработчиками теории воспитательных систем (Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, В.А. Караковским и др.). Сегодня понятие «воспитательное пространство» одновременно выступает как объект исследования, объект педагогического моделирования и проектирования и как инструмент воспитания.

Воспитательное пространство понимается учеными как специально организованная педагогами совместно с детьми «среда в среде» (Л.И. Новикова). Эта среда создает не только дополнительные, но принципиально новые возможности развития личности школьника (по отношению к уже имеющимся).

В настоящее время происходит исследование данного феномена в нескольких направлениях: воспитательное пространство рассматривается как педагогическая категория (Л.И. Нови-

кова, А.В. Гаврилин, В.В. Андреева); педагогически целесообразно организованная среда, окружающая отдельного ребенка или определенное множество детей (Л.И. Новикова); как комплекс условий для развития личности ребенка (Н.Л. Селиванова); динамическая сеть взаимосвязанных педагогических событий, собираемых усилиями социальных субъектов различного уровня (коллективных и индивидуальных), способных выступить интегрированным условием личностного развития человека — как взрослого, так и ребенка (Д.В. Григорьев); качественная характеристика микросоциума, от которой зависит успешность адаптации и социализации ребенка в социуме (А.В. Мудрик).

Воспитательное пространство населено детьми, то есть оно «человекоемко». В.В. Налимов, анализируя тексты Хайдеггера, обратил внимание на то, что великий философ придал новый смысл пространственности, подчеркнув, что человек не находится в пространстве как в нейтральном вместилище, но организует пространственность мира своим деятельным пребыванием в нем [7, с. 158]. Соответственно воспитательное пространство предполагает субъектность всех своих «жителей», где они активно и ответственно находят способы самореализации, эффективного взаимодействия и сотрудничества для решения личных и коллективных целей.

Возрастание роли среды в развитии человека в современных условиях отмечает М.В. Шакурова: «... его окружение, освоенное и неосвоенное, позитивное и негативное, насыщенное событиями и отношениями и опустошенное, полно противоречий, движется и изменяется не только под влиянием стихийных, относительно социально-направляемых процессов, но и под влиянием самого человека, организующего либо не организующего свое окружение, пространство вокруг себя» [10].

Анализ научных публикаций о воспитательном пространстве позволяет выделить несколько опорных представлений об этом феномене:

- пространство — это освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач;
- понятия «среда» и «пространство» не идентичны: если среда — это данность, которая не является результатом конструктивной деятельности человека, то пространство есть результат педагогического освоения этой данности;
- воспитательное пространство не складывается само по себе или приказом сверху — оно рождается внутри педагогической действительности благодаря специально организуемой деятельности;
- воспитательное пространство становится фактором гуманизации детской жизни при условии, если является пространством детской общности, наполненным реальными и значимыми для детей вопросами, на которые им необходимо найти ответы, если дети воспринимают его как собственную территорию, за которую они несут ответственность, по-хозяйски готовы оберегать от разрушений;
- создание воспитательного пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом детей и взрослых окружающей среды.

Остановимся на общих характеристиках социальной среды и воспитательного пространства. Социальная среда и воспитательное пространство — это мир людей разного возраста, разных увлечений, разного статуса и пр. Человек живет и развивается в мире людей, взаимодействия и отношения с другими проявляют его человеческие качества, создают условия для самореализации, направляют процессы социализации и индивидуализации. Социальная среда и воспитательное пространство — это сложная система связей и отношений человека с другими людьми, отдельных субъектов среды (коллективных и индивидуальных).

Каждый человек, взрослый и ребенок (особенно разного возраста) по-разному воспринимают среду, в которой они живут, воспитательное пространство в которое они оказываются вовлеченными.

Среда и воспитательное пространство — это возможность приобрести новый значимый социальный опыт деятельности и отношений, условие для самоопределения и самореализации; поток новой информации о мире (социальном, культурном, природном и пр.), о других людях, о себе; стимул найти и проявить себя, найти свой жизненный интерес, свой талант и свою уникальность; общность с другими людьми, причастность к чужим мыслям и чувствам, сотрудничество и взаимопомощь, уважение и доверие; условие для осознания культурных норм и представлений, жизненных ценностей и смыслов.

Теперь суть отличия среды и воспитательного пространства через ряд характеристик, которые проявляют условия для воспитания и развития личности ребенка.

Субъекты среды, индивидуальные и коллективные — это носители осознанной активности, которые могут не только адаптироваться к условиям среды, но и преобразовывать ее в личных целях.

Субъекты воспитательного пространства. Коллективными субъектами можно рассматривать школы, библиотеки, музеи, спортивные школы и школы искусств, учреждения дополнительного образования, производство и пр., но не просто как учреждения, а как самоопределяющиеся профессиональные общности, ориентированные на воспитание детей и молодежи, умеющие выделить свою позицию в данном вопросе, найти способы ее реализовать, умеющие сотрудничать с другими субъектами среды.

Индивидуальные субъекты воспитательного пространства — отдельные взрослые и дети: педагоги, родители, дети, студенты, врачи, юристы, самые разные люди, встреча с которыми может повлиять на развитие ребенка. Важно помочь ребенку почувствовать себя равноправным субъектом воспитательного пространства наравне со взрослыми, создать условия для проявления его субъектности: в личной позиции, в проявлении инициатив и личного интереса, в целеполагании и осознанной деятельности, ее рефлексии.

Характер связей и отношений в социальной среде выступает как спонтанно образующиеся и постоянно меняющиеся связи и взаимоотношения человека с другими людьми, с групповыми субъектами (дружеские компании, организации, субкультурные группы, социальные сети и пр.). Они могут быть разной протяженности, разной значимости для человека. Это отдельный серьезный вопрос для исследования.

Характер связей и отношений в воспитательном пространстве задается, с одной стороны, педагогическими целями, определяющими воспитательный потенциал пространства и условия развития личности ребенка в нем, с другой стороны, они также являются спонтанными, свободно возникающими и разрушающимися. Воспитательное пространство должно создавать условия для множественности типов связей и отношений между его субъектами, и в этом залог его функционирования и развития.

Воспитание — это всегда пространство «между» взрослым и ребенком, когда происходит соприкосновение мира ребенка и мира взрослого, их взаимообогащение. Задача взрослого — соответствовать детскому интересу, его любопытству, создать общее пространство жизни с ребенком, где возникают живые эмоционально-психологические связи и отношения между педагогами и воспитанниками, происходит их активное взаимодействие, созвучное их внутренним смыслам, проявляются общие ценности.

Воспитательное пространство должно выходить в со-бытие, осуществлять перевод отношений между взрослыми и детьми на новый уровень, выводить их из формализованных и институционально заданных в пространство человеческих отношений, предполагающих равенство и открытость, свободу и ответственность. Определяющим для со-бытия будет гуманистический тип отношений, характеризующийся взаимопринятием и взаимоуважением, доверием и пониманием между участниками[11].

Именно гуманистический подход привносит в педагогическую науку и практику идеи со-бытия и диалога (полилога), представленные в работах Н.М. Борытко, Ю.В. Громыко, И.Д. Демаковой, И.А. Колесниковой, Н.Б. Крыло-

вой, Л.И. Лузиной, А.В. Мудрика, Н.Л. Селивановой, А.Н. Тубельского. Со-бытие не может состояться без открытого диалога; в то же время истинный диалог возможен только в со-бытии. «Событие бытия» рассматривается М.М. Бахтиным как место встречи, точка пересечения, из которой может быть осмыслено как индивидуальное бытие личности, так и бытие вообще. Субъекты, по выражению М.М. Бахтина, это «выразительное и говорящее бытие», но бытие, выраженное двусторонне; оно осуществляется только во взаимодействии двух сознаний (Я и Другого); «это поле встречи двух сознаний, зона их внутреннего контакта» [1].

Вступая во взаимодействие, субъекты воспитательного пространства выстраивают взаимоотношения с другими участниками: между отдельными субъектами (индивидами); между групповыми субъектами. Целостная система связей и отношений, образующихся в воспитательном пространстве, отражает его структуру.

Следует различать формальную (задаваемую) и неформальную стороны воспитательного пространства. Ему может быть присуща устойчивая, организационно определенная система связей и отношений, структура, задаваемая извне. Однако важно учитывать и поддерживать неформальную структуру; спонтанно складывающиеся связи и отношения, не задаваемые и не регламентируемые извне. Связи и отношения постоянно меняются и видоизменяются в процессе существования воспитательного пространства, развиваются вместе с ним, при взаимодействии его субъектов между собой. Такая структура выводит воспитательное пространство на функцию самоорганизации и саморегуляции жизни в нем, позволяет достигать все более сложных и важных целей совместной деятельности, стимулирует возникновение органов самоуправления, инициативных и творческих групп как отдельных самоорганизующихся субъектов.

Важно рассматривать, как формируются связи и отношения вокруг отдельного субъекта воспитательного пространства, насколько они позволяют ему идентифицировать себя с группой и осуществлять свободу собственных осмысленных действий. В ходе взаимодействия школьников со взрослым (при поддержке взрослым их самостоятельности) происходит преобразование функционально-ролевых отношений в личностно-смысловые, побуждаемые мотивами действий ребенка. Как было отмечено выше, воспитательное пространство характеризуется изменчивостью, следовательно, его структуру образуют не только статичные (уже возникшие и определенные) связи и отношения, но и процессы, связанные с образованием и разрушением связей и отношений.

Общая цель взаимоотношений и совместной деятельности в среде отсутствует, она может возникнуть у отдельных групповых субъектов среды. В воспитательном пространстве общая цель должна присутствовать. Другое дело, что она не может быть жесткой, установленной извне раз и навсегда, она формируется как согласование и интеграция субъектов пространства в создании условий для развития личности детей и молодежи, их активной социализации и самореализации.

Воспитательное пространство должно быть единым — это его обязательная характеристика. Опыт показывает, что это не происходит стихийно. Можно говорить о том, что удалось создать единое воспитательное пространство тогда, когда внутренние и внешние силы направлены на достижение общего. Признаком единого воспитательного пространства будет определение, что все, чем располагает воспитательное пространство, служит делу развития детей, оно создается энтузиазмом взрослых с помощью детей. Ребенок в этом процессе — объект воздействия воспитательного пространства и субъект его создания и совершенствования. Воспитательное пространство создается там, где дети и взрослые живут вместе, то есть можно говорить о воспитательном пространстве школы, микрорайона и т.д.

Задача воспитательного пространства двояка, с одной стороны, оно стремится сформировать общие цели, организовать целенаправленную жизнедеятельность субъектов в нем, одновременно оно должно избегать «омерт-

вения» данных целей, они должны оставаться жизненными и отражать мотивы и потребности детей и взрослых, их жизненный интерес. Это возможно только при организации открытого диалога между субъектами воспитательного пространства, при открытом взаимодействии и диалоге воспитательного пространства и среды.

Характер деятельности, самореализация субъектов в среде, воспитательном пространстве. Многие исследователи отмечают роль среды в развитии личности, среду можно представить в виде «некой мастерской», где каждый находит для себя нужный ему материал и инструмент для самореализации. Ю.С. Мануйлов указывает, что «чем шире возможности, предоставляемые средой, тем неповторимее жизненный путь и самобытнее ребенок» [6].

Характер самореализации человека в среде всегда находится между двумя полюсами: адаптация, активное приспособление к условиям среды и задаваемым извне требованиям; стремление найти свою нишу, где можно раскрыть свой талант, проявить себя в творчестве, найти единомышленников в общей значимой деятельности. Конечно, с возрастом ребенок постепенно отходит от первого полюса и приближается ко второму, но условия среды всегда разные, она часто становится жесткой и коварной, подталкивает к асоциальной активности в проявлении себя. Современная социальная ситуация, многообразие информации и соблазнов создают дополнительные трудности для осознанного самоопределения и самореализации. Человек может замкнуться на своей активности только как потребитель среды и не выйти на творчество и раскрытие своих индивидуальных способностей.

Основной характеристикой воспитательного пространства является его активность. Под активностью понимается способность поддерживать на этой «территории» некоторый достаточный для всех участников взаимодействия уровень эмоциональной и интеллектуальной напряженности, стимулировать вопросительное отношение ребенка к миру и творческий поиск ответов на вопросы, возникающие у него в процессе жизнедеятельности, поддерживать его осознанную активность в поиске своих интересов, в проявлении себя. Активное воспитательное пространство замечательно тем, что обеспечивает каждого ребенка возможностью встреч с новыми людьми, предметами и явлениями, высокой вероятностью возникновения случая, который может возбудить личный интерес участников взаимодействия к происходящему.

Активное воспитательное пространство способствует формированию мотивационно-ценностной сферы личности, подталкивает к реализации полученных знаний, умений, что в свою очередь способствует самореализации и самосовершенствованию личности. Чем разнообразнее и богаче условия и возможности, которые открывает воспитательное пространство, тем самобытнее ребенок, тем проще ему найти свой интерес, свой путь самоопределения и самореализации в творчестве и сотрудничестве с другими людьми.

Эмоционально-ценностная характеристика среды и воспитательного пространства. Среда и воспитательное пространство задают социальные и культурные нормы и правила, стимулируют жизненное самоопределение, поиск личных смыслов и ценностей. Только в среде данный процесс носит хаотичный и спонтанный характер, здесь возникает много сложностей и противоречий. В воспитательном пространстве это является ведущей целью, оно и формируется с целью приобщения детей к общечеловеческим гуманистическим ценностям и смыслам, создания условий для проживания детьми ситуаций, где ценности проявляются и переходят в личные смыслы.

Как отмечалось ранее, воспитательное пространство — это со-бытие, которое предполагает институционально оформленную реальность ценностно-смыслового взаимодействия взрослых и детей, в которой дети осваивают культурные образцы и нормы отношений и деятельности, постигают общечеловеческие ценности и смыслы, находят новое понимание себя, других людей и мира. Как отмечает Н.Б. Крылова: «Событие — это открытие смысла происходящего для каждого субъекта и общего обновленно-

го смысла для взаимодействующих в данном действии субъектов» [5, с. 167–168]. Ценностно-смысловое взаимодействие возможно лишь в сфере совместного бытия (со-бытия) педагога и воспитанников, а его результатом становится общее ценностно-смысловое пространство и личностное развитие участников.

Одной из важных характеристик воспитательного пространства является открытость. Она обеспечивается особым психологическим климатом, атмосферой доверия, принятием каждого члена сообщества таким, какой он есть. В этих условиях преодолеваются напряженность, страх ребенка, его неуверенность в себе, ребенок снимает защиты, становится готовым как к влиянию на себя других людей, так и к обогащению собой пространства взаимодействия.

Структура воспитательного пространства, создаваемая педагогами, нередко оказывается жесткой для ребенка. Другой вариант — организация «гиперблагоприятного» пространства, создание «тепличной среды», когда уже нечего осваивать — все представлено, в удобном рафинированно-понятном виде [10]. Ребенок должен обладать всей полнотой информации об окружении, в котором живет. Хорошо, если оно привлекательно для школьника. затрагивает его эмоциональною сферу. Чем многообразнее его связи с различными субъектами, чем благожелательнее отношения с ними, тем проще осуществляется вхождение ребенка в мир общения и деятельности.

Информация в среде и воспитательном пространстве. Современная социальная среда является гиперинформационной, лавина информации идет из разных источников, она противоречива и неуправляема. Воспитательное пространство призвано научить своих субъектов работать с информацией, уметь фильтровать ее, видеть ловушки и провокации, отслеживать существенное и ценное, уметь обобщать и систематизировать. Информационное общество требует новых личностных качеств от современных людей. Воспитательное пространство должно стать единой информационной системой для своих субъектов, уметь направлять и использовать информационные потоки, а главное, быть способным к диалогу, взаимопониманию и согласованию значимых позиций о жизнедеятельности и развитии пространства, его субъектов.

Управление. Управление средой невозможно, она — данность, можно только научиться использовать ее ресурсы. Воспитательное пространство, с одной стороны, рассматривается как неравновесная, открытая система, организуемая извне, а с другой — как самоорганизующаяся система, способная меняться под действием внутренних импульсов, порождаемых отдельными субъектами среды (коллективными и индивидуальными). Управление воспитательным пространством должно ориентироваться на самоуправление и способность к самоорганизации.

Значим событийный подход к воспитательному пространству, предложенный Д.В. Григорьевым, он позволяет проектировать и воплощать в жизнь реальные педагогические события различного уровня, «выращивать» детско-взрослые со-бытийные общности внутри пространства, выстраивать управленческие стратегии и тактики в соответствии с идеей создания динамической сети педагогических событий, привлекать к воспитательной деятельности не-педагогов и др.

Рассмотрим значение диалога в проявлении и развитии воспитательного пространства, когда диалогически организованная социальная среда по отношению к целям и содержанию воспитания преобразуется в воспитательное пространство.

В воспитательном пространстве это диалог: между его коллективными субъектами, социальными партнерами (школа, библиотека, учреждения дополнительного образования и пр.); диалог с родителями, семьей ребенка; диалог между индивидуальными взрослыми субъектами (педагогами школы, педагогами и другими взрослыми и пр.); диалог с ребенком, с детьми; диалог в детской среде как способность к взаимопониманию и сотрудничеству.

Диалог коллективных субъектов, социальных субъектов среды. Структура воспитательного пространства определяется входящими в него учреждениями (образовательными, культурными

или медицинскими), которые принимают участие в его создании и поддержании. Основным механизмом создания и удержания воспитательного пространства является взаимодействие коллективов на основе диалога, способности к взаимопониманию и сотрудничеству, способности договариваться, распределять ответственность, быть активно включенными в жизнь пространства, общение и взаимодействие с детьми. Диалог позволяет выйти на понимание общих педагогических задач, близких принципов и подходов к воспитанию и взрослению детей и молодежи, тех социальных и личных задач, которые им важно решать, и своей роли в этом процессе.

Сложно представить, что все люди и организации (в рамках села, микрорайона и пр.), которые образуют воспитательное пространство, будут одинаково понимать процесс воспитания, те качества, которые важно развивать у ребенка. Мнения наверняка будут противоречивыми и неоднозначными. Даже в рамках одного образовательного учреждения сложно добиться единого видения процесса воспитания и его задач, полного согласия между педагогами по вопросам цели и методов воспитания. Это задает полифоничность, многоголосие в понимании сущности процесса воспитания и его задач. Важно понимать значение этого многоголосья, как перенести это разностороннее видение в общие интегративные усилия по организации воспитательного пространства, как выстроить конструктивное взаимоотношение различных социальных элементов среды через диалог. По мнению А.М. Сидоркина, «... воспитательное пространство можно определить, как социальную среду, диалогически организованную по отношению к педагогическим целям [9, с.23]». И еще одна важная мысль автора: «... школьники не должны быть защищены от разногласий взрослых. Напротив, они должны быть посвящены в суть этих разногласий» [9, с.24].

Данная цитата переводит нас на проявление диалога во взаимодействии с воспитанниками. Важно, когда воспитательное пространство способствует самореализации школьника, обеспечивает субъектность его позиции через ситуацию выбора, возможность проявить свою позицию в суждениях и действиях, выступить с инициативой, стать организатором коллективной деятельности, взять на себя ответственность за решение значимой коллективной задачи. Будучи субъектом этого пространства, школьник сам его структурирует и имеет возможность самореализоваться в нем.

Возможность диалога между взрослыми и детьми зависит от степени соблюдения норм и правил, которые являются значимыми для всех, от умения действовать согласно ним, умения договориться, достигая общих целей участников взаимодействия. Здесь вновь большое значение имеет со-бытийная детско-взрослая общность в воспитательном пространстве.

Диалог возникает через согласование, когда инициативы и действия отдельных субъектов соотносятся между собой, выявляются общие правила и нормы деятельности, возникает общая цель и ответственность. Диалог предполагает взаимное доверие и согласованность действий участников взаимодействия, это значит, что каждый является кем-то в общем, не просто свой интерес реализует.

От того, как живет ребенок в «воспитательном пространстве», в значительной степени зависит его жизнь в социальной среде, в более широком «пространстве детства». Влияние, которое оказывает взрослый на ребенка — хорошее и плохое, полезное и вредное и т.д. — оказывает воздействие на всю жизнь ребенка, поэтому так высока ответственность педагога за результаты воспитательной деятельности и прежде всего за то, чтобы опыт, приобретенный в совместном бытии взрослых и детей, был позитивным.

Педагог, другой взрослый, выстраивая общение и взаимодействие с детьми, обязательно должен предполагать личностное самоопределение ребенка, возможность проявить и отстоять свою позицию, выйти в плоскость со-бытийной ситуации. Такие ситуации должны быть открытыми, гибкими и саморазвивающимися. Развитие ситуации допускает возможность неприятия взрослого, его позиции, негативное самоопределение ребенка. В данной ситуации отсутству-

ет результат конструктивного взаимодействия, но есть позиция ребенка, его субъектность, что имеет не меньше значения в воспитании и в развитии воспитательного пространства как открытой саморазвивающейся системы.

Каждая возрастная и социальная группа детей педагогически обогащает воспитательное пространство, ему приходится решать проблемы, которые возникают в связи с вхождением в него данной группы: о дошкольниках, младших школьниках предстоит позаботиться, защитить их. Для подростков и старшеклассников необходимо создать условия, в которых они смогут принять самостоятельные решения, обрести разноплановое общение, заняться волонтерской альтруистической деятельностью. Дети-сироты должны быть включены в различные группы общения. Чем старше школьник, тем значимее становятся рациональные мотивы таких процессов.

В заключение подчеркнем, что понятие «воспитательное пространство» имеет право на вхождение в теорию и практику воспитания, оно отражает феномен педагогической реальности и является значимым механизмом воспитания современного школьника.

Список литературы

1. *Бахтин М.М.* К философским основам гуманитарных наук (в сокращении) // Собр. соч. — М., 1996. — Т. 5. — С. 7–10.

2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. — М., 1999.

3. *Григорьев Д.В.* Создание воспитательного пространства: событийный подход // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. статей. — Пермь, 2001. — С. 77–88.

4. *Демакова И.Д.* Януш Корчак: живая педагогика изменяющегося мира. — М., 2013.

5. *Крылова Н.Б.* Культурология образования. — М., 2000.

6. *Мануйлов Ю.С.* Средовой подход в воспитании.— 2-е изд., перераб. — М.; Н. Новгород, 2002.

7. *Налимов В.В.* Спонтанность сознания: Вероятностная теория смыслов и смысловая архитектоника личности. — М., 1989.

8. *Новикова Л.И.* Педагогика воспитания: Избранные педагогические труды / Под ред. Н.Л. Селивановой, А.В. Мудрика. Сост. Е.И. Соколова. — М., 2010.

9. Развитие личности школьника в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Н.Л. Селивановой. — М., 2001.

10. *Шакурова М.В.* К дискуссии о соотношении феноменов среды и пространства // Ценности и смыслы.— 2015.— №6 (40). — С. 6–13.

11. *Шустова И.Ю.* Воспитание в событии: ситуативная педагогика // Педагогика.— 2018.— №1. — С. 53–60.

12. *Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V.* Novikova`s research school: main ideas and prospects for development // Russian Education and Society. — 2016. — Vol.58. — No.1. — Pp. 1–11.

13. *Shustova I.Y.,* Svorotova Y.V. Educational And Professional Community Role In Youth Upbringing At Modern School // 2017 International Conference «Education Environment for the Information Age» (EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017. — doi: dx.doi.org/10.15405/epsbs.2017.08.63.

THE PHENOMENA OF «SOCIAL ENVIRONMENT» AND «EDUCATIONAL SPACE»: THE ATTEMPT TO UNDERSTAND RELATIONSHIPS

The article is published with the support of RFBR grant. Project No. 17–0600117a

Irina D. Demakova
Tht Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
"Moscow Pedagogical State University",
Moscow, Russian Federation
idd1938@yandex.ru

Inna Yu. Shustova
The Strategy Education Development Institute of the Russian Academy of Education,
Moscow, Russian Federation
innashustova@yandex.ru

Abstract

The article examines the concepts of «environment», «educational space», and «dialogue». Environment is presented as a social

reality, which, with skillful use, can take on the status of an organized environment, this being an educational space that integrates the positive opportunities of the environment, including the children themselves, in its creation and transformation. Educational space is understood in the school of L.I. Novikova as an «environment in the environment» specially organized by teachers together with children. This environment creates fundamentally new opportunities for the development of the personality of the pupil. The difference between the environment and the educational space is shown through a number of characteristics that delineate the conditions for the education and development of the child's personality: the actors in the environment; the nature of relationships in the social environment; the general purpose of relationships and joint activities; the nature of activities and self-realization of actors in the environment and educational space; the emotional and value-based characteristics of the environment and educational space; information in the environment and educational space; and management issues. The role of dialogue in the process of transforming the environment in the educational space, which is considered a phenomenon of pedagogical reality, is an effective mechanism in the education of a modern student.

Keywords: education, environment, educational space, dialogue, relationships, joint activities, co-existence.

References

1. Bakhtin M.M. To the philosophical foundations of the humanities (in abbreviation). Coll. essays. Moscow, 1996. Vol.5. Pp. 7–10. (In Russ.)

2. Vygotsky L.S. Pedagogical psychology. Ed. V.V. Davydov. Moscow, 1999. (In Russ.)

3. Grigoriev D.V. Creating an educational space: an event-based approach // Modern humanitarian approaches in the theory and practice of education: Coll. scient. articles. Perm, 2001. Pp. 77–88. (In Russ.)

4. Demakova I.D. Janusz Korczak: a living pedagogy of a changing world. Moscow, 2013. (In Russ.)

5. Krylova N.B. Culturology of education. Moscow, 2000. (In Russ.)

6. Manuilov Yu.S. Environmental approach in education. 2nd ed. Moscow, N. Novgorod, 2002. (In Russ.)

7. Nalimov V.V. Spontaneity of consciousness: The probabilistic theory of meanings and the semantic architectonics of personality. Moscow, 1989. (In Russ.)

8. Novikova L.I. Pedagogy of education: Selected pedagogical works. Ed. N.L. Selivanova, A.V. Mudric. Comp. E.I. Sokolova. Moscow, 2010. (In Russ.)

9. The development of the student's personality in the educational space: management problems. Ed. N.L. Selivanova. Moscow, 2001. (In Russ.)

10. Shakurova M.V. To the discussion of the relationship between the phenomena of the environment and space. Tsennosti i smysly. 2015. No. 6 (40). Pp. 6–13. (In Russ.)

11. Shustova I.Yu. Education in the event: situational pedagogy. Pedagogika. 2018. No. 1. Pp. 53–60. (In Russ.)

12. Selivanova N.L., Stepanov P.V., Shakurova M.V. Novikova`s research school: Russian Education and Society. 2016. Vol.58. No.1. Pp. 1–11.

13. Shustova I.Y., Svorotova Y.V. Upbringing At The Modern School // 2017 International Conference "Education Environment for the Information Age" EEIA-2017), Moscow, Russia, June 7–8, 2017. doi: dx.doi.org/10.15405 / epsbs.2017.08.63.

ФОРМИРОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ СТРУКТУРЫ ВОСПИТЫВАЮЩЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Работа выполнена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта №17–06–00116 ОГН Теоретические и методические основы системного развития воспитывающей общеобразовательной организации

В статье рассматривается понятие организационной структуры образовательной организации, ориентированной на постановку и решение воспитательных задач, и тем самым постоянно стоящей перед необходимостью формировать и переосмысливать содержание, структуру и формы воспитательной деятельности. Организационная структура в статье — это система. Особенностью представленного текста является методологический ход от развернутого теоретического определения понятия организационной структуры к достаточно подробному анализу такой ее типологии, которая, по мнению автора, наиболее полно, адекватно и удачно отвечает задаче понимания и поэлементного описания организационной структуры воспитывающей образовательной организации, причем как с инвариантной частью, так и с переменными характеристиками и критериями, ориентированными на те или иные типы и виды образовательных организаций в системе общего среднего и дополнительного образования Российской Федерации. Автор считает, что важнейшую смысловую роль в создании структуры организации играют отношения — как деловые, отражающие профессионально закрепленные позиции и уровни должностной иерархии, так и межличностные, отражающие кредо данной организации. И замыкается этот компонент системы на понятиях ключевых жизненных компетенций, которые могут и должны быть важнейшими целями воспитания в рамках по-настоящему современной образовательной организации.

Г.Ю. Беляев
кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник,
Центр стратегии и теории воспитания личности
ФГБНУ «Институт стратегии развития образования
Российской академии образования»,
г. Москва, Россия
Gennady.belyaev2011@yandex.ru

Ключевые слова: *организационная структура, образовательная организация, управление, структуры, линейные, дивизиональные, матричные, сетевые, функциональная и смысловая целесообразность, ключевые жизненные компетенции.*

Организационная структура — это совокупность объединенных информационными и управленческими связями элементов социального объекта и органа управления, отражающая строение объекта, уровни иерархии и особенности взаимосвязи его элементов, степень его целостности, отражающая уровень и качество его общего развития, его место в окружающей среде. Понятие организационной структуры сложной гуманитарной системы включает в свой объем целесообразное и функционально эффективное разделение сложного социального объекта, профессионально заданную взаимосвязь и рабочее взаимодействие элементов аппарата управления, звеньев и подразделов управляемой системы, делегирующее определенные функции управления системы ее структурным компонентам. В характеристику организационной структуры сложной гуманитарной системы, даже на уровне первичной организации (особенно первичного коллектива), судя по всему, надо включать описание и вектора ее развития — как целевого, так и ценностного.

Таким образом, *организационная структура воспитывающей общеобразовательной организации* — это и строение организации, и особенности распределения функционала, и характеристика конкретного профессионального сообщества, объединенного одними и теми же целями, задачами, и, что немаловажно, — общими установочными нормами и ценностями в рамках единой профессиональной деятельности.

Организационная структура предприятия или организации может принимать различный вид. Специалисты в области теории управления предприятиями и организациями обычно выделяют следующие типы организационных структур:

1. Линейные структуры — наиболее простой и привычный в управлении тип организации, построенный по командно-административному или директивному принципу, когда все полномочия и директивы управляющего звена идут сверху вниз, а обратная связь сводится к простой формуле «доложить об исполнении» или «об исполнении донести». По такому принципу простой иерархии построены армейские организации и учреждения, их во многом копируют многие школы закрытого типа. Часто их руководителями выступают высококомпетентные лица, однако сценарии развития организации жестки и вынужденно лишены возможных и нужных вариантов. Вариантом линейной структуры выступает структура линейно-штабная функциональная, в этом случае при командире или директоре создается совещательный орган — «штаб» или совещание при директоре, не обладающее прерогативами принятия ответственных решений, его деятельность сведена к аналитическим и консультативным функциям сбора и обработки информации и поиску возможных решений. И в первом, и во втором случае говорить о формировании организационной структуры воспитывающей образовательной организации открытого демократического типа явно затруднительно, хотя функциональные структуры все-таки более гибки по сравнению с командно-административными. Самый крупный недостаток линейно-штабных функциональных структур заключается в недоведении до логического конца ответственности за выполнение принятых решений, так как те, кто планируют эти решения и разрабатывают проекты или образовательные программы, в выполнении их согласно функционалу, практически не участвуют.

2. Дивизиональные структуры сочетают принцип административной ответственности с делегированием полномочий своим довольно многочисленным подразделениям (вариант — методическим объединениям или кафедрам), таким образом, функционирование организации носит комбинаторный характер контроля за исполнением принципиальных решений по развитию предприятия, учреждения или образовательной организации с децентрализованным в целом управлением. Например, в учреждениях дополнительного образования многие дела могут решаться коллегиально решениями совета командиров (отрядов или команд), притом, что последнее слово всегда остается за шефом предприятия, советом управляющих или директором школы. В этом случае большая гибкость

в развитии организации сочетается с ее активным выходом в окружающий социум, однако при этом сохраняются риски потери управления деятельностью в целом либо дублирования функций и «изобретения велосипеда».

3. Матричные структуры открытого типа являют собой дальнейшее развитие современного многофункционального типа организации, сочетающей функциональные, координирующие и проектные функции с развитием сценариев встраивания организации, в том числе образовательной, в окружающую социально-культурную и социально-педагогическую среду. Это сочетается с поиском партнеров и формированием, в конечном итоге, воспитательного пространства — и организации, и микрорайона, куда организация встраивается своими педагогическими проектами. Такой матричной структурой могут обладать современные сельские школы, развивающиеся не просто как воспитывающие организации, но и де-факто становящиеся центрами воспитательной работы в своем микрорайоне, объединяя в себе всю учебную и внеучебную работу. Похоже, что задачам развития образовательной организации как организации воспитывающей сегодня в наибольшей степени отвечает именно последний, матричный тип организационной структуры, прямо ориентированный на сетевые взаимодействия.

Чаще всего сетевое взаимодействие — это преобладание «горизонтальных», равнозначных связей формально несоподчиненных взаимодействующих структур и более-менее самостоятельных субъектов над связями и отношениями «вертикальными», выстроенными по критериям иерархии и субординации. Но, прежде всего, это взаимодействие субъектов активных, деятельностных, ищущих средства и ресурсы собственного развития, а также и способы выхода на влияние в окружающем обществе, в ближайшей социальной и культурной среде.

В зависимости от складывающейся ситуации и степени важности или срочности, или трудности решаемых проблем и удовлетворения потребностей, практически каждый из элементов организационной структуры предприятия или организации, построенной по матричному принципу, может побывать в роли как принимающего, так и передающего звена сетевого взаимодействия. Даже быть и управляющим, и управляемым либо попеременно, либо одновременно. В этом ролевом многообразии скрыта сложность оценки реального качества взаимодействия любых сетевых структур. Если система перестает взаимодействовать, связи в ней атрофируются, она разваливается или отмирает. Видимо, то же самое происходит и с сетевыми структурами. Если взаимодействие структур не отягощено конфликтными отношениями, интригами, соперничеством, борьбой или откровенной враждой, то создаются социальные эффекты «выигрыша» во времени и пространстве взаимодействия, когда все звенья сети «выходят в плюс». Не конфликтующие, но позитивно взаимодействующие структуры даже малым усилиям способны дать «синергетический», взаимодополняющий социальный резонанс. Сетевому взаимодействию присущи такие характеристики, как среда взаимодействия, воспринимаемая как определенная целостность и значимость всех ее элементов, известная нелинейность, спонтанность и ситуативно обусловленная свобода социально-педагогического маневра, множественность связей, открытость внешним связям и потенциальным отношениям — эффект «открытых дверей», когда субъекты перестают быть закрытыми в себе объектами, некими «обществами с ограниченной ответственностью». Это и определенный способ выстраивания взаимоотношений между образовательными организациями и центрами, обогащаемый новым социально-педагогическим опытом.

С одной стороны понятие организационная структура предприятия, учреждения, организации подразумевает формальное разделение сложносоставного объекта управления на структурные подразделения различного уровня и степени соподчиненности. При этом количество таких подразделений, взаимосвязь и взаимодействие между ними определяются целью существования предприятия, фирмы, компании, учреждения или организации, общими и специальными задачами

развития, а также соответствующей логикой целесообразности в деятельности организации, исключающей все лишнее, не соответствующее целям и задачам развития подразделения, его отделов и секторов. Формальная целесообразность взаимодействия подразделений какой-либо организации должна определяться *функциональной* целесообразностью такого взаимодействия, предполагающей определенный уровень целостности организации, а значит, и системности в ее деятельности [1, с. 56–59].

Важнейшим формальным признаком дееспособности организации считается хорошо налаженная обратная связь между ее иерархически выстроенными, структурно соподчиненными отделами. Если же организация встроена незаменимым элементом в сетевую социально-профессиональную среду, то на первый план в деятельности организации выходят ее функциональные связи и связи развития предприятия, фирмы, организации, предполагающие не только соподчиненное управление, но и диалог, стимулирующий выявление новых вариантов, перспектив, линий развития. В силу этого, с другой стороны, если мы видим в организации определенную систему, неизбежно возникающие в ней предпосылки формирования связей управления, функционирования, взаимодействия и развития должны быть обеспечены качеством человеческого фактора. А именно — профессионализмом квалификации ее сотрудников, способных выполнять объем неизбежно диверсифицирующихся, то есть усложняющихся в своем разнообразии текущих задач, вполне понимая цели существования данной организации и лояльно (безусловно) разделяя ее моральные ценности и этические принципы.

В современной теории управления организацией отношения между людьми занимают особое место. На первый план анализа качества функционирования любой организации выходят отношения между всеми сотрудниками учреждения, фирмы, предприятия, организации [2, с. 36–39]. В отношениях субординации и сотрудничества как двух основополагающих типах взаимодействия между людьми (при исключении «внутривидовой конкуренции» внутри организации) заложен фактор развития предприятия, укрепления и совершенствования его организационной структуры [11]. Недаром от Британии до Сингапура, от Канады до Японии сегодня популярна модель современной организации, использующей стимульную установочную мотивацию сотрудников под лозунгом «Мы — одна и единая команда *(one team)*, независимо от места, которое ты в ней занимаешь; коллективное участие *(participation)* важнее индивидуальной победы» [10]. В России наиболее близкую по смыслу этой идеологии для образовательных организаций модель коллективно распределенной деятельности разработали в 1990-х гг. В.В. Рубцов и В.И. Слободчиков. Мотив единой команды сегодня — важный фактор построения организационной структуры любой гуманитарной организации. [4, с. 37–50].

Именно поэтому в современных фирмах введена такая штатная управленческая единица, как специалист по персоналу, а *personnel management* — кадровый менеджмент является существенной частью системы управления предприятием и ресурсом выработки адекватной стратегии развития предприятия, учреждения или организации. Таким образом, для учреждений и организаций образования особая роль закономерно отводится социальным психологам, чей функционал отнюдь не сводится к оказанию «скорой психологической помощи» в отношениях «ученик — учитель».

Важнейшую смысловую роль в создании структуры организации играют отношения — как деловые, отражающие профессионально закрепленные позиции и уровни должностной иерархии, так и межличностные, отражающие кредо данной организации (ее *"profession de foi"*, символ веры, дух, устав школы, ее уклад и «конституцию»). Сюда входят и нормы этики, и традиция, существенно выражающая уклад, идеологию профессионального пространства организации, ее нравственные установки, цели и задачи развития, если это школа — то характерные для нее отношения почти обязательно отражаются в образовательной программе, закладывающей основу организационной структуры школы.

В работе сотрудников всячески приветствуются и стимулируются такие социально-профессиональные качества как открытость, дружелюбие, приветливость, непредвзятость, исключение категоричности в суждениях, не афиширование самомнения, умение вести и поддерживать диалог, умение слушать партнера и слышать его аргументы, умение доказательно высказываться, не обострять служебные ситуации. Ценится профессионализм и компетентность в суждениях, толерантность к иным мнениям и суждениям, принципиальность и гибкость в занимаемых позициях, честность, доверие, верность слову. Морально поощряется ответственность за принимаемые обязательства, верность своей команде профессионалов, умение держать паузу в дискуссии и не разглашать некоторые тонкости профессиональной деятельности [9, с. 20–30].

Перечисленные выше факторы и признаки системности в деятельности современного предприятия, фирмы, учреждения, организации полностью применимы к эффективной характеристике организационной структуры образовательной организации как организации воспитывающей, поставившей воспитательную деятельность в качестве приоритета своего системного развития. Кодекс таких качеств составляет, судя по опыту развития образовательных организаций многих стран мира, основу профессионально-личностной позиции педагога как воспитателя. В разных странах эта позиция называется по-разному, но так или иначе, она является важным фактором того содержательного наполнения организационной структуры образовательной организации, которое выходит на формирование задач морального, социального и гражданского воспитания, которое формируется социальным заказом государства.

К примеру, в качестве важного воспитательного ориентира в образовательных организациях США, Индии, Великобритании взята честность. Как этическая норма, как поведенческий стереотип, как правило социального общежития, формируемое в условиях воспитывающей обстановки правил и норм образовательного учреждения, как то, что должно быть перенесено за рамки школы в социальную жизнь и профессиональную карьеру. Это не просто общая социализация личности подростка, честность рассматривается как жизненно необходимое социальное качество и считается составной частью гражданского воспитания; видимо, это стало особенно актуальным в условиях постепенно нарастающего дефицита социальной нормы, вызванного фактами «тихой коррупции» во многих сферах общественной жизни. Поэтому многие деятели образования преисполнены решимости остановить процесс социального сползания к тому, что даже в документах по образовательной политике вполне официально квалифицируется термином *"low morals"* — «низкая мораль». От педагогов требуется так выстроить организационную структуру образовательной организации, чтобы она противостояла подобному явлению даже в мелочах. В этом и состоит смысл многих решений, принимаемых в рамках программ обновления содержания гражданского образования за рубежом: готовить новые поколения школьников, освоивших компетенции социально ответственной жизни и ориентированных на некоррумпированную профессиональную карьеру.

Ссылаясь на решения Совета Европы, немецкий педагог и общественный деятель В. Хутмахер приводит перечень воспитательных целей, прагматически оформленных как необходимые компетенции, которые тем самым очень значительно влияют на формирование или изменение организационной структуры основной средней школы. Среди них:

- «политические и социальные компетенции, такие как способность принимать ответственность, участвовать в принятии групповых решений, разрешать конфликты ненасильственно, участвовать в поддержании и улучшении демократических институтов; межкультурные компетенции, связанные с жизнью в многокультурном обществе, такие как принятие различий, уважение других и способность жить с людьми других культур, языков и религий;
- компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, которые особенно важны для ра-

боты и социальной жизни, с акцентом на то, что тем людям, которые не владеют ими, угрожает социальная изоляция. В этом же контексте коммуникации все большую важность приобретает владение более чем одним языком;

■ компетенции, связанные с возрастанием информатизации общества. Владение этими технологиями, понимание их применения, слабых и сильных сторон и способов к критическому суждению в отношении информации, распространяемой масс-медийными средствами и рекламой;

■ способность учиться на протяжении жизни в качестве основы непрерывного обучения в контексте как личной профессиональной, так и социальной жизни» [1].

Такой подход к определению ключевых компетенций соответствует пониманию фундаментальных целей образования, сформулированных в документах ЮНЕСКО: 1) научить получать знания (учить учиться); 2) научить работать и зарабатывать (учение для труда); 3) научить жить (учение для бытия); 4) научить жить вместе (учение для совместной жизни). Отвечая вызовам современного социума, данные компетенции уже не ограничиваются проблемами дидактики, сегодня они определяют саму перспективу развития каждой образовательной организации. Как, где и в чем конкретно это проявляется в ее структуре?

Компетенции метапредметные хорошо проявляют свой воспитательный потенциал через *case studies* (кейс-студии изучения, обсуждения и решения ситуаций, как смоделированных, так и реальных). Сегодня осуществляется как бы перенос этих приемов и форм воспитательной деятельности из опыта особой технологии обучения и перевоспитания квалифицированного персонала предприятий, фирм и организаций, на структуру деятельности общеобразовательных организаций.

Компетенции, относящиеся к владению устной и письменной коммуникацией, выявляют воспитательный потенциал дискуссионных площадок, сборов для обсуждения актуальных тем, таким образом, сама структура школы может содействовать формированию коммуникативной компетенции высокого уровня культуры.

Компетенции, связанные с возрастающей информатизацией социума и диверсификацией (качественным усложнением многообразия) его информационной структуры, осваиваются в педагогической мастерской *(workshop, atelier)*, в сюжетно-ролевой игре *(simulation game model)*, в учебно-воспитательной экспедиции. Ведущая воспитательная цель включения этого набора компетенций в организационную структуру школы работает на *team work* — умение работать в единой команде-коллективе. И отечественный, и зарубежный опыт показывают перспективность воспитания, опирающегося на формы и условия коллективной деятельности, выходящей за рамки непосредственной учебной ситуации и ориентирующейся на житейский опыт, интеллект и наблюдательность воспитанников.

Условия функционирования — это то, что порождается организационной структурой организации. Педагогические условия воспитывающей образовательной организации создают учебные ситуации, а среди учебных ситуаций, стимулирующих познавательную деятельность учащихся, особое значение имеет ситуация выбора. Педагогическое управление, распределенное по группам интересов учащихся, совпадающих с предметно-методическими объединениями, дает возможность подростку проявить себя в позиции субъекта деятельности, что и оказывает развивающее влияние на позитивные изменения и развития его личности. Тем более успешно воспитательные цели реализуются и в процессе обучения при такой интеграции учебной и других видов деятельности, когда при решении учебных и воспитательных задач обязательно учитываются те умения, которые учащийся уже где-то получил. Эта практика называется *outdoor education* — подготовка школьника к жизни теперь активно и предметно включает его внешний опыт в структуру деятельности образовательной организации. Все дело в том, что именно в школе как воспитывающей организации он может их применить для

достижения новых результатов, для самораскрытия и радости от взаимодействия со своими школьными товарищами и учителями.

По определению Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Д.В. Григорьева, «воспитательное пространство — это среда, механизмом организации которой является событие» [5]. По Н.Л. Селивановой, «воспитательная система школы... имеет сложную структуру и представляет собой комплекс взаимосвязанных блоков — компонентов: цели; деятельность, обеспечивающая их реализацию; субъекты деятельности, ее организующие и в ней участвующие; отношения, интегрирующие субъектов в некую общность; среда системы, освоенная субъектами; внутреннее управление, обеспечивающее интеграцию всех компонентов системы в целостность» [7, с. 46—47]. Например, в развитии лингвистических школ выявляется общая закономерность: максимальное использование воспитательного потенциала метода проектов происходит в индивидуальной и коллективно распределенной учебной деятельности. Это дает возможность связать деятельность в учебной ситуации, задаваемой в ходе обучения, с деятельностью целостной, ориентирующей человека на реальную предметную, жизненную, в перспективе — и на профессиональную ситуацию. Классный руководитель объединяет задачи учебно-познавательного процесса с задачами освоения учащимися реального социокультурного опыта, поскольку учебная мотивация отныне задается в более широком контексте целостной деятельности и включает сам процесс воспитания в смысловые сферы будущей профессиональной деятельности типа «человек — человек», «человек — природа», «человек — знаковые системы», «человек — техника» (Е.А. Климов). В процессе корректировки воспитательного потенциала языкового обучения на различных возрастных этапах классные руководители и педагоги-предметники определяют для лингвистической школы как воспитательной системы ее главное направление. Приоритетные задачи воспитания находят свое выражение в целенаправленном формировании воспитательных модулей, например: «Экополис Косино», «Наш микрорайон в культуре и истории города». Эти богатства личностных смыслов потенциально заложены в воспитательном пространстве любой лингвистической школы. Так, ГБОУ СОШ №2005 с 2004 года оформил свой опытно-экспериментальный статус как Городская экспериментальная площадка «Модель ресурсного центра: школьная пресса в рамках программы «Школа будущего».

Не менее важна ориентация организационной структуры школы на выработку навыков индивидуально значимого переноса коллективно выработанных, опредмеченных, освоенных социокультурных знаний, умений, навыков, компетенций в реальную жизнь, в ситуации и практики культуры, труда, быта. В имитационно-полевых ситуациях реальной профессиональной деятельности осваивается практика синхронного перевода, работа комментатора, гида-переводчика, переводчика-синхрониста, диктора, ведущего теле-и радиопрограмм, компьютерных блогов. Изучается мастерство интервьюера, программиста, дизайнера, модельера, оператора конвейерных линий, монтажника, инженера-экономиста, художника-декоратора и оформителя, организатора выставочных залов, режиссера, менеджера. Например, московская ГБОУ СОШ (ЦО) №1246 ставит с 2009 года целью опытно-экспериментальной работы «Создание языковой среды на уроке иностранного языка посредством использования ИКТ-технологий».

В процессе становления и развития лингвистической школы как воспитательной системы школа ведет реальный диалог культур. Внутри воспитательного пространства складывается опыт формирования отношений, связывающих форму и содержание — организацию и общность, системообразующая деятельность скрепляет организацию и общность единством личностно значимых событий. Лонгитюдный воспитательный эксперимент, как правило, разворачивается на основе интегрированных курсов. Системообразующие связи воспитательного пространства, как правило, формирует блочно-модульная система интегрированного учебного расписания. Примером может служить тема экспериментальной работы московской ГБОУ СОШ №205: «Соз-

дание интерактивной модели изучения культурно-исторического наследия Москвы и Московской области в образовательной школе». Отдельные направления воспитательной деятельности выделяются в процессе формирования открытого воспитательного пространства школы, связывающего школу и окружающую культурно-историческую и географическую среду. Формируются воспитательные модули «Экология Московской поймы», «Околоземное пространство и новые технологии в жизни людей» и т.п.

Обычно к незаменимым компонентам организационной структуры современной образовательной организации в системе общего среднего образования относят: 1) администрацию — звено или аппарат управления, как правило, включающий директора, завуча по начальным классам, завуча среднего и старшего звена, завуча по внеклассной работе, заместителя директора по хозяйственной части; 2) педагогический коллектив, среди которого выделяются классные руководители и воспитатели групп продленного дня, объединяемые в предметные методические объединения; 3) коллектив учащихся начальных, средних и старших классов. В неполной средней школе может отсутствовать либо звено начальных, либо старших классов. На центральное место в организационной структуре профильной, особенно лингвистической, школы выдвигается профильное методобъединение, например учителей математики или английского языка. Важные позиции может занять организатор по внеклассной и внешкольной воспитательной работе, спортивный тренер, школьный психолог, школьный врач, специалисты по инклюзивному образованию. В силу специфики развития конкретной образовательной организации, особенно если она образована слиянием нескольких школ и детского сада, административный совет школы может брать на себя функции формирования школы как центра воспитания в округе. Усиливать воспитывающие акценты в своей деятельности этот совет может, привлекая к участию в управлении на началах ассоциации и правах совещательного голоса родительский комитет, менеджеров крупного градообразующего предприятия, разбивая деятельность школы по линейно-штабному принципу и делегируя управление на первый и второй уровень.

Процесс формирования организационной структуры воспитывающей организации будет более понятен, и, вероятно, более прогнозируем, если исходить из понимания профессионального коллектива школы как единства общности и организации [3, с. 17—23]. Видимо, есть некая закономерность, согласно которой вектор развития образовательного учреждения смещается от формализованной организации в сторону общности как преобладающего смыслового и ценностного начала в его деятельности при условии принятия учреждением хотя бы некоторых, немногих, но существенных воспитательных ориентиров [4, с. 29—41]. К воспитательной составляющей процесса обучения, которая может обусловить эффективную перестройку организационной структуры школы могут быть отнесены:

1. Фактор школьного коллектива, обладающего определенной устойчивой идентичностью, формируемой на традициях школы, ее укладе, этике взаимоотношений, зависимой ответственности, солидарности, чувстве единой команды.

2. Единство целей, методов и содержания деятельности образовательной организации при правильном отборе соответствующих методических средств и обязательном учете социально-психологических, этнических и возрастных особенностей обучающихся.

3. Создание зон достижений, «зон ближайшего развития учащегося» (Л.С. Выготский) в деятельности — учебной, внеучебной и игровой при высокой познавательной, коммуникативной и личностной мотивации.

4. Опора на положительные качества воспитанников при безоценочной мотивации.

5. Создание перспективы воспитания, понятной и близкой воспитанникам, положительного настроя от достижения личных успехов во внеурочной деятельности.

6. Постоянное использование элементов самовоспитания в учебной деятельности, нацеленного на формиро-

вание позиции, взглядов, убеждений, мировоззренческой и коммуникативной культуры подростка.

7. Судя по опыту российских школ (например, ЦО «Школа №825» г. Москвы, Лицея «Бауманский» г. Йошкар-Ола и др.), накопивших богатый опыт развития как воспитывающих организаций, важнейшим, а может быть, и решающим фактором успеха школы именно как воспитывающей организации становится введение в ее организационную структуру особого органа управления — совета школы, сбора и т.п., вовлекающего учащихся в принятие или согласование важнейших управленческих решений по развитию школы, системы воспитательной работы в ней.

Сбор занимается планированием и воплощением в жизнь школы так называемых «ключевых творческих дел». Ключевые творческие дела — это стержневые воспитательные мероприятия, которые организуют всю без исключения учебную и внеучебную воспитательную, урочную и внеурочную деятельность образовательной организации в течение целого учебного года. При этом они подчиняют все виды учебной, воспитательной и игровой деятельности единой логике, увязывая и согласуя все действия управляющего звена и школьного коллектива с решением главной, совместно (администрацией и школьным коллективом) поставленной цели [8, с. 5—9]. В контексте такой организационной структуры, активизирующей условия для решения собственно воспитательных задач (педагогическое общение, опыт жизни школьников и студентов в детской общности, коллективе, реализация субъектной позиции школьников и студентов, организация сетевого взаимодействия субъектов воспитания), приоритетными направлениями в изменяющихся практиках воспитания могут стать:

1. Формирование малых групп по интересам как основы реализации психолого-педагогической концепции личностного роста воспитанников. Педагог содействует формированию активности и самостоятельности мышления, суждений, диалога школьников и студентов, работе в парах и малых группах.

2. Опора в воспитании на культуру как мировоззрение. Например, в педагогической мастерской достигается максимальное приближение к реальному опыту истинно научного или художественного постижения мира, потому что каждый ее участник движется от осознания личного опыта к опыту национальной и общечеловеческой культуры.

3. Формирование опыта жизнедеятельности (термин А.В. Мудрика) школьников и студентов в детской общности, коллективе. Это выдвижение гипотез, защита тезисов и результатов поисковой работы, особенно имеющих проблемно-нравственный аспект (вопросы преемственности социальной памяти, чувства социальной ответственности, морального долга, качества морально-оценочного суждения). Это организация поисковой, экспериментальной, опытно-познавательной работы при постановке проблемно-эвристических задач различного уровня трудности, организация дискуссий и диспутов. При этом у каждого ученика есть право на ошибку, на новый опыт, а деятельность при этом идет безоценочная, но подотчетная и поэтапно измеримая, что особенно важно в культуре современного воспитания.

И потребности, и мотивы деятельности, и осознание моральных ценностей надо воспитывать и делать это системно. В этом состоит смысл любой перестройки организационной структуры образовательной организации как организации, создающей максимально полезные условия для социального и нравственного воспитания коллектива учащихся и каждого из его членов. Новизна ситуации заключается в необходимости поиска общего языка взаимодействия педагогов школ на уровне социальной среды с теми субъектами социализации и воспитания, которые заинтересованы в формировании поколения идеологически незашоренных, социально активных, инициативных, профессионально амбициозных молодых людей, уважающих традиции культуры, но способных при этом мыслить и действовать нешаблонно, ответственно и честно.

Список литературы

1. *Борисова Н.В., Бугрин В.П.* Образовательные технологии как объект социального нормирования // В сб. Проблемы качества, его нормирования и стандартов в образовании. Сборник научных статей / Под общ. ред. д-ра техн. наук, проф. Н.А. Селезневой и канд. пед. наук В.Г. Казановича. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1998. — С. 56–59.

2. *Киселева Е.В., Киселев Н.Н.* Межличностные отношения как ресурс эмоциональной безопасности образовательной среды // Сибирский педагогический журнал. — 2014. — №6. — С. 36–39.

3. Конструирование воспитательной деятельности педагога: работа на результат. Методическое пособие / Под ред. П.В. Степанова. — М., 2017. — С. 17–23.

4. Перспективы и механизмы развития воспитательного потенциала российского учительства. — М., 2010. — С. 29–41.

5. Развитие личности в воспитательном пространстве: проблемы управления / Под ред. Н.Л. Селивановой. — М., 2001.

6. *Рубцов В.В.* Модель развивающей образовательной среды // Учителю о психологии / Под ред. В.П. Лебедевой, В.И. Панова. — М., 1996. — С. 37–50.

7. *Селиванова Н.Л.* Воспитание в современной школе: от теории к практике. — М., 2010. — С. 46–47.

8. *Селиванова Н.Л.* Воспитательное пространство вуза в личностном и профессиональном становлении студента: монография. — М.: ФГБНУ ИСРО РАО, 2017.— 192 с. — С. 5–9.

9. *Степанов П.В.* Специфика теории воспитания как гуманитарного знания // Отечественная и зарубежная педагогика.— 2016. — №1 (28). — С. 20–30.

10. *Sharma T.* Development of morality and moral education. — http://www.psychologydiscussion.net/counselling/development-of-morality-and-moral-education/1742.

11. *Warren A. Nord and Charles C. Haynes.* Taking Religion Seriously Across the Curriculum. — Chapter 9. Moral Education. — https://www.moraleducation.ae.

FORMATION OF THE ORGANIZATIONAL STRUCTURE OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION FOR UPBRINGING

This article has been published as part of science project No. 17-06-00117, Teacher as upbringing instructor in the context of changes in modern education, supported by the RFBR

Gennady Yu. Belyaev
Center for Strategy and Theory of Personality Upbringing, Federal State Budgetary Scientific Institution "Institute for Education Development Strategy (FGBNU ISRO RAO)", Moscow, Russian Federation
gennady.belyaev2011@yandex.ru

Abstract

This article deals with the concept of organizational structure and educational organization focused on the staging and solving of educational issues, and thus constantly facing the need to build and to rethink its content, as well as the structure and form of educational activities. The organizational structure in the article is a system. Unique to the submitted text is a methodological discourse from a theoretical definition of organizational structure to a fairly detailed analysis of the typology, which according to the author should be as comprehensive as possible, adequately and successfully responding to the understanding and description of the organizational structure of nurturing educational organization, and as part of the invariant and variable characteristics and criteria is focused on those or other types of educational organizations in general secondary and further education of the Russian Federation. The author believes a humane as well as business relationship plays a vital role in creating the structure of the organization, reflecting the professional position and hierarchifying seniority levels and interpersonal relationships, reflecting the Organization's credo as something wholesome. This component matches the system up to the concepts of key life skills that can and should

be the most important objectives of education within a truly modern educational organization.

Keywords: organizational structure, educational organization, structure, side-based and direct management, linear, divisional-based, matrix, network organizational types, functional and semantic appropriateness, key life competence.

References

1. Borisova N.V., Bugrin V.P. Educational technology as an object of social regulation// Quality problems, its regulation and standards in education. Collected sc. Articles. Ed. Dr. techn. Sciences, Prof. N.A. Selezneva and PhD, V.G. Kazanovich. Moscow, 1998. Pp. 56—59. (In Russ.)

2. Kiselyova E.V, Kiselyov N.N. Interpersonal relationships as emotional safety resource in educational environment. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2014. No. 6 Pp. 36—39. (In Russ.)

3. Construction of the educational activities of teachers: a job for the outcome. Manual/ Ed. by P.V. Stepanov. Moscow, 2017. Pp.17—23. (In Russ.)

4. Perspectives and mechanisms of the development of the educational potential of Russian teachers. Moscow, 2010. Pp. 29—41. (In Russ.)

5. Personality development in the educational space: problems in the management. Ed. N.L. Selivanova. Moscow, 2001. (In Russ.)

6. Rubtsov V.V. Model of developing educational environment. Teacher on Psychology (ch. 3).Ed V.P. Lebedeva, V.I. Panova. Moscow 1996. Pp. 37—50. (In Russ.)

7. Selivanova N.L. Education in modern schools: from theory to practice. Moscow, 2010. Pp. 46—47. (In Russ.)

8. Selivanova N.L. Educational space in personal and professional formation of the student: monograph. Moscow, 2017. Pp.5—9. (In Russ.)

9. Stepanov P.V. Specificity of theory of education as a humanities. Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2016. №1 (28). Pp.20—30. (In Russ.)

10. Sharma, Tanya. Development of morality and moral education. http://www.psychologydiscussion.net/counselling/development-of-morality-and-moral-education/1742

11. Warren A. Nord and Charles C. Haynes. Taking Religion Seriously Across the Curriculum. Chapter 9. Moral Education. https://www.moraleducation.ae

МЕТОДИКА, ИННОВАТИКА, ОПЫТ

В.Б. Салахова, С.Н. Митин, Н.Г. Еняшина
Психологический ресурс личности как интегральная характеристика **112**

А.В. Хыдырова, А.Н. Мамедова
Анализ практики проведения мероприятий по профилактике ювенального рецидивизма **120**

Е.П. Арнаутова, И.Н. Воробьева, Н.Л. Кондратьева, Е.С. Рычагова
Реализация досуговой программы в работе Центра семейного воспитания при Московском педагогическом государственном университете **130**

З.М. Кондрашова, Н.Н. Солохин
Высшая математика для будущих учителей начальных классов: особенности построения курса **139**

Ф.Д. Талханова
К вопросу о методиках исследования индивидуально-психологических особенностей студентов в процессе обучения иностранным языкам **145**

А.И. Рублев
Здоровье как личностная и общественная ценность: роль системы образования **151**

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ РЕСУРС ЛИЧНОСТИ КАК ИНТЕГРАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА

Статья подготовлена в рамках Гранта Президента №МК-1562.2018.6

В статье представлены результаты исследования ресурсов личности как интегральной характеристики. Определено понятие гармоничного развития личности и качество жизни личности. В схеме системной детерминации личности выделено 3 компонента: индивидные свойства как предпосылки гармонии личности; образ жизни и качество жизни как индикатор гармонии личности и совместная деятельность как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений. Ресурс личности представлен в четырех областях: духовность; контакты (отношения); достижения; будущее (мечты, идеалы). Психологический ресурс личности определен: сформированностью интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер жизнедеятельности личности, их сбалансированностью (соразмерностью) развития и интегрированностью (тесной взаимосвязью и внутренней согласованностью). Кроме того, сфера жизнедеятельности личности определена проявлением комплексов психологических свойств личности, происходящих в интра- и интерперсональных планах. Основой внешнего, интраперсонального, плана в каждой из сфер является наличие разнообразного опыта, закрепленного в соответствующих навыках. Основой интерперсонального плана в каждой из сфер является наличие опыта реализации личностью внутренних психологических ресурсов при взаимодействии с внешним миром.

В. Б. Салахова
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск, Россия; старший научный сотрудник, ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей», г. Москва, Россия
Valentina_nauka@mail.ru

С. Н. Митин
доктор педагогических наук, профессор, декан факультета гуманитарных наук и социальных технологий, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск, Россия
snm7151@gmail.com

Н. Г. Еняшина
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет», г. Ульяновск, Россия
natalya.enyashina@mail.ru

Ключевые слова: *психологический ресурс личности, жизнестойкость личности, качество жизни, личностный потенциал.*

Введение

Целостность личности — результат жизнестойкости и динамического равновесия в системе «личность-общество». Однако это равновесие постоянно находится под угрозой нарушения вследствие тех изменений, которые происходят в обществе. Сами изменения внешней среды являются источником активности личности, так как она, адаптируясь к изменяющимся условиям, накапливает полезную информацию, повышает уровень своей организации («структурный след»), то есть развивается. Таким образом, изменения, происходящие в обществе, являются источником развития личности и в этом смысле полезны для нее. Отсутствие таких изменений, их искусственное устранение, вело бы к снижению собственной активности человека. Как подчеркивает Д.А. Леонтьев, застой, отсутствие перемен — стрессоров во внешней среде — неизбежно ведут к регрессу личности (Леонтьев Д.А., 2004). Однако существует определенный предел отклонений, с которыми способна справиться личность, не приводя к устойчивой дисгармонии. Если они превышают допустимые пределы и выходят за рамки ее приспособительных возможностей, она начинает воспринимать окружение как источник напряжения. Психологически этот этап переживается личностью как потеря смысла жизни, сопровождающаяся чувством неудовлетворенности, безнадежности и бесперспективности существования, как разочарование в прежних целях и привязанностях, переосмысление (как правило, негативное) своего прошлого жизненного опыта и отношений, утрата чувства идентичности, которая проявляется в сомнениях личности по поводу своего места в обществе, своей принадлежности к определенным социальным группам, по поводу своих возможностей и перспектив.

Многообразные связи личности с окружающим миром определяют интегративную структуру личности, ее внутренний мир. В свою очередь, сформировавшиеся устойчивые личностные качества регулируют объем и меру активности социальных контактов, образуя собственную среду развития. При этом наступает взаимообусловленность двух интегративных структур — самой личности (внутреннее пространство) и социального окружения (внешнее пространство). Психологическая гармония социальной деятельности проявляется в саморегуляции личности — процессе произвольного управления своей жизнью, благодаря которому происходит осознание и позитивное переживание жизненных процессов, событий и явлений, конструктивное разрешение конфликтов, сознательное (в отличие от реагирования) управление своим поведением, эффективные взаимоотношения в социуме.

На психологическом уровне показатели гармоничности представляют совокупность взаимосвязанных онтопсихологических характеристик (психокомплекс), входящую в семантическое поле понятия «психологическая гармония» — самоактуализация, внутренний возраст, локус контроля (ответственность), качество жизни. Качество жизни — интегральная характеристика физического, психологического и социального функционирования личности, основанная на его субъективном восприятии (Новиков В.В.). В работах Б.Г. Ананьева (1970) понятие «качества жизни» связано, в первую очередь, с идеей «жизненного пути». К.А. Абульханова-Славская ввела термин «стратегия жизни», в основе которой лежит активность самой личности, ее стремление вырабатывать свои приоритетные ценности и преобразовывать их в жизненные принципы (К.А. Абульханова-Славская, 1991). Она выделила три основных признака жизненной стратегии: выбор способа жизни, разрешение противоречия «хочу — имею» и создание условий для самореализации, творческий поиск. По ее мнению, личность можно назвать зрелой, если она способна устанавливать свой «порог» удовлетворенности материальными потребностями и начинает рассматривать их как одно из условий жизни, направляя свои жизненные силы на другие цели. Таким образом, жизненные цели, являясь чертами идеального образа будущей жизни человека, и система ценностей, на основе которой выстраиваются эти цели, можно отнести к качественным характеристикам

жизненной стратегии, поскольку они отражают ее содержание — то, к чему стремится человек. К количественным характеристикам жизненной стратегии мы относим ответственность и осмысленность жизни, поскольку они могут быть разного уровня и, как мы полагаем, оказывают влияние на удовлетворенность жизнью, т.е. — насколько эффективно будет протекать реализация жизненных целей человека. Для оценки качества жизни Всемирной Организации Здравоохранения (ВОЗ) используются следующие индикаторы:

1. Физические — сила, энергия, функциональное состояние и др.

2. Психологические — положительные эмоции, мышление, самооценка и др.

3. Жизнь в обществе — личные взаимоотношения, общественная ценность субъекта, возможность обучения и повышения квалификации, сексуальная удовлетворенность.

4. Окружающая среда — благополучие, безопасность, быт, обеспеченность, доступность и качество медицинского и социального обеспечения, доступность информации, экология (загрязнители, шум, населенность, климат) и др.

5. Духовность — религия, личные убеждения, наличие творческих инициатив, смысловые жизненные ориентации и др.

Результаты и их обсуждение

В качестве индикаторов качества жизни мы выбрали функциональное состояние (ФС) как объективный показатель качества жизни и удовлетворенность сторонами жизни (материальной, душевной, социальной) как субъективный показатель качества жизни.

Анализ средних значений объективных параметров качества жизни показал, что в студенческой среде высокий уровень функционального состояния зафиксирован у 60% исследуемых, средний уровень ФС наблюдается у 27% студентов, 13% имеют низкий уровень ФС.

Жизнь в целом респонденты оценивают достаточно высоко (80%), относительно довольны 15% и только 5%

Таблица 1

Поуровневые показатели параметров качества жизни в общей выборке респондентов

Параметры качества жизни	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Уровень функционального состояния	13%	27%	60%
Жизнь в целом	5%	15%	80%
Душевное состояние	8%	35%	57%
Состояние своего здоровья	3%	19%	78%
Здоровье родственников	7%	18%	75%
Социальная поддержка	7%	7%	86%
Духовные потребности	5%	42%	53%
Учеба	0%	23%	77%
Положение в обществе	8%	14%	78%
Отдых	7%	23%	70%
Сексуальная жизнь	12%	23%	65%
Питание	0%	15%	85%
Семья	3%	19%	78%
Район проживания	3%	24%	73%
Жилищные условия	5%	28%	67%
Материальный достаток	5%	45%	50%

не удовлетворены жизнью вообще. Наиболее высокими показателями по субъективным параметрам качества жизни в общей выборке являются: «Социальная поддержка» (86%), «Семья» (78%), «Положение в обществе» (78%), «Учеба» (77%), «Состояние своего здоровья» (78%), «Здоровье родственников» (75%). Средний уровень по параметрам качества жизни имеют такие шкалы как «Материальный достаток» (45%), «Духовные потребности» (42%), «Душевное состояние» (35%), «Отдых» (23%), «Сексуальная жизнь» (23%), «Жилищные условия» (23%). Иерархию неудовлетворенности составили шкалы: «Душевное состояние» (8%) и «Положение в обществе» (8%).

Таким образом, качество жизни рассматривается в нашем исследовании как индикатор гармоничности, ведущая система показателей жизнестойкости, характеризующих степень реализации жизненных стратегий людей, удовлетворения их жизненных потребностей. Программные улучшения качества жизни рассматривается как социально-психологический проект, направленный на увеличение возможностей личности решать возникающие проблемы, добиваться личного успеха и индивидуального счастья.

В целом можно сделать вывод: гармоничность психологической организации самоактуализирующейся личности определяется:

- *сформированностью* интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер жизнедеятельности личности;
- *сбалансированностью* (соразмерностью) развития интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер жизнедеятельности личности;
- *интегрированностью* (тесной взаимосвязью и внутренней согласованностью) интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер жизнедеятельности личности.

Под сферой жизнедеятельности здесь понимается область проявления комплексов психологических свойств личности, происходящих в интра- и интерперсональных планах. Выделение интеллектуального, эмоционального и поведенческого аспектов позволяет описать характерные проявления личности в этих сферах жизнедеятельности.

Основой интраперсонального плана в каждой из сфер является наличие разнообразного опыта, закрепленного в соответствующих навыках: в интеллектуальной сфере — наличие опыта решения различных интеллектуальных задач, в том числе, задач, связанных с самим процессом жизнедеятельности личности; в эмоциональной сфере — наличие разнообразного эмоционального опыта, опыта переживаний; в поведенческой сфере — наличие разнообразного поведенческого опыта, опыта саморегуляции.

Основой интерперсонального плана в каждой из сфер является наличие разнообразного опыта реализации личностью внутренних психологических ресурсов при взаимодействии с внешним миром.

Характеристики **сформированности** каждой из сфер жизнедеятельности во многом совпадают с характеристиками, традиционно применяемыми при описании личности, достигшей уровня личностной зрелости, однако здесь предпринята попытка описать эти характеристики в более конкретизированной форме и систематизировать их по сферам проявления. Также необходимо отметить, что в контексте развития потенциала самоактуализации термин «сформированность», в отличие от понятия «зрелость», представляется более корректным, так как предполагает результат целенаправленной работы.

Приведем наиболее значимые, на наш взгляд, параметры, характеризующие **сформированность** каждой из сфер жизнедеятельности:

- *Интраиндивидные критерии интеллектуальной сферы:* наличие опыта решения различных интеллектуальных задач, в том числе задач, связанных с самим процессом жизнедеятельности личности; наличие наиболее полной, адекватной и точной информации о себе, о людях, о мире, сформированность картины мира; умение получать необходимую информацию о себе, о людях, о мире; умение распознавать истинную и ложную, объективную и субъективную информацию о себе,

о людях, о мире; внутренняя открытость, готовность к восприятию новых знаний о себе, о людях, о мире.

■ *Интериндивидные критерии интеллектуальной сферы*: отсутствие иррациональных убеждений; умение использовать имеющуюся информацию о себе, о людях, о мире; независимость, автономность суждений о себе, о людях, о мире; активный интерес к новым знаниям о себе, о людях, о мире. Основным психологическим механизмом, обеспечивающим эффективную реализацию внутренних предпосылок в интеллектуальной сфере при взаимодействии личности с внешним миром и другими людьми, а также механизмом, обеспечивающим развитие интеллектуальной сферы, является **понимание.** В данном контексте понимание трактуется по Д.А. Леонтьеву — как процесс познания, сопровождаемый переструктурированием картины реальности, при котором плавное накопление новой информации приводит к скачкообразному изменению структурного порядка (Леонтьев Д.А., 1999).

■ *Интраиндивидные критерии эмоциональной сферы:* наличие разнообразного эмоционального опыта, опыта переживаний; эмоционально позитивное отношение к себе; принятие себя, людей, мира такими, какие они есть; открытость для нового эмоционального опыта, например, опыта инсайт-переживаний.

■ *Интериндивидные критерии эмоциональной сферы:* преимущественно позитивное, доброжелательное отношение к окружающим людям и к миру в целом; способность к искреннему взаимодействию с людьми, к эмпатии, сопереживанию, способность к эмоциональному восприятию окружающего мира, природы, искусства; способность к переживанию нового эмоционального опыта, способность к пиковым переживаниям. Основным психологическим механизмом, обеспечивающим эффективную и адекватную реализацию внутренних предпосылок в эмоциональной сфере при взаимодействии личности с внешним миром, является принятие, а при взаимодействии с другими людьми, основной способностью можно назвать способность к сопереживанию.

■ *Интраиндивидные критерии поведенческой сферы:* отсутствие поведенческих стереотипов; наличие опыта саморегуляции, в т.ч. опыта преодоления неблагоприятных ситуаций; открытость для нового поведенческого опыта.

■ *Интериндивидные критерии поведенческой сферы:* способность к спонтанному поведению; способность к гибкому произвольному поведению, основанному на понимании и принятии внутренних мотивов, своих целей и особенностей актуальной внешней ситуации; способность к обучению новым стратегиям поведения в различных ситуациях.

При взаимодействии с другими людьми основной способностью в поведенческой сфере можно назвать способность к содействию и сотрудничеству. Необходимо отметить, что общими характеристиками сформированности для каждой из сфер являются: наличие определенного жизненного опыта и открытость новому жизненному опыту.

Анализ содержательных аспектов имеющегося жизненного опыта во многом позволяет определить потенциал самоактуализации личности. Так, например, опыт удовлетворения базовых потребностей (физиологических, потребностей в безопасности, потребностей в любви), закрепленный в эмоциональной, интеллектуальной и поведенческой сферах, является основой для развития мотивации роста. На содержание жизненного опыта обращал внимание и А. Маслоу: «Можно предположить, что у людей, которые большую часть жизни, и особенно в раннем детстве, были удовлетворены в своих базовых потребностях, развивается особый иммунитет к возможной фрустрации данных потребностей, что фрустрация не страшит их хотя бы потому, что они обладают сильным, здоровым характером, истоки которого лежат в базовом чувстве удовлетворенности».

В качестве параметров **интегрированности** сфер жизнедеятельности личности нами выделяются *согласованность* и *взаимосвязь.*

Согласованность означает соответствие внешнего поведения внутренним мотивам на фоне полного осознавания и позитивного эмоционального отноше-

ния личности к этому процессу. В основе согласованности лежит соответствие глубинных, бессознательных мотивов личности и осознаваемых личностью целей. Для самого человека критериями согласованности могут служить соответствие полученного результата поставленным целям, внутренним прогнозам и ожиданиям, эмоциональное удовлетворение результатом своей деятельности и принятие способов достижения этого результата. Высшая степень согласованности проявляется в одномоментности, синхронности функционирования интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер.

На наш взгляд, именно эту особенность отмечал А. Маслоу при описании пиковых переживаний: «Мы обнаружили, что пиковое переживание содержит два компонента: эмоциональный (экстаз) и интеллектуальный (озарение, просветление)».

В основе **взаимосвязи** лежит эффективный информационный обмен между всеми сферами жизнедеятельности личности. Для самого человека критерием хорошей взаимосвязи между интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сферами может служить адекватное поведение, соответствующее особенностям внешней ситуации, основанное на понимании и принятии внутренних мотивов, истинных целей при полном осознавании собственного отношения к этому процессу. **Осознавание** является сквозным процессом и основным механизмом, обеспечивающим тесную взаимосвязь и согласованное функционирование трех сфер жизнедеятельности личности.

Взаимосвязь и согласованность между сферами жизнедеятельности А. Маслоу описывал как внутреннюю синергию здорового человека.

Заключение

Таким образом, личность есть системное качество. С этой точки зрения исследование гармонии личности — это не исследование отдельно индивидных свойств, психических процессов и состояний человека, это исследование его места, позиции в системе общественных связей. В схеме системной детерминации гармонии личности можно выделить 3 момента: индивидные свойства как предпосылки гармонии личности; образ жизни и качество жизни как индикатор гармонии личности и совместная деятельность как основание осуществления жизни личности в системе общественных отношений. Таким образом, гармония личности рассматривается в четырех важных областях: духотелесность; контакты (отношения); достижения; будущее (мечты, идеалы). Суть процесса гармонизации — стремление к восстановлению их естественной гармонии. Недостаток внимания или развития одной из сфер человеческого бытия привносит дисгармонию, создает определенный дефицит, что проявляется в жизни как недовольство, отчаяние, удрученность или болезнь.

Психологический ресурс личности определяется сформированностью интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер жизнедеятельности личности; сбалансированностью (соразмерностью) развития интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер жизнедеятельности личности и интегрированностью (тесной взаимосвязью и внутренней согласованностью) интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой сфер жизнедеятельности личности.

Сфера жизнедеятельности определяется проявлением комплексов психологических свойств личности, происходящих в интра- и интерперсональных планах. Выделение интеллектуального, эмоционального и поведенческого аспектов позволяет описать характерные проявления личности в этих сферах жизнедеятельности.

Основой внешнего, интраперсонального, плана в каждой из сфер является наличие разнообразного опыта, закрепленного в соответствующих навыках: в интеллектуальной сфере — наличие опыта решения различных интеллектуальных задач, в том числе задач, связанных с самим процессом жизнедеятельности личности; в эмоциональной сфере — проявление отношения, наличие разнообразного эмоционального опыта, опыта переживаний; в поведенческой сфере — наличие разнообразного поведенческого опыта, опыта саморегуляции.

Основой интерперсонального плана в каждой из сфер является наличие опыта реализации личностью внутренних психологических ресурсов при взаимодействии с внешним миром. Характеристики сформированности каждой из сфер жизнедеятельности во многом совпадают с характеристиками, традиционно применяемыми при описании личности, достигшей уровня личностной зрелости, однако здесь предпринята попытка описать эти характеристики в более конкретизированной форме и систематизировать их по сферам проявления. В контексте развития потенциала личности термин «сформированность», в отличие от понятия «зрелость», представляется более корректным, так как предполагает результат целенаправленной работы и исключает иллюзию того, что — по выражению Д.А. Леонтьева— «что-то будет расти само».

Список литературы

1. *Абульханова-Славская К.А.* Проблема определения субъекта в психологии. Субъект действия, взаимодействия, познания. — М., 2001. — С. 36–52.

2. *Абульханова-Славская К.А.* Развитие личности в процессе жизнедеятельности. Психология формирования и развития личности. — М., 1982. — С. 19–44.

3. *Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания. — СПб., 2001.

4. *Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. — СПб., 2001.

5. *Асмолов А.Г.* Психология личности. — М., 1990.

6. *Леонтьев Д.А.* Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. — М., 2002. — С. 56–65.

7. *Леонтьев Д.А.* Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. — М., 1999.

8. *Маслоу А.* Мотивация и личность. — СПб., 1999.

9. *Маслоу А.* Новые рубежи человеческой природы. М., 1999.

10. *Новиков В.В.* Социальная психология сегодня: отвечать действиями. Психологический журнал.— 1993.— №4. — С. 16–23.

11. *Новиков В.В.* Социальная психология: феномен и наука. Изд. 2. — М., 1998.

PSYCHOLOGICAL RESOURCE PERSONALITY AS AN INTEGRAL CHARACTERISTIC

The publication was prepared as part of project number MK-1562.2018.6 supported by the Grant President

Valentina B. Salakhova
Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation; FSBRI "Centre for Protection of Rights of Children", Moscow, Russian Federation
Valentina_nauka@mail.ru

Sergei N. Mitin
Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation
snm7151@gmail.com

Natalia G. Yenyashina
Ulyanovsk State University, Ulyanovsk, Russian Federation
natalya.enyashina@mail.ru

Abstract

The article presents the results of a study on the resources of the individual as an integral characteristic. The concept of harmonious development of the individual and the quality of life of an individual are defined in a system of determination of personality. There are 3 components: individual properties as prerequisites for the harmony of personality; lifestyle and quality of life as an indicator of the harmony of the individual; and joint activities as the basis for the realization of the individual's life in the system of social relations. Personality resources are represented in four areas: spirituality; contacts (relationships); progress; and future (dreams/ideals). The psychological resources of a person are determined by the formation of the intellectual, emotional, and behavioral areas of a person's life activity; the balance (proportionality) of the development of the intellectual, emotional, and behavioral areas of a person's life activity; and the integration (close relationship and internal consistency) of the intellectual, emotion-

al, and behavioral areas of a person's life activity. In addition, personal activity is determined by the manifestation of complexes of psychological personality traits occurring within intra- and interpersonal plans. The selection of intellectual, emotional, and behavioral aspects allowed us to describe the character manifestations of personality in these areas of life. The basis of the intrapersonal plan in each of these areas is the presence of diverse experiences, enshrined in the relevant skills. The basis of the interpersonal plan in each of these areas is the presence of experience in realizing the internal psychological resources of the person interacting with the outside world.

Keywords: psychological resources of a person, viability of a person, quality of life, personal potential.

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. The problem of determining the subject in psychology. The subject of action, interaction, cognition. Moscow, 2001. Pp. 36—52. (In Russ.)

2. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Personality development in the process of life. Psychology of the formation and development of personality. Moscow, 1982. Pp. 19—44. (In Russ.)

3. Ananyev B.G. On the problems of modern human science. St. Petersburg, 2001. (In Russ.)

4. Ananyev B.G. Man as a subject of knowledge. St. Petersburg, 2001. (In Russ.)

5. Asmolov A.G. Psychology of Personality. Moscow, 1990. (In Russ.)

6. Leontyev D.A. Personality in personality: personality potential as the basis of self-determination. Scientific notes Department of General Psychology, Moscow Lomonosov State University. Iss. 1. Ed. B.S. Brother, D.A. Leontyev. Moscow, 2002. Pp. 56—65. (In Russ.)

7. Leontyev D.A. Psychology of meaning: nature, structure and dynamics of semantic reality. Moscow, 1999. (In Russ.)

8. Maslow A. Motivation and personality. St. Petersburg, 1999. (In Russ.)

9. Maslow A. New frontiers of human nature. Moscow, 1999. (In Russ.)

10. Novikov V.V. Social psychology today: respond with actions. Psikhologicheskiy zhurnal. 1993. No. 4. Pp.16—23. (In Russ.)

11. Novikov V.V. Social psychology: a phenomenon and science. Ed. 2. Moscow, 1998. (In Russ.)

АНАЛИЗ ПРАКТИКИ ПРОВЕДЕНИЯ МЕРОПРИЯТИЙ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЮВЕНАЛЬНОГО РЕЦИДИВИЗМА

Статья подготовлена в рамках государственного задания ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» на 2018 год №25.12634.2018/12.1

Данное исследование фокусирует внимание на практике и результатах деятельности государственных уполномоченных органов и организаций, которым делегировано исполнение ряда функций уполномоченных органов. Цель такой деятельности — профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Содержанием деятельности являются мероприятия по социальной адаптации, реабилитации осужденных несовершеннолетних лиц, вернувшихся из мест лишения (ограничения) свободы. Несовершеннолетние лица являются непосредственным объектом такой деятельности, но в круг заинтересованных лиц включены также законные представители несовершеннолетних лиц и специалисты, работающие с детьми. В работе приведены и систематизированы практики проведения мероприятий по профилактике ювенального рецидивизма. Авторами устанавливается, описывается и аргументируется принципиальное различие понятий «рецидивизм» и «рецидив». Рецидивизм несовершеннолетних лиц рассматривается в контексте эффективности или неэффективности деятельности специальных государственных органов и организаций, ответственных за социализацию несовершеннолетних. Приводится организационно-правовая основа проводимого исследования, определяется ряд ограничений, связанных с недостатком или недостаточной структурированностью имеющихся в распоряжении исследователей данных о мероприятиях по профилактике безнадзорности и правонарушений в отношении несовершеннолетних лиц. Также, в работе исследуются подходы и способы осуществления их деятельности по профилактике ювенального рецидивизма в российской и зарубежной практике.

А.В. Хыдырова
научный сотрудник,
ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей»,
г. Москва, Россия
akhydyrova@gmail.com

А.Н. Мамедова
кандидат экономических наук,
доцент кафедры Управления информационными системами и программирования,
ФГБОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова»,
г. Москва, Россия
Nmamedova@bk.ru

Ключевые слова: *ювенальный рецидивизм, несовершеннолетние, профилактика рецидивизма, региональные программы, реабилитация, социальная адаптация, коррекционное лечение.*

Негативный характер явления рецидивизма среди несовершеннолетних не является предметом дискуссии, кроме тех случаев, когда преступность, и рецидивизм, в частности, преподносится как форма естественного отбора или как поведенческий атавизм. Здесь и далее мы придерживаемся распространенной точки зрения, что преступность несовершеннолетних носит ярко выраженный негативный характер и наносит существенный вред социальному развитию общества. Зафиксировав такое утверждение в качестве константы, сконцентрируем внимание на ювенальном рецидивизме как наиболее опасной стороне явления преступности среди несовершеннолетних.

Следует различать понятия «рецидив» и «рецидивизм». Понятие «рецидив» квалифицировано в уголовном праве. Рецидивом преступлений признается совершение умышленного преступления лицом, имеющим судимость за ранее совершенное умышленное преступление [11]. Понятие «рецидивизм» квалифицировано, в свою очередь, в таких областях общественных наук как социология, психология, теология. В буквальном переводе рецидивизм обозначает повторяемость явления [6]. Социология трактует рецидивизм как модели повторяющегося антисоциального или преступного поведения [10]. В психологии под рецидивизмом понимают повторное возникновение психопатологической симптоматики после периода ремиссии, признак рецидивирующего течения [7]. С точки зрения теологии рецидивизм — это уступка искушению, приводящая к тому, что христианин вновь впадает в определенные грехи, что может привести к повторению одного и того же греха без всяких попыток избежать его [2].

В данном исследовании рецидивизм среди несовершеннолетних мы воспринимаем как признание фиаско работы тех социальных и государственных институтов, которые призваны его не допустить путем применения различных мер, направленных на социализацию и реабилитацию несовершеннолетнего лица, уже однажды совершившего правонарушение (преступление). Таким образом, в работе исследуются подходы и способы осуществления деятельности по профилактике ювенального рецидивизма профильными (специально предназначенными и облеченными полномочиями) органами и организациями.

Введение в проблему

Безусловно, наиболее эффективным результатом такой деятельности должно быть полное искоренение ювенального рецидивизма и закрепление этого результата. Однако анализ мировой практики на основе данных статистической отчетности показывает, что в качестве результативности работы профильных органов и организаций традиционно рассматривается пока только динамика снижения уровня ювенального рецидивизма. Результаты анализа мировой практики профилактики ювенального рецидивизма включены в содержание аналитических материалов, подготовленных в рамках государственного задания ФГБНУ «Центр защиты прав и интересов детей» на 2018 год №25.12634.2018/12.1. Таким образом, примем как аксиому, что эффективность деятельности по профилактике ювенального рецидивизма заключается в поступательном снижении показателей, фиксирующих число преступлений, совершенных несовершеннолетними повторно. При этом относительную эффективность показывает также стабилизация (но не рост) таких показателей [1, 5].

Любая страна, которая определяет профилактику ювенального рецидивизма как приоритет социальной политики, каким-то образом фиксирует это. Например, как отдельное направление государственной социальной политики в документах стратегического планирования или как включенный компонент (мероприятие) государственных программ. Все зависит от степени социальной угрозы такого явления, как ювенальный рецидивизм в момент принятия государственных решений. Исследование показало, что ювенальный рецидивизм нередко рассматривается и как частный сегмент государственный социальной политики по профилактике правонарушений в целом, и ему не придают самостоятельного значения.

Анализ приведенных исследований в страновом разрезе не выявил каких-либо уникальных практик, под-

ходов, характерных только для какой-то одной страны. При этом можно выделить характеристики профилактической работы, наиболее ярко представленные в отдельно взятой стране. Их совокупность представляет собой своего рода «портрет» страны в контексте проводимой работы по профилактике ювенального рецидивизма. Для составления такого «портрета» в отношении России путем обобщения данных о мероприятиях по профилактике ювенального рецидивизма следует ответить на следующие вопросы:

1. Насколько характер мероприятий соответствует мировой практике профилактики ювенального рецидивизма?

2. Носят ли применяемые профилактические меры комплексный, системный и последовательный характер?

3. Как можно охарактеризовать проводимые мероприятия по масштабу, частоте, длительности применения?

Методы и методики

Данное исследование фокусирует внимание на практике и результатах деятельности государственных уполномоченных органов и организаций, которым делегировано исполнение ряда функций уполномоченных органов. Цель такой деятельности — профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Содержанием деятельности являются мероприятия по социальной адаптации, реабилитации осужденных несовершеннолетних лиц, вернувшихся из мест лишения (ограничения) свободы (далее — несовершеннолетние лица). Несовершеннолетние лица являются непосредственным объектом такой деятельности, но в круг заинтересованных лиц включены также законные представители несовершеннолетних лиц и специалисты, работающие с детьми.

Источниками данных исследования являются открытые данные, а также ведомственные данные служебного пользования. К открытым данным отнесены размещаемые уполномоченными органами данные о реализуемых мероприятиях, документы стратегического планирования, действующие правовые акты, статистические данные. К ведомственным данным служебного пользования отнесены ведомственные статистические отчеты, бюллетени, сборники, справки и обзоры.

В России основным стратегическим документом в области исследования является Концепция развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних на период до 2020, утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 22.03.2017 №520-р (далее — Концепция) [8]. Следует обратить внимание на использованную терминологию — исходя из содержания текста Концепции, следует заключить, что термин «правонарушение» обозначает любое общественно опасное деяние и включает как уголовно наказуемые (преступления), так и не уголовно наказуемые деяния, за совершение которых предусмотрена административная мера наказания. В исследовании данная логика поддержана, поэтому далее по контексту термин «правонарушение» имеет комплексный характер.

Мониторинг реализации Концепции осуществляет Минпросвещения России (раннее наименование — Минобрнауки России). Реализуя функцию мониторинга, Министерство просвещения РФ запрашивает консолидированную информацию от руководства региональных исполнительных органов. Таким образом, данные консолидируются по региональному принципу и с соблюдением единства формы, периода, перечня и структуры запрашиваемых данных. По результатам проверки и обобщения данных готовятся документы информационно-аналитического характера. С учетом этих документов осуществляется подготовка управленческих решений, направленных на коррекцию, развитие государственной социальной политики по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Такова организационно-правовая основа проводимого исследования.

К константам методологической основы исследования следует отнести следующие характеристики:

1. Уполномоченные органы и учреждения в своей работе по реализации Концепции опираются на государственные региональные программы (реализуются в 65 из 85 субъектов РФ).

2. Работа по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних осуществляется с учетом Межведомственного плана профилактических мероприятий по предотвращению аддиктивного, девиантного поведения, суицидов и игромании среди несовершеннолетних на 2017—2020 годы (используется в 10 из 85 субъектов РФ).

3. Образовательная среда признается флагманом региональной социальной политики, к которой также относится профилактика экстремизма и терроризма в образовательной среде в соответствии с Планом мероприятий (Комплекс мер) на 2017—2020 годы по реализации Концепции (принят в 24 из 85 субъектов РФ).

4. Органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних темы профилактики осуществляют межведомственное взаимодействие по вопросам оказания помощи осужденным несовершеннолетним, отбывающим наказание, не связанное с лишением свободы, и несовершеннолетним, освобождающимся из мест лишения свободы (Методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации, письмо от 28.07.2016 №07—3188) [3].

5. Работа по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних является составной частью деятельности региональных органов исполнительной власти по снижению уровня преступности, повышению культуры в обществе (региональные стратегии социально-экономического развития субъектов РФ)[9].

6. Работа по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних кроме мероприятий в отношении несовершеннолетних, вернувшихся из мест лишения (ограничения) свободы включает правовое, психологическое и педагогическое сопровождение на стадиях досудебного расследования и судебного процесса во взаимодействии с органами следствия, суда, органами исполнения наказаний [12].

7. Российская официальная статистика да 2017 года демонстрировала тенденцию устойчивого спада удельного веса числа осужденных подростков, ранее совершавших преступления (Табл. 1). Вместе с тем существует мнение, что такая динамика является следствием демографической ситуации [13] или особенностей статистического учета вследствие изменений в законодательстве [14].

Существует также ряд ограничений проводимого исследования, связанных с недостатком или недостаточной структурированностью имеющихся в распоряжении исследователей данных о мероприятиях по профилактике безнадзорности и правонарушений в отношении несовершеннолетних лиц:

1. Отсутствует детализация данных по числу и проценту несовершеннолетних лиц, отбывающих наказания, не связанные с лишением свободы, и освобождающихся из мест лишения свободы.

Таблица 1

Характеристика осужденных, совершивших преступления в возрасте 14–17 лет [4]

Из общего числа осужденных	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
имеющих неснятые и непогашенные судимости (на момент совершения преступления)	22,6	25,1	24,0	23,2	23,7	22,6	18,9	17,8	16,6	19,6
работающих	6,5	4,9	3,6	3,3	3,6	3,5	3,0	2,8	2,7	2,5
не учащихся и не работающих	31,3	30,0	27,3	26,0	26,7	28,0	28,8	29,1	29,8	28,8
состоявших на учете в специализированном органе	Статистика ведется только в отношении ранее не судимых лиц									

2. Отсутствует детализация данных по типам мест лишения (ограничения) свободы, из которых вернулись несовершеннолетние лица.

3. Отсутствуют данные о квалификации (составе) правонарушений, за которые были осуждены несовершеннолетние лица.

4. Отсутствуют данные по вышеуказанным пунктам в разрезе первично и повторно совершенных правонарушений.

5. Отсутствуют данные об уровне подростковой преступности в региональном разрезе и проценте рецидивизма.

Эксперимент

Анализу были подвергнуты программы профилактических мероприятий, проведенных уполномоченными органами и организациями в 2017—2018 годах. Данные обобщены по региональному признаку.

Анализ информации о мероприятиях, проводимых в целях профилактики ювенального рецидивизма, показал, что 90% используемых программ направлено на социальную адаптацию и реабилитацию лиц, вернувшихся из воспитательных колоний и закрытых учебных заведений (Амурская, Вологодская, Омская, Смоленская, Ярославская и др.).

Акцентировано внимание на том, что большая часть образовательных программ направлена на оказание психолого-педагогической помощи несовершеннолетним лицам, попавшим в трудную жизненную ситуацию, а также на преодоление кризисной ситуации. Это относится к мерам превентивного, а не реабилитационного характера, которые направлены на снижение риска совершения правонарушения. Вместе с тем отмечено, что лишь в некоторых регионах разработаны программы для специалистов и родителей (законных представителей). В тех случаях, когда мероприятия проведены для законных представителей и социальных работников, предметом мероприятий становились технологии медиации, организация реабилитационного процесса, организация волонтерской деятельности, организация досуга, паттерны здорового образа жизни, ответственного гражданского поведения и другие.

В соответствии с передовой международной практикой в некоторых регионах организована работа службы досудебного восстановительного сопровождения несовершеннолетних, деятельность которой включает в себя социально-психологическое и социально-правовое сопровождение несовершеннолетних на стадиях досудебного расследования и судебного процесса с учетом взаимодействия с органами следствия, судами и субъектами системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних с целью сохранения и восстановления социальных контактов несовершеннолетнего, способствуя сохранению его социализации.

Базовые типовые программы, рекомендованные ФСИН, реализуют некоторые регионы (Кемеровская область и Республика Крым). Это предполагает проведение смешанных (индивидуальных и групповых) занятий в соответствии со стандартной процедурой, что позволяет не только апробировать отдельные методические подходы к работе с несовершеннолетними, но и аккумулировать данные для последующей обработки.

Одной из национальных особенностей деятельности по профилактике ювенального рецидивизма является взаимодействие с религиозными организациями. Положительный эффект достигается за счет участия несовершеннолетних лиц в религиозных обрядах, а также ведения бесед на православные и нравственные темы.

В качестве экспериментального подхода отмечена организация и функционирование службы восстановительной медиации, в задачу которой входит урегулирование конфликтов несовершеннолетних с социальным окружением, приводящим к нарушению закона. Деятельность службы заключается в выявлении (за счет информации от социальных партнеров) конфликтных ситуаций в детских и подростковых коллективах, рассмотрении данных случаев с целью снижения эмоциональной напряженности.

Целям распространения и обмена положительными практиками служат создание информационных ресурсов, раскрывающих процесс и результаты профилактической работы с несовер-

шеннолетними. Кроме того, в проекты по управлению информационными ресурсами вовлекаются несовершеннолетние лица, что расширяет возможности ресоциализации за счет использования современных средств взаимодействия с информацией (отмечена деятельность Алтайского края по распространению данной практики).

Документы стратегического планирования в большинстве своем содержат пункты, указывающие на необходимость ведения комплексной работы по социализации и реабилитации несовершеннолетних. Контекстный анализ показал, что ряд регионов не только указывают на это, но и раскрывают подходы к организации комплексной работы и межведомственному взаимодействию для ее успешной реализации (Липецкая область, Омская область, Курганская область, Вологодская область, Республика Карелия и Чукотский автономный округ).

Компонентом комплексного подхода является организация непрерывного индивидуального сопровождения несовершеннолетнего, находящегося в конфликте с законом. Содержательно это означает, что для организации работы с семьей осужденного несовершеннолетнего составляется межведомственная индивидуальная программа социальной реабилитации семьи. По возвращении из мест лишения (ограничения) свободы несовершеннолетнему лицу оказывается содействие в профессиональной ориентации и получении им специальности, образования, трудоустройстве, организовывается досуговая занятость, оказывается социально-психологическая и педагогическая помощь несовершеннолетнему и его родителям. Сопровождение реализации программы осуществляют комплексные центры социального обслуживания населения, которые полностью обеспечивают процесс.

Продолжается работа по разработке и распространению методических рекомендаций по ресоциализации и реабилитации несовершеннолетних лиц в период отбывания наказания, возвращающихся и вернувшихся из мест лишения (ограничения) свободы. Отдельного внимания требуют вопросы межведомственного взаимодействия по вопросам оказания помощи осужденным несовершеннолетним, освобождающимся из мест лишения свободы. Такие методические рекомендации приняты Министерством образования и науки Российской Федерации 28 июля 2016 г. Данные рекомендации используют такие регионы, как Амурская, Тверская, Оренбургская и Кировская области, Республики Крым и Мордовия. Некоторые регионы задействуют собственные редакции методических рекомендаций (Курганская, Смоленская, Сахалинская и Ярославская области, Алтайский край, г. Санкт-Петербург и Республика Тыва).

В целом, как показывает анализ представленной информации о реализованных мероприятиях по профилактике ювенального рецидивизма, около трети регионов в своей работе используют разработанные самостоятельно региональные программы. Это свидетельствует о востребованности программ, учитывающих региональные особенности и конкретные показатели ювенального рецидивизма. Программы профилактических мероприятий приняты во многих, но не во всех регионах России (отсутствуют или находятся на этапе согласования).

Результаты

С учетом характера проводимых мероприятий отмечено следующее. Образовательные мероприятия преимущественно проводятся в отношении лиц, еще не совершавших правонарушения (меры превентивного характера). Мероприятия по социальной адаптации и реабилитации преимущественно проводятся в отношении несовершеннолетних лиц, вернувшихся из мест лишения (ограничения) свободы.

Целевую группу преимущественно составляют несовершеннолетние лица, хотя целесообразность расширения целевой группы за счет законных представителей и социальных работников очевидна.

Наблюдается тенденция по расширению практики досудебного восстановительного сопровождения несовершеннолетних, деятельность которой включает в себя социально-психологическое и социально-правовое сопровождение несовершеннолетних на стадиях досудебно-

го расследования, судебного процесса и в период нахождения в местах лишения (ограничения) свободы. Такое сопровождение осуществляется индивидуально, последовательно, непрерывно.

Осуществляются попытки стандартизировать и распространить единые принципы, подходы к проведению мероприятий на основе рекомендаций, разработанных федеральными органами управления. Это позволяет не только получить массив аналитических данных, но и выявить наиболее результативные практики, выделить факторы региональной специфики.

Отдельные учреждения имеют возможность не только участвовать в реализации региональных программ, но и разрабатывать и реализовывать собственные программы, специализирующиеся на организации досуговой деятельности и оказании услуг дополнительного профессионального образования.

По характеру проводимых мероприятий отмечено, что большая часть мероприятий проводилась в групповом формате, при этом группы формировались целевым образом на основе предварительного анализа индивидуальных рисков. Для мероприятий, проводимых в формате индивидуальных занятий, характерно применение методов социальной реабилитации. Для мероприятий в групповом формате характерны преимущественно методы социально-трудовой реабилитации.

Развитие информационного обеспечения профилактической работы способствует информированию о ресурсах межведомственной системы социального сопровождения для обеспечения беспрепятственного доступа к услугам, участию в конкурсах социальной направленности.

Комплексный подход к мероприятиям по профилактике ювенального рецидивизма проявляется в способе координации индивидуальных маршрутов социальной адаптации несовершеннолетних. Маршрут учитывает все стадии досудебного, судебного сопровождения и сопровождения в местах лишения (ограничения) свободы. В отношении каждого несовершеннолетнего лица разрабатывается межведомственный план индивидуальной профилактической работы — карта социального сопровождения. Для реализации данного плана закрепляются ответственные должностные лица органов и учреждений системы профилактики.

Заключение

Отвечая на вопросы, поставленные в данной статье, следует отметить следующие основные моменты. Российская практика организации и проведения профилактических мероприятий соответствует мировой практике. Статистические показатели по динамике случаев ювенального рецидивизма также находятся в пределах значений, фиксируемых правоохранительными органами других стран. Для сравнения взяты страны, практика профилактической работы которых была проанализирована, — Англия, Германия, Голландия, Испания, Норвегия, Франция, Швеция. Государственная политика по стимулированию профилактической деятельности зафиксирована в документах концептуального и программно-целевого характера, т.е. проблема ювенального рецидивизма решается на высшем государственном уровне. При этом субъектам Российской Федерации предоставлена определенная свобода в выборе подходов и мер по профилактике ювенального рецидивизма. Подобный способ регулирования также часто встречается в мировых практиках. Задействованные в российской практике профилактические меры отличаются разнообразием, однако оценка их результативности ограничена, в основном, числом проведенных мероприятий и числом несовершеннолетних, охваченных такими мероприятиями. Как следует из данных Таблицы 1, статистика по показателю доли осужденных, состоявших на учете в специализированном органе, не ведется в отношении ранее судимых лиц. Учет данного статистического показателя мог бы характеризовать качество работы специализированных органов. При этом надо признать, что отсутствие детализированной статистики по работе специализированных органов отмечено и в других странах, чья практика профилактики ювенального рецидивизма подверглась анализу.

Результаты обработки региональных отчетных данных о проведении профилактических мероприятий можно охарактеризовать следующим образом. Они носят последовательный характер за счет того, что работа продолжается без перерыва в течение времени, отведенного на плановую реализацию мероприятий и с учетом личностных, психологических параметров охваченных мероприятиями несовершеннолетних. Системность профилактической работы достигается за счет включения в работу различных организаций, осуществляющих ведомственную, профессиональную или благотворительную деятельность в рамках профилактических мероприятий. Порядок их взаимодействия утверждается, применяются определенные формы контроля — ведомственный, общественный, финансовый контроль. Говоря о комплексном характере профилактических мероприятий, следует отметить множественность форм их проведения, реализуемых как социальный эксперимент, а также как повторяемая собственная или заимствованная практика.

Охарактеризовать проводимые мероприятия по масштабу, частоте, длительности применения в данной статье не представляется возможным, т.к. в рамках реализуемой Концепции с 2017 года пока не аккумулирован достаточный объем аналитических данных, которые могут позволить прийти к каким-либо выводам. Вместе с тем хотелось бы акцентировать внимание на том, что порядок формирования региональной отчетности должен носить комплексный характер, в том числе свидетельствовать не столько о самих мероприятиях, сколько о факторах, которые обусловливают качество профилактической деятельности и ее региональные особенности.

В настоящий момент даже обобщенные в исследовании данные представляет собой только разрозненную мозаику отдельных очагов реабилитационной деятельности в регионах. Препятствиями для более результативной профилактической работы является отсутствие объективных, четких критериев эффективности региональных программ по работе по реабилитации и социальной адаптации несовершеннолетних лиц. Методологическим препятствием является отсутствие выстроенной в единой логике системы оценивания и прогнозирования показателей, характеризующих динамику ювенального рецидивизма. Правовым ограничением является отсутствие единой Федеральной программы работы по реабилитации и ресоциализации несовершеннолетних лиц. Все это создает трудности в оценке эффективности результатов мероприятий по профилактике ювенального рецидивизма, но может рассматриваться как перспективный план развития на будущее.

Список литературы

1. *Идобаева О.А.* Психолого-педагогическая модель формирования психологического благополучия личности: дисс. ... докт. психол. наук. — Москва, 2013.

2. *Мак-Ким Дональд К.* Вестминстерский словарь теологических терминов. — М., 2004.

3. Методические рекомендации Министерства образования и науки Российской Федерации, письмо от 28.07.2016 №07—3188.

4. Основные статистические показатели состояния судимости в России за 2003—2007 годы и 2008—2017 годы. Данные судебной статистики / Судебный Департамент при Верховном Суде Российской Федерации. — http://www.cdep.ru/index.php?id=79.

5. *Подольский А.И., Идобаева О.А., Идобаев Л.А.* Подросток в современном мире: заметки психолога. — Санкт-Петербур, 2007.

6. *Попов М.* Словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке. — М., 1911.

7. Психологическая энциклопедия. 2-е изд. / Под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. — СПб., 2006.

8. Распоряжение Правительства РФ от 22.03.2017 №520-р. «Об утверждении Концепции развития системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних и плана по ее реализации». — http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71543618/.

9. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 №996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/.

10. Социология: Энциклопедия / Сост. А.А. Грицанов, В.Л. Абушенко, Г.М. Евелькин, Г.Н. Соколова, О.В. Терещенко. — Минск, 2003.

11. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13.06.1996 №63-ФЗ, ст. 18.

12. Федеральный закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» от 24.06.1999 №120-ФЗ.

13. Федеральный закон от 08.12.2003 №162-ФЗ «О внесении изменений и дополнений в Уголовный кодекс Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс».

14. Форма «Население». ГИАЦ МВД России.

ANALYSIS OF CARRYING OUT ACTIVITIES FOR THE PREVENTION OF JUVENILE RECIDIVISM

The article has been prepared as part of state task No. 25.12634.2018/12.1 of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Federal State Budgetary Research Institution "Centre for the Protection of the Rights and Interests of Children" for 2018.

Anjelika V. Khydyrova
FSBRI "Centre for Protection of Rights of Children",
Moscow, Russian Federation
akhydyrova@gmail.com

Natalya A. Mamedova
Plekhanov Russian University of Economics,
Moscow, Russian Federation
Nmamedova@bk.ru

Abstract

This study focuses on the practice and results of the activities of state authorized bodies and organizations that are delegated to perform a number of functions of authorized bodies. The purpose of such activities is the prevention of neglect and juvenile delinquency. The content of the activities are measures for social adaptation and the rehabilitation of convicted minors who have returned from places of deprivation (restriction) of freedom (hereinafter — minors). Minors are the direct recipients of such activities, but legal guardians of minors and specialists working with children are also included within the relevant actors. The paper presents and systematizes the practice of carrying out activities for the prevention of juvenile recidivism. The authors establish, describe, and argue for a fundamental difference between the concepts of "recidivism" and "relapse". Recidivism of minors is considered within the context of the effectiveness or lack thereof of the activities of special state bodies and organizations responsible for the socialization of minors. The organizational and legal basis of the study is presented, a number of restrictions are identified, associated with a lack or insufficient structure of the data available to researchers on measures to prevent neglect and juvenile delinquency. Also, the work examines the approaches and methods of their activities for the prevention of juvenile recidivism in Russian and foreign practice.

Keywords: juvenile recidivism, minors, prevention of recidivism, regional programs, rehabilitation, social adaptation, remedial treatment.

References

1. Idobayeva O.A. Psychological and pedagogical model of the formation of the psychological well-being of the individual. Diss. ... PhD in Psychology. Moscow, 2013. (In Russ.)

2. The concept of development of a system for the prevention of neglect and juvenile delinquency for the period up to 2020, approved by the Order of the Government of the Russian Federation of March 22, 2017 No. 520-p. (In Russ.)

3. McKim Donald K. The Westminster Dictionary of Theological Terms. — M., 2004. (In Russ.)

4. The main statistical indicators of criminal record in Russia for the years 2003—2007 and 2008—2017. Judicial statistics data / Judicial Department at the Supreme Court of the Russian Federation. http://www.cdep.ru/index.php?id=79 (In Russ.)

5. Podolsky A.I., Idobayeva O.A., Idobayev L.A. The teenager in the modern world: notes of the psychologist. St. Petersburg, 2007. (In Russ.)

6. Popov M. Dictionary of foreign words that came into use in the Russian language. — M., 1911. (In Russ.)

7. Psychological encyclopedia. 2nd ed. Ed. R. Corsini, A. Auerbach. — St. Petersburg: Peter, 2006. (In Russ.)

8. Order of the Government of the Russian Federation of March 22, 2017 No. 520-p. "On approval of the Concept for the development of a system for the prevention of neglect and juvenile delinquency and a plan for its implementation". http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71543618/ (In Russ.)

9. Order of the Government of the Russian Federation of 29.05.2015 No. 996-r "On the approval of the Strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025". http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (In Russ.)

10. Sociology: Encyclopedia. Comp. A.A. Gritsanov, V.L. Abushenko, G.M. Evelkin, G.N. Sokolova, O.V. Tereshchenko. — Minsk, 2003. (In Russ.)

11. Criminal Code of the Russian Federation dated 13.06.1996 No. 63-FZ, Article 18. (In Russ.)

12. Federal Law "On the fundamentals of the system for the prevention of neglect and juvenile delinquency" of 24. 06. 1999 №120-FL. (In Russ.)

13. Federal Law of December 8, 2003 No. 162-FL "On Amendments and Amendments to the Criminal Code of the Russian Federation". ATP Consultant Plus. (In Russ.)

14. Form Population. MIAC of the Ministry of Internal Affairs of Russia. (In Russ.)

РЕАЛИЗАЦИЯ ДОСУГОВОЙ ПРОГРАММЫ В РАБОТЕ ЦЕНТРА СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ ПРИ МОСКОВСКОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ГОСУДАРСТВЕННОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

В статье рассматривается содержание деятельности Центра семейного воспитания как структурного подразделения Института детства Московского педагогического государственного университета. Делается акцент на реализации одной из образовательных общеразвивающих программ дополнительного образования — парциальной досуговой программе «Семейные праздники». Программа направлена на психолого-педагогическую поддержку семей средствами традиционных российских ценностей, в том числе семейных. Подчеркивается ценность добрых традиций семейных праздников, основанных на эмоциональном единении, взаимном уважении и благодарности, что становится приятными воспоминаниями человека о семье на всю жизнь. Поддержка культурных семейных традиций и приобщение к ним детей и родителей рассматривается в статье на различных примерах. Это описание некоторых семейных дат, в частности, чествования именинников; вовлечение семей в празднование общенародных праздников и памятных дней России; вовлечение детей и взрослых в традиции народного календаря, связанного с сезонными праздниками и ритуалами. В статье также акцентируется внимание на активном вовлечении в работу Центра семейного воспитания студентов факультета начального образования с целью поддержки их профессионального становления.

Е.П. Арнаутова
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии
elenaarnautova07@rambler.ru

И.Н. Воробьева
старший преподаватель кафедры психологической антропологии
vorobeyva@mail.ru

Н.Л. Кондратьева
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии
ninakond@mail.ru

Е.С. Рычагова
кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологической антропологии
elenikus21@mail.ru

Институт детства Московского педагогического государственного университета, г. Москва, Россия

Ключевые слова: *Центр семейного воспитания, парциальная досуговая программа дополнительного образования, психолого-педагогическая поддержка семей, компетентное родительство, семейные ценности и традиции, студенты, тематические досуги.*

Центр семейного воспитания Института детства в Московском педагогическом государственном университете (МПГУ) был открыт в рамках инновационного проекта «Счастливые дети в университете». Целью проекта было объединение интересов субъектов образовательного процесса: преподавателей и студентов факультета начального образования, абитуриентов, родительского населения с детьми от 1 года до 7 лет для качественного решения различных научно-теоретических и социально-практических задач.

В Центре семейного воспитания проводятся развивающие занятия для детей раннего и дошкольного возраста. 75% состава группы — малыши в возрасте от полутора до трех лет, в 80% это первенцы. В 65% семей активное участие в уходе за детьми и воспитании принимает старшее поколение — бабушки и дедушки, либо используются услуги няни. 60% матерей — это неработающие женщины в возрасте 25–36 лет.

Одной из задач работы Центра является обеспечение психолого-педагогической поддержки московских семей. Нынешнее поколение родителей как правовые субъекты и социальные заказчики образования все более рассматривают образование своих детей как семейную инвестицию, рассчитывая на выбор широкого спектра образовательных услуг и стабильно высокие достижения организации в образовательной работе с детьми. Вместе с тем, в лице специалистов образования родители обретают важную опору для реализации своего воспитательного потенциала и становления компетентного родительства. Не умоляя возросших информационных возможностей для родительского роста, и сейчас можно наблюдать, как и во все времена, что человек более всего готов отзываться на живое доброе общение. Не является исключением и тесное взаимодействие специалистов с родителями по вопросам реализации воспитательного и дидактического дара последних. Поэтому, формируя и развивая традиции работы Центра семейного воспитания, мы особо выделяли ценность установления партнерских контактов между семьями и преподавателями университета, работающими в Центре.

Университет обладает возможностью задействовать высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав для качественной поддержки практики семейного воспитания детей с периода раннего детства до старшего дошкольного и младшего школьного возраста. С этой целью были объединены усилия специалистов различных кафедр Института детства. Центр семейного воспитания при МПГУ оснащен развивающей предметно-пространственной средой, включая разнообразные Монтессори-материалы.

Организуя работу Центра, мы руководствовались тем, что категория молодых родителей, особенно с детьми раннего возраста, относится к наиболее социально изолированным и уязвимым. Не желая оставаться в социальной изоляции, матери, особенно детей раннего возраста, ищут приемлемые для себя варианты семейно-общественного воспитания, к тому же расположенные в шаговой доступности от места жительства.

Исследователи современной семьи и родительства не без тревоги говорят о процессах разрушения традиционной структуры семьи, ее системы ценностей. Так, обеспокоенность состоянием родительства ученые связывают с гиперсоциализацией — повышенной чувствительностью мам и пап к достижению ребенком положительных результатов уже на этапах дошкольного возраста, особенно перед поступлением в школу [4, 6]. Как отмечает директор Центра социологии образования РАО В.С. Собкин, у современного родителя «учительское сознание» [8]. Оно проявляется в повышенной чувствительности молодых родителей к достижению ребенком положительных результатов. Ученых-семьеведов также беспокоит ситуативность родительской любви, которая не превращается в инструмент постоянного воспитания и проявляется, в основном, в критических или экстремальных ситуациях (болезнь, серьезные проблемы, поступление ребенка в образовательную организацию и т.п.) [1].

Однако семья — первое социальное пространство, в которое попадает человек после рождения. Значение семьи сложно переоценить, она закладывает то, что поможет в дальнейшем ребенку стать

полноценным членом общества, человеком, носителем культуры. «Нет такого основания в природе, которое порождало бы в человеке человеческое» [3]. Именно на семью возлагается ответственность за то, чтобы это человеческое сформировать, помочь ребенку справиться с теми трудностями, которые будут встречаться у него на пути, сохраняя доброту, веру и терпение.

Необходимость поддержки разнообразных психолого-педагогических потребностей современной семьи, включая ее досуговую функцию, объясняется также увлеченностью среди поколения молодых родителей ранней интеллектуализацией и форсированием развития интеллектуальных способностей детей [9]. Как показывают исследования последних лет, искусственное ускорение развития ребенка и интенсивность организации для него специальных занятий познавательной направленности имеет не мало отрицательных последствий для его психического развития. В частности, такое явление в семьях сопровождается потерями для эмоционально-личностного и социального развития детей, в основном, за счет снижения качества детско-материнских отношений, дефицита эмоциональных связей матери с ребенком [9].

Безусловная значимость в становлении надежного типа привязанности определяется тем, что ребенок склонен использовать мать как надежную точку опоры для дальнейшего исследования мира, что позволяет ему сосредоточиться на задаче собственного развития, в т.ч. эмоциональной сферы. Надежно привязанные дети проявляют упорство и склонность в большей степени опираться на собственные силы при решении когнитивных задач; в ситуациях социального взаимодействия они демонстрировали такие качества, как дружелюбие и лидерство. При этом современные родители «полны решимости с младых ногтей погрузить свое чадо в реалии современной жизни, наделить его теми, как сейчас модно говорить, ключевыми компетенциями, которые обеспечивают в дальнейшем жизненный успех» [11, с. 155]. Начиная с ранних лет жизни, закладывается эмоциональное недоразвитие ребенка и трансформация его ценностей в сторону узкого прагматизма. «Эмоциональное недоразвитие и прагматический сдвиг в системе базовых ценностей личности неизбежно порождают душевную черствость и нравственную глухоту» [11, с. 159].

Вот почему в работе Центра семейного воспитания мы делаем акцент на разработку и внедрение способов формирования осознанного родительства. Оно понимается как способность взрослого осознавать собственное родительское поведение по отношению к ребенку и изменять его средства и мотивы для достижения наилучшего качества общения с ребенком [7]. Через осознанное родительство возможно качественное семейное воспитание, которое связывается со способностью взрослого интегрировать в своем родительском поведении знания о ребенке, чувства и действия по отношению к нему.

В процессе апробации университетского варианта семейно-общественного воспитания детей от 1 года до 7 лет, их целостного развития и успешной социализации возникла необходимость в разработке общеразвивающей досуговой программы дополнительного образования «Семейные праздники». Данная программа направлена на психолого-педагогическую поддержку семей средствами традиционных российских ценностей, в том числе семейных: родительства, супружества, родства.

Традиции жизни семьи, как цемент, скрепляют и объединяют семейные поколения, дарят членам семей поводы для эмоционально насыщенного общения друг с другом. В динамичный стремительный век нынешнему поколению вечно занятых родителей катастрофически не хватает времени для содержательного продуктивного досуга с детьми. Тем не менее, он в решающей мере влияет как на комфортность самочувствия ребенка, его эмоции, познавательную активность, воображение, так и на эмоциональный климат семьи в целом [2]. Если взрослые стремятся внушить ребенку те или иные взгляды, ориентации, вкусы, то это должно иметь прямое отношение к формированию базиса личностной культуры. «При формировании базиса личностной культуры рождаются и развиваются такие главные образующие личности, как

воображение и основанное на нем творчество, произвольность в виде способности к самостоятельным поступкам, потребность ребенка активно действовать в мире» [10, с. 255]. Являясь стержневыми образующими личности, они составляют совершенно особую систему; они выражают своеобразие, неповторимость растущего человека и в то же время основаны на его общности с другими людьми.

Традиции совместного проведения семейного досуга — это некий порядок, в определенном смысле он дисциплинирует взрослых, а детям помогает усваивать нравственные нормы жизни. Добрые традиции семейных праздников, основанные на эмоциональном единении, взаимном уважении и благодарности, — это «лекарство» для детей от эгоизма и потребительского отношения к членам семьи и жизни. Это то, что становится приятными воспоминаниями человека о семье на всю жизнь.

Разработанная досуговая парциальная программа «Семейные праздники» представляет составную часть общеобразовательной программы дополнительного дошкольного образования, по которой работает Центр семейного воспитания. Программа предназначена для детей от 1 года до 7 лет с участием родителей и других членов семьи. Структура программы включает обоснование ее актуальности, связанной с поддержкой воспитательной компетентности родителей, обогащением досуговой функции семьи и поддержкой различных семейных традиций.

Цели досуговой программы: пропаганда семейных ценностей; приобщение детей и взрослых к досуговым формам общения.

Задачами досуговой программы являются*:*

- вовлечение семей в празднование общенародных праздников и памятных дней России, а также ряд международных праздников, в том числе учрежденных ООН и ЮНЕСКО;
- воспитание у детей чувства сопричастности к традициям своей семьи;
- вовлечение детей и взрослых в традиции народного календаря, связанного с сезонными праздниками и ритуалами;
- организация познавательных (в формате квеста, викторины и т.д.) дней рождений, объединяющих развлекательные, воспитательные и образовательные задачи.

В содержании программы были предусмотрены варианты тематических досуговых мероприятий по календарным месяцам: международные и российские праздники; памятные дни России; семейные праздники, чествование именинников (всего 72 академических часа). Примерный перечень тем: «Осенины» (сентябрь); Всероссийский день матери (ноябрь); Чествование именинников, детей и взрослых членов семей (в течение года); Празднование Нового года (декабрь); День защитника Отечества (февраль); «Проводы русской зимы», Международный день театра (март); Международный день здоровья (апрель); День Победы и Международный день семьи (май) и пр.

В содержании досуговой программы большое внимание уделяем вопросу поддержки культурных семейных традиций. Приобщение маленького ребенка к ним начинается с воспитания интереса к своей семье, ее добрым традициям, истории семейного рода. Это тот стержень, который позволяет постигать великую нравственную ценность межпоколенных семейных связей, укрепляет узы кровного родства, формирует важное чувство принадлежности к своей семье. Празднование в семье дней рождения ее членов — самые главные праздники в жизни ребенка — багаж положительных эмоций, наполняющий ощущением своей значимости и ценности для родных и близких, опытом одобрения и похвалы. Например, во время празднования своего четвертого дня рождения, один из воспитанников центра Ярослав Д., чувствовал себя главным человеком на торжестве. Взрослые и остальные дети также были вовлечены в чествование именинника. Оно сопровождалось музыкальными подарками, совместным изготовлением сюрприза руками маленьких и больших участников торжества, совместным чаепитием. Все это наполнило общую атмосферу ощущением домашнего уюта, заботы и теплоты. Причем в создании комфортной атмосферы важная роль принадлежала семейному единству родных именинника, его родителям и бабушке.

Содержание праздника, посвященного «Всероссийскому дню матери» [5], было проникнуто идеей о материнстве как истинно великом образе, одной из наиболее значимых общечеловеческих и вечных семейных ценностей. Целью досуга для самых маленьких его участников стало эмоциональное приобщение к благодарности мамам за их заботливость. Для взрослых подчеркивались ценности любящего материнства, способность оставаться «душой» семьи, ее эмоциональным лидером. Быть матерью, несмотря ни на что, остается главной профессией на земле. Не случайно, русская пословица гласит: «Сердце матери лучше солнца греет». Создать радостную атмосферу праздника помогли совместные игры, песни и танцы детей вместе с мамами. На магнитной доске малыши старались выложить из бумажных букв слово «МАМА» и на радость своих матерей благополучно справились с этим непростым для них заданием.

На празднике звучали современные песни о маме: «Поздравим мам и бабушек» (муз. С. Коренблита из серии «Веселый день дошкольника»); «Мамочка милая, мама моя» и «Мамина песенка» (сл. М. Пляцковского, муз. М. Парцхаладзе). Под музыку дети с цветами в руках произвольно двигались, выполняя простые упражнения, а взрослые поддерживали малышей дружным пением. Необычным упражнением в восприятии образов было задание, когда предлагалось из нескольких фотографий, разложенных на столе, найти фото своей мамы или кого-то из женщин, присутствующих на праздничном занятии. Важным моментом было не только узнать по фотографии человека, но и назвать его имя, вручив фотокарточку. Такое задание оказалось малышам по душе, и они с ним прекрасно справились.

Мамам было приятно увидеть, как их, еще совсем маленькие дети, могут проявить заботу и показать свои хозяйские умения в развешивании цветных полотенец на веревку, закрепляя их прищепками. Игра «Кто аккуратно повесит белье?» вызвала много положительных эмоций. Мамы показали свою преданность детям в игре «Узнай ребенка», отыскивая чадо на ощупь с завязанными глазами.

В финальной части тематического досуга дети делали подарки мамам и бабушкам — панно «Мимоза» под музыку песни «Разноцветная игра» (сл. Л. Рубальской, муз. Б. Савельева). Фотография на память о совместном празднике и коллективное чаепитие «по-домашнему» за общим праздничным столом стало доброй традицией в Центре семейного воспитания.

Студентка второго курса Анастасия С. эмоционально отозвалась о праздничной встрече ко Дню матери: «Это самый нежный праздник. Взрослые подготовились к нему со всей теплотой и заботой. Я рада, что присутствовала на таком насыщенном яркими красками мероприятии. Сколько улыбок, позитива, радости светилось в глазах каждого. Интересные игры, танцы, песни, поздравления, чаепитие. И дети, и взрослые получили огромное удовольствие от встречи. Благодарю за прекрасное настроение и светлые впечатления».

Приобщая детей и родителей к знаменательной Всероссийской дате — День защитников Отечества, мы старались опираться на понятный для дошкольников эмоционально окрашенный язык — язык игры, музыки и активного движения. Для усиления тематического содержания и праздничной атмосферы использовались головные уборы военнослужащих: пилотки, бескозырки, фуражки. Под детский марш «Бравые солдаты» (муз. А. Филиппенко, сл. Т. Волгиной) все участники весело шагали, как «настоящие военные». Затем взрослые и дети дружно исполнили песню «Учат дедушки и папы» (автор С. Коренблит). Родительско-детские пары состязались в быстроте и ловкости движений, выполняя различные задания. Все были очень серьезны и сосредоточены, стараясь как можно лучше выполнить игровые упражнения.

Педагоги помогли малышам ощутить первый опыт причастности к важной дате, где звучат слова: «военный человек», «настоящий защитник», «смелый и сильный солдат». Ключевым моментом занятия явилось изготовление красочных поздравительных открыток для любимых дедушек и пап. Ярким мгновением встречи был праздничный салют из цвет-

ных лент и воздушных шаров. В завершении праздника прозвучали слова благодарности настоящим мужчинам, которые проявляют мужество и ответственность, поддерживая мир и спокойствие на нашей земле.

Праздник народного календаря «Масленица», как известно, широкая и разгульная, озорная и веселая, знаменует окончание зимы и приближение весны. Важной задачей такого семейного досуга было приобщение детей и взрослых к народной культуре — обрядовым действиям, народным играм, песням и пляскам. Главным персонажем и незаменимым атрибутом для обрядовых действий на празднике является масленичная кукла, масленичное чучело. Практически во всех уголках России знали, что без него масленичная неделя невозможна. Народ в деревнях свято верил, что масленичное чучело, каким бы его не сделали, наделено магическим даром. Поэтому с помощью обрядов старались продемонстрировать его преувеличенные особенности как внешние, так и внутренние. К этому магическому персонажу даже совсем маленькие участники праздника отнеслись дружелюбно.

Вовлекая детей и их родителей в атмосферу народных масленичных гуляний, водились хороводы с песнями и плясками, музыкальными играми. Под русскую народную песню «Во ку..., во кузнице» была организована игра «Бояре, а мы к вам пришли», в которой дети и взрослые, двигаясь навстречу друг другу, обменивались позитивными эмоциями и радостью проживаемого момента. Для участия в веселых переплясах в честь проводов зимы детям и родителям предлагались на выбор разные атрибуты: погремушки и колокольчики, цветные ленты и платки. Маленькие участники тематического досуга с удовольствием включались в музыкальные игры: «Карусель» и «Ловишки». Творческим моментом в досуге для каждого ребенка стало рисование гуашью весеннего солнышка. Какая же Масленица без душистых блинов со сметаной и вареньем: «Масленица по льду! Несет блинов сковороду! Разбирайте по блину!». В дружной компании больших и маленьких, старших и младших и аппетит разгуливается. По традиции пекли круглые, румяные и горячие как солнце блины, считалось, что съев такое угощение, человек получает частичку солнечного света и тепла. Наши участники в этом и не сомневались.

Таким образом, оказываясь участниками различных тематических досугов, родители получали возможность продвигаться в улучшении качества контакта с ребенком, сообразуясь с природой его развития, помогая его благополучной социализации, созреванию способности к взаимосвязи.

Применение интерактивных форм и методов общения способствовало созданию пространства для самоисследования родителями своей воспитательной роли. Они вовлекались в игровые ситуации, учебные по смыслу и комфортные для общения между всеми участниками взаимодействия. В постоянном контакте с сотрудниками кафедры, другими родителями, матери развивали способность осознавать собственное родительское поведение по отношению к ребенку, меняли его средства и мотивы для достижения наилучшего качества общения с ребенком.

Интересным опытом жизни Центра стало участие семей в Российских проектах в рамках давнего членства сотрудников Центра в Российском комитете Всемирной организации по дошкольному воспитанию (ОМЕР). Так, дети и взрослые были вовлечены в проект, посвященный Всемирному дню ребенка. Как известно, 20 ноября 1959 года Генеральная Ассамблея Организации Объединенных Наций приняла «Декларацию прав ребенка», что позволило считать эту дату единым праздником детей во всем мире. Основная цель документа — обеспечение достойного детства. Этот день служит для привлечения внимания широкой общественности, организаций и правительственных учреждений к вопросам по обеспечению благополучия детей. Родителям также было полезно задуматься над ценностью детства, важностью наполнения особым смыслом каждого дня жизни с ребенком.

Целью тематической встречи было привлечение детей и взрослых к участию в проекте «Мы все вместе хотим...». Рекомендации к организации проекта в рамках празднования Всемирного дня ре-

бенка предложил Российский комитет Всемирной организации дошкольного образования (ОМЕР). В рамках участия в проекте дети вместе с родителями выполняли коллективную творческую работу по изготовлению плаката «Мы все вместе хотим заниматься в Монтессори-пространстве».

Семьи наших воспитанников приняли участие в творческом проекте, посвященном 90-летию книги о русской природе Виталия Бианки «Лесная газета». Родители вместе с детьми изготавливали домашние газеты по произведениям известного писателя по своему выбору. В результате, в конкурсную комиссию было отобрано четыре семейных проекта по темам: «Какой дом у белки?»; «Готовьте квартиры птицам»; «Рассказ о буром Медведе»; «Семейная газета про лису». Семьи-участницы по итогам проекта получили памятные сертификаты.

Как известно, с 1961 года 27 марта ежегодно отмечается в мире как Международный день театра. Эта дата является знаменательной не только для людей театрального мира, это общечеловеческий праздник любви к искусству, волшебству, ярким эмоциям и духовности. Именно в таком ключе проходил тематический день, посвященный театральной культуре, в Центре семейного воспитания.

Для приобщения детей и взрослых к театрализованной деятельности, организаторы подготовили специальное игровое пространство, в котором куклы приветствовали малышей и вели с ними задушевные разговоры. Корзина для ряженья пополнилась шапочками, колпачками и прочими элементами атрибутов, побуждающими детей к играм-драматизациям и играм-инсценировкам. Наличие игрушек и элементов костюма облегчает ребенку выполнение игровых действий, помогает погружению в воображаемую ситуацию и вхождению в ролевой диалог с партнером — взрослым или сверстником.

Ярким событием для детей и родителей стал просмотр спектакля по мотивам сказки «Теремок», показанный студентами второго курса факультета начального образования дисциплины по выбору «Игры малых форм в практике работы с детьми». Студенты от всей души старались эмоционально воздействовать на сердца поклонников сценического искусства, которые стали свидетелями и соучастниками увлекательной истории. Дети и взрослые увидели молодых людей как талантливых актеров, а сами побывали в роли благодарных зрителей. Студенческая молодежь очень убедительно передала характер своих персонажей. В этот день театральная деятельность стала главным языком взаимодействия между детьми, родителями, студентами и преподавателями.

После спектакля у детей и родителей была возможность проявить собственную инициативу и творческую активность в роли артиста-кукловода в импровизированной постановке. Ведь театр — такой вид искусства, который помогает и детям, и взрослым обрести ощущение свободы, раскованности, дает социальный опыт, заряжает позитивными эмоциями, питает и разум, и душу. Встреча с театром дает возможность каждому человеку стать более любознательным, очарованным и влюбленным в этот удивительный мир. Для всех участников День театра наполнился яркими впечатлениями и радостью творчества. А позитивные эмоциональные переживания стали багажом к дальнейшему саморазвитию и новым импровизациям и экспромтам, раскрыли потенциал и внутренний мир каждого участника встречи.

Студенты — активные участники реализации досуговой программы «Семейные праздники». Студентка Ида П. отметила: «У нашего курса по выбору «Игры малых форм» был потрясающий опыт. Нас пригласили выступить перед детьми с какой-нибудь постановкой в честь Дня театра. Мы были взволнованы. Дети совсем маленькие, что же нам им показать? К тому же такая большая ответственность немного пугала, ведь нам нужно было самим сочинить или подобрать сценарий, поставить спектакль, все выучить и сыграть перед малышами. А вдруг будет слишком сложно для них, или не интересно, а вдруг забудем слова текста? На репетициях было много смеха пополам с переживаниями. Мы путались в словах и порядке действий, забавлялись перевоплощением в жи-

вотных, очень боялись что-нибудь испортить. Но все равно это было весело, интересно, мы чувствовали себя в эти мгновения актерами, еще одной сплоченной командой. Все поддерживали друг друга, подсказывали слова, помогали с реквизитом. Многие открывались с неожиданных сторон, актерским перевоплощениям некоторых даже на репетициях верили сами студенты. Мы с нетерпением ждали маленьких зрителей и гадали, какое впечатление произведет на них наш спектакль. Когда все началось, и мы стояли за ширмой, осознавая, что до выхода остались считанные секунды, волнение достигло своего апогея, а потом — раз — и совсем пропало. Когда ты уже выступаешь перед зрителями, видишь их маленькие милые улыбающиеся лица, тебе не страшно, ты — это вообще не ты, а тот персонаж, чья маска тебя украшает, и текст уже вспоминается сам собой и все так правильно получается. А еще ты украдкой пытаешься поймать в смотрящих на тебя глазах отклик, искру эмоции и заинтересованности. И так воодушевляешься, когда видишь, что ребенок улыбнулся, а здесь засмеялся, а тут даже чуть-чуть насторожился. Эти искренние и живые проявления — самое ценное, то, ради чего мы и старались. Когда выступление заканчивается, ты все равно продолжаешь какое-то время жить в нем, ты еще охвачен той легкой эйфорией и чувством какого-то праздника, произошедшего вот только что с тобой и твоими друзьями. И все твои друзья по постановке кажутся такими родными и близкими, как будто вы не 10 минут вместе выступали, а прошли вместе сложную экспедицию. И так не хочется уходить. Безусловно, это событие вызвало у нас невероятные эмоции и ощущения. Мы так благодарны нашим маленьким зрителям, которые пришли посмотреть на наше творение и пережили этот момент вместе с нами, прочувствовали его. Так замечательно, что им было интересно, что они внимательно смотрели до конца и сопереживали нашим персонажам. Ведь для них это еще довольно трудная работа. Мы очень надеемся, что понравились малышам, что они придут к нам еще раз и приведут с собой новых детей, и что наше совместное творчество продолжится».

Опыт работы Центра стал хорошим стартом к объединению разнообразных образовательных интересов преподавательского профессионального сообщества, студенческой молодежи университета и московских семей для воплощения интересных и плодотворных решений во благо российского дошкольного образования, высшего профессионального образования будущих педагогов и, в конечном счете, для благополучия российской семьи.

Список литературы

1. *Варга А.Я.* Современный ребенок: энциклопедия взаимопонимания. — Изд-во ОГИ, 2006.

2. *Додокина Н.В.* Семейный театр в детском саду как средство развития воспитательного потенциала семьи. Автореф. ... дис. канд. пед. наук. — М.: 2013.

3. *Леонтьев Д.А.* Антропологическая катастрофа. Симптомы, причины, следствия. — Текст доклада, 2015 год. — https://www.youtube.com/watch?v=CnTMe6ze9ZI.

4. *Лобза О.В.* Роль близких взрослых в становлении эмоционального мироощущения ребенка (в период перехода к школьной жизни): автореф. дис. канд. псих. наук. — М., 2000.

5. Необъятный мир материнства: беседы с дошкольниками и взрослыми: методическое пособие / Авт.-сост. Е.П. Арнаутова. — М., 2018.

6. Психология семейных отношений / Под ред. А.Д. Кошелевой, О.А. Шаграевой. — М., 2008.

7. *Смолева Т.О.* Рефлексия матери как фактор эмоционального благополучия ребенка. — Иркутск, 2005.

8. *Собкин В.С., Марич Е.М.* Социология семейного воспитания: дошкольный возраст. — T.V11. — Вып.X11. — М., 2002.

9. *Старостина Ю.А.* Феномен форсирования развития дошкольников в современной российской семье. / Автореф. ... дис. канд. псих. наук. — М., 2017.

10. *Цырульников А.М.* Пути и проблемы дошкольного воспитания // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. — М., 1989.

11. *Ямбург Е.А.* Школа и ее окрестности. — М., 2011.

REALIZATION OF A LEISURE ACTIVITY PROGRAM WITHIN THE CENTER OF FAMILY UPBRINGING UNDER THE REGULATION OF THE MOSCOW STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Elena P. Arnautova
The Institution of Childhood of The Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
elenaarnautova07@rambler.ru

Irina N. Vorobyeva
The Institution of Childhood of The Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
vorobeyva@mail.ru

Nina L. Kondrateva
The Institution of Childhood of The Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
ninakond@mail.ru

Elena S. Rihagova
The Institution of Childhood of The Moscow State Pedagogical University, Moscow, Russian Federation
elenikus21@mail.ru

Abstract
This article depicts the content of Family Center upbringing activity as a structural subdivision of the Childhood Institute of the Moscow State Pedagogical University. Emphasis is put on the realization of one of the educational programs of extra education. Namely, the extra education option includes sub-activities such as 'Family Holidays». The program is oriented toward both psychological and pedagogical support of families, using Russian traditional values, including the family. Within traditional family holidays the significance of emotional unity is discussed as well as reciprocal gratitude and esteem which usually leave a strong trace in a person's mind and memory. The support of cultural family traditions, meaning the children's and parents' affinity for it, is considered in the article concurrently with the examples provided. Namely, this is a description of several notional family dates, especially birthday celebrations; involvement of the family in popular traditional events (i.e. seasonal holidays). What is more, the importance of students' involvement is highlighted, especially the inclusion of students from the primary education department to assist their professional advancement.

Keywords: Center of Family Upbringing, partial leisure activity program of extra education, psycho-pedagogical support of families, qualified parenthood, family values and traditions, students, thematic leisure.

References
1. Varga A.Y. Modern child: an encyclopedia of understanding. — Publishing house of the OIG, 2006.
2. Dodokina N.V. Family theater in kindergarten as a means of developing the educational potential of the family. Author. ... dis. Cand. ped. sciences. Moscow, 2013. (In Russ.)
3. Leontyev D.A. Anthropological disaster. Symptoms, causes, effects. The text of the report, 2015. https: //www.youtube.com/watch? V = CnTMe6ze9ZI (In Russ.)
4. Lobza O.V. The role of close adults in the development of the emotional attitude of the child (during the transition to school life): Author. dis. Cand. psycho. sciences. Moscow, 2000. (In Russ.)
5. The immense world of motherhood: conversations with preschoolers and adults: a textbook. Auth. — comp. E.P. Arnautova. Moscow, 2018. (In Russ.)
6. Psychology of family relations. Ed. HELL. Koshelevoj, O.A. Shagraevoy. Moscow, 2008. (In Russ.)
7. Smoleva T.O. Mother's reflection as a factor in the child's emotional well-being. Irkutsk, 2005. (In Russ.)
8. Sobkin V.S., Marich E.M. Sociology of family education: preschool age. Vol. V11. Iss. X11. Moscow, 2002. (In Russ.)
9. Starostina Yu.A. The phenomenon of speeding up the development of preschool children in the modern Russian family. Author. ... dis. Cand. psycho. Sciences. Moscow, 2017. (In Russ.)
10. Tsyrulnikov A.M. Ways and problems of preschool education. New pedagogical thinking. Ed. A.V. Petrovsky. Moscow, 1989. (In Russ.)
11. Yamburg E.A. School and its surroundings. Moscow, 2011. (In Russ.)

ВЫСШАЯ МАТЕМАТИКА ДЛЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ КУРСА

В статье обоснованы особенности построения курса высшей математики для будущих учителей начальных классов. Дана характеристика современных подходов построения курса высшей математики для студентов педагогических специальностей. Среди рассмотренных подходов наиболее значимым для нас является комбинированный подход. Именно комбинированный подход реализован нами в структуре курса «Теории и технологии начального математического образования». Особенность комбинированного подхода заключается в создании органических взаимосвязей фундаментальной математики и методики ее преподавания. Основу отбора тем из высшей математики составляют содержательно-методические линии начального курса математики. Достаточно подробно раскрыты технологии работы со студентами в рамках дисциплины «Теории и технологии начального математического образования» при изучении конкретной темы «Геометрические фигуры и геометрические величины», которая находит свое отражение в учебниках математики для начальной школы при изучении элементов геометрии. Изучение темы «Геометрические фигуры и геометрические величины» имеет три составляющих: теоретическую, дидактическую, практическую. Теоретическая составляющая реализуется нами с помощью смешанного обучения, дидактическая составляющая — с помощью организации исследовательской и проектной деятельности студентов, практическая составляющая — с помощью серии математических практикумов и практических работ методического характера. Каждая составляющая нацелена на формирование определенных знаний, умений и навыков будущего учителя начальных классов. Усвоение данной темы в частности, и всего курса в целом формирует у студента общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

З.М. Кондрашова
кандидат педагогических наук, доцент, Южный федеральный университет, г. Ростов-на-Дону, Россия
zm.66@mail.ru

Н.Н. Солохин
кандидат физико-математических наук, доцент, Донской государственный технический университет, г. Ростов-на-Дону, Россия
nik2007.72@mail.ru

Ключевые слова: *содержательно-методические линии, теории и технологии начального математического образования, элементы геометрии, смешанное обучение.*

Сегодня существуют различные подходы к построению курса высшей математики для будущих учителей начальных классов, среди которых мы выделили три основных:

- общий курс высшей математики, без учета профессиональной направленности студента;
- курс высшей математики для гуманитариев, который также носит общий характер и используется не только при подготовке учителя начальных классов;
- комбинированный курс, включающий в себя теоретические основы и технологии начального курса математики.

Первый и второй подходы имеют односторонний характер и являются неприемлемыми для будущего учителя начальных классов. Третий подход, в рамках которого мы проводим наше исследование, является для нас наиболее актуальным.

Элементы высшей математики на кафедре начального образования Южного федерального университета рассматриваются в курсе «Теории и технологии начального математического образования». Включение разделов высшей математики в методический курс для будущих учителей начальных классов обосновано требованием к профессиональной подготовке студентов. Согласно образовательным стандартам (ОС ВО) выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать:

- общепрофессиональной компетенцией, связанной со способностью применять междисциплинарные знания для решения профессиональных задач;
- профессиональной компетенцией, связанной со способностью использования возможностей образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета.

Включение элементов высшей математики в курс методики преподавания позволяет успешно сформировать у студентов как общепрофессиональную компетенцию, так и профессиональную компетенцию.

Анализ учебно-методических пособий и рабочих программ по курсу высшей математики и методики математики для учителей начальных классов (А.В. Бровичева, М.М. Глазырина, Т.В. Смолеусова, О.В. Тарасова, А.П. Тонких и др.) позволяет обозначить некоторую важную особенность курса, которая заключается в следующем: каждая тема из курса высшей математики отражена в математике начальных классов. Попытка реализовать данный подход была предпринята А.П. Тонких в пособии по математике для студентов профиля подготовки учителей начальных классов [5]. Автор пособия после каждой темы курса высшей математики включает параграф, посвященный профессиональной направленности темы. В данном параграфе автор обосновывает важность темы для будущего учителя начальных классов, приводит в качестве примера упражнения из различных учебников математики для начальной школы. Пособие структурировано согласно разделам высшей математики, т.е. основой для построения курса является высшая математика, которая находит свое отражение в учебниках математики для младшего школьника. Кроме того, есть темы, для которых сложно выявить профессиональную направленность, например «Комплексные числа». В параграфе о профессиональной направленности по данной теме автор заявляет: «Понятие комплексного числа относится к числу довольно абстрактных математических понятий, поэтому в начальном курсе математики комплексные числа не изучаются» [5, с. 491]. В данном случае автор преследует цель повысить уровень абстракции самого студента.

Курс «Теории и технологии начального математического образования», разработанный нами, построен с учетом необходимости формирования общепрофессиональных и профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов, фундаментальных основ курса высшей математики, современных образовательных технологий обучения математике младшего школьника. Системообразующим элементом при построении дисциплины являются содержательные линии начального курса математики, которые отражают зада-

чи реализации содержания математического образования младшего школьника, сформулированные в стандартах начального общего образования [6]. Согласно современным программам по математике для начальной школы к основным содержательным линиям относят: числа и величины, арифметические действия, текстовые задачи, геометрические фигуры и величины, работу с данными. Итак, для успешного обучения математике младшего школьника будущий учитель начальных классов должен свободно владеть соответствующим материалом из курса высшей математики. Содержательные линии школьного курса позволили нам определить теоретические основы в области математического образования учителя начальных классов. Для наглядности восприятия представим материал в виде таблицы 1. В таблице выделены только основные темы из высшей математики [1, 2, 5] и из математики для начальных классов, более подробное описание материала нами представлено в рабочей программе дисциплины «Теории и технологии начального математического образования».

Таблица 1

Теоретические основы в области математического образования учителя начальных классов

Содержательные линии начального математического образования	Разделы высшей математики	Темы начального курса математики
Числа и величины, арифметические действия	Множества и операции над ними. Целые неотрицательные числа: аксиоматическое построение, алгебраические операции над целыми неотрицательными числами. Теоретико-множественный подход к построению множества целых неотрицательных чисел. Скалярные величины, аксиомы меры. Длина, площадь, объем, масса, время. Именованные числа, действия над именованными числами.	Количественный, порядковый счет предметов. Образование, название и запись чисел. Арифметические действия над числами: понятие, компоненты действий, алгоритмы выполнения действий. Величины, измерение величин, соотношения между единицами измерения величин, арифметические операции над величинами.
Текстовые задачи	Модель, моделирование, метод математического моделирования. Текстовые задачи, методы решения, моделирование при решении текстовых задач. Комбинаторика. Элементы теории вероятностей.	Задачи на нахождение части и целого, на увеличение (уменьшение) числа, на разностное (кратное) сравнение. Задачи, описывающие различные процессы: движение, работа и др. Логические задачи.
Геометрические фигуры и величины	Элементы геометрии: основания геометрии, планиметрия, стереометрия, геометрические преобразования.	Геометрические фигуры, свойства. Геометрические величины, измерение. Симметрия вокруг нас.
Работа с данными	Алгоритмы: понятие, свойства, способы задания, классификация.	Алгоритм. Линейные, разветвленные и циклические алгоритмы. Составление, запись и выполнение алгоритмов различных видов. Составление алгоритма поиска информации.

Остановимся подробнее на отдельных темах, раскроем особенности работы со студентами в рамках аудиторных часов и часов, отводимых на самостоятельную работу.

Геометрические фигуры и величины [3,4]

Основная цель изучения темы: формирование теоретической и дидактической компетентности студентов при изучении геометрических фигур и величин; формирование умений проектирования и моделирования процесса обучения элементам геометрии младшего школьника.

В результате изучения темы студент должен:

- *знать* этапы развития оснований геометрии, принципы научного построения геометрии, понятие и свойства геометрических фигур на плоскости и в пространстве, этапы и методы решения геометрических задач, специфические особенности изучения геометрического материала в начальных классах, различные концепции изучения геометрического материала в современных программах по математике для начальной школы;
- *уметь* выстраивать процесс обучения элементам геометрии младшего школьника на деятельностной и развивающей основе; анализировать и сопоставлять различные подходы к изучению основных геометрических фигур в начальном курсе математики; применять полученные знания в области геометрии в педагогической деятельности; развивать и поддерживать интерес младшего школьника к элементам геометрии при организации проектной деятельности;
- *владеть* основными методами и приемами решения геометрических задач; навыками построения и организации процесса обучения элементам геометрии младшего школьника на деятельностной основе; навыками организации проектной деятельности при изучении элементов геометрии в начальном курсе математики.

Описанные выше категории «знать, уметь, владеть» определяют направленность курса по данной теме: теоретическая, дидактическая, практическая.

Теоретические основы мы раскрываем с помощью электронного учебника [4]. Пособие позволяет изучать материал с использованием современных информационных технологий: видеоматериалы, презентации, рисунки, чертежи, интерактивные тестовые задания и др. Отдельные темы изучаются в формате смешанного обучения: этапы развития оснований геометрии, исследование свойств геометрических фигур. Использование смешанного обучения позволяет качественно организовать самостоятельную работу студента, проконтролировать глубину изучения теоретического материала, организовать исследовательскую деятельность.

Дидактическую направленность мы связываем с анализом современных образовательных технологий изучения элементов геометрии в начальном курсе математики с различными концепциями изучения геометрического материала младшим школьником. Студенты, например, рассмотрев понятие и свойства отдельных геометрических фигур в теории, анализируют современные учебники математики для начальной школы, выявляют степень научности излагаемого материала, этап и цели введения каждой геометрической фигуры, методы и приемы исследования свойств геометрических фигур, зависимость методов и приемов исследования свойств геометрической фигуры от этапа введения.

Практическая составляющая — это серия практикумов и практических работ. Практикум имеет больше математический характер. Студенты решают задания начального курса математики, связанные с геометрическим материалом: задачи на распознавание, построение геометрических фигур, вычисление геометрических величин и др. Практические работы — это анализ видеоуроков по изучению геометрического материала, отбор электронных образовательных ресурсов методического характера (конспекты уроков, презентации, онлайн-тесты и др.), исследование современных образовательных платформ с целью возможности использования при изучении элементов геометрии. Разработка авторских технологий изучения отдельных геометрических фигур, тематики проектов, доступной для младшего школьника.

Результатом изучения темы становятся не только сформированные знания,

умения и навыки, но и пакет методических разработок, электронных образовательных ресурсов, которые находят свое применение при прохождении педагогической практики, а в дальнейшем и в профессиональной деятельности.

Обобщая все сказанное можно сделать следующие выводы:

- курс «Теории и технологии начального математического образования», читаемый на кафедре начального образования Южного федерального университета, органично переплетает в себе высшую математику и методику математики;
- при построении курса «Теории и технологии начального математического образования» системообразующим элементом являются содержательно-методические линии начального курса математики;
- содержательно-методические линии начального курса математики определяют разделы высшей математики, которые входят в содержание курса «Теории и технологии начального математического образования»;
- курс «Теории и технологии начального математического образования» имеет три составляющие: теоретическую, дидактическую и практическую;
- теоретическая составляющая направлена на формирование знаний студентов, дидактическая составляющая — на формирование умений студентов, практическая составляющая — на формирование навыков студентов по конкретной теме, разделу и дисциплине в целом;
- сформированные знания, умения и навыки позволяют сделать вывод о профессиональной и общепрофессиональной компетентности будущих учителей начальных классов;
- в результате изучения курса студенты имеют внушительный пакет методических разработок, подкрепленный электронными образовательными ресурсами.

Список литературы

1. *Аматова Г.М., Аматов М.А.* Математика: в 2 кн. Кн.1: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М., 2008.

2. *Аматова Г.М., Аматов М.А.* Математика: в 2 кн. Кн.2: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. — М., 2008.

3. *Кондрашова З.М.* Теории и технологии начального математического образования (подготовка к государственному экзамену): Учебно-методические материалы для студентов отделения начального образования. — Ростов-на-Дону, Изд-во ЮФУ, 2017.

4. *Кондрашова З.М., Солохин Н.Н.* Теоретические основы и технологии начального математического образования (геометрические фигуры и геометрические величины) [Электронный учебник] — Регистрационное свидетельство №24983 от 06.02.2012 – 512Мб.

5. *Тонких А.П.* Математика: учебное пособие для студентов факультетов подготовки учителей начальных классов. Книга 1. — М.: КДУ, 2008.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования // Независимое педагогическое издание «Учительская газета». — http://www.ug.ru/new_standards/3.

HIGHER MATHEMATICS FOR FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS: COURSE CONSTRUCTION FEATURES

Zoya M. Kondrashova
The Southern Federal University,
Rostov-on-Don, Russian Federation
zm.66@mail.ru

Nikolay N. Solokhin
Associate Professor Don State
Technical University,
Rostov-on-Don, Russian Federation
nik2007.72@mail.ru

Abstract

The article substantiates the features of constructing a course in higher mathematics for future primary school teachers. The characteristics of modern approaches to constructing a course of higher mathematics for students of pedagogical specialties is given. Among the approaches considered, the most significant for us is the combined approach. It is the combined approach that we implemented in the

structure of the Theory and Technology of Primary Mathematical Education course. The peculiarity of the combined approach is creating organic interrelations of fundamental mathematics and methods for teaching it. The basis of the selection of topics from higher mathematics is the content-methodical approach in the elementary course of mathematics. The technique for working with students within the Theory and Technology of Primary Mathematical Education discipline in studying the specific topic, Geometric Figures and Geometric Values, which is reflected in primary school math textbooks when studying the elements of geometry, is described in sufficient detail. The study of the topic "Geometrical figures and geometric quantities" has three components: theoretical, didactic, and practical. The theoretical component is implemented with the help of blended learning, the didactic component with the organization of research and project activities by students, and the practical component with the help of a series of mathematical workshops and practical work of a methodological nature. Each component is aimed at the formation of certain knowledge, skills, and abilities of the future primary school teacher. The assimilation of this topic in particular, and the entire course as a whole, forms the student's general professional and professional competencies.

Keywords: content-methodical, theories and techniques for primary mathematical education, elements of geometry, blended learning.

References

1. Amatova G.M., Amatov M.A. Mathematics: 2 kN. Book 1: textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow, 2008. (In Russ.)

2. Amatova G.M., Amatov M.A. Mathematics: 2 kN.Book 2: textbook for students of higher pedagogical educational institutions. Moscow, 2008. (In Russ.)

3. Kondrashova Z.M. Theories and technologies of elementary mathematics education (preparation for the state exam): Teaching materials for students of primary education. Rostov-on-Don, 2017/ (In Russ.)

4. Kondrashova Z.M., Solokhin N.N. Theoretical foundations and technologies of elementary mathematics education (geometrical figures and geometrical quantities) [Electronic textbook] Registration certificate №24983 of February 6, 2012—512Mb (In Russ.)

5. Tonkikh A.P. Mathematics: a textbook for students of faculties of preparation of primary school teachers. Book 1. Moscow, 2008. (In Russ.)

6. Federal State Educational Standard of Primary General Education // Independent Pedagogical Edition Teacher's Newspaper. http://www.ug.ru/new_standards/3 (In Russ.)

К ВОПРОСУ О МЕТОДИКАХ ИССЛЕДОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

В статье рассматриваются методики выявления индивидуальных особенностей личности, использованные при проведении исследования в рамках эксперимента, связанного с усвоением иностранного языка. Не всегда современные методики обучения приносят ожидаемый результат. Одной из причин медленного и нерезультативного усвоения студентами иностранного языка является отсутствие индивидуального подхода в обучении. В связи с этим было проведено исследование, которое показало необходимость тестирования студентов до определения выбора методики преподавания иностранного языка. На первом этапе у всех испытуемых определялся психофизиологический статус. Выявлялись индивидуальные особенности мышления, внимания, памяти, работоспособности. Обобщение результатов анализа психологического статуса студентов в зависимости от их успеваемости по иностранным языкам позволило выявить две группы фактов. Достоверные различия между двумя группами обнаружены по показателям КСП при использовании логичных и алогичных пар слов и по тесту на логическое мышление, т.е. у слабоуспевающих и неуспевающих студентов наибольшее затруднение вызывали тесты, связанные с механизмами формирования логических образов и мышления. На втором этапе, согласно полученным данным, были подобраны методики, учитывающие индивидуальные особенности мышления, внимания, памяти и умственной работоспособности.

Ф.Д. Талханова
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков для неязыковых специальностей, Северо-Осетинский Государственный университет им. К.Л. Хетагурова, г. Владикавказ, Россия
ms.talkhanova@mail.ru

Ключевые слова: *мышление, память, внимание, работоспособность, психофизиологический рейтинг, вербальные и невербальные компоненты, сила нервных процессов, психофизиологический статус.*

Ф.Д. Талханова

К вопросу о методиках исследования индивидуально-психологических особенностей студентов в процессе обучения иностранным языкам

Актуальность реализации интенсивных форм обучения иностранным языкам в рамках вузовской программы на сегодняшний день не вызывает сомнений [1, 3, 4, 6]. Однако не всегда современные методики обучения приносят ожидаемый результат. Одной из причин медленного и нерезультативного усвоения студентами иностранного языка является отсутствие индивидуального подхода в обучении. В связи с этим было проведено исследование, которое показало необходимость тестирования студентов до определения выбора методики преподавания иностранного языка.

На первом этапе у всех испытуемых определялся психофизиологический статус. Выявлялись индивидуальные особенности мышления, внимания, памяти, работоспособности.

На втором этапе по результатам тестирования проводилась дифференциация студентов согласно их индивидуальным особенностям.

В реализации данной задачи была разработана комплексная программа учитывающая:

- типологические особенности студентов;
- характеристики памяти и внимания;
- мотивационный фактор;
- уровень вербальных и невербальных компонентов познавательной деятельности;
- их оценочные рейтинги.

Технология исследования включает констатирующий эксперимент, в ходе которого осуществляется анализ индивидуальных особенностей мышления, памяти, внимания и умственной работоспособности испытуемых с последующей дифференциацией их в зависимости от успеваемости по языку.

В исследовании приняли участие испытуемые в возрасте от 17 до 22 лет. Исследование проводилось в обстановке, обычной для испытуемых, в условиях студенческой лаборатории. Перед началом тестирования испытуемые получали подробную инструкцию по всем предложенным методикам. Длительность каждого исследования варьировалась в зависимости от продолжительности предварительного инструктирования.

Психофизиологический статус определяли по комплексу параметров, включающих показатели памяти, внимания, силы и подвижности нервных процессов. С учетом видов памяти использовали три типа стратегии запоминания предъявляемой информации, обеспечивающие возможность одновременной и раздельной стимуляции системы зрительного и слухового восприятия (Табл. 1).

Предъявляемые для запоминания слова были составлены из малознакомых и незнакомых слов на английском, немецком, французском и латинском языках. Испытуемым предъявлялось 20 слов, которые зачитывались или предъявлялись на бланке, либо зачитывались и одновременно предъявлялись на бланке. Анализируемые параметры замерялись три раза.

После обычного введения нового лексического материала и его закре-

Таблица 1

Структура и общее число экспериментальных исследований

Констатирующий эксперимент	Анализируемые показатели	Количество испытуемых	Общее число замеров
Индивидуально-психологические особенности студентов	Мышление Внимание Память: КЗП, КСП, механическая Корректурная проба	500	1500
Дифференциация по типам памяти	Тип стимуляции	175	525
	Зрительное восприятие Слуховое восприятие Смешанное зрительно-слуховое восприятие		

пления испытуемым предлагалось написать на отдельных листах все, что они усвоили. Проводились и устные опросы. Таким образом устанавливалось качество первичного восприятия знаний различными обучающимися (оценки по баллам). После этого были даны задания по применению полученных знаний при общении на иностранном языке. В последующем в динамике давались задания на применение знаний на практике. В итоге создавалась полная картина усвоения материала каждым испытуемым. Оценку индивидуально-психологических особенностей работоспособности обучаемых осуществляли по следующим методикам:

Определение типов мышления (метод «сравнения понятий»)

Настоящий метод, использованный в школе В.М. Бехтерева, предполагает исследование процессов анализа и синтеза в мыслительной деятельности путем сравнения пар слов. Методика дана в модификации С.Л. Рубинштейна [5, 6] и может быть использована в любом возрасте.

В данной методике испытуемому предъявляли на бланке 20 пар слов, отношения между которыми были построены на абстрактных связях, на этом же бланке в квадрате «Шифр» были расположены шесть пар слов с соответствующими цифрами от 1 до 6. После того, как испытуемый определял отношения между словами в паре, ему надо было найти аналогичную пару слов в квадрате «Шифр» и обвести кружком соответствующую цифру, в течение трех минут.

Анализ результатов теста осуществлялся по формуле

$$K = \frac{n}{a}, \text{ где}$$

n — количество правильных ответов,
a — общее количество пар слов на бланке.

Неумение выделить признаки сходства, а также существенные признаки различия автор данной методики рассматривает как свидетельство слабости общения и склонности к конкретному мышлению [5].

Методика определения умственной работоспособности. Методы определения памяти

Методика определения кратковременной слуховой памяти (КСП)

Для определения КСП испытуемому предъявляли 12 серий логических и алогических пар слов. В каждой серии предлагалось 10 пар.

При анализе результатов учитывали общее количество правильно воспроизведенных слов и количество допущенных ошибок.

Методика определения кратковременной зрительной памяти.

Объем кратковременной зрительной памяти определяли по количеству воспроизводимых испытуемым объектов после двадцатисекундной экспозиции карточек с объектами. Для определения объема кратковременной зрительной памяти использовали карточки с двенадцатью двузначными числами (Табл. 2).

Испытуемые после изучения таблицы с цифрами записывали все те числа, которые запомнили. Оценка кратковременной зрительной памяти производилась по количеству правильно воспроизведенных чисел. Норма взрослого человека — 7 и выше.

Для изучения кратковременной зрительной образной памяти испытуемому экспонировалась таблица с 16 образцами в течение 20 секунд, а затем в течение одной минуты он должен был воспроизвести на бланке (нарисо-

Таблица 2

Определение кратковременной зрительной памяти

13	91	47	39
65	83	19	51
23	94	71	87

вать или выразить словесно) те образцы, которые запомнил. Оценка результатов производилась по количеству правильно воспроизведенных образов. Норма — больше шести. Об объеме кратковременной зрительной памяти судили по количеству правильно воспроизведенных объектов. При повторном определении объема кратковременной зрительной памяти предъявлялись другие аналогичные серии.

Методы определения внимания

Методика исследования распределения внимания (Табл. 3).

Распределение внимания исследовали при помощи двух тестов: методом «расстановки чисел» и методом «считывания фигур».

Метод «расстановки чисел» заключается в заполнении свободных клеток в бланке числами, которые даны в случайном порядке в верхней части бланка. Цифры записываются в возрастающем порядке, слева направо, в течение двух минут. В работе были использованы 10 серий по 25 цифр в каждой. Учитывалось количество проставленных цифр и количество допущенных ошибок.

При исследовании распределения внимания *методом «считывания фигур»* испытуемому предлагали вести одновременно счет разных фигур. По мере считывания фигуры закрывались. Фиксировалось количество ошибок, допущенных испытуемым.

Количественный анализ результатов исследования кратковременной зрительной (КЗП) и кратковременной слуховой (КСП) памяти и объема внимания осуществляли по формуле:

$$K = \frac{n}{a}, \text{ где}$$

a — количество знаков на карточке (фигуры) или количество предъявленных слов;
n — количество правильно проставленных знаков или правильно воспроизведенных слов.

Статистическая обработка экспериментальных данных

Назначение любого исследования — это получение достоверных и надежных результатов. Известно, что как недостаточный, так и избыточный объем выборки может отрицательно сказаться на результатах работы. В первом случае увеличивается неопределенность суждений, во втором — выявляется действие побочных, плохо учитываемых факторов.

В этой связи надо прежде всего определить достаточное и необходимое число наблюдений. Расчет необходимого объема выборки проводили по формуле:

$$V = \frac{C^2}{G^2}, \text{ где } C(\%) = \frac{G}{X} \times 100$$

C — коэффициент вариации параметра,
G — среднеквадратическое отклонение,
X — выборка.

Критерий достоверности разности рассчитывали по формуле:

$$t = \frac{M_1 - M_2}{\sqrt{m_1^2 + m_2^2}} \text{ при } V = n_1 + n_2^{-2}, \text{ где}$$

$(M_1 — M_2)$ — разность сравниваемых выборочных средних;
m_1 и m_2 — ошибки репрезентативности сравниваемых выборочных показателей;
t — критерий Стьюдента для заданного порога надежности (0,95; 0,99; 0,999);
n_1 и n_2 — число сравниваемых выборок;
V — число степеней свободы для разности двух средних.

Таблица 3

16	37	98	29	54
80	92	46	59	35
43	21	8	40	2
65	84	99	7	77
13	67	60	34	18

Ошибки средних величин признака вычисляли по формуле:

$$m = \frac{G}{\sqrt{n}}, \text{ где}$$

G — среднеквадратическое отклонение;
n — число наблюдений.

Для изучения функциональной взаимосвязи между различными параметрами использовался метод корреляционного анализа. Коэффициент корреляции рассчитывали по формуле:

$$r = \frac{\sum d_x \times \sum d_y}{\sum d_x^2 \times \sum d_y^2}, \text{ где}$$

d_x — разность между каждой вариантой первого признака и их средней;
d_y — разность между каждой вариантой второго признака и их средней;
Σ — знак суммы.

Ошибку коэффициента корреляции определяли по формуле:

$$m_r = \frac{I - r^2}{\sqrt{n}}$$

Обобщение результатов анализа психологического статуса студентов в зависимости от их успеваемости по иностранным языкам позволило выявить две группы фактов. Достоверные различия между двумя группами обнаружены по показателям КСП при использовании логичных и алогичных пар слов и по тесту на логическое мышление, т. е. у слабоуспевающих и неуспевающих студентов наибольшее затруднение вызывали тесты, связанные с механизмами формирования логических образов и мышления.

Согласно полученным данным, были подобраны методики, учитывающие индивидуальные особенности мышления, внимания, памяти и умственной работоспособности.

Список литературы

1. *Китайгородская Г.А.* Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. — М., 2009.

2. *Макаренко Н.В., Сиротский В.В., Трошихин В.А.* Методика оценки основных свойств высшей нервной деятельности человека // Нейробионика и проблемы биоэлектрического управления. — Киев, 1975. — С. 42–49.

3. *Матюгин И.Ю.* Эффективная память. — М., 2005.

4. *Петрусинский В.В.* Автоматизированные системы интенсивного обучения. — М., 1987.

5. *Рубинштейн С.Л.* Проблема способностей и вопросы психологической теории // Психология индивидуальных различий. Хрестоматия / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. — М., 2000. — С. 200–210.

6. *Рубинштейн С.Л.* Основная задача и метод психологического исследования мышления // Хрестоматия по общей психологии. — М., 1981. — С. 281–289.

7. *Щукин А.Н.* Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам. — М., 2010.

ON THE QUESTION OF METHODS FOR THE STUDY OF INDIVIDUAL PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS IN THE PROCESS OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Fatima D. Talkhanova
North Ossetian state University,
Vladikavkaz, Russian Federation
ms.talkhanova@mail.ru

Abstract
The article discusses the methods of identifying the individual characteristics of the individual used in conducting research as part of an experiment related to the assimilation of a foreign language. Modern teaching methods do not always lead to the expected result. One of the reasons for the slow and unsuccessful learning of a foreign language by students is the lack of an individual approach to learning. In this regard, a study was conducted, which showed the need to test students to determine the choice of methods for teaching a foreign language. At the first stage, the psycho-physiological status of all subjects was determined. Individual features of thinking, attention, memory, and performance were identified. The generalization of the results of the analysis of the psychological status of students, depending on their academic performance in

foreign languages, made it possible to identify two sets of facts. Significant differences between the two groups were found in the PCB indices when using logical and illogical pairs of words and according to the test for logical thinking, i.e., for the weakly performing and poorly performing students, the tests connected with the mechanisms of the formation of logical images and thinking caused the greatest difficulty. At the second stage, according to the data obtained, techniques were selected that take into account the individual characteristics of thinking, attention, memory, and mental performance.

Keywords: thinking, memory, attention, performance, psycho-physiological rating, verbal and nonverbal components, strength of mental processes, psycho-physiological status.

References:

1. Kitaigorodskaya G.A. Intensive foreign language training. Theory and practice. Moscow, 2009. (In Russ.)

2. Makarenko N.V., Sirotskii V.V., Troshihin V.A. Methods of assessing the basic properties of the higher nervous activity of man. Neurobiological and problems of bioelectric control. Kiev, 1975. Pp. 42–49. (In Russ.)

3. Matugin I.U. Effective memory. Moscow, 2005. (In Russ.)

4. Petrusinskii V.V. Automated intensive training systems. Moscow, 1987. (In Russ.)

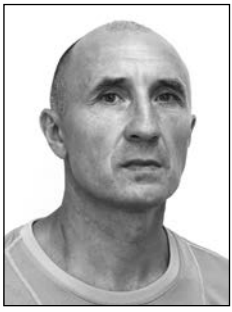
5. Rubinshtein S.L. The problem of abilities and questions of psychological theory. Psychology of individual differences. Ed. U.B. Gippenreiter & V.A. Romanov. Moscow, 2000. Pp. 200–210. (In Russ.)

6. Rubinshtein S.L. The main task and method of psychological research thinking. Reader on general psychology. Moscow, 1981. Pp. 281–289. (In Russ.)

7. Shchukin A.N. Modern intensive methods and technologies of teaching foreign languages. Moscow, 2010. (In Russ.)

ЗДОРОВЬЕ КАК ЛИЧНОСТНАЯ И ОБЩЕСТВЕННАЯ ЦЕННОСТЬ: РОЛЬ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Необходимость создания условий для сохранения и укрепления здоровья обучающихся в образовательных организациях дошкольного, общего, среднего и высшего профессионального образования рассматривается сегодня как одна из приоритетных задач на государственном уровне. В основе лежит не только понимание всей значимости феномена здоровья как личностной, так и общественной ценности, но и важность разработки и апробации психолого-педагогических и физиологических технологий, реализующих здоровьесберегающее сопровождение воспитательного процесса в образовательных организациях различного типа и вида. Система образования на всем протяжении обучения формирует личность во всей многогранности ее знаний, навыков и ценностных ориентаций. Постановка проблемы профессионального отбора и профессиональной ориентации отражает социальные потребности современного общества в повышении производительности труда и рациональной расстановки кадров, профилактике травматизма и снижения заболеваемости, экономии финансов и материально-технических ресурсов. Условием готовности старшеклассников к профильному обучению, выбору профессии учащихся в учреждениях начального и среднего профессионального образования является сформированность ценностно-смысловых ориентаций личности, осознание своих физических возможностей и психофизиологических особенностей, оценка их соответствия требованиям избираемого вида деятельности. Среди ключевых ценностей, несомненно, должна быть четко сформированная ценность здоровья и ориентация на здоровый образ жизни.



А.И. Рублев
кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания МГИМО МИД России, г. Одинцово, Россия
sport136@mail.ru

Ключевые слова: *ценность здоровья, система образования, социальные потребности общества, участники образовательных отношений, здоровый образ жизни.*

Анализ современной ситуации развития российского общества показывает, что состояние здоровья детей и подростков характеризуется тенденцией к росту заболеваемости, в том числе по ряду нозологических форм, значительной распространенностью хронических заболеваний, снижением качества здоровья обучающихся.

В связи с неблагоприятной динамикой заболеваемости, высокой распространенностью хронических заболеваний и морфофункциональных отклонений среди учащихся особую актуальность приобретает решение задач поиска и внедрения эффективных стратегий сохранения и укрепления здоровья обучающихся в образовательных организациях разного типа и вида. Важнейшими условиями успешности реализации здоровьесберегающих технологий являются объединение ресурсов и усилий в этом направлении различных служб и структур на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, налаживание их взаимодействия и интегрального сотрудничества.

Возможности интегральной оценки учета факторов образовательной среды, влияющих на здоровье обучающихся в условиях образовательных организаций разного типа и вида с выявлением системных критериев и индикаторов функционального состояния организма, специфики поведенческой адаптации личности — один из актуальных подходов в решении вопроса организации здоровьесбережения в системе образования.

Значимым видится создание и внедрение целостной системы психолого-педагогического и физиологического мониторинга для оценки и прогноза приспособительных возможностей обучающихся в образовательных организациях, успешности учебной и профессиональной деятельности с учетом их индивидуально-типологических особенностей и адаптивно-ресурсных возможностей.

Здоровье подрастающего человека — это проблема не только социальная, но и нравственная. Ребенок, подросток сам должен уметь быть не только здоровым, но и воспитывать в будущем здоровых детей. Приобщение обучающихся к проблеме сохранения своего здоровья это, прежде всего, процесс социализации, воспитания. Это не эпизодическая, разовая работа, а целое направление многолетней деятельности по формированию нового поколения здоровых и сильных людей. И по своей сути — это не прочно связанные ценности — личностная и общественная.

К критериям, характеризующим понятие «здоровье нации», можно отнести:

- демографические (рождаемость, смертность, численность населения, средняя продолжительность жизни, заболеваемость и т.д.),
- социально-психологические (уровень доходов, характеристика места жительства, генотип, установки на здоровый образ жизни, на здоровье как основную жизненную ценность, как характеристику профессионального и личностного потенциала человека).

Здоровье — не только благо, данное человеку природой как предпосылка и своеобразный залог сосуществования и «равновесия» с окружающим миром, но и характеристика конкретного человека, требующая сохранения и поддержки — и внешней, и внутренней. Возможность и способность к тому и другому заложены в природе и условиях жизнедеятельности каждого из людей. Столь серьезные и сложные *объективно* заданные потенциалы могут быть успешно реализованы лишь при активном участии самого человека, которого важно учить и воспитывать как *субъекта собственного здоровья*, создавая для этого соответствующие условия.

Это относится, в первую очередь, к здоровью детей (по Конвенции ЮНЕСКО — в возрасте до 18 лет), которые делают первые шаги едва ли не во всех сферах жизнедеятельности, нередко склонны к ошибкам и заблуждениям, когда здоровье надо не только *сохранять*, но и *охранять,* и не только от внутренних, а и от внешних негативных влияний. Здесь многое важно предупреждать и, что существенно сложнее, преодолевать усилиями самого ребенка при поддержке семьи, школы, всего общества. Не случайно одновременное принятие

в качестве приоритетных национальных проектов тех, что направлены на решение взаимосвязанных проблем здоровья, образования, быта людей.

Феномен здоровья включает широкий и разнообразный спектр явлений и процессов, изучаемых многими человеко- и обществоведческими науками — экономикой, политологией, антропологией, демографией, социологией, фамилистикой, юриспруденцией, медициной, психологией и педагогикой.

Комплексный, междисциплинарный характер явления объективно определяется системной сущностью как самого феномена здоровья, так и факторов, его формирующих. В конечном счете, общественный интерес к здоровью людей — одному из условий национальной безопасности страны, ее национальному достоянию — раскрыт в известном постулате Всемирной Организации Здравоохранения, лаконично и в то же время четко определившей здоровье как *телесное, душевное и социальное благополучие человека.*

Эти аспекты в совокупности показывают не только широту и разноплановость факторов, *реально влияющих на здоровье человека,* но и значимость их взаимодействия, а также обратное влияние здоровья людей на сами эти факторы.

Исследования подтверждают, что подрастающее поколение россиян причисляет здоровье к числу важнейших личных приоритетов, но при этом внутренняя готовность к укреплению здоровья, к соблюдению элементарных гигиенических навыков, к систематическим занятиям физической культурой и спортом не сформирована или слабо сформирована более чем у половины из них. Так, отмечается, что «каждый пятый молодой человек не желает вообще заниматься доступными видами спорта. В результате две трети детей к 14 годам имеют хронические заболевания, до 80% выпускников школ из-за этого получают ограничения в выборе профессии и не способны выполнять нормы ГТО и БГТО 60-х годов, с которыми легко справлялись школьники тех лет. Здоровье и уровень физического развития свыше 40% призывников не соответствуют требованиям, предъявляемым армейской службой [4].

Анализ ситуации, сложившейся в детской среде, свидетельствует о том, что отсутствие должного внимания общества к здоровью детей и подростков ведет к самым негативным результатам.

В связи с переоценкой многих научно-теоретических положений, лежащих в основе концепции образования, стала очевидной необходимость поиска новых путей развития системы образования, воспитания, оздоровления, досуговой деятельности. Это актуализирует задачи удовлетворения возросшей потребности государства в отборе научно обоснованных средств, программ и технологий, необходимых для обеспечения оздоровления и развития детей.

При этом «важнейшими условиями успешности реализации здоровьесберегающих технологий являются объединение ресурсов и усилий в этом направлении различных служб и структур на муниципальном, региональном и федеральном уровнях, налаживание их взаимодействия и интегрального сотрудничества» [6].

Не только учет возможностей, особенностей здоровья отдельной категории обучающихся (обучающихся с ограниченными возможностями здоровья), но и что чрезвычайно важно — акцент на всестороннее сохранение здоровья сделан в основополагающем документе, регулирующем организацию современной системы образования, — федеральном законе от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации» (273-ФЗ).

Если рассмотреть ключевые позиции, касающиеся сохранения здоровья всех участников образовательных отношений, закрепленные на федеральном уровне, то можно выделить следующие моменты [9]:

- Государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на принципах гуманистического характера образования, приоритета жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитания взаимоуважения, трудолюбия, гражданственности, патриотизма, ответственности, правовой культуры, бережного

отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования (Статья 3).

■ Использование при реализации образовательных программ методов и средств обучения и воспитания, образовательных технологий, наносящих вред физическому или психическому здоровью обучающихся, запрещается (Статья 13).

■ К компетенции образовательной организации в установленной сфере деятельности относится создание необходимых условий для охраны и укрепления здоровья, организации питания обучающихся и работников образовательной организации (Статья 28).

■ Образовательная организация несет ответственность в установленном законодательством Российской Федерации порядке за невыполнение или ненадлежащее выполнение функций, отнесенных к ее компетенции, за реализацию не в полном объеме образовательных программ в соответствии с учебным планом, качество образования своих выпускников, а также за жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации (Статья 28).

■ Обучающимся предоставляются академические права на предоставление условий для обучения с учетом особенностей их психофизического развития и состояния здоровья, в том числе получение социально-педагогической и психологической помощи, бесплатной психолого-медико-педагогической коррекции (Статья 34).

■ Обучающиеся имеют право на уважение человеческого достоинства, защиту от всех форм физического и психического насилия, оскорбления личности, охрану жизни и здоровья (Статья 34).

■ Охрана здоровья обучающихся включает в себя (Статья 41):

- оказание первичной медико-санитарной помощи в порядке, установленном законодательством в сфере охраны здоровья;
- организацию питания обучающихся;
- определение оптимальной учебной, внеучебной нагрузки, режима учебных занятий и продолжительности каникул;
- пропаганду и обучение навыкам здорового образа жизни, требованиям охраны труда;
- организацию и создание условий для профилактики заболеваний и оздоровления обучающихся, для занятия ими физической культурой и спортом;
- прохождение обучающимися в соответствии с законодательством Российской Федерации медицинских осмотров, в том числе профилактических медицинских осмотров, в связи с занятиями физической культурой и спортом, и диспансеризации;
- профилактику и запрещение курения, употребления алкогольных, слабоалкогольных напитков, пива, наркотических средств и психотропных веществ, их прекурсоров и аналогов и других одурманивающих веществ;
- обеспечение безопасности обучающихся во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- профилактику несчастных случаев с обучающимися во время пребывания в организации, осуществляющей образовательную деятельность;
- проведение санитарно-противоэпидемических и профилактических мероприятий.

■ Организации, осуществляющие образовательную деятельность, при реализации образовательных программ создают условия для охраны здоровья обучающихся, в том числе обеспечивают:

- наблюдение за состоянием здоровья обучающихся;
- санитарно-гигиенические, профилактические и оздоровительные мероприятия, обучение и воспитание в сфере охраны здоровья граждан в Российской Федерации;
- соблюдение государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов;

■ Для обучающихся, осваивающих основные общеобразовательные про-

граммы и нуждающихся в длительном лечении, создаются образовательные организации, в том числе санаторные, в которых проводятся необходимые лечебные, реабилитационные и оздоровительные мероприятия для таких обучающихся. Обучение таких детей, а также детей-инвалидов, которые по состоянию здоровья не могут посещать образовательные организации, может быть также организовано образовательными организациями на дому или в медицинских организациях.

■ Органы государственной власти и органы местного самоуправления, образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития (Статья 44).

■ Педагогические работники обязаны (Статья 48):

- развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, творческие способности, формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного мира, формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;
- применять педагогически обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучения и воспитания;
- учитывать особенности психофизического развития обучающихся и состояние их здоровья, соблюдать специальные условия, необходимые для получения образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, взаимодействовать при необходимости с медицинскими организациями;

■ Реализация образовательных программ в области физической культуры и спорта направлена на физическое воспитание личности, приобретение знаний, умений и навыков в области физической культуры и спорта, физическое совершенствование, формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, выявление и отбор наиболее одаренных детей и подростков, создание условий для прохождения спортивной подготовки, а также на подготовку кадров в области физической культуры и спорта.

Таким образом, государственные позиции в отношении сохранения и укрепления здоровья прописаны на всех уровнях образования, включая **дошкольное, начальное, основное и среднее общее образование, дополнительное (**формирование культуры здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья), профессиональных образовательных организаций.

Отдельно прописана организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья.

В ракурсе значимой роли системы образования обозначим необходимость обобщить накопленный опыт работы в направлении формирования и сохранения здоровьеориентированных установок, а также в разработке новых путей совершенствования системы укрепления здоровья подрастающего поколения средствами образования.

В этом процессе важную роль может играть медико-психолого-педагогическая модель сохранения, укрепления здоровья обучающихся в образовательных организаций всех уровней и типов, способствующая привлечению обучающихся к систематическим занятиям спортом, укреплению их здоровья, формированию здорового образа жизни.

Воспитательная ценность такой модели состоит в том, что при ее реализации как в рамках учебного времени, так и во внеурочное и досуговое, в том числе каникулярное время, создаются условия для укрепления, сохранения и восстановления их здоровья, с учетом их запросов, потребностей, организации возможностей самореализации, продуктивного общения и самодеятельности в разнообразных формах, включающих труд, познание, культуру, игру и другие сферы.

Построение такой модели имеет теоретико-методологическую осно-

ву, опирающуюся на принципы историзма, системности, целостности, детерминизма. Важную роль в формировании концепции выполнения работ сыграли исследования по теории личности и деятельности (К.А. Абульханова, Б.Г. Ананьев, М.Я. Басов, А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Л.С. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.А. Ядов и др.), современные педагогические теории (Ш.А. Амонашвили, Л.В. Занков, В.А. Кан-Калик, В.А. Сластенин и др.), работы по компетентностному подходу (О.С. Анисимов, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин, И.А. Зимняя и др.), научные работы по теории личности и профессиональной деятельности отечественных (Л.С. Выготский, Ф.Н. Гоноболин, Е.А. Климов, Н.В. Кузьмина, Л.Г. Лаптев, Н.Д. Левитов, А.К. Маркова, К.К. Платонов и др.) и зарубежных ученых (У. Джеймс, С.П. Крягжде, Е. Мак-Кларк, Р. Мейли, Дж. Райнс, Р. Дж. Стернберг и др.).

Большее значение здесь также имеет личностно-ориентированный подход, основанный на знаниях *возрастных и индивидуальных особенностей развивающейся личности*, ее уникальности и неповторимости, наиболее способствующий формированию *Я-концепции* ребенка и определяющий перспективы развития его личности, стратегии будущей взрослой жизни (Д. Грэхэм, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Х. Кемп, Р. Кэмпбелл, В.С. Мухина, Л.Ф. Обухова, К. Роджерс, Н.Ю. Синягина, Б. Спок, И.С. Якиманская и др.).

Формирующуюся личность данный подход рассматривает, прежде всего, как активного субъекта деятельности, включенного, кроме того, в сложную систему полисубъектных «субъект-субъектных» и «субъект-объектных» отношений.

Личность развивается и воспитывается в деятельности, в условиях социализации индивида и целенаправленного воспитания.

Личностное развитие и воспитание определяются природными задатками, социальной средой, условиями обучения, сотрудничеством всех участников образовательного процесса: обучающихся, родителей, педагогов. Также важна собственная активная учебно-познавательная деятельность учащегося. Это позволяет рассматривать перечисленные характеристики в качестве ведущих условий развития и воспитания. Под личностным развитием и воспитанностью понимаются позитивные изменения личности, развернутые во времени, охватывающем период дошкольного детства, школьного возраста, студенчества, выраженные в количественных и качественных, структурных преобразованиях в интеллектуально-познавательной, эмоциональной, мотивационно-потребностной сферах и системе социальных отношений, которые можно зафиксировать при помощи специального инструментария.

Проблема развития и воспитания здорового поколения носит ярко выраженный междисциплинарный характер. Вместе с тем сегодняшняя образовательная практика в основном опирается чаще всего на одномерные, монофакторные модели.

Задача системы образования сегодня — снять противоречия между возрастающими требованиями общества к формированию здоровой, творческой, активной, социально ответственной личности и неготовностью образовательных организаций обеспечить этот процесс; декларируемой ценностью здоровья и здорового образа жизни и конкретными реалиями современной жизни, условиями деятельности организаций, реализующих образовательную деятельность.

Можно сформулировать общие положения данного подхода как совокупность установок на формирование понимания ценности здоровья; улучшение качества жизни и возможностей для выживания; содействие здоровому и противодействие нездоровому; организация комплексной медико-санитарной помощи; поддержка научных исследований в области здоровья, здорового образа жизни, здравоохранения; внедрение систем медицинской информации и эпидемиологического надзора; разработка, осуществление и мониторинг политики в области формирования ценности здоровья.

Основными методологическими принципами данного подхода можно назвать принципы:

■ научности, предполагающий реализацию в образовательных организациях научно обоснованных и проверенных здоровьесберегающих технологий;

■ природосообразности, исходящий из учета возрастных и индивидуальных особенностей развивающейся личности;

■ сознательности и активности, предполагающие формирование ценности здоровья с раннего возраста, сознательное личное включение в программы сохранения и укрепления собственного здоровья;

■ приоритета личностного развития, заключающиеся в рассмотрении процесса личностного развития как ведущего звена в здоровьесберегающем учебно-воспитательном процессе (где обучение выступает лишь как средство развития личности, а не как самостоятельная цель);

■ связи теории с практикой, заключающихся в практикоориентированном подходе и индивидуальной направленности данного подхода;

■ субъектности здоровьесберегающего учебно-воспитательного процесса, предполагающие свободу выбора собственной жизнедеятельности с учетом интересов и состояния физического и психического его развития;

■ здоровьеценностной ориентации учебно-воспитательного процесса, обеспечивающие единство формирования здоровой и интеллектуально развитой личности.

Основанный на выделенных принципах здоровьесберегающий учебно-воспитательный педагогический процесс имеет дело с ребенком, подростком как с целостной личностью, принимает его таким, каков он есть, и помогает ему состояться как здоровому, активному, свободному, интеллектуально развитому, образованному человеку.

Среди основных критериев технологичности здоровьесберегающих технологий в данном подходе можно выделить: *адекватность* — способность к эффективному ответу на средовые воздействия и *адаптивность* — тенденцию эффективного существования и развития в изменяющихся условиях среды, определяющуюся соответствием целей и результатов развивающейся системы.

Понятие здоровья можно рассматривать как совокупность сообразностей природе, обществу и самому себе в сиюминутном состоянии и в будущем (при изменении условий существования). Факторами, обуславливающими формирование здоровья (и/или нездоровья), являются окружающая среда (природная, социальная, культурная и т.д.), генотип человека (в широком смысле слова понимаемый как совокупность наследуемых особенностей индивидуума) и внутренний мир человека (культура, дух). Образование есть процесс формирования на основе указанных факторов сообразности человека природе, обществу и самому себе, т.е. здоровья.

Ключевой момент состоит в определении, что здоровье есть критерий образования. Знания, умения и навыки неэффективны для нездорового человека, чувствующего себя ущербным физически, психически или социально. А следовательно, суть подхода в решении вопросов формирования и сохранения ценности здоровья как личностной и общественной ценности средствами образования заключается в оценке продуктивности развития личности в здоровьесберегающем учебно-воспитательном процессе, в основу которой положены критерии успешности обучения, психического состояния, показатели здоровья и социальной адаптивности. Таким образом, состояние здоровья обучающихся может выступать показателем оценки эффективности деятельности образовательной организации.

Список литературы

1. *Банщикова Т.Н.* Разработка общих показаний к применению модели формирования ценности здоровья в образовательных учреждениях разного типа и вида // Проблемы развития личности и формирования здорового образа жизни: ценностно-мотивационный подход: Сборник научно-методических материалов / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. — М., 2011. — С. 17–24.

2. *Безруких М.М.* Здоровьесберегающая школа. — М., 2004.

3. *Беккер И.Л., Журавчик В.Н.* Образовательное пространство как социальная и педагогическая категория // Известия ПГПУ им. В.Г. Белинского, 2009. — №12 (16). — С. 132—140.

4. *Синягина Н.Ю., Богачева Т.*Ю. Ценность здоровья: диагностика и технологии формирования. — М., 2011.

5. *Студеникин С.И., Рублев А.И.* Характеристика некоторых аспектов комплексного подхода к проблеме здоровья индивида // Наука XXI века: открытия, инновации, технологии: Сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. — 2017. — С. 43—58.

6. *Рублев А.И.* Вопросы здоровьесбережения в образовательной среде: от здоровья соматического и физического до психического и нравственного // Образование личности.— 2018.— №1. — С. 27—36.

7. *Рублев А.И.* Методика диагностики развития педагогической компетентности преподавателей физической культуры // Проблемы развития личности и формирования здорового образа жизни: ценностно-мотивационный подход: Сборник научно-методических материалов / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. — М., 2011. — С. 101—103.

8. *Щербакова М.В.* Инновационные формы воспитательной работы по формированию у студентов вуза бережного отношения к здоровью // Проблемы развития личности и формирования здорового образа жизни: ценностно-мотивационный подход: Сборник научно-методических материалов / Сост. и науч. ред. Н.Ю. Синягина, Е.Г. Артамонова. — М., 2011. — С. 90—94.

9. Федеральный закон от 29.12.2012 №273-ФЗ (ред. от 03.08.2018) «Об образовании в Российской Федерации» // СПС «Консультант Плюс».

HEALTH AS A PERSONAL AND PUBLIC VALUE: THE ROLE OF THE EDUCATION SYSTEM

Aleksamdr I. Rublev
Moscow State Institute of International Relations (University),
Odintsovo Branch, Russian Federation
sport136@mail.ru

Abstract
The need to create conditions for the preservation and strengthening of the health of students in educational institutions of preschool, general, secondary, and higher vocational education is considered today as one of the priority tasks at the state level. It is based not only on the understanding of the full significance of the health phenomenon of both personal and social values, but also on the importance of developing and testing psychological, educational, and physiological technologies that implement health preservation within the educational process in educational organizations of various types. The education system, throughout the course of education, shapes the personality of an individual in all the diversity of its knowledge, skills, and value orientations. The formulation of the problem of professional selection and vocational guidance reflects the social needs of modern society in raising labor productivity and the rational placement of personnel, preventing injuries and reducing morbidity, saving finances and material and technical resources. The prerequisite of high school students' readiness for specialized education, and the choice of students' professions in primary and secondary vocational education institutions is the formation of value-semantic orientations of the personality, awareness of their physical capabilities and psycho-physiological features, and assessment of their compliance with the requirements of the chosen type of activity. Among the key values, of course, should be a well-formed value of health and a focus on a healthy lifestyle.

Keywords: health value, education system, social needs of society, participants of educational relations, healthy lifestyle.

References
1. Banshchikova T.N. Development of general indications for the application of the model of the formation of health value in educational

institutions of different types and types. Problems of personal development and the formation of a healthy lifestyle: value-motivational approach: Collection of scientific and methodological materials. Comp. and scient. ed. N.Y. Sinyagina, E.G. Artamonova. Moscow, 2011. Pp. 17–24. (In Russ.)

2. Bezrukikh M.M. Health saving school. Moscow, 2004. (In Russ.)

3. Bekker I.L., Zhuravchik V.N. Educational space as a social and pedagogical category. Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo, 2009. No. 2 (16). Pp. 132–140. (In Russ.)

4. Sinyagina N. Yu., Bogacheva T. Yu. Health value: diagnostics and formation technologies. Moscow, 2011. (In Russ.)

5. Studenikin S.I., Rublev A.I. Characteristics of some aspects of an integrated approach to the problem of individual health. Science of the XXI century: discoveries, innovations, technologies: Collection of scientific papers based on the materials of the International Scientific and Practical Conference. 2017. Pp. 43–58. (In Russ.)

6. Rublev A.I. Issues of health preservation in the educational environment: from somatic and physical health to mental and moral. *Obrazovaniye lichnosti.*.2018. No. 1. Pp. 27–36. (In Russ.)

7. Rublev A.I. Methods of diagnosis of the development of pedagogical competence of teachers of physical culture. Problems of personality development and the formation of a healthy lifestyle: value-motivational approach: Collection of scientific and methodological materials. Comp. and scient. ed. N.Y. Sinyagina, E.G. Artamonova. Moscow, 2011. Pp. 101–103. (In Russ.)

8. Scherbakova M.V. Innovative forms of educational work on the formation of the university students respect for health. Problems of personal development and the formation of a healthy lifestyle: value-motivational approach: Collection of scientific and methodological materials. Comp. and scientific ed. N.Y. Sinyagina, E.G. Artamonova. Moscow, 2011. Pp. 90–94. (In Russ.)

9. Federal Law of 29.12.2012 N273-FZ (as amended on 03.08.2018) «On education in the Russian Federation. SPS «Consultant Plus» (In Russ.)

Перепечатка материалов и использование их в любой форме,
в том числе в электронных СМИ,
возможны только с письменного разрешения редакции.

Точка зрения редакции не всегда совпадает
с точкой зрения авторов публикуемых статей.

ДИЗАЙН
HobArt D.G.

ВЕРСТКА
А.А. Валевич

РЕДАКТОР ПЕРЕВОДА
А.В. Хыдырова

КОРРЕКТОР
Е.В. Харитонова

ISSN 2225-7330

Подписано в печать 20.12.2018. Формат 70×100/16. Тираж 300 экз.
Бумага офсетная. Печать офсетная. Печ. л. 10.

Издатель: АНО «ЦНПРО»
Адрес: 107014, г. Москва, Ростокинский проезд, д. 3, стр. 3
Тел.: +7 (495) 921-29-58. Электронная почта: obraz-l@mail.ru

Отпечатано в ПАО «Т8 Издательские Технологии»
109548, г. Москва, Волгоградский пр., д. 42 корп. 5
Тел.: +7 499 322-38-32.
Электронная почта: info@T8print.ru

«Образование личности» 4/2018 – 160 с.

№4 2018

Подписной индекс: 80249
ISSN 2225-7330

ОБРАЗОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ

ISSN 2225-7330