

ISSN 2226-3802

# ВЕСТНИК ТОГИРРО

№ 2 (26), 2013

## СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ



ФГБОУ ВПО «РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. А.И. ГЕРЦЕНА»  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ  
КАФЕДРА СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ



# **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**Посвящается 20-летию кафедры  
социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена**

**Материалы III Международной  
научно-практической конференции**

**5 - 6 декабря 2013 года**

**Санкт-Петербург  
2013**

ISSN 2226-3802  
«Вестник ТОГИРРО»  
№ 2 (26), 2013 г.

УДК 377.3  
С 78

Печатается по решению кафедры  
социальной педагогики  
РГПУ им. А.И. Герцена

### **Редакционная коллегия:**

Рабош В.А., д.филос.н., профессор, проректор РГПУ им. А.И. Герцена;  
Бражник Е.И., д.пед.н., профессор, зав. кафедрой социальной педагогики;  
Суртаева Н.Н., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагогики;  
Расчетина С.А., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагогики;  
Кривых С.В., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагогики.

**Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности:** Материалы III Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Е.И. Бражник, Н.Н. Суртаева, С.В. Кривых. – СПб. – Тюмень: ТОГИРРО, 2013. – 488 с.

Данная книга является сборником материалов Всероссийской научно-практической конференции. Конференция организована и проведена кафедрой социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена.

В сборнике представлены теоретические и практические материалы по актуальным проблемам социального взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности.

Редколлегия поместила материалы в авторском исполнении, за корректность и стилистические изложение материала ответственность несут их авторы.

ISBN 978-5-89967-557-7

УДК 377.3

© ФГБОУ ВПО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», 2013;  
© Группа авторов, 2013.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

	Введение	9
<b>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>		
Суртаева Н.Н.	Социальное взаимодействие в контексте инновационных преобразований социального пространства	11
Макареня А.А.	Пространственные представления в разных сферах социальной и педагогической деятельности	15
Расчетина С.А.	Социально-педагогическая антропология: поиск теоретических оснований	18
Иванова О.А., Колычева З.И.	Развитие нового мышления педагога в современных условиях социального взаимодействия	24
Ишкова Л.В., Волошина М.С.	Организация социального взаимодействия в условиях дистанционного обучения с применением персонального компьютера	29
Касаткин С.Ф.	Социализация как важнейшее направление социального взаимодействия	32
Липинская М.Н.	Опыт Германии в сфере социальной работы с молодежью	37
Суртаев П.Б., Суртаев Б.М.	Непрерывное педагогическое образование в контексте изменений социального взаимодействия	40
Золотухина Н.Ф.	Концепция «Мудрости и учительности культуры» Д.С. Лихачева	42
Чубса Я.В., Макарова Е.В.	Взаимодействие семьи и школы как эффективный процесс формирования единой воспитательной среды	48
Шарова А.В., Сафронова М.А.	Взаимодействие детского сада, семьи и школы как принцип взаимопроникновения двух социальных институтов	50
Генинк Н.	О некоторых методических аспектах профессиональной оценки педагогов	53
Захарова И.В., Шевченко М.Ф., Пылина И.М., Приказчикова Т.А.	Педагогические эффекты применения социальных технологий	57
Жданов А.В.	Системы образования взрослых в странах СНГ: состояние, проблемы и перспективы развития	60
Кузнецова А.Г.	Участковая социальная работа как институт межведомственного взаимодействия в решении социальных проблем граждан	64
Воробьев Ю.А., Мальцев Ю.М.	К вопросу о социальном партнерстве в полиэтнической школе	72
Кандаурова А.В., Баканова Е.Н.	Управление изменениями социального взаимодействия в педагогической деятельности	75
Вербовская В.С.	От эмоциональной отзывчивости к опыту социального взаимодействия	78
Сундукова Э.И., Ахметшина А.Р.	Подготовка студентов помогающих профессий к участию в международном проекте	81
Буторина А.Н.	Организация поддерживающей деятельности социального педагога	83
Абашина А.Д., Бондарева Т.В.	Осмысление социальной работы в контексте современного научного знания	86
Филатова О.В.	Типология неблагополучных семей в современном обществе	92
Касиманова Л.А.	Влияние социально-культурной среды на личностное развитие	93
Беляк Е.Л.	Социальное партнерство в образовании	101
Морозов Е.А.	Гражданское общество как средство организации конструктивного взаимодействия с государством	104
Бирюкова Е.Л.	Управление моделированием образовательного процесса в ДОУ в социокультурной среде	107
Малкова А.А.	Возможность использования социальных сетей в социальном взаимодействии	112

Кравцов А.О.	Социальное взаимодействие в образовании: гармония прав и обязанностей участников образовательного процесса	114
<b>ЭФФЕКТИВНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С НАСЕЛЕНИЕМ</b>		
Paula Mäkeläinen	Children with disability in Finland - Overview and special issues in healthcare (Дети с ограниченными возможностями в Финляндии - обзор и специальные вопросы в области здравоохранения)	118
Helena Järvi	Children with disabilities in Finland and inclusion in their day care and basic education (Дети с ограниченными возможностями в Финляндии)	120
Anne Ryhänen	Overview of the disabled childrens` physiotherapy in Finland Краткий обзор инвалидов детский физиотерапии в Финляндии	123
Кривых С.В.	Этническая и этнопедагогическая среда в этническом воспитании	124
Губанова М.И., Бирюкова А.С.	Социальное взаимодействие в поликультурном обществе (на примере телеутского этноса)	130
Данг Тхи Ким Лиен	Факторы социализации детей-мигрантов	135
Жданова М.А.	Социально-педагогическое сопровождение изъятия ребенка из неблагополучной семьи	139
Кошкина В.С., Чукина С.Ю.	Социальное проектирование в управлении муниципальной системой спортивно-оздоровительной работы	141
Арефьева О.В.	Социальное проектирование в колледже (из опыта работы ГБОУ СПО МАДК им. А.А. Николаева)	143
Жданова М.А., Абашина А.Д.	Социально-педагогическая реабилитация безнадзорных несовершеннолетних в системе социальной работы	146
Сосновских А.И.	Коррекционная школа-интернат и социальные партнеры	150
Фёдорова О.В., Сабина Н.Н.	Новые вызовы в системе образования и способы реагирования педагога на них	151
Квактун М.В., Тертышная И.С.	Социальное взаимодействие органов здравоохранения и школы как условие валеологической грамотности детей	154
Болучевская С.А.	Социализация и интеграция в общество воспитанников специальной школы-интерната	158
Федорова Г.Г.	Социально-педагогическая деятельность по формированию информационно-психологической безопасности подростков	159
Монина Г.Б.	Конструктивное взаимодействие с детьми и подростками с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью (СДВГ)	164
Гбоко Кобена Северен	Потенциал инновационных преобразований в образовании Республики Кот-Д'Ивуар	166
Петрова С.Г.	Потенциал социального взаимодействия в маршрутах развития корпоративной культуры (на примере педагогической среды детского оздоровительного лагеря «Восход»)	172
Головки Н.В., Зубко Е.А., Мжень А.С.	Проблемы социального взаимодействия современной семьи и школы	175
Абашина О.Л., Бойкова А.В., Михайлова Л.В.	Социальное партнёрство как условие развития и социализации детей-сирот	179
Цыбулева Ю.В., Данченко И.А.	Социализация детей с проблемами здоровья посредством логоритмики	181
Кочетова А.П.	Организационно-педагогические условия развития профориентационной работы с детьми с особыми потребностями в Германии	183
Соляник М.Г.	Технологии социально-педагогической работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных ситуациях	186

Брутова М.А.	Сопровождение профессиональной деятельности социальных педагогов кафедрой университета	191
Кулакова Н.А.	Обучение приемам пространственного ориентирования поздно-ослепших, как технологии построения эффективного социального взаимодействия	193
Касьянова Н.Н.	Технология социального консультирования в формировании пенсионной грамотности населения	197
Рамазанов Н.М.	Некоторые аспекты проблемы адаптации военнослужащих внутренних войск мвд россии, призванных на военную службу по контракту	201
Кучерявенко М.Л.	Формирование духовно-нравственного здоровья подрастающего поколения в условиях социокультурного сетевого взаимодействия	203
<b>ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ</b>		
Бражник Е.И.	Роль кафедры в организации научно-исследовательской деятельности магистрантов – будущих специалистов по социальной работе	207
Милованова Н.Г.	Информационно-аналитическое обеспечение и реализация маркетингового подхода в управлении развитием учреждения дополнительного профессионального образования	211
Горшкова В.В.	Социальный диалог как способ становления общекультурной компетентности педагога	214
Некрестьянова С.Я.	Организация непрерывного профессионального образования взрослого населения в ГБОУ СПО Московский автомобильно-дорожный колледж им. А.А. Николаева	217
Якушкина М.С., Илакавичус М.Р., Будай Л.П.	Эффективные практики неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях диверсификации образования	220
Ройтблат О.В.	Повышение квалификации педагогических кадров в тюменской области в условиях современного социального взаимодействия	224
Щебельская Э.Г.	Особенности механизма формирования культуры потребностей студентов вуза	228
Шарова Е.П.	Диверсификация педагогического образования	235
Гербачевская Н.В.	Организация дистанционного обучения реподавателей рефлексивным технологиям в странах ЕС	238
Кошкина В.С.	Обучение специалистов-управленцев в системе непрерывного образования	242
Азаренкова М.И.	Межкультурная коммуникация в преподавании иностранного языка как эффективная форма социального взаимодействия	244
Петронюк И.С.	Культурологическая подготовка педагогов с использованием социокультурного потенциала региона	248
Агапова Е.Н.	Содействие трудоустройству и профессиональному становлению выпускников вуза	250
Екимов И.А.	Требования к профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава военных вузов в условиях современного социального взаимодействия	254
Малыхина Е.В.	К проблеме выбора педагогических технологий в повышении квалификации педагогических кадров	257
Никитина Н.И.	Практические занятия в образовательном учреждении	259
Верхотурцев В.С.	Организационные формы социального взаимодействия в системе среднего профессионального образования	261
Николаенкова ИМ, Михайлова Н.Г.,	Повышение профессионального мастерства педагогов	264

Алхимина А.Н., Семенюк А.А.		
Кузина Н.Н.	Система научно-методического сопровождения исследовательской деятельности педагога	267
Островерхова Т.А.	Параметры образовательной среды как показатель степени активности взаимодействия студентов вуза	272
Шемякина И.Е., Плесовских Е.А.	Особенности взаимоотношений в образовательной среде военного института	277
Греф Н.Г.	Особенности невербальной коммуникации у детей 6-7 лет в коррекционном саду	280
Павлова О.В.	Проблемные поля в системе информального образования и их реализация	283
Макеева О.М.	Возможности использования социальных сетей в реализации профессиональной деятельности преподавателями педагогического колледжа	288
Колесова С.И.	Возможности студенческого научного общества педагогического колледжа в подготовке педагога-исследователя	290
Шабанова Т.В.	Формирование гражданской позиции учащихся суворовских военных училищ мвд россии: к постановке проблемы	293
Егорова Т.А.	Социальное взаимодействие в реализации программы развития, воспитания и социальной адаптации подростков в условиях детского дома	295
Курагина Г.С.	Организационно-педагогические условия становления волонтерской деятельности студенческой молодежи	298
Грудина М.В.	Роль коммуникативных занятий по иностранному языку в процессе становления профессионального и межличностного речевого поведения студентов с социокоммуникативных позиций	300
<b>ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ</b>		
Писарева С.А.	Социальное партнёрство как ресурс развития современной школы	304
Алтыкат Омер, Борисова О.В., Радевская Н.С.	Опыт социального взаимодействия школы с Oxford Vision Language Center в условиях обучения учащихся каллиграфии с привлечением материала истории и культуры Турции	308
Иванова С.В., Сабина Н.Н.	Сетевая инфраструктура учреждения дополнительного образования детей в системе условий развития инновационной культуры педагога	313
Ван Янь Янь	Социальное взаимодействие в развитии универсальных умений детей	320
Файзуллина А.Р.	Патриотическое воспитание – приоритетное направление работы школы	322
Павлов А.К.	Социальное воспитание в современных условиях	327
Степанова О.В.	Развитие социокультурного потенциала личности подростка средствами иностранного языка	331
Милорадова И.Б.	Гуманитарное образование с позиции социокультурного подхода как обогащение иноязычной практики	333
Соколова И.Г., Осипова Е.В.	Информатизация начальной школы как инновационный компонент системы социального партнёрства классного руководителя с семьёй	335
Талзи С.С., Зинурова Т.В.	Профессиональная компетентность педагога в социокультурной сфере начальной школы	339
Шмакова Т.Ю.	Гуманистическое воспитание как исходная позиция для педагогической деятельности	342
Стыжных А.С.	Конструирование социальной действительности сельской школы как основа развития наставничества в сельском образовательном социуме	346

Любавская В.М.	Компетентностный подход к обучению математике	350
Солнцева С.К.	Особенности подготовительной работы руководителя хорового коллектива	354
Федорова Г.А.	Проектно-исследовательские работы и интеграция урочной и внеурочной деятельности по английскому языку	356
Ларионова Л.В.	Использование технологии индивидуально-бригадного обучения на уроках ОБЖ	358
Титаренко Н.С.	Психолого-педагогическое обоснование программы диагностики особенностей развития вариативности как общей творческой способности в различных видах деятельности младших школьников	361
Линдстрем И.А., Дорофеева Н.Ш.	Работа с родителями как способ развития взаимосвязи семьи и школы	366
Крестина Е.И.	Формирование профессионального речевого поведения учащихся средствами иностранного языка	369
Левина И.Ю.	Педагогически запущенные дети как социальная проблема	371
Лукьяненко Н.В.	Формирование академической зрелости учащихся в образовательном процессе	375
Абдурашитова А.Т., Крылова И.В.	Создание творческой образовательной среды как основы формирования творческой личности школьников с особыми возможностями здоровья	378
Шумилова Н.А.	Школьный лагерь как форма социальной адаптации младших школьников	381
Галашева В.В.	Активизация речевого взаимодействия учащихся на уроке иностранного языка	384
Гаркуша Н.С.	К вопросу об организации социального партнерства субъектов образовательного пространства в процессе воспитания культуры здоровья школьников	385
Невзорова С.Ю.	Факторы групповой дифференциации подростков в коррекционной школе 7 вида	390
Воронова А.П.	Психологическое сопровождение как средство создания психологически безопасной образовательной среды в начальной школе	393
Лихолетова Н.В., Лабунская Н.А.	Общение старшеклассников в социальных сетях	397
<b>СТУДЕНЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ О РАЗНЫХ АСПЕКТАХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>		
Кожевникова К.М.	Различные подходы к определению типов семей	400
Чилала Шилими	Феноменология конфликтов в рамках межличностных отношений в социозащитных учреждениях	401
Фроликова Ю.В., Фишер А.А.	Проблемы развития и социализации детей, воспитывающихся в учреждениях интернатного типа	403
Яковлева Ю.О.	Городская среда как школа воспитания и образования подростка	408
Смирнова Е.М.	Развитие практики призрения в России в начале XVIII века на основе анализа статистических данных	413
Конева С.В.	Связь социального воспитания и волонтерской деятельности	418
Герасимова Т.Н.	Императорский Санкт-Петербургский воспитательный дом в 40 - 70-х годах XIX века	423
Ястребова Н.	Социально-педагогические проблемы женщин, освободившихся из под заключения	427
Волкова О.Ю., Маракушина И.Г.	К проблеме актуальности изучения особенностей эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений на различных стадиях профессионализации	428
Волкова О.Ю.	Программа диагностики особенностей эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации у педагогов дошкольных образовательных учреждений	430



Яшенева А.А., Маракушина И.Г.	Особенности социально-психологической адаптации педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности	432
Дударенкова А.	Проблемы пожилых людей в современной России	435
Кожевникова КМ, Федорова Г.Г.	Изучение проблем молодых семей в условиях центра социального обслуживания	437
Шерстобитова И.В.	Социальная сеть «ВКонтакте» как одна из современных форм взаимодействия педагога с родителями	440
Лебедева А.М.	Интернет-аддикция как социально-педагогическая проблема	441
Рыжкова А.А.	К проблеме феминизации школьного образования	443
Петрова А.В.	Постановка проблемы профессиональной адаптации к педагогической деятельности	445
Комкина А.В.	Реализация прав детей в условиях школы как направление социальной работы	447
Качура О.Е., Поляшова Н.В.	Одаренный ребенок дошкольного возраста: проблемы и перспективы	450
Сундукова Э.И., Рассказова Е.В.	Реализация российско-шведского проекта «сотрудничество по усовершенствованию социальной работы в Санкт-Петербурге»	453
Дубенская С.Д.	Социальная реабилитация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях социальной квартиры	456
Антушева С.Н.	Особенности адаптации девочек в условиях кадетских школ	460
Белкова Н.В.	К вопросу о необходимости создания программы психолого-педагогического сопровождения социальных педагогов с эмоциональным выгоранием	461
Шелашская Ю.В.	К проблеме выбора психолого-педагогических технологий для формирования психологически безопасной образовательной среды в гимназии	463
Шерухнова Е., Цветкова Е.	Об актуальности социокультурной модели социального воспитания А.С.Макаренко в современных условиях	466
Москвичёва А.А.	Технологии социальной работы с молодежью в Алтайском крае	469
Буханько Е., Васильева Е., Догадаева Е., Семенова Е.	Международная практика становления организационно-правовых форм социальной защиты населения от социальных рисков	471
Игнатович М.В.	Социальное обеспечение в Великобритании и Ирландии	477
Буланова Н.Б.	Опыт взаимодействия социального педагога с учреждениями дополнительного образования	479
Иниева Н.С.	Экологический конфликт как тип социального взаимодействия	481
Мартынова О.В.	Сущность суицидального поведения и его профилактика	483
Юркина В.О., Жданова М.А.	Дистанционное социальное сопровождение выпускников детских домов как актуальная проблема социальной работы	484

## ВВЕДЕНИЕ

В начале декабря 2013 г. в Санкт-Петербурге на базе психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена состоялась 3-я Международная научно-практическая конференция «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности», которая посвящена 20-летию кафедры социальной педагогики.

Основная цель конференции состояла в обсуждении актуальных научных проблем, вопросов социального взаимодействия в современных социокультурных условиях. Перед педагогической наукой и практикой стоит множество новых задач, которые ранее не ставились в свете новых социокультурных условий. Взаимодействие науки и практики способно не только помочь друг другу высветить более тщательно проблемные поля, но и попробовать совместно наметить пути разрешения этих проблем. Перед практикой стоят задачи подготовки социального педагога и социального работника нового формата, нового типа, способных работать в новых социокультурных условиях, в условиях обновляющейся социальной политики государства.

Для успешного разрешения имеющихся проблем участники конференции обсудили различные проблемы социального взаимодействия:

- Проблемные поля в теории и методологии социального взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности.
- Проблемы социального взаимодействия в образовательной сфере, в том числе в родительской среде.
- Проблемные поля в системе непрерывного формального, неформального и информального образования специалистов помогающих профессий в России и за рубежом.
- Международные аспекты социального взаимодействия.
- Социальное взаимодействие в поликультурном обществе.
- Использование социальных сетей в социальном взаимодействии.
- Геронтологические аспекты социального взаимодействия.
- Проблемы социального взаимодействия в научной сфере.
- Проблемы социального взаимодействия в молодежной среде.
- Социальное взаимодействие церкви, государства и общества.
- Социальное партнерство в различных сферах.
- Проблемные поля в подготовке специалистов помогающих профессий
- Место социальной педагогики и социальной работы как научных отраслей в решении проблемных полей социального взаимодействия.
- Проблемы развития института профессиональной подготовки социальных работников и социальных педагогов как представителей помогающих профессий в условиях многоуровневого образования.
- Технологии построения эффективного социального взаимодействия.
- Методы экспертизы социального взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности.
- Проблемы преемственности традиций в построении социального взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности.

Среди участников конференции оказались видные ученые: 14 докторов наук и более 30 кандидатов наук из разных регионов. Свои материалы и наработки представили Санкт-Петербург, Москва, Архангельск, Орел, Тула, Белгород, Новгород, Новокузнецк, Барнаул, Кемерово, Тюмень, Тобольск, Ханты-Мансийск, Нижневартовск, Тара, Юргинское, Мирный и др. – среди них: практики учителя, директора ОУ, представители Органов управления образованием и социозащитных учреждений и др. В конференции приняли участие представители дальнего и ближнего зарубежья: Турция, Замбия, Кот-Д-Ивуар, Китай, Вьетнам, Финляндия, Украина, Эстония.

Оргкомитет Международной научно-практической конференции надеется, что представленные в настоящем сборнике материалы научных статей будут интересны и полезны, как практикам, так и научной общественности разных регионов России и откроют новые горизонты для сотрудничества в области социального взаимодействия, подготовки социальных педагогов и социальных работников для различных сфер жизнедеятельности человека.

Оргкомитет:

Рабош В.А., Бражник Е.И., Суртаева Н.Н., Расчетина С.А., Кривых С.В.

# ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 316.4

*Surtayeva N.N.* **SOCIAL INTERACTION IN THE CONTEXT OF INNOVATIVE TRANSFORMATIONS OF SOCIAL SPACE.** The article is concerned with issues of the proportion of social space to innovative one in terms of social interaction in the present stage of the development of society.

*Key words:* social interaction, social space, innovative space.

*Суртаева Н.Н., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагоги РГПУ им. А.И.Герцена, сотрудник ФГНУ ИПООВРАО, Санкт-Петербург*

## СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА

В данной статье рассматриваются вопросы соотношения социального и инновационного пространства через призму социального взаимодействия на современном этапе развития социума.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, социальное пространство, инновационное пространство.

Многие исследователи отмечают, что наступила эра исследований социального взаимодействия, и характер этих исследований меняется вслед за изменением среды, социума и социального пространства. Так в начале 70-х годов XX в. значительное внимание уделялось исследованию социальных аспектов когнитивных процессов, но сегодня делается акцент на внешние проявления социального взаимодействия. Причиной этого отмечают мировые эксперты в один голос и призывают обратить внимание на душевное состояние детей. В мире отмечается увеличение детей, страдающих депрессиями. Причем возраст пациентов помолодел до 5 лет! В России, количество детей, у которых наблюдаются депрессивные состояния, по некоторым данным составляет от 10 до 15%, со взрослыми также происходят такие же процессы.

Жить в стремительно прогрессирующем мире, окруженном инновационными технологиями, инновационными процессами, все больше заполняющими социальное пространство к которым приходится приспосабливаться с раннего детства, сложно. Школьная программа значительно увеличилась по объему информации и количеству предметов, которые должен освоить учащийся, увеличилось число инновационных предметов, инновационной информации, которыми не владеют родители, потому и испытывают затруднения в оказании помощи. Эти обстоятельства сильно подкашивают ребенка и микроклимат внутри семьи: все больше детей воспитываются в неполных или нестабильных семьях, происходит отдаление в системе родительско-детских отношений, все больше происходит насыщение социального пространства взаимодействиями, которые ранее были не характерными или менее характерными. В различных источниках мы находим данные, подтверждающие беспокойство о взаимоотношениях в социальном пространстве. Так в Великобритании, например, насчитывается более 80 тысяч детей, страдающих депрессивными состояниями. Из них около 8 тысяч – дети младше 10 лет. Сотрудникам дошкольных и младших школьных учреждений массово выдают специальные методические пособия, с помощью которых можно распознать тревожные симптомы у ребенка.

«У большинства детей, которым бывает тяжело в школе, раньше имелась возможность получить психологическую разгрузку дома, рядом с родителями, – объясняет феномен ранних депрессий психолог Люси Расселл. – Теперь эта возможность исчезает. Родители ссорятся, а в комнате ребенка стоит компьютер с выходом в интернет. Социальные сети продолжают оказывать на его психику давление. Особенно сильно страдают девочки,

так как им с самых юных лет вдалбливают в голову важность внешнего вида, красоты и худобы. Дети не чувствуют себя частью коллективов, они понимают, что не отвечают определенным признакам». Нарушаются позитивные цепочки социализации, под резким изменением социума и формируются новые связи, узлы социального пространства, влияющие на личность.

Личность в процессе социализации наряду со знаниями, нормами и ценностями усваивает многочисленные межличностные, конституциональные, профессиональные, социальные роли. Принятие и усвоение ролей происходит как под влиянием санкций поощрения и наказания, одобрения и осуждения, применяемых в обществе, так и под влиянием экспектаций, ролевых предписаний и ожиданий, направленных на индивида со стороны окружения. Экспектации могут выступать как в виде ролевых предписаний, так и в виде оценочных стереотипов, проявляющихся в социальной перцепции людей. Ролевая социализация оперирует механизмами принятия и усвоения роли, как предписания, социальные ожидания – экспектации, санкции поощрения и наказания, контроль, стремление к достижениям, референтные группы, подражание идентификация, которые в современном социальном пространстве значительно изменились.

Социализация индивида осуществляется в процессе его активного взаимодействия со средой, в процессе воспроизводства индивидом тех общественных связей, которыми он овладевает и которые усваивает в процессе социального взаимодействия, очерченного социальным пространством, которое открыто для новаций, инновационных процессов, безгранично и не всегда несет в себе позитивную составляющую. Социализация личности в процессе социального взаимодействия проходит через определенные механизмы (социальные, психологические, педагогические, личностные и т.д.).

Социально-психологические механизмы имеют двойственную природу. С одной стороны, они, являясь продуктом коллективных оценочных явлений, определенным образом проявляют себя в групповых нормах и ценностях, а с другой – как реально существующие социально-психологические явления в той или иной мере отражаются в сознании индивида, формируя его собственные ценностно-нормативные представления и ориентации. С.А. Беличева, А.Б. Белинская [1, С. 27] отмечают, что на социализацию оказывают влияние общесоциальные детерминанты, институты, социально-психологические механизмы и социально-психологические способы социализации, под которыми понимают виды активного взаимодействия со средой, посредством которых индивид включается в систему общественных отношений и усваивает социальный опыт, интериоризует, усваивает социальные нормы и ценности своего окружения. На это существенное значение оказывает социальное влияние. Существует много техник социального влияния, но все они укладываются в сравнительно небольшое число основных процессов. Это изменение сред взаимодействия (межличностной, специально создаваемой среде убеждения (здесь роль педагогического сообщества велика) и средства массовой коммуникации), эти среды отличаются степенью и широтой охватов целевой и случайной аудитории, а также тем, как и насколько они являются личностными или индивидуализированными, все это существенно обновляется в современном социальном пространстве.

Особенностями современного мира социального пространства являются усложнение связей «учитель - мир», «учитель - ученик», «учитель - родитель» и др. за счет таких становящихся уже стабильными характеристик, как - неопределенность будущего, динамичное изменение жизни, появление новых технологий и средств связи, множественность культур и их интеграционные, ассимиляционные процессы, процессы инкультурации, отсутствие канонов, образцов в культуре, искусстве, образовании, поведении, утверждение нового типа личности, в том числе ученика, учителя, родителя, содержательное преобразование Знания и т.д. Именно эти связи «учитель - мир», «учитель - ученик», «учитель - родитель» в большей степени ответственны за формирование современного социального

пространства, введение новаций, инновационных процессов, хотя бы в их осмыслении и ценностного восприятия.

Сама категория «пространство», по мнению В.С. Стёпина [2], относится к одному из мировоззренческих блоков, который образуют категории, фиксирующие «наиболее общие характеристики объектов, преобразуемых в деятельности: «пространство», «время», «свойство», «отношение», «необходимость» и т. д. Предметами, преобразуемыми в деятельности в контексте пространственности, могут быть не только объекты природы, но и социальные объекты, подчеркивает Т.А. Яркова [3], сам человек и состояния его сознания. Поэтому перечисленные «предметные категории» имеют универсальную применимость» [2]. В.В. Корухов, А.Л. Симанов, О.В. Шарыпов [4] обозначают дискуссионность существенной характеристики пространства, что по их мнению определяется, прежде всего, особой ролью пространства в структуре мира: «это та арена, на которой развёртываются все события мирового действия и одновременно, само пространство есть непосредственный участник этого действия, определяющий его ход» [4].

Питирим Сорокин [5], определяет социальное пространство как «некую вселенную, состоящую из народонаселения Земли. Там, где нет человеческих особей или же живёт лишь один человек, нет социального пространства» [5]. Социальное пространство, по мнению П. Сорокина, многомерно, поскольку существует более трёх вариантов группировки людей по социальным признакам, которые не совпадают друг с другом: группирование населения по принадлежности к государству, религии, национальности, профессии, экономическому статусу, политическим партиям, происхождению, полу, возрасту и т. п. В структуре социального пространства им выделяются вертикальные и горизонтальные параметры. Вертикальные параметры необходимы для описания иерархических связей, горизонтальные – для описания взаимосвязей, свободных от рангов, доминирующих позиций и т.п. [5]. Эти идеи П. Сорокина, имеют важное значение, в процессе рассмотрения социальных связей, наполняющих социальное пространство и его элемента – социокультурного пространства. Опираясь по позиции П. Сорокина можно констатировать, что большое значение в развитии социума имеет деятельность по организации пространства. П. Сорокин указывал на то, что неорганизованное пространство влияет на динамизм социально-экономической жизни общества, поэтому мы очерчиваем как важные составляющие в социальном пространстве такие системы взаимодействия как «учитель - мир», «учитель - ученик», «учитель - родитель».

Представление о связях в социальном пространстве мы находим в работе П. Бурдые, который рассматривает социальное пространство как «ансамбль невидимых связей, формирующих пространство позиций, внешних по отношению друг к другу, определённых одни через другие, по их близости, соседству или по дистанции между ними, а также по относительной позиции сверху, снизу или между, посередине» [6]. Пространство, по его мнению, конструируется «открытым ансамблем» подпространств или полей [6]. В содержание понятий подпространств, полей мы вкладываем различные социальные составляющие – социальное взаимодействие, социальное поведение, социальное сознание, социальная ответственность, общение и т.д., которые позволяют понять субъективные инновационные позиции человека, их расхождения, сходство и обнаружить проблемность в социокультурном пространстве.

На социальный характер пространства указывал в своё время П.А. Флоренский, для которого пространство – это продукт общественной деятельности, и в этом качестве оно служит мерой и источником человеческой жизни. По его мнению, пространство предстаёт как изобилие жизненных ориентиров, локализаций, привилегированных мест, в целом, как пространство возможностей [7]. Эта идея, в общем-то, содержится в трактовках социального пространства, данных в Социологическом энциклопедическом словаре [8, С. 273], где социальное пространство рассматривается как: 1. Поле социальной деятельности, включающее совокупность значимых социальных групп, индивидов, объектов в том или

ином их взаимном расположении; 2. Представление индивида или группы о своем месте в обществе. В социальном пространстве происходит освоение системы социальных отношений, взаимодействий включение в многообразные, доступные виды деятельности, оно является важным фактором приобщения к культурному опыту поколений, значимым условием социального развития человека, социализации и здесь существенным фактором оказывается влияние инновационных процессов их интерпретации, влияние формирования отношенческой позиции, в последствии сказывающейся на социальном поведении и социуме.

В последнее время идет интенсивное освоение понятия «инновационное пространство», которое, конечно же, не может быть рассмотрено вне контекста социального пространства. Д.Д. Миронова в работе «Особенности формирования инновационного пространства региона» предпринимает попытку показать соотношение пространств, в котором мы видим авторскую позицию по определению места инновационного и социального пространств (Рис 1). Наша точка зрения несколько иная, мы полагаем, что социальное пространство несколько шире по содержанию и включает инновационное пространство как отдельный элемент и выступает своего рода отдельным полем пространства.



Рис.1 - Соотношение типов пространств в позиции Д.Д.Мироновой

По мнению автора, пространство инноваций – это создание нового организационного формата в новый постиндустриальный период развития человеческих экономических взаимоотношений и главный механизм, который призван корректировать недостатки и усилить развитие региона, механизм, призванный вовремя использовать, находить нужные управленческие решения и правильный подход к стоящим проблемам. А инновационное пространство автор определяет, как способность персонала воспринять, адаптировать/абсорбировать и реализовать радикальные инновации, которые также не могут быть рассмотрены без социального взаимодействия.

Становление единого инновационного пространства, как части социального требует формирования новой культуры восприятия творческой составляющей, радикального изменения роли образования и знаний, обеспечения потребностей любого человека равным доступом к информации и образованию. Современная институционализация инновационной деятельности в социальном пространстве связана с мировоззренческим, духовным, образовательным, моральным, потенциалом человека и социума. По этому поводу, справедливо отмечает Д.Д. Миронова, что многоуровневая, неоднородная, разнонаправленная совокупность всего комплекса инновационных отношений отражается в «тектоническом сдвиге» в сознании населения, и, прежде всего, на уровне личности, как основного субъекта экономики, влияющая на преобразование социального пространства на современном

этапе, а с другой стороны влияние этого пространства на личность. Трудно не согласиться с мнением Р.Л. Эйлена, который подчеркивает, что «особую актуальность сейчас приобрели два вопроса – что мы делаем из пространства или как человеческая деятельность может «оформлять» пространство для его использования в экономических, политических и социальных целях, и что пространство делает из нас».

В перспективе исследование вопросов взаимоотношения социального взаимодействия, социального пространства, инновационных процессов и инновационного пространства, как отдельных полей представляется нам весьма перспективной и значимой, чему и посвящает свое научное исследование в последнее время кафедра социальной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена.

Библиографический список:

1. Беличева С.А., Белинская А.Б. Социально-педагогическая диагностика и сопровождение социализации несовершеннолетних. Ростов на Дону: Феникс, 2013. - 380 с.
2. Стёпин В. С. Основания науки и их социокультурная размерность // Научные и внеучные формы мышления: материалы Междунар. симпозиума. - Москва-Киль, 1996.
3. Яркова Т.А Исследовательское пространство школы (уровень педагогического коллектива) / Т.А.Яркова, В.Г.Капустина // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: Материалы III Всерос. научно-практ. конф. - Тобольск: Изд-во ТГПИ им. Д.И.Менделеева, 2009. - С. 154 –157.
4. Корухов В. В., Симанов А.Л., Шарыпов О.В. Методологические проблемы исследования структуры пространства. // Философия науки. - 2001. - №3. - С. 12 – 17.
5. Сорокин П. Система социологии. - М., 1993. - Т. 1. - С. 298 – 300.
6. Бурдые П. Начала. Choses dites: Пер. с фр. / Перевод Шматко Н.А. - М.: Socio-Logos, 1994. - 288 с.
7. Флоренский П.А. Анализ пространственности и времени в художественно-изобразительных произведениях. - М.: Издат. группа «Прогресс», 1993. - 324 с.
8. Социологический энциклопедический словарь (на русском, английском, немецком, французском, чешских языках) - М.: ИНФРА, М.НОРМА, 1998, (ред координатор Г.В.Осипов).

Bibliograficheski spisok:

1. Belicheva S.A., Belinskaja A.B. Social'no-pedagogicheskaja diagnostika i soprovozhdenie socializacii nesovershennoletnih. Rostov na Donu: Feniks, 2013. - 380 s.
2. Stjopin V. S. Osnovaniya nauki i ih sociokul'turnaja razmernost' // Nauchnye i vnauchnye formy myshleniya: materialy Mezhdunar. simpoziuma. Moskva-Kil', 1996.
3. Jarkova T.A Issledovatel'skoe prostranstvo shkoly (uroven' pedagogicheskogo kollektiva) / T.A.Jarkova, V.G.Kapustina // Pedagogika v globalizirujushhemsja prostranstve nauki: Materialy III Vseros. nauchno-prakt. konf. Tobol'sk: Izd-vo TGPI im. D.I.Mendeleeva, 2009. S. 154 –157.
4. Koruhov V. V., Simanov A.L., Sharypov O.V. Metodologicheskie problemy issledovaniya struktury prostranstva. // Filosofija nauki. 2001. №3. S. 12 – 17.
5. Sorokin P. Sistema sociologii. - M., 1993. T. 1. S. 298 – 300.
6. Burd'e P. Nachala. Choses dites: Per. s fr. / Perevod Shmatko N.A. M.: Socio-Logos, 1994. 288 s.
7. Florenskij P.A. Analiz prostranstvennosti i vremeni v hudozhestvenno-izobrazitel'nyh proizvedenijah. M.: Izdat. gruppa «Progress», 1993. 324 s.
8. Sociologicheskij jenciklopedicheskij slovar' (na russskom, anglijskom, nemeckom, francuzskom, cheshskih jazykah) M.: INFRA, M.NORMA, 1998, (red koordinator G.V.Osipov).

УДК 37.0

*Makarenja A.A.* **SPATIAL REPRESENTATIONS IN DIFFERENT AREAS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY.** The article considers prostanstvennyye representation in different areas of social and pedagogical activity.

*Keywords:* social activities, pedagogical activity, spatial concepts.

*Макареня А.А., д.хим.н., д.пед.н., профессор, главный научный сотрудник ФГНУ ИПООВРАО, Санкт-Петербург*

## ПРОСТРАНСТВЕННЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ В РАЗНЫХ СФЕРАХ СОЦИАЛЬНОЙ И ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются пространственные представления в разных сферах социальной и педагогической деятельности.



*Ключевые слова:* социальная деятельность, педагогическая деятельность, пространственные представления.

Педагогическое образование это тот фактор, без которого невозможно достичь ни одного результата, тем более, если речь идет об инновационных процессах, процессах преобразования, формирования иного мышления, мировоззрения. Ставя инновационные задачи преобразования общества, следующим шагом, нужно планировать преобразование педагогического образования, как того фактора, которое может обеспечить условия для всякого рода изменений через подготовку кадров. Таким образом, инновационные изменения. Предполагают насыщения новациями всего пространственного представления.

Пространственные представления в современный период все более активно используется в разных сферах социальной и педагогической деятельности. Уже стали привычным такие выражения как «экономическое пространство», «информационное пространство», «геополитическое», «педагогическое пространство» Появление этих понятий, неслучайность и связано с общемировой тенденцией к выработке единых подходов и ценностей как факторов развития разных народов, стран, развитие, которых осуществляется в ходе интеграционных процессов региональных, международных сообществ. Создание единого информационного пространства ускоряет создание других единых пространств – технологического, экономического, образовательного, педагогического и др. – предполагают объединение значительных территорий на каких-либо общепринятых организационно-структурных основаниях. Этот процесс приобрел не просто гуманитарно-идеологический, а нормативно-правовой характер, не учитывать это при построении педагогического образования нельзя.

Образование педагогов становится предметом изучения в региональных условиях, развития всей системы образования, причем с постановкой проблемы учета специфики их развития, а также предметом изучения мирового сообщества. Данная проблема имеет в России свои исторические корни. Специфика российских регионов далеко не одинакова: Сибирь, Средняя Азия, Закавказье, Польша, Прибалтика, северные ее территории – кто только сюда не входил. Поэтому столь сложна проблематика научных исследований педагогического образования взрослых. Попробуем тезисно, показать эту сложность:

Социум как огромная система (среда, пространство, поле) развивается, изменяются его различные сферы, носящие традиционный характер и появляющиеся новые (например, информационная среда, информационно-коммуникативное пространство). Хотелось бы этого или нет, но происходит влияние социума на содержание процессов развития системы педагогического образования взрослых, которая сама по себе теснейшим образом переплетается с другими системами образовательного социума и социокультурного пространства региона и страны.

Это обозначило проблемы или направления:

- образовательной философии изучения педагогов, как представителей взрослости, систем педагогического образования взрослых, моделей построения взаимоотношений взрослых, в контексте развития социума;

- интеграционных процессов, идущих на самых разных уровнях (формальном, неформальном, информальном образовании; региональном, государственном, международном), интеграция идет по содержанию, формам организации, технологиям обучения, и технологиям взаимодействия, на уровне мировоззрения (глобальное мышление, планетарное мышление, интеграционное, международное воспитание – воспитание гражданина планеты, которые затрагивают проблемы как взрослых так и молодежи и др.);

- изменений научных подходов к процедуре, механизмам исследования гуманитарных проблем, проблем педагогического образования;

- системы построения педагогического образования взрослых в России в различных ее формах – формальная, неформальная, информальная;

- становления в процессе взаимодействия формального, информального, неформального педагогического образования взрослых,- тут вопросов больше, чем ответов, отсюда, понятно возрастание значимости исследований, проводимых Учреждением РАО Институтом педагогического образования.

Вопросы среды, пространства, поля, время, пространственно-временного континуума, пространства педагогического образования становятся чуть не самыми актуальными проблемами образования взрослых во взаимодействии с развитием основных направлений развития социума.

Одним из первых вопросов, которые возникают для изучения ее регионального смысла стоит вопрос: образовательной среды в свете законов наследственности, ее исторических корней и специфики их проявления в развитии как системы образования в целом, так и отдельных ее социальных компонентов, включая систему педагогического образования взрослых. В этом контексте назовем работу В.А. Ясвина «Образовательная среда: от моделирования к проектированию», предисловие к которой написано А.Р. Асмоловым («В мире вариативного образования»). Известный психолог в нем написал, что «целью вариативного образования является формирование такой картины мира в совместной деятельности со взрослыми и сверстниками, которая бы обеспечивала ориентацию личности в различного рода жизненных ситуациях, в том числе в ситуациях неопределенности социума» [2, С.6.].

Под образовательной средой В.А. Ясвин понимает, что она отражает систему «влияний и условий формирования личности по данному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении» [2, С.14]. Эта система выступает как родовое, для таких понятий как «семейная среда», «школьная среда», родительская среда, профессиональная среда, среда педагогического образования, среда образования взрослых и т.п., которые можно объединить педагогическим пространством. Это все и подчеркивает процесс взаимодействия направлений развития социума и такой системы, наряду с другими, как педагогическое образование взрослых.

Вопросы типологизации образовательной среды на региональном уровне, государственном, международном уровнях еще раз подчеркивают сложность, многомерность полиистинность, полипарадигмальность, поликонцептуальность проблемы педагогического образования в контексте пространственных представлений. Становится очевидным, чем больше научных школ плодотворно сосуществуют в образовательном пространстве региона, тем в более выигрышном положении находится регион, тем он становится более интеллектуально богаче и шире раскрываются перспективы его развития, в том числе и развитие педагогического образования. Открытость, развитость, динамичность, возможность существования различных точек зрения в процессе развития педагогического образования взрослых - залог более перспективного, прогрессивного, результативного направлений и способов реализации сферы образования взрослых и других тесно взаимосвязанных с ними. Разнообразность диктуется различными подходами понимания среды, а значит и понимания педагогического пространства.

Приведем для интереса разные подходы к типологии среды:

Типология «воспитывающей среды» Януша Корчака [С.15]. Автор выделяет четыре типа: догматической, идейной, безмятежного потребления и «внешнего лоска» и карьеры [1919, Варшава]. П.Ф. Лесгафт [С. 20-31] среди образовательных сред школьные типы: лицемерный, честолюбивый, добродушный, мягко-забитый, злостно-забитый, угнетенный, нормальный (последний – в идеале), разве мы не можем их отнести к системам педагогического образования взрослых? А раз можем, то подчеркнем этим взаимосвязь таких направлений как содержательная составляющая системы педагогического образования взрослых и других элементов.

Даже рассмотрение только этого аспекта (взаимодействия) социума заставляет задуматься о научных методах исследования междисциплинарного взаимодействия основных направлений развития социума и современных проблем педагогического образования взрослых. В качестве таких механизмов сегодня получает все большую популярность моделирование. Которое понимается как метод исследования различных объектов на их моделях – аналогах определенного фрагмента природной или социальной реальности, регион специфика его организации, дает в этом контексте множество возможностей в построении педагогического образования. Примерное проектирование образовательных систем взрослых в условиях региона – структурное или функциональное моделирование, предметное и знаковое моделирование, к которым прибег Левин, векторное его использование – есть логико-материалистическая модель и, соответственно, метод знакового функционального моделирования, которое легко может быть адаптировано к проектированию педагогического образования в контексте пространственных представлений.

Для создания гипотезы таких моделей Левин выбрал предположение Я.Корчака о том, что тип образовательной среды определяется, прежде всего, теми условиями и возможностями данной среды, которые способствуют развитию активности (или пассивности) индивида и его личной свободе (или зависимости). Именно условия и определяют специфику построения системы педагогического образования взрослых в региональных пространствах..

И тут видится системообразующая роль институтов повышения квалификации при построении педагогического образования в контексте пространственных измерений как стратегических, тактических, технологических - (моделирование и проектирование) в том числе при проектировании повышения квалификации учительского состава для различного типа образовательных учреждений. Знание закономерностей моделирования образовательной среды и обуславливаемых ею качеств личности важно для системы педагогического образования взрослых.

Значимость этого, тем более возрастает в контексте перспективы образования на протяжении всей жизни, поскольку целью образования является развитие человека как гармонически развитой индивидуальности: совершенствование его духовных сил, способностей, возвышение потребностей, воспитание моральной ответственности и социальной приспособленности, направленностей на развитие нравственной социокультурной среды, социума, построения общества, нравственных демократических основ, нового мировоззрения, которое способно помочь понять современные цивилизационные, глобальные проблемы, в том числе и в области педагогического образования, рассматриваемого в контексте пространственных измерений.

УДК 378

*Raschetina S.A.* **SOCIO-PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY: SEARCH THEORETICAL GROUNDS.** The article describes the theoretical foundations of socio-pedagogical anthropology.

*Key words:* socio-pedagogical anthropology, theoretical foundations.

*Расчетина С.А., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ: ПОИСК ТЕОРЕТИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ**

В статье раскрываются теоретические основания социально-педагогической антропологии.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая антропология, теоретические основания.

1. Введение в проблему. Современные авторы полагают, что «... в любой достаточно содержательной педагогической концепции, так или иначе, предполагается часто

«неосознанный имплицитный образ человека», своего рода «латентная антропология» [6, 181]. Обращение к исторической ретроспективе позволяет говорить о том, что по мере углубления научных и культурологических представлений о сущности человека в них последовательно от эпохи к эпохе заострялась мысль о ценности человеческой жизни. Основываясь на дельфийском тезисе: «Познай самого себя» («Не зная себе, ничего же не знает»), и, стремясь постичь предназначение человека в мире, мыслители разных эпох выдвигали разные версии сущности человека. На разных исторических этапах антропологическое знание формировалось на основе: религиозных откровений, основанных на непрерываемых авторитетах канонических текстов, «мышления в понятиях», стремления к получению максимально обобщенного объективного знания о человеке, «мышления в образах», потребности в чувственном освоении мира человека.

Каждый этап развития науки о месте человека в мире характеризовался набором идей, определяющих исследовательский поиск. На каждом этапе вырабатывались собственные категории и понятия, проясняющие сущность взаимодействия человека и мира, предлагались соответствующие методы исследования и схемы объяснения, определялось соотношение субъекта и объекта исследования. Новое видение человека обыкновенно либо отрицало полностью прежний взгляд, либо вносило в него свои коррективы.

2. «Антропологический поворот» в философии, глубокое переосмысление философской проблематики современные ученые связывают с именем И. Канта. Известный тезис философа: «Две вещи наполняют душу всегда новым и все более сильным удивлением и благоговением, чем чаще и продолжительнее мы размышляем о них, - это звездное небо надо мной и моральный закон во мне», - разграничил области человеческого познания [9, 667]. Человек в понимании Канта выступил в двух ипостасях:

- как существо природное, несвободное от общих законов развития природы («Первый взгляд на бесчисленное множество миров как бы уничтожает мое значение как животной твари, которая снова должна отдать планете «...» ту материю, из которой она возникла») [9, 668];

- как существо свободное, находящееся в поисках нравственного императива («Второй, напротив, бесконечно возвышает мою ценность как мыслящего существа, через мою личность, в которой моральный закон открывает мне жизнь, независимую от животной природы и даже от всего чувственно воспринимаемого мира») [9, 668].

С точки зрения Канта, антропология как особая область научного знания должна быть обращена к человеку как существу свободному, и представлять собой «систематически изложенное учение, предлагающее знание о человеке», науку о том, «что он в качестве свободно действующего существа делает или может и должен сделать из себя сам» [3].

3. Дифференциация антропологического знания. По мере движения к нашему времени антропология, опираясь на принцип холизма, «дробилась», формируя все разные направления. Сегодня в ней представлены историческое, космическое, биологическое, медицинское, социальное, культурологическое, психологическое, гендерное, символическое и др. измерения человека. Каждое из этих измерений в свою очередь дифференцируется. В литературе охарактеризованы теологические, исторические, социологические, психологические, культурологические, лингвистические, биологические школы антропологии. Исследовательский поиск обращен к анализу истоков организационной, городской, прикладной антропологии.

По мере приближения к XIX веку из исследуемой проблемы взаимодействия человека и мира стал выкристаллизовываться интерес к феномену детства как самостоятельному этапу жизненного пути, к антропологически обоснованным процессам воспитания и образования. В XIX веке лежат истоки педагогического направления антропологии, приобретающей качество методологического основания науки о ребенке, его развитии, воспитании и образовании. Педагогическая антропология формировалась «на стыках между пе-

дагогией и различными науками о человеке» [7, 36]. Антропологическое знание, в представлении К.Д. Ушинского, должно было выступить как ее «человековедческое» обоснование [7, 35], знание природы ребенка – как исходный «материал» в решении педагогических задач. Существенный вклад в становление педагогической антропологии внесли российские и западноевропейские теории свободного воспитания, базирующиеся на идеях предоставления ребенку значительных степеней свободы в отношениях и деятельности, обеспечивающей поиски жизненного предназначения.

4. Целостность антропологического знания. Одновременно для формирующегося знания характерно стремление к преодолению совокупного взгляда на сущность человека, потребность в движении к целостному его восприятию. На всех исторических этапах прослеживается желание обнаружить интегративные характеристики, обеспечивающие целостность человека. Современные авторы в качестве цели антропологического знания рассматривают «целокупный анализ физического, психического, духовного (и божественного) начал человека», внимание к тем силам и потенциям, которые движут им, «а главное – благодаря которым движется он» [5, 1096].

В поиске «скреп», задающих целостность человеческой личности, источники, независимо от привязанности к разным видам знания (социальному, психологическому, медицинскому, педагогическому и др.), оперирует понятиями свободы выбора, смысла жизни, духовности, рефлексии. В качестве процессов, ведущих к становлению «Я», выделяют открытость человека миру, потребность в реализации собственных возможностей.

- «Каковы бы ни были внешние обстоятельства, - говорит ученый XIX века Гизо, - все же человек сам составляет мир. Ибо мир управляется и идет, сообразно идеям, чувствам, нравственным и умственным стремлениям человека»;

- «Придавая большое значение воспитанию в жизни человека, - писал К.Д. Ушинский, - мы, тем не менее, ясно осознаем, что пределы воспитательной деятельности уже даны в условиях душевной и телесной природы человека и в условиях мира, среди которого человеку суждено жить» [7, 78].

- «Чего мы ни в коем случае не узнаем о человеке из социологической теории, - пишет немецкий социолог Р. Дарендорф, - так это о его моральных качествах, в значит – мы не узнаем человека так, как узнаем его в мире поступков» [2, 284].

Можно сказать, что в бинарной оппозиции «бытие определяет сознание» – «сознание определяет бытие», внимание ученых сдвигается в область человеческого сознания, определяющего вектор собственного развития, приковано к процессам проявления самостоятельности, творения человеком своего жизненного мира.

5. Социально-педагогическая антропология - формирующаяся область научного знания. В настоящее время в науке представлен значительный массив знаний о так называемом трудном детстве. Этот материал позволяет выделить в рамках педагогической антропологии особое социально-педагогическое направление, в поле зрения которого должен находиться ребенок в ситуации риска, которая рассматривается как проблемная зона, грозящая ребенку отторжением от значимых для развития социальных и педагогических процессов, и, соответственно, исключением из целенаправленных процессов социализации.

Социально-педагогическое направление антропологии ориентировано на анализ «микро-историй» жизни конкретного ребенка, индивидуальных судеб детей, находящихся в ситуации социального сиротства, беспризорности, безнадзорности, противоправности, погруженных в «свою среду» и черпающих из нее жизненные ориентиры.

Обращаясь к проблеме «человек – мир», современные антропологи исследуют разные области взаимодействия, особо выделяя специфическую область отношений, требующих «преодоления человеком внешней необходимости данной социальной реальности» [11, 51], связанных с потребностью упразднения разных видов социального отчуждения, разрабатывают гипотезу «перманентного протеста против несправедливых требований общества» [2, 285]. «Множество феноменов мы можем объявить осмысленными, - пишет

последний автор, - если будем понимать процесс воспитания как процесс социализации индивида, но с антропологической, то тест с моральной точки зрения решающей для нас является возможность для индивида самоутвердиться против социальных требований» [2, 285].

6. Понятийный аппарат социально-педагогической антропологии. Опираясь на эти идеи, мы считали возможным «заложить» в основу социально-педагогической антропологии три группы понятий:

- во-первых, понятие социального исключения и производных от него понятий «ситуация исключения» и «ситуация самоисключения»;

- во-вторых, понятия преодоления человеком внешней необходимости, самоутверждения в неблагоприятных условиях среды, самоактуализации;

- в-третьих, понятие социально-педагогической поддержки как особого вида практики, необходимого для преодоления личностных барьеров на пути самореализации.

Социальным исключением в социологии обыкновено называют нарушение позитивной социализации, приводящее к выталкиванию человека (ребенка) за пределы «нормального» общества. Первые работы этого направления стали связывать феномен социального исключения со спецификой развития социума, неспособного создать равноценные условия жизнедеятельности для всех членов общества. В индивидуальном плане социальное исключение может отражать неспособность человека быстро реагировать на изменяющуюся среду, проявлять инициативу при наличии равенства условий для успешного продвижения.

В настоящее время феномен социального исключения органично вписался в ткань теории и практики человекознания и является объектом исследования многих социально ориентированных наук. Социальные процессы, персонифицируясь в жизнедеятельности конкретных людей, формируют индивидуальные социально опасные жизненные ситуации, порождающие неутраченную тревогу, стрессы, неуверенность в завтрашнем дне, ведущие к социальной деградации, потере идентичности, отчужденности, саморазрушающему поведению, то есть к процессам в той или иной мере грозящим человеку социальным исключением из значимых для социального развития отношений. Характеризуя частную жизнь человека, немецкий ученый Ю. Хабермас подчеркивает, что конкретные сферы жизненного мира человека, ранее неприкосновенные, его заповедная земля: жизнь семьи, мир мыслей, чувств, переживаний, - сегодня подвергаются вторжению, манипуляции, насилию [10].

Применительно к заявленной проблематике, социальное исключение рассматривается как постоянно возобновляемый на разных этапах общественного развития процесс отторжения ребенка от значимых форм жизнедеятельности, обеспечивающих его полноценное развитие. Это понятие используется для объяснения феномена «выпадения» ребенка из процессов воспитания и обучения.

Речь может идти о внешних по отношению к ребенку факторах исключения, связанных с низким социальным статусом родителей, с отсутствием в социальной среде структур, обеспечивающих процессы вхождения в полноценные культурные и социальные отношения, с некачественными характеристиками педагогических процессов. В этих условиях возрастает риск исключения ребенка из различных сфер социальной и культурной жизнедеятельности (ситуация исключения).

Речь может идти о внутреннем состоянии ребенка, неудовлетворенного отношениями в ближайшем социальном окружении, теми видами деятельности, которые не способствуют его успешности, о насыщенности ситуации ребенка негативными переживаниями, побуждающими его к отторжению от деятельности и отношений. В этих условиях возрастает риск исключения ребенком себя из различных сфер социальной и культурной жизнедеятельности, скрытый или открытый отказ от процесса воспитания и образования (ситуация самоисключения).

Вторая группа понятий: преодоление человеком внешней необходимости, понимаемое как самоактуализация. Его содержание представлено следующими рассуждениями: «Это сфера подлинной свободы человека, когда она реализуется и как сознательный выбор линии поведения, и как практическая предметно-преобразующая деятельность по реализации этого выбора, включающая в себя целеполагание, творчество, риск, игру, поиск и обретение смысла жизни» [11, 51].

Третье понятие - «поддержка». Оно заявило о себе и вошло в ранг самостоятельных педагогических процессов в связи с расширением границ детской свободы и побуждения ребенка к выбору путей собственной самореализации, главным образом, успешности в процессах образования и конструирования отношений с окружающими. На значимость этого процесса для любого ребенка, находящегося в поиске жизненных ориентиров, указывают педагоги и психологи. Социальные педагоги «встраивают» поддержку в процесс взаимодействия с ребенком группы риска, рассматривают ее как инструмент «проникновения», «истолкования», «разъяснения» случая. В совокупности немецкий педагог О. Больнов обозначал эти процессы понятием «нравственная атмосфера» [1].

Поддержка может быть охарактеризована с позиции идеи отраженной субъектности как бытия кого-либо в другом и для другого (В.А. Петровский). «Человек отражен во мне как субъект» означает, что я более или менее отчетливо переживаю его присутствие в значимой для меня ситуации, его готовность осуществить преобразование этой ситуации, внести в нее что-то свое, личное и тем самым произвести изменения в системе моих отношений к миру. Отраженная субъектность есть, таким образом, форма идеальной представленности этого человека в моей жизненной ситуации, выступающая как источник преобразования этой ситуации в значимом для меня направлении. Отражаясь во мне, он выступает как активное деятельностное начало, изменяющее мой взгляд на вещи, формирующее новые побуждения, ставящее передо мной новые цели; основания и последствия его активности не оставляют меня равнодушным, значимы для меня, или, иначе говоря, имеют для меня тот или иной личностный смысл» [8]. «Говоря об идеальной представленности одного человека в другом» - пишет автор, - мы, прежде всего, имеем в виду отмеченное обстоятельство: что первый открывается второму как значимое для него существо, как источник нового для него смысла» [8].

7. Рабочее определение социально-педагогической антропологии. Опираясь на понятия социального исключения, преодоления внешней необходимости, самоактуализации, мы сочли возможным в рабочем плане выделить два вектора в становлении социально-педагогической антропологии: теоретический и прикладной.

Первый вектор: социально-педагогическая антропология – область научного знания, нацеленного на анализ:

- доминирующих форм исключения ребенка из значимых для его социального развития отношений;
- личностных способов актуализации ребенка в условиях социальной среды, препятствующей позитивному социальному развитию;
- некачественных педагогических процессов, блокирующих выход ребенка за пределы наличной ситуации, препятствующих позитивному социальному развитию.

В поле зрения антрополога находится ребенок в ситуации исключения, творящий свою личность и свой жизненный мир, наполненный тревожными переживаниями; его представления о человеческих отношениях, формируемые под углом зрения, искажающим их ценностные основания, и личностные способы самоактуализации в рамках нарушенных отношений. Здесь исследовательский поиск ориентирован на анализ процессов объективации ребенком себя в рамках нарушенного семейного и школьного взаимодействия, некачественных педагогических процессов.

Второй вектор: прикладная социально-педагогическая антропология – направление практической деятельности, использующее научное знание о ребенке в целях:

- проведения экспертизы «соответствия социальных форм задачам и путям реализации человеческой природы» [11, 52];

- участия в разработке и реализации проектов, связанных с преобразованием социально-педагогической ситуации и возвращением ребенка в русло полноценной социализации.

Здесь задача состоит в выработке экспертного заключения, отражающего наличное состояние и оценку социальных и педагогических условий, блокирующих потребность ребенка в самоактуализации. Исследовательский поиск ориентирован на анализ объективно заданных отношений как барьеров, препятствующих позитивному социальному развитию, потребности ребенка «стать» самим собой. При этом остается актуальной идея начала XX века, высказанная В.В. Зеньковским: «...способствовать развитию в ребенке социальных сил его души» [4]. Антрополог может стать участником проектной деятельности, нацеленной на изменение условий жизнедеятельности и позиции ребенка в такой мере, чтобы «сквозь самый сложный и противоречивый состав жизненной ситуации» он смог увидеть «горизонты возможностей», варианты поведения, направленные на реализацию этих возможностей» [11, 52]. В этом смысле исследовательский поиск ориентирован на выявление потребностей ребенка в преодолении ситуации исключения, на анализ его личностных возможностей в самоутверждении и преобразовании себя, желания «стать вопреки». Речь идет о том, чтобы узнать ребенка «во всех отношениях», и, как полагал К.Д. Ушинский, - «почерпать в самой природе человека средства воспитательного влияния».

#### *Литература*

1. *Большов, О.* Философия экзистенциализма [Текст] /О. Большов – Режим доступа: <http://elenakosilova.narod.ru/studia/bollnow.htm>

2. *Дарендорф, Р.* Тропы из утопии [Текст] / Р.Дарендорф /Пер с нем. Б.М. Скуратова, В.Л. Близнекова.- М.: Праксис, 2002. – 536 с.

3. *Кант, И.* Антропология с прагматической точки зрения [Текст] / И. Кант – Режим доступа: [gendocs.ru](http://gendocs.ru) – Загл. с экрана.

4. *Зеньковский, В.В.* Социальное воспитание, его задачи и пути [Текст] / В.В. Зеньковский // Психология детства.- Екатеринбург: «Деловая книга», 1995. – С. 294 - 344.

5. *Новейший философский словарь*: 3-е изд., исправл. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с.

6. *Огурцов, А.П.* Образы образования. Западная философия образования XX век [Текст] / А.П. Огурцов, В.В. Платонов. - СПб.: РХИ, 2004. – 520 с.

7. *Педагогическая антропология: Учебное пособие* / Авт. – сост. Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.

8. *Петровский, В.А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности / В.А. Петровский – Режим доступа: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854017.htm> - Загл. с экрана.

9. *Реале, Дж.* Западная философия от истоков до наших дней. Т.3. Новое время [Текст] / Д.Реале, Д. Антисери. – ТОО ТК «Петрополис», - 1996. – 736 с.

10. *Хабермас, Ю.* Основные понятия и идеи теории коммуникативного действия [Текст] / Ю. Хабермас – Режим доступа: <http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000022/st079.shtml>

11. *Шаронов, В.В.* Основы социальной антропологии [Текст] / В.В.Шаронов. – СПб.: «Лань», 1997. - 193 с.

#### *Leeteratura*

1. *Bol`nov, O.* Filosofiiia e`kzistentzializma [Tekst] /O. Bol`nov – Rezhim dostupa: <http://elenakosilova.narod.ru/studia/bollnow.htm>

2. *Darendorf, R.* Tropy` iz utopii [Tekst] / R.Darendorf /Per s nem. B.M. Skuratova, V.L. Bliznekova.- M.: Praksis, 2002. – 536 s.

3. *Kant, I.* Antropologiiia s pragmaticheskoi` tochki zreniia [Tekst] / I. Kant – Rezhim dostupa: [gendocs.ru](http://gendocs.ru) – Zagl. s e`krana.

4. *Zen`kovskii`, V.V.* Sotcial`noe vospitanie, ego zadachi i puti [Tekst] / V.V. Zen`kovskii` // Psihologiiia detstva.- Ekaterinburg: «Delovaia kniga», 1995. – S. 294 - 344.

5. *Novei`shii` filosofskii` slovar`*: 3-e izd., ispravl. – Mн.: Knizhny`i` Dom, 2003. – 1280 s.

6. *Ogurtcov, A.P.* Obrazy` obrazovaniia. Zapadnaia filosofiiia obrazovaniia XX vek [Tekst] / A.P. Ogurtcov, V.V. Platonov. - SPb.: RKHI, 2004. – 520 s.

7. *Pedagogicheskaiia antropologiiia: Uchebnoe posobie* / Avt. – sost. B.M. Bim-Bad. – M.: Izd-vo URAO, 1998. – 576 s.

8. *Petrovskii`, V.A.* Printcip otrazhennoi` sub`ektnosti v psihologicheskom issledovanii lichnosti / V.A. Petrovskii` – Rezhim dostupa: <http://www.voppsy.ru/issues/1985/854/854017.htm> - Zagl. s e`krana.



9. Reale, Dzh. Zapadnaia filosofiia ot istokov do nashikh dnei`. T.3. Novoe vremia [Tekst] / D.Reale, D. Antiseri. – TOO TK «Petropolis», - 1996. – 736 s.

10. Habermas, Ju. Osnovny'e poniatii i idei teorii kommunikativnogo dei'stviia [Tekst] / Ju. Habermas – Rezhim dostupa: <http://historic.ru/books/item/f00/s00/z0000022/st079.shtml>

11. Sharonov, V.V. Osnovy` sotcial`noi` antropologii [Tekst] / V.V.Sharonov. – SPb.: «Lan`», 1997. - 193 s.

УДК 374

*Ivanova O.A., Kolycheva Z.I.* **THE DEVELOPMENT OF HUMANITARIAN THINKING OF THE TEACHER.** This article discusses the importance and peculiarities of humanitarian paradigm of social development, the semantic characteristics and value-semantic Foundation of humanitarian thinking. It highlights the problem of professional training of teachers, aimed at the development of humanitarian thinking of future teachers.

*Key words:* humanitarian way of thinking, humanitarian methodology of pedagogy, social-humanitarian approach, semantic characteristics of гуманитарности thinking, humanitarian values, training teacher.

*Иванова О.А., д.пед.н., профессор, зав. лаб. профессиональных стандартов МИРО, г. Москва; Кольчева З.И., д.пед.н., доцент, профессор кафедры химии, БЖД, ТуМП ТГСПА им. Д.И. Менделеева, г. Тобольск*

## **РАЗВИТИЕ НОВОГО МЫШЛЕНИЯ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В статье обсуждается значимость и особенности новой парадигмы общественного развития, ценностно-смысловые основания нового мышления. Актуализируется проблема профессиональной подготовки педагогов, направленная на развитие гуманитарного мышления будущего учителя.

*Ключевые слова:* новое мышление, социально-гуманитарный подход, семантические характеристики гуманитарности мышления, гуманитарные ценности, профессиональная подготовка педагога.

Современные методологические исследования показывают, что логические и структурно-динамические особенности диалога человека с человеком все в большей мере открывают свою реальность не только в гуманитарных, но и в естественных науках. Свидетельством тому является появление и утверждение новых категорий, понятий, принципов и закономерностей (синергетический подход, «новый диалог человека с природой», концепция «ноосферы», «антропный принцип», принципы релятивности, неопределенности и дополнительности как фундаментальные проявления диалогичности и др.).

В гуманитарном познании доминирующими становятся процессы и взаимодействия с исследуемым материалом посредством индивидуализирующего описания, субъективного понимания, истолкования, интерпретации и построения типологий. Ориентация на понимание и истолкование материала выражает субъективно-ценностное отношение и предполагает пристрастное, заинтересованное познавательное действие и экзистенциально-личностное поступление. Субъектность и субъективность гуманитарного познания предполагают актуализацию интересубъектно-трансцендентных отношений соучастия, сочувствия, сопереживания, вживания в изучаемую реальность

**Новое мышление** как бы обращено во внутрь, на развитие субъекта, на формирование человеческого в человеке, на совершенствование межчеловеческих отношений. Гуманитарная культура, и парадигма есть культивирование таких ценностей, которые ориентированы на развитие и саморазвитие субъекта, т.е. самого человека. Это способность к саморазвитию, самообретению, к самосовершенствованию человека путем формирования гражданских качеств, нравственных оценок, правовых норм, эстетических вкусов, интеллектуальных и познавательных способностей.

Гуманитарная парадигма в педагогике ориентирована на понимание, интерпретацию и оценку педагогических моделей, теорий, педагогических взаимодействий как це-

лостных текстов, за которыми явлена модель мира их автора. Основные категории гуманитарной педагогики: *диалог, знак, интерпретация, модель мира, смысл, смысловое поле личности, текст, хронотоп, авторство, субъектность участников образовательного процесса, рефлексивность, образовательная история, образовательное пространство, образовательное событие-ситуация, образовательная траектория и др.* Введение данных категорий не просто обогащает язык педагогики, дидактики, теории и методики конкретных дисциплин, но и стимулирует постановку новых исследовательских проблем, имеющих гуманитарный характер.

По мнению В.А. Доманского новое гуманитарное мышление педагога предполагает с:

а) умение мыслить, понимать и описывать педагогический процесс и другие педагогические явления в рамках (внутри) "жанра" одной парадигмы, б) одновременно выходить за рамки определенного "жанра", т.е. вступать в диалогическое общение с другими подходами, парадигмами, с их "жанрами";

а) новое гуманитарное мышление педагога имеет дело только с текстами, внутри этого текста, то есть с "описаниями", а не "определениями";

б) новое гуманитарное мышление одновременно выходит за пределы текста.

Главная задача гуманитарного образования в измененных условиях социального взаимодействия – воспитание человека с гуманитарным мировоззрением и мышлением. Это человек, имеющий высочайшую эколого-социальную ответственность, мыслящий целостно и поступающий в соответствии с нравственными категориями. Система образования должна выстраиваться исходя из координат будущего. Развитие человека должно происходить в сущностно-целостной форме, определяемой духовно-нравственными качествами, при этом приоритет должен отдаваться социальному развитию

Новое гуманитарное мышление – это система представлений личности об окружающем мире, основанная на идеях антропокосмизма, коэволюции, ноосферы. Эта система интегрирует в себе различные области знания и характеризуется целостностью и опережающим взглядом на действительность. Центром гуманитарного миропонимания является гуманитарное мышление утверждают П.Н. Пестерев, С.А. Иванов [1,2].

Гуманитарное образование – это не набор определенных учебных курсов, не предметы в учебном плане или насыщение учебных предметов гуманитарным содержанием, а наполнение гуманитарным смыслом понятий «образование», «воспитание», «обучение», «развитие», построение всего образовательного процесса с позиций формирования у обучающихся определенной системы ценностей, навыков поведения, умения принимать осознанные решения. Другими словами, это комплекс образовательных условий, атрибутов, методов, средств, технологий и пр. – от содержания, организации образовательного процесса до оформления помещений и проведения особой политики в образовательном учреждении. Все это отражено в разработанной нами концепции и модели педагогической системы подготовки студентов педагогического вуза к социальному развитию школьников. При этом гуманитарные идеи были включены во все компоненты педагогической системы подготовки будущего учителя. Проявленность, включенность гуманитарных идей в педагогическую систему и воплощение их в образовательную практику мы называем **социально-гуманитарным подходом**.

Гуманитарная познавательная модель, которую мы пытались реализовывать в подготовке студентов педагогического вуза, гуманитарные идеи и ценности, положенные в основу концепции, модели педагогической системы, стратегию и тактику ее реализации, должны способствовать формированию соответствующего мировоззрения, миропонимания и стиля мышления будущего учителя, что является основой профессиональной позиции. Наиболее существенными (доминантными) семантическими компонентами понятия новое «гуманитарное мышление» являются, по нашему мнению, высокий уровень критичности, панорамность, интегративность, глобальность, рефлексивность, креативность, проективность, установка на сотрудничество и здоровый образ. Из названных семантиче-

ских компонентов гуманитарного мышления для мониторинга были выбраны *критичность, панорамность и креативность*, поскольку рефлексивность, проективность, способность к сотрудничеству вошли в комплекс социально-значимых личностных качеств, а интегративность и глобальность мышления отражаются в его панорамности. Нами были определены содержательные характеристики критичности, панорамности и креативности (творческости) мышления будущего учителя, что представлено в таблице 1.

Таблица 1 - Семантическая характеристика «гуманитарности» мышления

<b>Семантическая составляющая</b>	<b>Содержательная характеристика</b>
<b><i>Критичность</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Самостоятельные, аргументированные рассуждения по поводу рассматриваемых проблем;</li> <li>- сравнительный анализ различных вариантов решения проблем;</li> <li>- анализ результатов деятельности с точки зрения ее оптимальности;</li> <li>- постоянное наличие вопросов на понимание и уточнение ситуации (задачи, проблемы и др.);</li> <li>- интерпретация своего поведения и деятельности;</li> <li>- уточнение своих мыслей и высказываний;</li> <li>- постоянный обмен мнениями с партнерами;</li> <li>- стремление к выяснению причин непонимания, разногласий, неоднозначных суждений и др.;</li> <li>- инициация размышления, как своего, так и партнеров;</li> <li>- не принятие на веру чужого мнения, предлагаемых вариантов решения проблем;</li> <li>- гибкость, мобильность, переключаемость мышления;</li> <li>- принятие различных взглядов на события, ситуации, объекты, окружающий мир в целом;</li> <li>- критическое отношение к любым идеям, в том числе и своим;</li> <li>- понимание и принятие относительности истины.</li> </ul>
<b><i>Панорамность</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Всестороннее и целостное рассмотрение проблем;</li> <li>- стремление использовать при решении проблем знаний из различных областей;</li> <li>- установление взаимосвязи теории с практикой;</li> <li>- объединение разобщенных компонентов в целостность;</li> <li>- совмещение разных дисциплинарных образов одного объекта;</li> <li>- совмещение понятий различных дисциплин;</li> <li>- рассмотрение проблем с позиции общенаучных концепций;</li> <li>- использование общенаучной методологии в своей познавательной деятельности (наблюдение, эксперимент, постановка и решение проблем, моделирование и др.);</li> <li>- использование междисциплинарных методов и форм организации своей познавательной деятельности;</li> <li>- понимание и интерес к междисциплинарным проблемам (глобальные проблемы общества, охрана окружающей среды, здоровье человека и др.);</li> <li>- целостное видение окружающего мира;</li> <li>- постоянные ассоциации и «сцепления» при рассмотрении явлений.</li> </ul>
<b><i>Креативность</i></b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Мобилизация и самоопределение в ситуациях неопределенности;</li> <li>- поиск новых способов решения проблем, задач;</li> <li>- нестандартный подход к решению проблем, задач;</li> <li>- использование имеющихся знаний и умений в нестандартных ситуациях;</li> <li>- нахождение новых способов применения известным объектам;</li> <li>- нахождение нескольких способов решения задач, проблем;</li> <li>- способность смотреть на вещи под различным углом зрения;</li> <li>- постоянный интерес к деятельности;</li> <li>- богатые фантазии и воображение;</li> <li>- способность к боковому зрению;</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- отсутствие страха, излишней самокритичности и неуверенности;</li> <li>- разные способы кодирования информации;</li> <li>- легкость генерирования идей;</li> <li>- постоянная готовность к рискованным, нестандартным и ответственным решениям.</li> </ul>
--	--

Семантические характеристики гуманитарности мышления определялись методом экспертной оценки в процессе наблюдения за поведением, поступками и высказываниями студентов. Данная методика не является новой в психолого-педагогической науке. Эксперты работали в ситуации решения студентами определенных проблем и задач в процессе познавательной деятельности. Была проведена серия экспериментов, в каждой из серий выявлялась и наблюдалась одна семантическая составляющая. В данном случае проводился эксперимент «от достигнутого», без выделения контрольных групп; сравнивались относительные значения семантических составляющих гуманитарного мышления в экспериментальных группах до и после эксперимента. Все высказывания, действия, поступки студентов эксперты относили к определенной семантической составляющей гуманитарного мышления, если это соответствовало приведенным содержательным характеристикам. Отмечались также высказывания, действия и поступки неуместные, неадекватные, не соответствующие содержательным характеристикам семантических составляющих гуманитарного мышления. После того, как были получены экспертные оценки, нами производилась оценка «гуманитарности мышления» по трем параметрам.

Результаты, полученные в ходе педагогического эксперимента, представлены в таблице 2.

Таблица 2 - Гуманитарность мышления студентов

<b>Семантические составляющие</b>	<b>Критичность</b>	<b>Панорамность</b>	<b>Креативность</b>	<b>По всем параметрам</b>
Начало эксперимента	8%	6%	10%	8%
Конец эксперимента	34%	27 %	38%	33%

Как следует из приведенных данных, наблюдалась положительная динамика по всем трем параметрам: значения возросли примерно в три раза, а наибольшее значение в конце эксперимента имел параметр креативности.

Гуманитарные ценности студенты принимают практически все, однако при этом некоторые студенты подчеркнули слово «принимаю» и «в принципе принимаю», оставив «постараюсь следовать им» и «попытаюсь им следовать». По мнению студентов, следовать данным ценностям трудно, практически невозможно, нереально и пр., так как «в жизни не так все просто», «далеко не все данные ценности принимают», «невозможно быть белой вороной», «следовать данным ценностям нереально, так как их не исповедуют другие», «следовать им можно, но в отдаленной перспективе», «следовать им можно, если их примет большинство людей».

Характер ответов на вопросы свидетельствует о том, что у студентов контрольных групп все-таки преобладал традиционный сциентический, взгляд на отношения человека и природы, в то время как у студентов экспериментальных групп в большей степени – гуманитарный.

Анализ ответов студентов показал, что они понимают сущность гармоничных отношений человека и природы. Признаками таких отношений в обоих вариантах были названы: «когда человек не разрушает природу», «восстановление человеком использованного и разрушенного в природе», «использование природы настолько, насколько это удовлетворяет насущные потребности», «бережное, не хищническое отношение человека к природе» и др. Студенты экспериментальных групп ответили на данный вопрос практически все, в то время как в контрольных группах только две трети, в первом случае, ответы были более разнообразными.

Системообразующим показателем гуманитарности мышления и мировоззрения является ценностно-смысловой.

В своем исследовании мы исходим из существующих представлений о типологии ценностей (В.Брожек, М.Рокич, Ф.Франкл, В.П.Горяинов, И.Ф.Исаев и др.). Наиболее приемлемой для нашего исследования является типология ценностей, за основу которой принимается личность человека отмечает Асташова Н.А. [3]. Ценностная структура личности является сложной и многоуровневой, составляющие ее ценности могут проявляться в разных плоскостях и особым образом влиять на разнообразные отношения личности с окружающим миром. В целом выявлено, что ценность в своей внутренней структуре может проявляться как *значение, отношение, цель, принцип, норма и идеал*.

В исследовании мы акцентируем внимание на третьей категории ценностей, не умаляя при этом двух других, тем более что данное деление совершенно условно. Общечеловеческие ценности не конструируются искусственно в историческом процессе, но открываются в нем, встраиваясь в культуру. Данные ценности можно назвать «безусловными», «абсолютными целями» человека, которые светят своим собственным светом, являются «целями в себе», и каждое достижение при «преследовании» этих целей оказывается только этапом на пути к новым достижениям.

Ценностные основания, как было уже отмечено выше, транслируются в специфические, собственно педагогические категории, явления, процессы, технологии. Мы выделяем: ценности, транслируемые через содержание образования; ценности, транслируемые учителем; ценности, транслируемые через организацию образовательного процесса; ценности, рождаемые событийной общностью субъектов образовательного пространства. В аксиологическом образовательном пространстве происходит индивидуально-личностная трансформация ценностей. Из абстрактного инвариантного «пятна» смысла жизнедеятельности на индивидуальном уровне образуется вполне четкая и конкретная «мозаика» личностных устремлений, предопределяющих, в том числе, выбор индивидуальных образовательных траекторий.

В ценностных ориентациях учителя выделяют три типа отношений к значимым моментам профессиональной деятельности: к педагогическому труду (определение цели и личностного смысла деятельности); к личности ученика (ее безусловное принятие и проектирование развития); к личности учителя и к самому себе как педагогу (профессиональный идеал и Я-концепция учителя). Все они взаимосвязаны, но системо- и смыслообразующим является отношение к *личности ученика*.

Ценности не могут быть сконструированы, они должны быть открыты и присвоены обучающимися. В связи с этим важным для нас являлась организация *событийной* общности в процессе занятий, *проживание, переживание, субъективирование и осмысление* студентами ценностных основ будущей профессиональной деятельности. Самоопределение учителя невозможно вне практической деятельности, реализующей воспринятые им ценности. Следовательно, аксиологический компонент в подготовке учителя предполагает изменение всей системы педагогического образования: не только его целей и содержания, но и применяемых технологий, а также условий обучения. В равной степени это относится и к обучению школьников; с той лишь разницей, что речь в данном случае идет о социальном развитии без профессиональной направленности.

Гуманитарная парадигма представляет собой стратегию познания природы, общества, самого человека с антропологической, человековедческой позиции; она вносит «человеческое измерение» во все сферы индивидуальной и общественной жизни человека. В связи с этим подготовка учителя с гуманитарным мышлением и мировоззрением является весьма важной задачей.

Библиография:

1. Иванов С.А. Развитие ноосферного миропонимания у учащихся 5-7 классов в процессе изучения естествознания: Дисс. ... канд. пед. наук. – Екатеринбург: Ур ГУ им. А.М.Горького, 2002. – 316 с.
2. Пестерев П.Н. Иванов С.А. Ноосферное развитие общества и проблемы источников и движущих сил. – Дисс. ... д-ра филос. наук. – Новосибирск: НГУ, 1996.
3. Асташова Н.А. Аксиологическое образование современного учителя: методология, концепции, модели и технологии развития: Автореферат дисс ... д-ра пед. наук. – Брянск, 2001. – 51 с.

Bibliografii:

1. Ivanov S.A. Razvitie noosfernogo miroponimaniia u uchashchikhsia 5-7 classov v protsesse izucheniia estestvoznaniia: Diss. ... kand. ped. nauk. – Ekaterinburg: Ur GU im. A.M.Gor`kogo, 2002. – 316 s.
2. Pesterev P.N. Ivanov S.A. Noosfernoe razvitie obshchestva i problemy` istochnikov i dvizhushchikh sil. – Diss. ... d-ra filos. nauk. – Novosibirsk: NGU, 1996.
3. Astashova N.A. Aksiologicheskoe obrazovanie sovremennogo uchitelia: metodologiiia, kontseptcii, modeli i tekhnologii razvitiia: Avtoreferat diss ... d-ra ped. nauk. – Briansk, 2001. – 51 s.

УДК 378.147

*Ishkova V., Voloshina M.S.* **ORGANIZATION OF SOCIAL INTERACTION IN THE DISTANCE COMPUTER-AIDED INSTRUCTION (CONTEMPORARY DEMANDS FOR ELECTRONIC TEXTBOOK “THEORY OF CHANCES AND MATHIMATIC STATISTICS”)**. The article contains the scientific research's results of the social interaction's conditions and factors in circumstances of the open education. The authors state the criterions of the electronic textbook's quality. There is just thinking about optimum electronic structure of the textbook's academic contents.

*Keywords:* open education, social interaction, remote learning, electronic textbook, programming products.

*Ишкова Л.В., д.пед.н., проф. каф. информационных систем и управления НФИ КемГУ; Волошина М.С., к.пед.наук, доцент каф. высшей математики СибГИУ, г. Новокузнецк, E-mail: ishkovalu1941@mail.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ ПЕРСОНАЛЬНОГО КОМПЬЮТЕРА**

В статье представлены результаты научного исследования условий и факторов социального взаимодействия субъектов обучения в контексте открытого образования. Авторы формулируют критерии качества электронных учебников. Уделено внимание выявлению оптимальной структуры изложения учебного материала в электронных учебниках.

*Ключевые слова :* открытое образование, социальное взаимодействие, дистанционное обучение, электронный учебник, программные продукты.

Сегодня Российское образование невозможно рассматривать вне открытого мирового образовательного пространства, в котором с каждым годом все более прочно утверждается дистанционное обучение. В этой связи особый интерес представляют вопросы, связанные с новым взглядом на понятие социального взаимодействия субъектов образования, считает Кривых С.В. [1, с .234]. Социальное взаимодействие как “...система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью, при которой действие одного субъекта является одновременно причиной и следствием ответных действий других субъектов” [2] в системе дистанционного обучения реализуется опосредованно, через разработку и применение различного рода электронных учебно-методических материалов.

Условия и факторы реализации социального взаимодействия субъектов образования вместе с конечным результатом дистанционного обучения в значительной мере определяются качеством электронной продукции, предлагаемой пользователям (студентам) в качестве основы для их самообразования.

В настоящее время сложились различные подходы к классификации обучающих компьютерных программ, но единого мнения и общей их классификации нет, что отмечается рядом авторов [3, 4, 5 и др.]. Одной из форм компьютерных обучающих систем является электронный учебник, который может быть поставлен в один ряд с автоматизированными обучающими системами, не будучи тождественным им.

Электронный учебник как учебное средство нового типа может быть открытой или частично открытой системой, то есть такой системой, которая позволяет внести измене-

ния в содержание и структуру учебника. Изучая проблему, мы попытались систематизировать очевидные (бытующие в образовательной практике) и не вполне очевидные отличия “электронного учебника” от учебника на бумажном носителе (остающемся до сих пор традиционным). Электронный учебник представляет собой комплекс обучающих, контролирующих, моделирующих и других программ, размещаемых на магнитных носителях персональных электронно-вычислительных машин (ПЭВМ), в которых отражено основное теоретическое содержание учебной дисциплины. В полной мере, как и традиционный, электронный учебник должен соответствовать образовательным стандартам и учебным планам дисциплины. В то же время электронный учебник часто оказывается более эффективным, поскольку:

- обеспечивает практически мгновенную обратную связь;
- помогает быстро найти необходимую информацию, поиск которой в обычном учебнике затруднен;
- существенно экономит время при многократных обращениях к гипертекстовым объяснениям;
- наряду с кратким текстом показывает, рассказывает, моделирует и т.д. (именно здесь проявляются возможности и преимущества мультимедиа-технологий);
- позволяет в темпе, наиболее подходящем для конкретного студента, проверить его знания по определенному разделу учебного материала и сориентировать на изучение неувоенных разделов.

Для эффективного функционирования студента в электронной системе обучения вне зависимости от содержания решаемых задач особое значение приобретают методы визуализации исходных данных, промежуточных результатов обработки, обеспечивающих единую форму представления текущей и конечной информации в виде отображений, адекватных зрительному восприятию человека и удобных для однозначного толкования полученных результатов. Важным требованием интерфейса является его интуитивность. Следует заметить, что управляющие элементы интерфейса должны быть удобными и заметными, вместе с тем они не должны отвлекать от основного содержания, за исключением случаев, когда управляющие элементы сами являются основным содержанием.

Практика работы с электронными учебниками показывает, что при выборе форм представления информации на экране компьютера необходимо исходить не только из содержания учебной деятельности, но и из тех возможностей, которые предоставляет компьютер для реализации эффективных стратегий решения учебных задач. В связи с особым ритмом общения человека с ЭВМ особую роль приобретает проблема понимания текстов. Это касается не только понимания текстов программ, но и понимания тех текстов, которые предъявляются пользователю на экране компьютера. Следует заметить, что сегодня в этой связи становятся актуальными исследования технологий формирования знаний, умений, навыков и профессиональных компетентностей студентов в специфических условиях социального взаимодействия, опосредованного ПЭВМ.

В процессе организации дистанционного обучения необходимо учитывать целый ряд эргономических требований к электронному учебнику:

- информация, предъявляемая на экране, должна быть понятной, логически связной, распределенной на группы по содержанию и функциональному назначению;
- при организации информации на экране следует избегать избыточного кодирования и неоправданных, плохо идентифицируемых сокращений;
- рекомендуется минимизировать на экране использование терминов, относящихся к ПЭВМ, вместо терминов, привычных для пользователя;
- не следует для представления информации использовать краевые зоны экрана;
- на экране должна находиться только та информация, которая обрабатывается пользователем в данный момент.

Необходимо учитывать, что в современных программных средствах присутствуют приемы, полезные при разработке электронных учебников: переструктурирование информации и организация зон, окон для выделяемой части информации; инверсное изображение для части информации и различные эффекты, привлекающие внимание пользователей (мелькание, повышенная яркость и др.). В то же время использование этих приемов должно быть психологически обосновано, функционально обусловлено и эргономично.

Разработчикам электронных учебников можно рекомендовать вопросно-ответные сообщения и подсказки помещать в верхней части экрана, выделяя явным образом отведенную для этого зону, например, отделяя ее горизонтальной линией от основной информации на экране. Различные виды сообщения необходимо отделять друг от друга. В зоне вспомогательной информации, например, можно рекомендовать применение инверсного изображения для подсказок. Зоны размещения на экране вспомогательной информации должны быть четко идентифицируемы – зона подсказок, зона комментариев, зона управляющих сообщений, зона для сообщений об ошибках. При зонировании экрана допускается изменение масштаба знаков в отдельной зоне. Эффекты, привлекающие внимание пользователя ПЭВМ, следует применять строго в соответствии с проектом деятельности пользователя и только в тех случаях, когда это необходимо и психологически обосновано.

Отдельного обсуждения с точки зрения опосредованного персональным компьютером социального взаимодействия заслуживают технические средства создания электронных учебников. Эти средства можно разделить на группы, используя комплексный критерий, включающий такие показатели, как: назначение и выполняемые функции; требования к техническому обеспечению; особенности применения. В соответствии с указанным критерием возможна следующая классификация: традиционные алгоритмические языки; инструментальные средства общего назначения (к достоинствам следует отнести возможность создания электронного учебника лицами, которые не являются квалифицированными программистами; существенное сокращение трудоемкости и сроков разработки электронного учебника); средства мультимедиа; гипертекстовые и гипермедиа средства.

В условия открытых образовательных систем, включая систему электронной информационной поддержки, речь может идти только о нелинейной структуре подачи информации студентам. В электронных учебниках такой способ нелинейной подачи текстового материала называется гипертекстом, когда в тексте имеются каким-либо образом выделенные слова, имеющие привязку к определенным текстовым фрагментам. Таким образом, пользователь не просто листает по порядку страницы текста, он может отклониться от линейного описания по какой-либо ссылке, т.е. сам управляет процессом поступления к нему информации. В гипермедиа системе в качестве фрагментов могут использоваться изображения, а информация может содержать текст, графику, видеофрагменты, звук. Использование гипертекстовой технологии удовлетворяет таким предъявляемым к электронным учебникам требованиям, как структурированность и удобство в использовании (при необходимости такой учебник можно “выложить” на любом сервере и его можно легко корректировать). Именно поэтому современный электронный учебник должен соответствовать следующим требованиям:

- информация по выбранному курсу должна быть хорошо структурирована и представлять собою законченные фрагменты курса с ограниченным числом новых понятий;
- каждый фрагмент, наряду с текстом, должен представлять информацию в аудио- или видео;
- текстовая информация может дублировать некоторую часть аудио- или видеолекций;
- на иллюстрациях, представляющих сложные модели или устройства, необходима мгновенная подсказка, появляющаяся или исчезающая синхронно с движением курсора по отдельным элементам иллюстрации (карты, плана, схемы, чертежа сборки изделия, пульта управления объектом и т.д.);



- текстовая часть должна сопровождаться многочисленными перекрестными ссылками, позволяющими сократить время поиска необходимой информации, а также мощным поисковым центром, подключенным к специализированному толковому словарю по данной предметной области (гlossарию);

- видеоинформация или анимация должны сопровождать разделы, которые трудно понять в обычном изложении;

- аудиоинформация во многих случаях должна являться основной и порой незаменимой содержательной частью учебника.

Долгое время в отечественной системе образования контроль знаний, как правило, проводился в устной форме. На современном этапе применяются различные методы машинного тестирования. Многие не разделяют этой позиции, считая, что тесты исключают такие необходимые навыки, как анализ, синтез, сравнение, сопоставление, рассуждение по аналогии и т.д. В системах дистанционного обучения применение новых технологий дает возможность качественно по-новому решить обозначенную проблему. Известно, что всякий учебный курс рассчитан на определенный срок изучения в зависимости от его трудоемкости. Руководствуясь учебной программой и методическими указаниями, обучающийся составляет персональный план обучения, т. е. расписание своих собственных учебных занятий.

В исследовании особое внимание было уделено разработке оптимальной структуры подачи теоретического материала. Выбрав раздел в содержании, необходимо рассмотреть структурную схему его, определить вид каждой структурной единицы и рассмотреть связи между ними внутри этого раздела. Учитывая связи между структурными единицами из разных разделов, необходимо выбрать самые важные структурные единицы и обратить на них особое внимание при изучении. Если для изучения структурной единицы требуются знания единиц из предыдущих разделов, необходимо их повторить, после чего можно перейти к изучению содержания структурной единицы. После освоения содержания каждой структурной единицы целесообразно вновь вернуться к структурной схеме главы для повторения взаимосвязей и систематизации изученного материала. Таким образом, можно утверждать, что применение качественных электронных учебников способствует организации в сфере открытого образования эффективного, опосредованного персональным компьютером, социального взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Библиографический список

1. Кривых С.В. Индивидуально-ориентированный образовательный процесс в вузе в условиях реализации ФГОС ВПО // Мир науки, культуры, образования. - № 6 (37). – Декабрь 2012. – С. 234-236.
2. Фролов С. Взаимодействие социальное // Словарь ключевых социологических терминов. - М., 1999.
3. Зайнутдинова Л.Х. Создание и применение электронных учебников. - Астрахань, ООО "ЦНТЭП", 1999.
4. Полянский Н.М. Электронные учебники. - М.: "Кибернетика", 2000.
5. Христочевский С.А. Базовые элементы электронных учебников и мультимедийных энциклопедий. Системы и средства информатики. Вып.9. - М.: Наука. Физматлит., 2003.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Krivykh S.V. Individually-oriented educational process in institution of higher learning in the conditions of realization of ФГОС ВПО // the World of science, culture, education. - № 6(37). - December 2012. - С. 234-236.
2. Frolov S. Vzaimodeistvie sotsialnoe // Slovar kluchevih sotsiologicheskikh terminov. - M., 1999.
3. Zainutdinova L.H. Sozdanie i primeneniye elektronnykh uchebnikov. - Astrahan, ООО "TCNTEP", 1999.
4. Polanskei N.M. Elektronnie uchebniki. - M.: "Kibernetika", 2000.
5. Hristochevskoi S.A. Bazovye elementi elektronnykh uchebnikov i multimedeynih entciklopedei. Sistemi i sredstva informatiki. Vip.9. - M.: Nauka. Fizmatlit, 2003.

УДК 37.03

*Kasatkin S.F.* **SOCIALIZATION AS THE MOST IMPORTANT DIRECTION OF SOCIAL INTERACTION.** In article requirements of society to new generations, definition, a standard, regularities, stages of their socialization and social interaction in its providing are considered.

*Keywords:* socialization, personal and professional development, self-development, social interaction.

*Касаткин С.Ф., к.пед.н., старший научный сотрудник Института педагогического образования и образования взрослых РАО, Санкт-Петербург*

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ КАК ВАЖНЕЙШЕЕ НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В статье рассматриваются требования общества к новым поколениям, определение, эталон, закономерности, этапы их социализации и социальное взаимодействие в ее обеспечении.

*Ключевые слова:* социализация, личностно-профессиональное развитие, саморазвитие, социальное взаимодействие

Социализация – важнейшая проблема, от успешного разрешения которой непосредственно зависит развитие всего общества, на что обращают внимание большинство исследователей (Г.М. Андреева, Л.И. Божович, Л.С. Выготский, В.В. Зеньковский, И.С. Кон, В.Н. Мясищев, А.В. Мудрик, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.И. Фельдштейн, Э. Эриксон, В.А. Ядов и др.) В настоящее время она трактуется **как процесс и результат усвоения и последующего активного воспроизводства индивидом социального опыта** - А.А.Реан, Г. М. Андреева и др. [1, 2.]. Б. Г. Ананьев рассматривает социализацию как двунаправленный процесс, означающий становление человека как личности и как субъекта деятельности с конечной целью - формирование индивидуальности [3.] Основываясь на субъект-субъектном подходе А. В. Мудрик трактует социализацию, как «развитие и самозменение человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры, что происходит во взаимодействии человека со стихийными, относительно направляемыми и целенаправленно создаваемыми условиями жизни на всех возрастных этапах» [4.]. Однако, на наш взгляд, такие определения несколько ограничивают представление о значимости предзначения, которое социализация должна выполнять в современном общественном развитии. В связи с этим предлагается: **социализация как становление человека полноценным членом общества и поддержание этого статуса в связи с возрастными и социальными изменениями.**

Ключевой компонент - представление о «полноценном члене общества». Практически это тот ориентир, к достижению которого желательно стремиться каждому человеку и всей социальной сети учреждений, во взаимодействии обеспечивающих его становление и развитие. При его формировании следующие тенденции являются, на наш взгляд, определяющими:

- во-первых, общество стремится стабильно поддерживать уже достигнутый уровень жизни, по возможности избегая его необоснованного снижения, неизбежно вызывающего усиление протестных настроений и, соответственно, активизацию разрушающих социальных действий. Для этого требуется, прежде всего, физическое воспроизводство имеющегося количества населения, а уже на его основе - интеллектуальное воспроизводство, иными словами, чтобы сменяющие поколения «усваивали и активно воспроизводили накопленный социальный опыт». Это порождает объективную потребность в **типовой социализации**, предназначение которой обеспечивать социальное развитие большинства, его некое единомыслие, позитивный настрой, готовность к труду, укрепляющие монолитность и сохраняющие воспроизводящий потенциал общества;

- во-вторых, общество не менее заинтересовано в поступательном качественном развитии, поскольку длительная стагнация или незаметная эволюция также несут в себе значительный негативный ресурс. Для этого необходимы яркие индивидуальности, мыслящие и созидающие не как все, по сути, вопреки накопленному социальному опыту и типовой социализации, то есть, талантливые и гениальные. Именно они порождают принципиально новые научно-технические и социальные идеи, при успешной реализации которых общество поднимается на все более высокие уровни развития. Такие люди

появляются спонтанно, непредсказуемо и в отличие от достаточно управляемой типовой социализации возможно только создавать благоприятные условия для их зарождения и успешной самореализации;

- в-третьих, развивающееся общество обязательно должно заботиться о том, чтобы качественные социальные и научно-технические преобразования быстрее осваивались большинством, и создавали тем самым уже более высокую информационную и материальную основу для дальнейшего прогресса. Это означает, что не только соответственно повышается уровень типовой социализации, но и зачастую меняется ее содержание, поскольку новые идеи могут частично или полностью отрицать имеющийся опыт в данной сфере деятельности, делая его ненужным для воспроизводства;

- в-четвертых, общество вынуждено принудительно сдерживать негативное влияние людей, выпадающих из типовой социализации в силу генетических предрасположенностей или жизненных обстоятельств. Это – асоциальные элементы - криминальные, наркоманы, алкоголики и другие, не только сами настроенные на потребление и отторгающие созидательный труд, но и активно вовлекающие в аналогичную зависимость окружающих. Чем вольготнее они будут себя чувствовать, тем сильнее тормозится и разрушается поступательное социальное развитие;

- наряду с этим – индивидуализация, в силу которой каждый человек развивается в соответствии с заложенными генетическими предрасположенностями и неизменно стремится сохранить свою индивидуальность, в какой-то мере обособливаясь от общества. В основном по этой причине его психика, воспринимая типовую социализацию, сопротивляется ей, интерпретирует или частично игнорирует, образуя вариации личностно-профессионального развития у различных людей. Однако, общество тоже заинтересовано в различных индивидуальностях, поскольку именно они создают основу для эволюционного совершенствования социальной жизни.

Исходя из названных тенденций, современному полноценному члену общества в идеальном представлении, на наш взгляд, должно быть присуще следующее:

- высокий профессионализм, обеспечивающий максимальный личностный вклад в развитие общества;

- непрерывное саморазвитие личностно-профессионального потенциала и его активная творческая самореализация;

- личностная индивидуальность, позволяющая находить нестандартные идеи, решения и достигать высоких результатов в их реализации;

- пользование достижениями и информационными ресурсами общества;

- осуществление деятельности в соответствии со сложившимися моральными и законодательными нормами;

- самодостаточность и успешность;

- семейное благополучие и активное участие в эффективном обеспечении смены поколений;

- активная жизненная и гражданская позиция;

- забота о здоровье, физическом совершенстве и здоровый образ жизни;

Главная социальная функция приведенного ориентира - стать идеалом или эталоном для каждого человека, а также для социальных систем, организаций и учреждений, ответственных за его становление полноценным членом общества. При этом должно учитываться, что, как считает А.А. Реан, по характеру своего протекания социализация личности относится к процессам «с неопределенным концом», хотя и с определенной целью. И процесс этот не прерывается на протяжении всего онтогенеза человека. Отсюда следует, что социализация не только никогда не завершается, но и «никогда не бывает полной» [1.]. Исходя из этого, возможно сформулировать следующие свойства, которыми обладает ориентир:

- в процессе достижения он будет конкретизироваться и индивидуализироваться в соответствии с генетическими предрасположенностями человека, выбранной им профессией и конкретными жизненными обстоятельствами;

- его практически невозможно освоить в полной мере, поскольку в процессе достижения индивидуальное представление о нем будет неизменно совершенствоваться и вновь отдаляться;

- он будет изменяться по мере развития общества.

Для успешной реализации предложенный ориентир необходимо наполнить конкретным содержанием, последовательно осваивая которое человек может формировать себя в соответствии с требованиями современного общества, как самостоятельно, так и с помощью сети заинтересованных организаций и учреждений. Прежде всего, это содержание непрерывного образования, включающее в себя, в самых общих чертах, формирование мировоззренческих представлений о природе и обществе, основных закономерностях их развития, формирующих методологию познания. Затем, - как можно более полный объем современных знаний по выбранной профессии, позволяющий стать высоким, творческим и продуктивным профессионалом. И в разумном объеме – прикладные знания, позволяющие уверенно ориентироваться и находить свое место в социуме, то есть, экономические, юридические, менеджерские, психолого-педагогические, валеологические и др. Другая часть – содержание непрерывного воспитания, обеспечивающее обладание необходимым комплексом индивидуальных компетенций или личностных качеств, умений и навыков, позволяющих успешно реализовывать усваиваемые знания в социуме и профессии, уверенно устанавливать позитивные взаимоотношения и последовательно формировать жизненный и профессиональный опыт.

Такая программа непрерывного личностно-профессионального развития с ориентиром на становление полноценным членом общества, на наш взгляд, существенно помогла бы активизировать и систематизировать усилия по самообразованию и самовоспитанию, а также улучшить координацию сетевого взаимодействия различных образовательных и воспитательных учреждений в процессе социализации. Психолого-педагогическая основа для ее разработки – закономерности и этапы личностно-профессионального развития. В данном случае они порождаются взаимодействием следующих процессов:

- индивидуально-личностного развития, осуществляющегося в основном по биологическим и психологическим законам;

- социализации, продиктованной законами общественного и культурологического развития.

В результате вступают в действие компромиссные закономерности, позволяющие обоснованно управлять процессом социализации и, соответственно, достигать более высоких результатов:

- чем точнее и полнее при социализации учитываются законы индивидуально-личностного развития, тем она эффективнее;

- чем гармоничнее сочетаются саморазвитие и целенаправленная деятельность общества по социализации, тем активнее и успешнее она осуществляется. При этом первоначальное доминирование деятельности общества в обеспечении социализации со временем нарастающе уступает саморазвитию;

- чем полнее сформирована личностно-профессиональная индивидуальность, тем более востребован человек в социальном развитии;

- чем благоприятнее условия для максимальной самореализации потенциала личности, тем выше ее вклад в развитие общества;

- чем ценнее и объемнее индивидуальный вклад в развитие общества, тем интенсивнее и полнее личностное развитие.

Соответственно этим закономерностям формируются основные этапы личностно-профессионального развития в процессе социализации. В концепции Э.Эриксона для

этого применен возрастной критерий - младенчество, раннее детство, игровой возраст, школьный возраст, подростковый возраст и юность, молодость, средний возраст, зрелость [5.]. Ряд исследователей критерием принимает отношение к трудовой деятельности, выделяя стадии: дотрудовую - адаптации, идентификации, интеграции, трудовую и послетрудовую. Однако, по нашему мнению, эти критерии должны сочетаться с другим, более характерным для сущности социализации - объемом и качеством информации, которыми по мере возрастания обуславливают объективную потребность, непосредственный интерес и преобладание определенного вида интеллектуальной деятельности в сознании человека на различных этапах его развития. Соответственно, начальный этап - **адаптивная социализация**, в процессе которой человек адаптируется к сложившимся социальным условиям. Он обучается инструментам приема и передачи социальной информации – слушанию и говорению, письму и чтению, а сегодня еще и владению компьютерной техникой, а затем с их помощью активно потребляет накопленную обществом информацию для личностного и профессионального развития. Уже в процессе этого этапа зарождаются элементы следующего – **созидательной социализации**, когда человек начинает что-либо создавать своим трудом. Но в полной мере созидательность проявляется при активном участии личности в труде на благо общества, как индивидуально, так и в трудовом коллективе. При этом потребление социальной информации не прекращается, но в большей степени ориентируется на удовлетворение профессиональных потребностей и интересов и саморазвитие. Накопление в значительных объемах созидательного опыта и соответствующих знаний способствует переходу личности в следующий этап **социализации – творческий**, при котором она все чаще находит и реализует нестандартные идеи и решения, то есть сама творит новую информацию. Как только такой творческой информации набирается достаточное количество, возникает объективная потребность в доведении ее до других членов общества. И тогда для личности наступает, если можно так назвать, **педагогический этап социализации**, в процессе которого, наряду с прежней работой, начинает преобладать передача опыта или обучение других в процессе административной, преподавательской или публицистической деятельности. И заключительный этап – **постсоциализации** или как можно более длительное сохранение в качестве полноценных членов общества пожилых людей, теряющих свой потенциал в силу возрастных изменений.

Представление о закономерностях и этапах позволяет целенаправленнее организовать и добиваться большей эффективности процесса социализации, как каждого человека в отдельности, так и подрастающих поколений в целом. При этом несколько иной смысл приобретает понятие «опережающее обучение». Поскольку каждый последующий этап личностно-профессионального развития зарождается в предыдущем, то ориентировать, мотивировать и готовить к предстоящему в нем преобладающему виду деятельности возможно и целесообразно заранее, опережающе. Уточняется цель и результат непрерывного образования (воспитания) - личностно-профессиональное развитие личности как «полноценного члена общества».

Но особое значение приобретает обучение новых поколений организации саморазвития, созиданию собственного «Я», как важнейшего фактора социализации. Целесообразнее это делать, по нашему мнению, к окончанию адаптационного этапа - в профессиональных учебных заведениях, чтобы на созидательном этапе каждый не только осознавал важность работы над собой, но и умел разрабатывать и реализовывать индивидуальные личностно-профессиональные программы своего развития и социализации, или жизненные сценарии, акмеограммы в других терминологиях. В помощь этому необходимо создание соответствующего научно-методического и учебного обеспечения, как для преподавания студентам, так и более доступного для взрослого населения. В трудовых коллективах, поскольку саморазвитие непосредственно связано с повышением профессиональной квалификации, желательна организация психолого-педагогической помощи и сопровож-

дения занимающимся по индивидуальным программам. И важнейшая роль в социализации принадлежит сети учреждений неформального образования, призванной по своей проблематике как можно полнее и качественнее отвечать познавательным интересам и потребностям различных людей, заботящихся о саморазвитии и поддержании статуса «полноценного члена общества».

Библиографический список

1. Реан, А.А. Психология личности / А.А. Реан. - СПб.: Питер, 2013, - 288 с.
2. Андреева, Г. М. Социальная психология / Г.М. Андреева. – М., Аспект-пресс, 2003, - 384 с.
3. Ананьев, Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. - СПб.: Питер, 2010, - 288 с.
4. Мудрик, А. В. Социальная педагогика: учебник / А. В. Мудрик. - М., Изд. Центр «Академия», 2000, - 200 с.

5. Erikson, E. Childhood and society (2d ed.) / E. Erikson - New York: Norton, 1963;.

6. Бодалев, А.А. Вершины в развитии взрослого человека / А.А. Бодалев. –СПб.: Питер, 2007.

Bibliograficheskii` spisok

1. Rean, A.A. Psihologiya lichnosti / A.A. Rean - Spb.,: Peter, 2013, - 288 s.

2. Andreeva, G. M. Sotsial`naia psihologiya / G.M. Andreeva – M., Aspekt-press, 2003, - 384 s.

3. Anan`ev, B. G. Chelovek kak predmet poznaniia / B. G. Anan`ev - Spb.,: Peter, 2010, - 288 s.

4. Mudrik, A. V. Sotsial`naia pedagogika: uchebnik / A.V. Mudrik - M., Akademiia, 2000. - 200 s.

5. Erikson, E. Childhood and society (2d ed.) / E. Erikson - New York: Norton, 1963.

6. Bodalev, A.A. Vershiny` v razviti v zroslogo cheloveka / A.A. Bodalev –Spb.: Peter, 2007.

УДК 364

*Lipinskaya M.N.* **GERMAN EXPERIENCE IN THE FIELD OF SOCIAL WORK WITH YOUTH.** The article describes a system of social work with young people in Germany, where special attention is paid to social work with migrants. Presented several projects of social work with migrants.

*Keywords:* social work, migrants, migration service.

*Липинская М.Н., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: mlipinskaya@mail.ru*

## ОПЫТ ГЕРМАНИИ В СФЕРЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

В статье рассматривается система социальной работы с молодежью в Германии, где особое внимание уделено социальной работе с мигрантами. Представлены проекты социальной работы с переселенцами.

*Ключевые слова:* социальная работа, мигранты, миграционная служба.

Социальная работа с молодежью в Германии является инструментом реализации детской и молодежной политики страны. В области социальной работы с молодежью практикуется принцип сотрудничества государства и частных организаций. При этом большинство услуг предоставляют негосударственные структуры, а государство осуществляет финансовую поддержку общественных инициатив. Спектр негосударственных организаций чрезвычайно разнообразен: союзы и организации, действующие на федеральном уровне, региональные объединения, местные инициативы и группы самопомощи. В своей деятельности они автономны, т.е. сами определяют цели и задачи своей работы в рамках законодательства Федеративной Республики Германии.

Негосударственная помощь детям и молодежи включает в себя деятельность молодежных объединений, которые рассматриваются как элемент подготовки молодых людей к ответственному участию в государственной и общественной жизни:

- на уровне федерации (Национальный комитет по международной работе с молодежью Германии (DNK), членами которого являются Германский федеральный круг молодежи (DBJR), Круг политической молодежи (RPJ) и Спортивная молодежь Германии (DSJ); Ассоциация социального обеспечения детей и молодежи (AGJ); Федеральная Ассо-

циация по защите детей и подростков (ВКJ); Центр международной работы с молодежью (ШАВ) и др.);

- на уровне федеральных земель (Земельные круги молодежи, Земельный комитет помощи молодежи);

- на местном уровне (Городские или областные круги молодежи, Городские или областные комитеты помощи молодежи).

Система государственной помощи молодежи, опираясь на закон «О помощи детям и молодежи», действует на трех уровнях:

- на уровне федерации (Федеральное министерство по делам семьи, пожилых граждан, женщин и молодежи Германии; Федеральный фонд детей и молодежи);

- на уровне федеральных земель (Земельные министерства по делам молодежи);

- на местном уровне (Городские или областные ведомства по делам молодежи).

Социальная работа с молодежью находится на пересечении различных проблемных областей: получение образования, профессиональное самоопределение, миграционные процессы, и фокусируется на помощи молодым людям с индивидуальными и социальными проблемами. Таким образом, среди основных направлений работы с молодежью можно выделить:

- помощь при переходе от школьного образования к профессиональному и последующему плавному вхождению в трудовую деятельность;

- работа с мигрантами;

- работа «уличного» социального педагога;

- социальная работа в школе как профилактическое направление, предупреждающее проблемы, которые могут возникнуть при переходе от школы к профессиональному образованию;

- помощь в воспитании;

- «опекающее» проживание.

Рассмотрим более подробно одно из направлений – социальная работа с молодыми мигрантами. К этой категории относятся молодые переселенцы иностранного происхождения или беженцы. Более 30% детей и молодых людей Германии имеет так называемый миграционный фон, что делает социальную помощь данной категории населения актуальной и значимой для государства и общества. Она нацелена на достижение равноправного участия людей во всех областях общественной жизни в соответствии с их компетенциями и возможностями. Перед миграционными службами для молодежи стоит ряд задач:

- разработка проектов социальной работы;

- консультационная поддержка мигрантов;

- поддержка подростков с миграционным фоном при языковой, профессиональной и социальной интеграции в общество.

При реализации своих задач сотрудники молодежных миграционных служб особое внимание обращают на подростков и юношей в возрасте от 12 до 27 лет, прибывших в страну недавно.

Миграционные процессы оказывают на человека определенное воздействие: языковой барьер, потеря своей идентичности, вынужденная смена профессии, финансовые проблемы, дискриминация, оторванность от семьи, отсутствие перспективы, социальная изоляция, изменение социальных ролей.

На пути обращения клиента в миграционную службу могут возникнуть определенные барьеры: незнание языка, отсутствие доверия к специалистам - носителям другой культуры («меня все равно не поймут»), влияние национальных стереотипов, отсутствие знаний о системе и возможностях социальной помощи страны пребывания, страх обращения в административные органы.

Индивидуальная социальная работа миграционных служб включает в себя: социально-педагогическое сопровождение до, во время прохождения языковых курсов и после их

окончания; составление индивидуальных планов интеграции (case management); консультирование в кризисных ситуациях в процессе интеграции; посредническую деятельность. При составлении индивидуального плана интеграции выясняется социальный статус (происхождение) клиента, его мобильность, состояние здоровья, умение выстраивать межличностное взаимодействие, место жительства, уровень знания немецкого языка, общего и профессионального образования, наличие и стабильность дохода.

Миграционные службы работают с семьями по месту жительства. Для молодых людей, проживающих в небольших городах, где нет возможности посещать языковые курсы, создаются молодежные общежития в более крупных городах. Социальные педагоги таких учреждений взаимодействуют со школами с целью организации интенсивных языковых курсов и с целью содействия процессу обучения в обычной школе. Специалисты молодежного общежития работают в трех направлениях: 1) содействие в освоении школьной программы (помощь в выполнении домашних заданий); 2) подготовка к наиболее востребованным видам профессиональной деятельности (например, работа в мастерских на базе общежития); 3) организация досуга молодежи.

Приоритетной задачей в области миграционной политики государства является успешная интеграция вновь прибывших в страну переселенцев. Этого невозможно достичь без хорошего знания немецкого языка. Все последующие шаги: продолжение обучения, поиск профессии, успешная социализация будут зависеть от преодоления языкового барьера. Организация социально направленных мероприятий для мигрантов предполагает с одной стороны, погружение их в новую социокультурную среду (прежде всего языковую), а с другой – подготовку коренного населения к толерантному восприятию чужих культур.

Примером реализации задачи по разработке программ для молодежи могут выступить проекты региональных организаций, ориентированных на помощь детям и подросткам из семей мигрантов: «Профилактика наркозависимости» (Молодежная миграционная служба, г. Кельн), «Выход из безвыходной ситуации» (Молодежный отдел при социальной службе католических женщин, г. Кельн), «Проект уличной социальной работы» (Молодежная миграционная служба, г. Бонн), «Программа содействия в изучении языка для детей 4-6 лет» (Региональная организация содействия детям и подросткам из семей мигрантов, г. Зиген), «Медиатека против расизма» (Союз социальной работы и культуры, г. Зиген).

«Профилактика наркозависимости». Основной тезис программы: профилактика наркозависимости начинается с помощи любому мигранту по любому вопросу, когда он приезжает в страну. В соответствии с этим, распространение информации о направлениях деятельности программы происходит в сотрудничестве с местами организации языковых курсов, где устанавливается первый контакт с потенциальными клиентами. Организуются следующие виды работ: тренинговые занятия для молодежи и взрослых; экскурсии; выезды на выходные с подростками, семьями; организация групп самопомощи для наркозависимых и созависимых. Во время мероприятий происходит информирование о законодательстве Германии, наркотиках, способах защиты; подготовка волонтеров для последующей профилактической работы из среды мигрантов.

«Выход из безвыходной ситуации». Работа с подростками, нарушившими закон и/или страдающими алкогольной или наркотической зависимостью. Социальные работники, реализующие эту программу, организуют свободное время подростков, находящихся в тюрьме; оказывают помощь в трудоустройстве освобождающимся из мест лишения свободы; осуществляют деятельность в консультационно-медицинском пункте для наркоманов; поддерживают деятельность молодежного клуба.

«Медиатека против расизма». Медиатека создана с целью профилактики дискриминации иностранцев в профессиональной сфере, в сфере взаимодействия с государственными организациями и повседневной жизни. Бюро сотрудничает со средствами массовой



информации, университетами, благотворительными организациями, учреждениями, работающими с мигрантами. Проводит обучающие семинары, антидискриминационные мероприятия и организует совместную деятельность представителей различных культур. В рамках данного проекта курсирует специализированный автобус с передвижными тематическими выставками, играми для детей различного возраста (например, тема «Эксплуатация детского труда» реализуется через выставку коллажей, создание игрушек из отходов, игры по станциям).

В Германии в сфере социальной работы с молодежью накоплен большой опыт. Характерен узконаправленный подход, предполагающий разделение сфер деятельности и проработку каждого направления отдельной организацией. Особенный интерес представляет разнообразие способов и подходов в работе учреждений на различных уровнях.

Но даже существующее многообразие не является ответом на все вопросы и потребности молодых людей. По словам Клаудии Нольте, бывшего федерального министра по делам семьи, пожилых граждан, женщин и молодежи, детская молодежная политика намечает рамки и создает предпосылки для того, чтобы молодое поколение могло само найти эти ответы.

УДК 378

*Surtayev P.B., Surtayev B.M. CONTINUING PEDAGOGICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF CHANGES OF SOCIAL INTERACTION.* The article deals with the interconnection between the modeling of continuing education and changes of social interaction.

*Key words:* social interaction, continuing education, professional environment.

*Суртаев П.Б., к.пед.н., Санкт-Петербург; Суртаев Б.М., к.пед.н., г.Ханты-Мансийск*

## **НЕПРЕРЫВНОЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ИЗМЕНЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В данной статье показывается взаимосвязь построения непрерывного образования с изменениями в социальном взаимодействии.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, непрерывное образование, профессиональная среда.

Современный период жизнеустройства человеческого общества все чаще и чаще называют периодом глобальных перемен, периодом, характеризующемся неопределенностью, состоянием нестабильности и естественно это не может не сказываться на характере, содержании социального взаимодействия в различных сферах жизнедеятельности. Образование эта сфера, которая в первую очередь чувствует «нематериальные ориентиры», изменения в духовно-нравственных образцах, человека, что отражается на мировоззрении его целевых настроениях.

Образование все глубже и глубже переплетается с другими сферами: культурной, производственной, социальной, экономической, и др. Переход на инновационный путь развития в реальном секторе экономики требует подготовки высококвалифицированных, свободно владеющих своей профессией и ориентирующихся в смежных областях знаний, конкурентоспособных на рынке труда специалистов. В этом ключе все большее значение начинает приобретать непрерывное образование в процессе подготовки специалистов.

Непрерывное образование становится частью профессиональной подготовки специалистов для любой сферы жизнедеятельности. Вопросы профессиональной компетенции специалиста Проектирование профессионального образования специалистов для различных сфер жизнедеятельности учитывает специфический, междисциплинарный характер научной и практической области исследователи стремятся разрабатывать нетрадиционные технологии в организации непрерывного образования подготовки специалистов. Исследо-

ватели и практики создают условия построения непрерывного образования для совершенствования профессиональных компетенций у будущих с помощью изменения различных учебных программ, тренингов, модулей, все больше обращается внимание на подготовку человека для деятельности в области «иной» профессии. Говоря о профессиональном образовании Т.В. Бондарева разрабатывает технологии обучения работы с пожилыми людьми, Т.Г. Деревягина описывает обучение специалистов технологиям социального партнерства, Л.К. Иванова изучает подготовку специалиста к работе с семьей и т.д., при чем в этом участвуют как люди, имеющие гуманитарные профессии, так и профессии технического плана.

Идея непрерывного образования впервые появилась во Франции. Проект программы развития национального образования, разработанный Жаном Кондорсэ в эпоху французской революции, содержит идеи до сих пор актуальные для педагогики. В нем подчеркивается основополагающий для непрерывного образования принцип универсальности. В России идею непрерывного образования одним из первых сформулировал Д.И. Менделеев. Он определял непрерывное образование как пожизненный процесс целенаправленного формирования человека. Понятие «непрерывное образование» было введено П. Пренцем в 1955 г. В 1956 г. П. Пренц в журнале «Эспри» сформулировал цели непрерывного образования: распространение культуры; подготовка гражданина к изменяющимся условиям общественного развития; дополнительное общее образование для всех; профессиональная подготовка и повышение квалификации. Имеющиеся разработки в области непрерывного образования на сегодняшний день недостаточно учитывают характер изменений в социальном взаимодействии и в самой профессии, обновление, которой происходит, чаще, чем идет процесс подготовки специалиста. Перспективные исследования в сфере технологий организации непрерывного образования взрослых, учитывающих изменения социального взаимодействия обосновано значение социальной работы в лечебно-реабилитационном учреждении, направлены на изучения роли и функций специалиста, изменения профессиональной среды и т.д. Тем не менее, описание того, что ожидает руководство учреждений от специалистов, требует ответа на вопрос: как эффективно обучать студентов по различным специальностям, чтобы более адекватно реагировать на происходящие изменения.

Актуальность непрерывного профессионального образования специалистов в различных сферах жизнедеятельности на рабочем месте обусловлена: потребностью учреждений в компетентных специалистах, развитием непрерывного образования, интенсивным развитием профессий и в связи с этим необходимостью методического и организационного сопровождения студентов в ходе непрерывной учебной и производственной практики. Специфика непрерывного профессионального образования на рабочем месте заключается в необходимости формирования у специалистов таких профессиональных компетенций, которые позволят эффективно взаимодействовать людьми, в условиях меняющегося характера социального взаимодействия, а также в необходимости овладения инновационными технологиями для работы в различных сферах.

Изменение перечня должностных обязанностей специалистов по различным направлениям лечебно-реабилитационного учреждения и профессиональных компетенций, необходимых для их выполнения, отражает требования к профессиональной подготовке специалистов в области технологий, ориентирующих человека на самообразование, непрерывное. Это и определяет содержание учебных программ, реализуемых в системе непрерывного профессионального образования на базе самих предприятий. Профессиональная подготовка будущих специалистов при взаимодействии высшего учебного заведения и мест профессиональной деятельности решает социальную, адаптивную и экономическую задачи и является эффективной.

Если строить непрерывное обучение специалистов применяя контекстно-компетентностный подход, то обучение будет максимально практико-ориентированным, специалисты будут иметь адекватное представление о своих возможностях, у них повы-

сится мотивация на выполнение профессиональных задач и улучшится качество их выполнения.

Г.Л. Ильин выделил три основные проблемы, которые способствовали появлению и развитию идеи массового и непрерывного образования. Это «информационный бум, информатизация общества и появление функциональной неграмотности» Необходимость непрерывного обучения обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий.

УДК 371

*Zolotukhina N.* **THE CONCEPT OF “WISDOM AND PEDAGOGICALLY CULTURE” OF D.S. LIKHACHEV.** The article analyzes cultural- pedagogical concept D.S. Likhachev, ascending to the ethnic cultural tradition and the folk pedagogy in Ancient Russia.. Discusses the principles of education in the modern of cultural environment , based on spiritual values of Russian classics: Truth, Good and Beauty , the bearers of which are the best representatives of the Russian and of the world spiritual elite.

*Keywords:* Culture and precepts of folk pedagogics of Ancient Russia, cultural wealth of classics of the Russian culture: Truth, Good and Beauty as basis of education and formation of modern youth, intelligence concept, integrity and openness cultural environment, culture ecology, moral ecology.

*Золотухина Н.Ф., к.пед.н., доцент кафедры ЮНЕСКО РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E- mail: zolotukhina\_nat@mail.ru*

## **КОНЦЕПЦИЯ «МУДРОСТИ И УЧИТЕЛЬНОСТИ КУЛЬТУРЫ» Д.С. ЛИХАЧЕВА**

В статье анализируются культуру-педагогическая концепция Д.С. Лихачева, восходящая к традициям культуры и народной педагогики в Древней Руси. Рассматриваются принципы образования и воспитания в современной культуросфере, базирующейся на духовных ценностях русской классики: Истине, Добре и Красоте , носителями которых выступают лучшие представители русской интеллигенции и мировой духовной элиты.

*Ключевые слова:* Культура и заповеди народной педагогики Древней Руси, духовные ценности классики русской культуры: Истина, Добро и Красота как основа воспитания и образования современной молодежи, концепция интеллигентности, целостность и открытость культуросферы, экология культуры, нравственная экология.

*Мудрость и учительность были свойственны всей древнерусской культуре.  
Д. С. Лихачев*

Дмитрий Сергеевич Лихачев (1906 -1999) - русский историк, филолог, культуролог, общественный деятель и создатель уникальной культуру- педагогической концепции , которая не укладывается в рамки представлений о классической педагогике.

Изданные в 1985 г. «Земля родная»[1] и «Письма о добром и прекрасном» [2 ] - две книги Д.С. Лихачева, адресованные автором молодым читателям, пожалуй, являются единственными «специальными» педагогическими сочинениями , при этом несколько не претендующими ни на какие теоретические обобщения в этой сфере знания. «Секрет» популярности педагогического наследия Д.С. Лихачева, на наш взгляд, заключается в том, что его педагогические взгляды в той или иной мере выражены практически во всех его ( а это более 1000) научных и публицистических работах, не говоря уже об устных выступлениях в молодежных и иных аудиториях. Достаточно сложной представляется в связи с этим и задача представить педагогические воззрения Д.С. Лихачева в виде целостной концепции, поскольку сам Дмитрий Сергеевич такой задачи для себя никогда не ставил. И все же именно обращение к публикациям, посвященным основной сфере научных интересов Д.С. Лихачева – древне-русской культуре, позволяет нам найти ключ к пониманию ее педагогического измерения.

Так, участвуя в подготовке издания «Антологии педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIУ – ХУП вв.», Д.С. Лихачев дал развернутую панораму формирования педагогической мысли, которая убедительно продемонстрировала, что истоки культурно-педагогической концепции Д.С. Лихачева лежат в глубинах русской народной педагогики, в этно-культурных традициях русского народа. По мнению Д.С. Лихачева, насчитывающие более двух тысяч лет воспитательные традиции Древней Руси, «опирались на педагогическая мысль, которая присутствовала во всей древнерусской культуре - устном народном творчестве, живописи, певческом искусстве, бытовых традициях, обычаях, обрядах. Педагогические идеи и воспитательный опыт многих поколений включались в летописи, поучения, жития и т.д.; в древнерусских книгах встречается немало изречений, советов и рекомендаций о воспитании детей. Колыбельные песни, пестушки, потешки, сказки, загадки, пословицы, былины, которые донесла до нас народная память, являются неотъемлемой частью нашего педагогического наследия.

И хотя в Древней Руси не было детской литературы, музыки, книжной графики, общая культура русского народа была в высшей степени педагогична. Древнерусская педагогика большое значение придавала воспитанию таких нравственных качеств, как правдолюбие, миролюбие, трудолюбие, кротость, честность, доброта, уважение к старшим.

Детей учили грамоте примерно с семи лет и вводили в единый для всех возрастов мир специфически средневековой книжной культуры, и учили жить в нем самостоятельно. Это мир органически сплоченных вокруг литературы разных видов творчества - музыки, живописи, прикладного искусства, элементов сценического действия, архитектуры, литература вмещала писаное слово, музыка - человеческий голос - его интонировала, живопись - иконы и фрески - его иллюстрировала. В этом храмовом ансамбле литературы и искусств не делали существенного различия между взрослыми и детьми. В устном творчестве-исполнительстве дети участвовали наравне со взрослыми.

И в трудах, насколько мы можем себе это представить, дело обстояло подобным же образом. В крестьянском хозяйствовании дети участвовали вместе со взрослыми - им всегда находилось посильное, но настоящее дело. В больших семьях, а таких было множество, старшие дети помогали воспитывать младших, приобретая при этом собственный жизненный опыт. Взрослые мастера брали себе юных помощников, и те, помогая им, учились их "художеству" или "хитрости". Большое влияние на воспитание детей оказывала церковь. Она стремилась распространять свое влияние на сферы деятельности и сознания, на все поведение человека. Церковь не запрещала, скажем, веселья и смеха, но ставила им некоторый "ограничитель" для того, чтобы человек никогда не терял контроля над собой. Так, тому, кто рассмеялся до слез, полагалось в наказание три дня есть всухомятку и класть по 25 земных поклона.

Однако призывы к воздержанию и самоограничению никогда не бывали чрезмерны: "Отрекись объядения, а не яствы, отрекись блуда, а не женитьбы" (из "Поучения" духовника кающимся, ХУ а.). Человека учили терпимости по отношению к другим людям, доброте, отзывчивости, человек призывался к сердечной мудрости и умственной премудрости. И как на главное средство для этого ему указывали на книги: "Велика бо бывает польза от учения книжного; книгами бо кажеми и учими есмы пути покаяню, мудрость бо обретаем в въздержание от словес книжных. Се бо суть реки, напающе вселенную, се суть исходищи мудрости", - "читаем в "Повести временных лет". Подобных гимнов книге как источнику мудрости в древнерусской литературе много. О какой же мудрости идет речь?

В последнее время за рубежом активизировались попытки дискредитировать древнерусскую культуру. Причина же, по которой эта культура была якобы недостаточно интеллектуальна, простовата, как раз в том, что она стремилась быть не только умной, но мудрой. Разум, знания ценились очень высоко: "Ничто же разума есть честнейше, ибо разум свет есть душе словесние, такожде паки неразумие тма есть" ("Диалекта" Иоанна Дамаскина). Человек по нерадивости неразумный хуже бессловесного животного, "невеже-

ство злее согрешения" - это были общие оценки. Но ясно виделась и страшная опасность, которую представляет ум, ускользающий из-под контроля нравственности. Подвижники - юродивые в жизни и Иванушки-дурачки в сказках - как раз и обнажали безумие "эмансипированного" разума. Древняя Русь была и умней, и эрудированней, и искусней, чем ее часто представляют. Настоящая мудрость не преследовала временных эффектов, превосходства силы над справедливостью, нечестной добычи. Она стремилась распространять ко всему в жизни нравственное отношение: "Добро бо книги почитаеши не славохотия ради, но поучаючись благая деяти и в правде жити" ("Измарагд"). Однако именно духовная мудрость требовала упорной учебы, постоянного и вдумчивого чтения книг, знакомства с мировой историей, осмысления своего собственного и своего народа места в ней, требовала литературного, музыкального и эстетического развития - но только вдобавок к нравственному.

Произведения древнерусской литературы глубоко нравственны. Нравственность была краеугольным камнем воспитания. Многие правила воспитания из произведений древнерусской литературы не устарели до настоящего времени: "Больного навестите", "Не пропустите человека, не поприветствовав его" ("Поучение Владимира Мономаха"); "Если кто в печали человеку поможет, то как студеной водой его напоит в знойной день" ("Моление Даниила Заточника"); "Того считай другом, кто любит тебя, а не тех, кто вокруг тебя", "Кто хочет другими управлять, пусть научится владеть собой" ("Пчела"); "Получив добро, помни, а сделав - забудь", "Меч губит многих, но не столько, сколько злой язык" (из "Изречений Исихия и Варнавы") и т.д.

Мудрость и учительность были свойственны всей древнерусской культуре. Но неверно думать, что эти духовные качества исключали практичность и полезность. Напротив, культура дорожила одними, чтобы не потерять другие, не оказаться исчерпанной тем или иным конкретным практическим результатом, но приносить их всегда, оставаясь духовно неисчерпаемой.»[3 ] Этот большой фрагмент из статьи Д.С. Лихачева необходимо было привести полностью для понимания этнокультурного базиса его педагогической концепции. Конечно, - это, прежде всего, народная педагогика, которая имеет ту особенность, что в ней нет строго сформулированных законов воспитания, точных научных терминов и определений. Это – сокровищница коллективного творчества многих поколений, народная мудрость, которая накапливается веками. Формулируется она в кратких изречениях, заповедях, поучительных пожеланиях, которые выступают как бы в качестве постулатов и аксиом народной педагогики. Именно в этих жанрах написаны многие педагогические публицистические работы Д.С. Лихачева. Так, например, в своей книге «Раздумья» Дмитрий Сергеевич наставления читателю облекает в форму «Десяти Заповедей человечности: 1) Не убий и не начинай войны. 2) Не помысли народ свой врагом других народов. 3) Не укради и не присваивай труда брата своего. 4) Ищи в науке только истину и не пользуйся ею во зло или ради корысти. 5) Уважай мысли и чувства братьев своих. 6) Чти родителей своих и прародителей и все сотворенное ими сохраняй и почитай. 7) Чти природу как мать свою и помощницу. 8) Пусть труд и мысли твои будут трудом и мыслями свободного творца, а не раба. 9) Пусть живет все живое, мыслится мыслимое. 10) Пусть свободным будет все, ибо все рождается свободным.» [4]

Между заповедями, сформулированными Лихачевым и структурой его педагогической публицистики нет линейной связи. Уникальность педагогической концепции Д.С. Лихачева как раз и заключается в том, что он стремился воспроизвести *этнокультурную целостность и «учительность» народной педагогики Древней Руси на новом глобальном уровне в созидаании единого культурно-образовательного пространства – «концептосферы - культуросферы» XX века* с сохранением в ней лучших общечеловеческих ценностей культуры. Д.С. Лихачев был убежден, что новая общечеловеческая целостность культуры XX века сформировалась в синергии западно-европейской, русской и восточных культур. Он считал, что «для существования и развития настоящей,

большой культуры в обществе должна наличествовать высокая культурная осведомленность, более того — культурная среда, среда, владеющая не только национальными культурными ценностями, но и ценностями, принадлежащими всему человечеству. Такая культуросфера — концептосфера — яснее всего выражена в европейской, точнее в западноевропейской культуре, сохраняющей в себе все культуры прошлого и настоящего: античность, ближневосточную культуру, исламскую, буддистскую и т. д. Европейская культура — культура общечеловеческая. И мы, принадлежащие к культуре России, должны принадлежать общечеловеческой культуре через принадлежность именно к культуре европейской. Мы должны быть русскими европейцами, если хотим понять духовные и культурные ценности и Азии и античности.

Итак, культура представляет собой единство, целостность, в которой развитие одной стороны, одной сферы ее теснейшим образом связано с развитием другой. Поэтому «среда культуры», или «пространство культуры», представляет собой нерасторжимое целое и отставание одной стороны неизбежно должно привести к отставанию культуры в целом. Падение гуманитарной культуры или какой-либо из сторон этой культуры (например, музыкальной) обязательно, хотя, быть может, и не сразу очевидно, скажется на уровне развития даже математики или физики.» [5] Уникальным принципом педагогической концепции Лихачева стал *принцип открытости национальной культуросферы миру, в том числе и прежде всего в ее педагогическом измерении*. Эта открытость формировалась благодаря тому, что она базировалась не на замкнутости этно- культурных обычаев того или иного народа, а на межкультурном диалоге, утверждающем общность духовных ценностей разных этносов и народов.

Национальное качество русской культуры – открытость и восприимчивость ее как к западным, так и к восточным культурным традициям, которое воплотилось *в системе духовных ценностей Истины Добра и Красоты в классике русской и мировой культуры, - было положено Д.С. Лихачевым в основу его культурно-педагогической концепции* в новых условиях XX в. «Нам нужны вечные ценности, - писал Д.С. Лихачев, - классическое же искусство- это то, что существует в нашей художественной культуре вечно. Истинная красота — вечна. Ценности красоты в зодчестве, в музыке, в поэзии, в скульптуре — вечны. Никто из людей истинной культуры не объявит отменённой красоту Парфенона, Венеры Милосской, Мадонны Альба Рафаэля, «Троицы» Андрея Рублева, поэзии Пушкина, драм Шекспира, музыкальных произведений Моцарта и Мусоргского... И рядом с красотой вечна нравственность, заветы нравственности: не убий, не укради, чти отца и мать свою, т. е. традиции предков, не лги... Связь красоты и нравственности несомненна, ибо истинная красота никогда не лжет, она правдива по своей сущности - к какому бы стилю она ни принадлежала. Истинная красота никого не «убивает» — у нее нет конкурентной борьбы. Красота, какой бы она ни была, основана на вековых традициях, она чтит прародителей. Вот почему красота — основа нравственности, воспитывает нравственность. Поскольку классика — это то, что обнаруживает себя как вечная красота, она основа духовной оседлости. Духовная же оседлость — это важнейшая черта нравственности. Классика — важнейшая двигательная сила воспитания. Она альтернативно противостоит массовой культуре, вульгарным ее проявлениям.» [6]

При этом *идеал носителя этих ценностей был представлен в концепции в образе русского интеллигента*: «Человек должен быть полностью интеллектуально и граждански свободным. Свободным от давления государства, партии, идеологии, карьерных соображений, различного рода внешних обстоятельств. И подчиняться целиком и без компромиссов только своей внутренней власти — власти совести. Быть подданным совести, и только совести, подкрепляемой образованностью и личным опытом, — это и значит быть интеллигентом, человеком культуры. Образованность нельзя смешивать с интеллигентностью. Образованность живет старым содержанием, интеллигентность — созданием нового и осознанием старого как нового. Интеллигентность не только, в знаниях, а в спо-

собностях к пониманию другого. Она проявляется в тысяче мелочей: в умении уважительно спорить, вести себя скромно за столом, в умении незаметно (именно незаметно) помочь другому, беречь природу, не мусорить вокруг себя - не мусорить окурками или руганью, дурными идеями (это тоже мусор, и еще какой!). Интеллигентность — это способность к пониманию, к восприятию, это терпимое отношение к миру и к людям. Интеллигентность надо в себе развивать, тренировать - тренировать душевные силы, как тренируют и физические. А тренировка возможна и необходима в любых условиях.» [7] Педагогическое измерение идеала интеллигентности было представлено Д.С. Лихачевым предельно просто – своим собственным примером, что по всем канонам педагогики являлось и является одним из лучших и эффективных средств педагогического воздействия на молодое поколение. Однако, негативное отношение к представителям интеллигенции, сформировавшееся еще на закате Российской Империи и в особенности в послереволюционные годы советской власти потребовало от Лихачева вступить в дискуссию по поводу того, откуда взялось понятие «гнилой интеллигенции»: «Начиная с XVIII и ранее — с XVII в. утвердилось противопоставление человеческой культуры природе. Века эти создали миф о "естественном человеке", близком природе, и потому не только неиспорченном, но и необразованном. Открыто или скрытно естественным состоянием человека считалось невежество. И это не только глубоко ошибочно, это убеждение повлекло за собой представление о том, что всякое проявление культуры и цивилизации неорганично, способно испортить человека, а потому надо возвращаться к природе и стыдиться своей цивилизованности. Это противопоставление человеческой культуры как якобы "противоестественного" явления "естественной" природе особенно утвердилось после Ж.-Ж. Руссо и сказалось в России в особых формах развившегося здесь в XIX в. своеобразного руссоизма — народничества, толстовских взглядов на "естественного человека" — крестьянина, противопоставляемого "образованному сословию" — просто интеллигенции: "Хождения в народ", - писал Д.С. Лихачев, - в буквальном и переносном смысле привели в некоторой части нашего общества в XIX и XX вв. ко многим заблуждениям в отношении интеллигенции. Появились и выражение "гнилая интеллигенция", презрение к интеллигенции, якобы слабой и нерешительной. Создалось и неправильное представление об "интеллигенте" Гамлете как о человеке постоянно колеблющемся и нерешительном. А Гамлет вовсе не слаб: он преисполнен чувства ответственности, он колеблется не по слабости, а потому, что мыслит, потому, что нравственно отвечает за свои поступки. Образованность и высокое интеллектуальное развитие — это как раз и суть естественные состояния человека, а невежество, неинтеллигентность — состояния, ненормальные для человека. Невежество или полужнайка — это почти болезнь.» [ 8] Связь интеллигентности с нравственным здоровьем человека – это и есть тот узел культурно-педагогических проблем, понимание которых является условием духовного развития человека.

В духе своей культурно-педагогической концепции Д.С. Лихачев также сформулировал основные проблемы и задачи совершенствования образования в современной школе: «Что, мне кажется, должна делать современная школа на рубеже XX и XXI веков? Прежде всего нужно помнить, что учение — это труд. И школа должна учить человека умению работать самостоятельно, работать дома, должна приучать к труду, в том числе и к труду научного работника. В конце концов, в XXI веке физическая работа в основном будет выполняться роботами. Потом школьники могут быть кем угодно, бухгалтерами или рабочими и т. д., но это будет рабочий-ученый, так что нужно воспитывать ученого, потому что это профессия будущего. И всегда следует помнить, что только в молодости закладывается интеллигентность. Конечно, среди гуманитарных наук, которые преподаются в школе, особая роль должна отводиться тем, что воспитывают нравственность. Ведь проблемы нравственности сейчас очень усложнились и актуализировались. И потому науки, несущие сильный моральный заряд, такие, как литература, история, должны преподаваться очень умело, по прекрасным учебникам, хорошо подготовленными пе-

дагогами».[9] Однако Лихачев никогда не был утопистом, он прекрасно понимал, как трудно удержать и тем более передать молодежи лучшие традиции национальной и мировой культуры, приобщить к духовным ценностям в социальных условиях XX века. Многие культурные памятники были утрачены во время Второй Мировой войны, в различных идеологических компаний в советский период и ,наконец, после крушения коммунистического режима в России , началась экспансия западно-американской идеологии общества потребления с ее гримасами массовой культуры. Педагогическую, культурно-просветительскую и научную деятельность Д.С. Лихачев поставил на службу **нравственному экологическому императиву - сохранению памятников художественной и духовной культуры** как ключевому положению миссии ЮНЕСКО, призванной утверждать фундаментальность духовного измерения бытия человека, тем самым став **основоположником нового междисциплинарного направления в науке - экологии культуры**. «Существует экология биологическая, т.е. экология, необходимая для элементарной жизни, но есть экология культуры, без которой невозможно для человека культурная духовная жизнь – жизнь, воспитывающая в нем нравственность, уважение к окружающему, к прошлому, заботу о будущем.»[10] В своем духовном измерении экология и краеведение у Д.С. Лихачева непосредственно связаны с понятием «духовной оседлости», которая формируется благодаря приобщения каждого молодого человека к ценностям классического искусства и национальной культуры, наиболее эффективной интерактивной педагогической культуро-созидающей формой которого является краеведческая работа . «Занятие краеведением не только требует знаний в области истории, искусствоведения, литературоведения и пр., но приучает людей всем этим интересоваться и повышать свой культурный уровень, создавать новые и пополнять старые музейные и архивные хранилища, связываться со специалистами, читать научную литературу.» [11 ] Таким образом, в XX веке императивом педагогики Д.С. Лихачева стало **культурное самоопределение личности** в культуро-экологической и краеведческой деятельности **посредством возрождения и актуализации ею своих духовных корней в системе общечеловеческих ценностей** .

Деятельность Д.С. Лихачева по защите памятников культуры от истребления приобрела международный характер и получили свое развитие в культурно-образовательных программах ЮНЕСКО. Разработанная Д.С. Лихачевым «Декларация прав культуры» получила широкий международный резонанс и явилась импульсом общемирового движения в защиту природного и культурного наследия человечества .

#### Библиография

1. Лихачев Д.С. Земля родная.- М.: Просвещение, 1983
  2. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном.- М.: Детская литература,1985
  - 3 Лихачев Д.С. Вступительная статья. В кн./ Антология педагогической мысли Древней Руси и Русского государства XIУ –ХУП вв. /Ред. Коллегия С.Ф. Егоров и др., - М.: Педагогика,1985. С. 5-8
  4. Лихачев Д.С. Раздумья.- М.: Детская литература,1991.С. 318
  5. Лихачев Д.С. Избранное. Мысли о жизни, истории, культуре.- М.: Российский Фонд Культуры, 2006. С. 103
  6. Лихачев Д.С. Избранное...2006. С. 43
  7. Лихачев Д.С. Избранное...2006. С. 61,62
  8. Лихачев Д.С. избранное...2006. С. 53,54
  9. Лихачев Д.С. Раздумья. 1991.С. 88-91
  10. Лихачев Д.С. Избранное ..2006.С. 74
  11. Лихачев Д.С. Избранное...2006 С. 72,73
- #### Bibliografia
1. Leehachev D.S. Zemlia rodnaia.- М.: Prosveshchenie, 1983
  2. Leehachev D.S. Pis`ma o dobrom i prekrasnom.- М.: Detskaia literatura,1985
  - 3 Leehachev D.S. Vstupitel`naia stat`ia. V kn./ Antologiiia pedagogicheskoi` my`сли Drevnei` Rusi i Russkogo gosudarstva KHIU –KHUP vv. /Red. Kollegiia S.F. Egorov i dr., - М.: Pedagogika,1985. S. 5-8
  4. Leehachev D.S. Razdum`ia.- М.: Detskaia literatura,1991.S. 318
  5. Leehachev D.S. Izbrannoe. My`sli o zhizni, istorii, kul`ture.- М.: Rossii`skii` Fond Kul`tury`, 2006. S. 103
  6. Leehachev D.S. Izbrannoe...2006. S. 43
  7. Leehachev D.S. Izbrannoe...2006. S. 61,62



8. Leehachev D.S. izbrannoe...2006. S. 53,54
9. Leehachev D.S. Razdum`ia. 1991.S. 88-91
10. Leehachev D.S. Izbrannoe ..2006.S. 74
11. Leehachev D.S. Izbrannoe...2006 S. 72,73

УДК 371

*Chubsa Y.V., Makarova E.V. INTERACTION OF FAMILY AND SCHOOL AS AN EFFICIENT PROCESS OF COMMON EDUCATIONAL ENVIRONMENT.* The problems of interaction between parents and teachers, the aim of which is to increase the effectiveness of educational work with children, with the possibility of forming a single educational environment of the school.

*Keywords:* interaction, family, areas of work, social interaction, educators, parents, co-operation.

*Чубса Я.В., зам. директора по УВР, учитель начальных классов, ГБОУ школа №325; Макарова Е.В., учитель начальных классов ГОУ СОШ № 667, Санкт-Петербург*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ЕДИНОЙ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

В статье рассматриваются проблемы взаимодействия родителей и педагогов, целью, которых является повышение результативности воспитательной работы с детьми, с возможностью формирования единой воспитательной среды школы.

*Ключевые слова:* взаимодействие, семья, направления работы, социальное взаимодействие, педагоги, родители, сотрудничество.

Семья и школа – это два социальных института, от согласованности действий, которых зависит эффективность процесса воспитания ребенка. Никто не сомневается, что влияние семьи на ребенка сильнее, чем влияние школы, улицы, средств массовой информации. Однако в то же время семья не всегда может обеспечить в полном объеме воспитание активной, творческой личности. Необходимость и важность сотрудничества семьи и школы никогда не ставились под сомнение. Ни школа без семьи, ни семья без школы не способны справиться с тончайшими и сложнейшими задачами становления человека. Известный школьный афоризм гласит: “Самое сложное в работе с детьми – это работа с их родителями”.

Психологи и социологи выделяют 5 основных типов семей, сгруппированных по принципу возможности использования их нравственного потенциала для воспитания своего ребенка, детей класса. Семьи делятся на 5 типов:

**1-й тип:** семья с высоким уровнем нравственных отношений. В них здоровая моральная атмосфера, дети получают возможность для развития своих способностей. Частое вмешательство педагога здесь не нужно, хотя отдельные советы и предостережения, связанные с особенностями воспитания в определенном возрасте, не исключаются.

**2-й тип:** семья, характеризующаяся нормальными отношениями между родителями, но при этом не обеспечивающие положительную направленность в воспитании детей. Дети могут быть в центре “особых” забот родителей, в связи с чем у ребенка развиваются эгоистические тенденции, что, безусловно, требует внимания педагога.

**3-й тип:** конфликтная семья. В таких условиях родителям не до детей, они сами не могут разобраться в своих отношениях. Ни о каком разумном воспитании нет и речи, все пущено на самотек. Нужно активное педагогическое воздействие, чтобы изменить микроклимат в семье, не потерять растущего в ней человека.

**4-й тип:** внешне благополучная семья, в которой процветает бездуховность, отсутствуют истинные нравственные ценности, эмоциональная связь поколений часто нарушена. Но некоторые дети хорошо усваивают семейную психологию внешнего благополучия, поэтому воспитательная работа с такими семьями особенно трудна.

**5-й тип:** неблагополучная семья, для которой характерны грубость, скандалы, аморальное поведение. Такая семья требует постоянного внимания педагога, общественности, а иногда и активного вмешательства, чтобы защитить интересы детей. Указанные типы семей целесообразно знать и особенности их учитывать в работе с родителями.

В наших образовательных учреждениях преобладают учащиеся 2,3,4 типа семей, а также имеют место учащиеся из неблагополучных семей (5-й тип), поэтому возникает особая необходимость вести масштабную и постоянную работу с родителями для эффективности образовательного процесса.

Изменения, произошедшие в жизни нашего общества, повлекли за собой нарушение взаимосвязей в сложившейся системе «школа - семья - общественность - производство». Новые организации помощи семье (центры помощи семье, семейные консультации, семейные клубы) недостаточно распространены, а контакты семьи со специалистами таких центров носят разовый характер. Поэтому основной, реальной структурой, способной оказывать помощь семье, на данном этапе остается школа. Многолетнее пребывание ребенка в школе позволяет установить контакт с семьей, выделить проблемы в семейном воспитании, оказать помощь в их решении. Взаимодействие школы и семьи в вопросах воспитания ребенка позволяет оказывать систематическую помощь семье в вопросах воспитания и формировать единую воспитательную среду для ребенка.

Однако зачастую влияния, оказываемые школой и семьей на ребенка, разнонаправлены. Это приводит к социальной дезадаптации ребенка, обострению отношений между школой и семьей, к взаимному непониманию между школой, родителями и ребенком, снижению эффективности воспитательных воздействий на ребенка, как школы, так и семьи.

Изменения, произошедшие в обществе и в системе школьного образования, негативно отразились на взаимодействии школы и семьи. Спектр вопросов взаимодействия школы и семьи сузился до вопросов, касающихся, в основном, обучения ребенка, отклонений в его поведении и материальным вопросам поддержки школы. Содержание взаимодействия школы и семьи не всегда отвечает актуальным потребностям школы и семьи в сфере воспитания. Решение данной проблемы, на наш взгляд, является необходимостью формирования единой воспитательной среды школы, класса, коллектива.

#### **Основные направления работы школы с родителями:**

**1. Информационно-просветительское.** В школах существует информационное пространство для эффективного взаимодействия с родительской общественностью: ежедневно обновляется информация на информационном стенде; ведется работа по развитию школьного сайта; заносятся сведения в единую базу данных «Параграф», «Электронный дневник»; проводятся общешкольные родительские тематические собрания с привлечением социальных партнеров.

**2. Образовательное.** Для реализации данного направления предлагается систематически проводить: «День открытых дверей», где будут демонстрироваться достижения ребенка, учителя и родителя, которые должны быть партнерами в образовательном процессе. Индивидуальные консультации родителей по воспитанию ребенка, в рамках которых им будет предоставляться информация о возможностях и способностях ребенка. Встречи со специалистами службы психолого-педагогического сопровождения для снятия индивидуальных проблем учащихся.

**3. Художественно-эстетическое.** Содержание деятельности: приобщение к национальному и мировому наследию; стимулирование эмоционально-ценностного отношения учащихся и родителей к отечественной культуре; организация деятельности учащихся и родителей в творческих делах.

**4. Профориентационное.** Содержание деятельности: организация родителями экскурсий на предприятия, на которых они работают; проведение родителями встреч с интересными людьми; создание семейных проектов

**5. Спортивно-оздоровительное.** Предлагается в течение года проводить следующие мероприятия: «День здоровья» совместно с родителями; соревнования «Мама, папа, я - спортивная семья»; тематические родительские собрания «За здоровый образ жизни» с привлечением специалистов, которые раскрывают особенности организации питания и закаливания школьников; «День лыжника», в рамках которого будут проводиться семейные соревнования; встречи семейного оздоровительного клуба с организацией совместного выезда на природу.

При успешной реализации данных направлений, появятся общие интересы у ребенка, родителей и учителей, а их более тесное общение укрепит взаимопонимание между ними и сделает их партнерами в образовательном и воспитательном процессе. Совместная деятельность изменит отношение родителей не только к достижениям своих детей, но и к школе в целом, которое проявится в реализации семейных проектов. Наши варианты совместной деятельности и проектов являются одним из вариантов решения проблемы - отсутствия эффективного взаимодействия семьи и школы. Внедрение их в учебно-воспитательный процесс школы, позволит наладить эффективные взаимоотношения «родитель – ученик – учитель – школа».

Библиографический список:

1.Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Метод, основы). -М.: Просвещение, 1982. 192 с.

2.Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997.-96 с.

3.Вяткина З.Н. Индивидуальный стиль деятельности в педагогическом мастерстве учителя. Пермь, 1979.

4.Гоноболлин Ф.Н. Книга об учителе. -М.: Просвещение, 1965. 260 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Babanskiy Ju.K. Optimizacija uchebno-vospitatel'nogo processa (Metod, osnovy). -M.: Prosveshhenie, 1982. 192 s.

2. Vygotskiy L.S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste. SPb.: Sojuz, 1997.-96 s.

3. Vjatkina Z.N. Individual'nyj stil' dejatel'nosti v pedagogicheskom masterstve uchitelja. Perm', 1979.

4. Gonobolin F.N. Kniga ob uchitele. -M.: Prosveshhenie, 1965. 260 s.

УДК 371

*Sharova A.V., Safronova M.A.* **INTERACTION OF CHILDREN'S GARDEN, FAMILY AND SCHOOL AS A PRINCIPLE INTEGRATION OF TWO SOCIAL INSTITUTIONS.** The article discusses the features work together elementary school teachers and kindergarten teachers in family socialization of children, core competencies of teachers. Include current problems psychological characteristics of children of primary school age, specific teaching activities of teachers in today's educational requirements.

*Keywords:* social relationships, and psychological characteristics of the child, after-hour educational work, co-operation, modern conversion, personality of the teacher

*Шарова А.В., учитель начальных классов, воспитатель ГПД, ГБОУ школа № 325; Сафронова М.А., воспитатель ГБОУ СОШ № 574, Санкт-Петербург*

## **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ДЕТСКОГО САДА, СЕМЬИ И ШКОЛЫ КАК ПРИНЦИП ВЗАИМОПРОНИКНОВЕНИЯ ДВУХ СОЦИАЛЬНЫХ ИНСТИТУТОВ**

В статье рассматриваются особенности совместной работы учителей начальных классов и воспитателей детских садов в условиях семейной социализации детей, основные профессиональные качества педагогов. Указываются актуальные проблемы психологических особенностей детей младшего школьного возраста, специфика педагогической деятельности педагогов в условиях современных требований к образованию.

*Ключевые слова:* социальные отношения, психологические особенности ребёнка, внеурочная воспитательная работа, сотрудничество, современные преобразования, личность педагога.

Семья и детский сад в связаны преемственностью, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов. Детский сад может и должен стать центром перестройки всей педагогической политики в стране. Это создаст необходимые условия и для реформы семейного воспитания.

Семья и детский сад имеют свои особые функции и не могут заменить друг друга. Важным условием преемственности является установление доверительного делового контакта между семьей и детским садом, в ходе которого корректируется воспитательная позиция родителей, педагогов, что особенно необходимо при подготовке детей в школу.

Преемственность в работе детского сада и школы в настоящее время сводится к подготовке самого ребенка. В результате за пределами внимания остается выявление общего и различного в системе взаимоотношений воспитателя и учителя с ребенком, изменение социальной позиции самого ребенка.

Роль семьи в обществе несравнима по своей силе, ни с какими другими социальными институтами, так как именно в семье формируется и развивается личность человека, происходит овладение им социальными ролями, необходимыми для безболезненной адаптации ребенка в обществе. Семья выступает как первый исходный социальный институт, связь с которым человек ощущает на протяжении всей своей жизни.

Именно в семье закладываются основы нравственности человека, формируются нормы поведения, раскрываются внутренний мир и индивидуальные качества личности. Семья способствует не только формированию личности, но и самоутверждению человека, стимулирует его социальную, творческую активность, раскрывает индивидуальность.

Семья и детский сад в связаны преемственностью, что обеспечивает непрерывность воспитания и обучения детей. Здесь важен не принцип параллельности, а принцип взаимопроникновения двух социальных институтов.

Преемственность в работе детского сада и школы в настоящее время сводится к подготовке самого ребенка. В результате за пределами внимания остается выявление общего и различного в системе взаимоотношений воспитателя и учителя с ребенком, изменение социальной позиции самого ребенка.

Школа - учебно-воспитательное учреждение, базовый элемент образовательной системы. Школа постепенно превратилась в важный компонент общественного организма, который вместе с семьей ответствен за удержание и развитие необходимых цивилизованных характеристик человека.

«Дошкольное детство» - уникальный период в жизни человека, когда у ребёнка формируется здоровье и осуществляется развитие личности. Всё это формируется при тесном взаимодействии школы и детского сада.

Ещё Н.К. Крупская в своих трудах «Педагогические сочинения» писала: « Вопрос о работе с родителями – это большой и важный вопрос. Тут надо заботиться об уровне знаний самих родителей, о помощи им в деле самообразования, вооружая их известным педагогическим минимумом, привлечение их к работе детского сада». Существенной стороной взаимодействия детского сада и семьи, как неоднократно подчёркивала Н.К.Крупская, является, то, что детский сад служит «организующим центром» и «влияет на домашнее воспитание», поэтому необходимо как можно лучше организовать взаимодействие детского сада и семьи по воспитанию детей». В их содружестве, заботе и ответственности – огромная сила».

Преемственность в системе народного образования — это установление взаимосвязи между смежными ее звеньями в целях последовательного решения задач обучения и воспитания. Преемственность детского сада и школы предполагает взаимосвязь содержания их коррекционно - развивающей работы, методов ее осуществления.

Ребенок должен быть готов не только к новой деятельности в школе, но и к новому социальному положению ученика, который имеет свои права и обязанности. Работа дет-

ского сада по подготовке детей к школе начинается задолго до перехода их в подготовительную группу. В подготовительной группе большое внимание должно уделяться детьми режиму дня. Если дети длительное время посещают детский сад, то у них уже выработалась привычка к занятию одними и теми же видами деятельности в определенное время. Дети хорошо знают их содержание и особенности, подготовлены к их выполнению. Главная задача воспитателя — направить, скорректировать, помочь детям в качественном и своевременном выполнении заданий. Усложнение содержания их деятельности в подготовительной группе должно сочетаться с более высокой эффективностью её осуществления. Важно, чтобы дошкольники умели распределять свою деятельность во времени, не раскисаясь приниматься за работу, выполнять ее в нужном темпе и вовремя завершать. В подготовительной группе детского сада продолжается работа по формированию самостоятельности у детей. Самостоятельность характеризуется наличием необходимых для той или иной деятельности знаний, умений и навыков, сознательным отношением к ней, условиям, складывающимся в процессе ее осуществления, к полученным результатам. Самостоятельность в дошкольном детстве является важной основой успешного обучения ребёнка к школе.

Новые задачи, встающие перед дошкольным учреждением, предполагают его открытость, тесное сотрудничество и взаимодействие с другими социальными институтами, помогающими ему решать образовательные задачи. В новом веке детский сад постепенно превращается в открытую образовательную систему: с одной стороны, педагогический процесс дошкольного учреждения становится более свободным, гибким, дифференцированным, гуманным со стороны педагогического коллектива, с другой - педагоги ориентируются на сотрудничество и взаимодействие с родителями и ближайшими социальными институтами, считают Кривых С.В. и Урбанская М.В. [1, с .125-128].

В частности, преобразования касаются изменений в содержании и методах работы, сложившихся формах взаимосвязи детского сада и школы. Одним из направлений взаимосвязи двух образовательных ступеней является обеспечение качественного психолого-педагогического сопровождения, позволяющего не только преодолеть возникающие трудности в процессе обучения, но и предотвратить их. Эти важнейшие задачи могут успешно решаться в условиях разностороннего взаимодействия детского сада и других образовательных структур, если дошкольное учреждение выступает в качестве открытой, готовой к диалогу со школой и общественностью воспитательно-образовательной системой.

В практике многих дошкольных учреждений и школ сложились продуктивные формы сотрудничества, реализации программ и планов по подготовке дошкольников к систематическому обучению в школе.

Предполагаемый результат:

- Индивидуализация и дифференциация образования, создание такой образовательно-развивающей среды, где каждый ребёнок чувствует себя комфортно и может развиваться в соответствии со своими возрастными особенностями.

- Разработка диагностических методик, направленных на преемственность дошкольного и начального общего образования.

- Модель выпускника ДОУ.

Формы работы со школой: экскурсии в школу; родительские собрания с участием учителей; медико – психолого – педагогические консилиумы; семинары – практикумы; день открытых дверей; совместные мероприятия детского сада и школы; диагностические педагогические советы.

Творческое сотрудничество, установление взаимосвязи между детским садом и школой - вот необходимое условие успешного решения задач подготовки детей к обучению в школе. Указанные виды работ ориентированы на обеспечение естественного перехода дошкольника из детского сада в школу, педагогическая поддержка новой социальной си-

туации, помощь в социализации, помощь семье в сотрудничестве с ребенком, при поступлении ребенка в школу.

Школа - учреждение, в которое ребенок попадает после детского сада. Здесь возникает та же ситуация: новый коллектив, новые правила. Но здесь возникает и ряд других проблем: это невозможность ребенка быстро переключиться с детского сада на образ жизни школьника; это могут быть проблемы, не решенные в семье и детском саду на каком-либо этапе развития.

Школа и детский сад - два смежных звена в системе образования, а преемственность детского сада и школы представляет взаимосвязь содержания их воспитательно-образовательной работы, целей, задач, методов ее осуществления. Один из важных аспектов в реализации преемственности - определение готовности ребенка к началу систематического школьного обучения - во многом зависит от согласованности работы психолого-педагогических служб, эффективного взаимодействия школьного психолога и воспитателя детского сада. Надежда Константиновна Крупская, говорила о важности органичной связи детского сада и школы, подчеркивала: «Если мы поставим правильно дошкольное воспитание ребят, мы тем самым поднимем школу на более высокую ступень».

Преемственность между детским садом и школой реализуется как по содержанию обучения и воспитания, так и по методам, приемам, организационным формам учебно-воспитательной работы. Учитель начальной школы для повышения эффективности обучения использует игровые приемы, которые часто применяются в детском саду, воспитатель ДОУ, в свою очередь, включает в процесс обучения специальные учебные задания, упражнения, постепенно усложняя их, и тем самым формируя у дошколят предпосылки учебной деятельности. Занятия, как форма обучения в детском саду предшествуют уроку в школе.

Сотрудничество этих трех институтов социализации (семья, детский сад и школа) необходимо для полноценного развития личности.

Библиографический список:

1. Кривых С.В., Урбанская М.В. Методические рекомендации по организации предшкольного образования // Педагогика в глобализирующемся пространстве науки: Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, посвященной Году Учителя (26-27 марта 2010 года, г.Тобольск) / отв. ред. Т. А. Яркова. – Тобольск: ТГСПА им. Д.И. Менделеева, 2010. – С. 125-128.

2. Абашина В.В., Шайбакова С.Г. Взаимодействие дошкольного учреждения с социумом // Детский сад от А до Я. - 2008. - №5. - С.139-141.

3. Александрова Т.И. Взаимодействие ДОУ с другими социальными институтами // Управление дошкольным образовательным учреждением. - 2003. - №4. - С.29-32.

4. Аншукова Е.Ю. Организация работы по преемственности между дошкольным учреждением и общеобразовательной школой // Начальная школа. - 2004. - №10.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Krivyykh S.V., Urbanskaia M.V. Metodicheskie rekomendacii po organizacii pred-shkol'nogo obrazovaniia // Pedagogika v globaliziruiushchemsya prostranstve nauki: Materialy` IV Vserossi`skoi` nauchno-prakticheskoi` konferencii, posviashchennoi` Godu Uchitel'ia (26-27 marta 2010 goda, g.Tobol'sk) / otv. red. T. A. Iarkova. – Tobol'sk: TGSPA im. D.I. Mendeleeva, 2010. – S. 125-128.

2. Abashina V.V., Shajbakova S.G. Vzaimodejstvie doshkol'nogo uchrezhdenija s sociumom // Detskij sad ot A do Ja.- 2008.- №5.-s.139-141.

3. Aleksandrova T.I. Vzaimodejstvie DOU s drugimi social'nymi institutami // Upravlenie doshkol'nym obrazovatel'nym uchrezhdeniem.-2003.-№4.-s.29-32.

4. Anshukova E.Ju. Organizacija raboty po preemstvennosti mezhdu doshkol'nym uchrezhdeniem i obweobrazovatel'noj shkoloj // Nachal'naja shkola.-2004.-№10.

УДК 378

*Genyuk N.* **ABOUT SOME METHODOLOGICAL ASPECTS OF A PROFESSIONAL ASSESSMENT OF TEACHERS.** In this article the personality and activity continuum of professionalism of teachers as assessment category, which determines the level of qualification, competence and quality of teacher competence development in its immediate employment.

*Keywords:* teacher professionalism, professionalism, personality, professional development, skills assessment, competence, competence, qualification.

## **О НЕКОТОРЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ АСПЕКТАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ ПЕДАГОГОВ**

В данной статье рассматривается личностно-деятельностный континуум профессионализма педагогов, как оценочной категории, которая определяет уровень квалификации, качество компетентности и развития компетенций педагога в его непосредственной трудовой деятельности.

*Ключевые слова:* профессионализм педагога, профессионализм личности, профессионализм деятельности, профессиональная оценка, компетенции, компетентность, квалификация.

Переход российской экономики в новое знаниевое русло развития ставит перед национальной системой образования нетривиальные задачи, среди которых главенствующую позицию занимает требование по обеспечению учебных и образовательных учреждений высокопрофессиональными педагогическими кадрами. Современные образовательные стандарты предъявляют высокие требования к профессиональному уровню педагогов, к их способности и готовности осуществлять свою трудовую деятельность в соответствии с постоянно увеличивающимися квалификационными нормами.

Но, как показывает практика, не все педагоги понимают и в полной мере осознают объективность требований современности в части обеспечения планомерного профессионального роста и развития. В частности нас слабую готовность педагогов к профессиональному развитию и росту указывают многие исследователи. Так, например, Л.Н. Мотунова [1] в своих трудах приводит следующие данные о стремлении педагогов профессионально развиваться:

– только порядка 20% – 25% обладают необходимой педагогической рефлексией, т.е. готовностью и способностью к постоянному профессиональному самосовершенствованию;

– не более 50% педагогов имеют ясные и объективные представления о новых и усовершенствованных педагогических технологиях;

– не более 25% педагогов осуществляют практические шаги, направленные на повышение профессионально-квалификационного уровня.

Очевидно, что существует объективная проблема, свидетельствующая не только о необходимости стимулирования профессионального и квалификационного роста и развития педагогов национальной системы образования, но и указывающая на прямую необходимость формирования у педагогов особых мотивационных стремлений к повышению своего профессионализма.

Профессионализм, как особое свойство педагогов, требует постоянной поддержки и совершенствования, однако немаловажным является и оценка профессионального уровня педагогов. В этом аспекте актуализируются исследования, направленные на развитие организационно-методических основ проведения оценочных процедур профессионального уровня педагогов и мероприятий, направленных на повышение квалификации педагогических кадров.

Стоит отметить, что терминологический аппарат тематики, связанной с профессиональной оценкой, а также с повышением квалификации кадров, в том числе осуществляющих свою деятельность в педагогической сфере, достаточно сложен и многообразен в силу различного дефинитивного наполнения отдельных понятий и определений. Весьма часто, говоря о профессионализме педагогов в целом и об их профессиональной оценке, используют целый ряд терминов, в частности «компетентность», «компетенция», «квалификация», «навыки и умения» и проч. При этом в отдельных случаях эти и иные термины воспринимаются как синонимы, имеющие тождественное понятийное наполнение, в действительности это далеко не так.

В частности, толковый словарь русского языка определяет термин «профессионализм» происходящим от термина «профессия» (род трудовой деятельности, требующий специальной образовательной деятельности), и означающим «профессиональное мастерство» [2]. В свою очередь «Словарь по педагогике» дифференцирует два основных понятия: «профессионализм деятельности» и «профессионализм личности» [3]. В первом случае (профессионализм деятельности) означает объективную качественную характеристику субъекта, осуществляющего определенную профессиональную деятельность. При этом выделяются такие составляющие в аспекте оценки как: квалификация, компетентность, совокупность знаний, навыков и умений, продуктивность, полезность и т.п. [3].

Во втором случае (профессионализм личности) означает объективную качественную характеристику субъекта труда (индивида, включенного в трудовой коллектив или осуществляющего индивидуальную трудовую деятельность). При этом в аспекте оценки наиболее важным будут следующие составляющие: адекватность притязаний, акмеология профессионализма, мотивация личностная, ценностные ориентации в личном и профессиональном плане [4].

По нашему мнению, профессионализм личности и профессионализм деятельности две взаимозависимые категории, которые влияют на становление и развитие педагога как субъекта трудовой деятельности. И наиболее значимым здесь является то, что «... личностное всегда или практически всегда будет довлеть над профессиональным...» [5], поэтому профессионализм личности педагога будет определять профессионализм его деятельности. Деятельность педагога – это внешнее проявление его личностного профессионализма, т.е. демонстрация овладения педагогом конституирующих компонент, сформированных общественными или профессиональными стандартами, а также объективными требованиями, предъявляемыми к той или иной профессии.

В свою очередь компетентность, компетенции, квалификация, психолого-эмоциональная готовность осуществлять профессиональную педагогическую деятельность, являются подчиненными категориями по отношению к профессионализму деятельности и личности как объекту оценки, и, следовательно, будут составлять предмет оценки.

На этом основании принципиальная логическая схема декомпозиции объекта и предмета профессиональной оценки педагога может быть выражена следующим образом (рисунок 1). Если более внимательно изучить представленную выше схему, то можно отметить, что профессионализм личности педагога будет в полной воплощен в психолого-эмоциональном континууме его готовности к осуществлению педагогической деятельности (т.е. к объективному проявлению профессионализма деятельности).

Следовательно, такой объект оценки как профессионализм личности может быть рассмотрен через психологические и эмоциональные качества профессиональной педагогической деятельности, как объективного отражения того, что педагог готов осуществлять такую деятельность в соответствии с установленными стандартами. Эти стандарты выдвигают требования к способностям педагога, которые определяются посредством оценки уровня его квалификации и уровня развития компетентности и компетенций.

Необходимо отметить, что единства понимания терминов «квалификация», «компетенции» и «компетентность» относительно профессиональной оценки педагогов в настоящее время не имеется. С общетеоретической точки зрения квалификация – это уровень подготовки индивида (субъекта труда) к осуществлению какой-либо трудовой (общественно-полезной) деятельности.

Очевидно, что здесь требуется уточнение и поэтому мы предлагаем считать наиболее верным определением профессиональную квалификацию, как степень профессиональной подготовленности педагога, которая позволяет ему выполнять определенные профессиональными стандартами и требованиями к профессии трудовые функции того или иного уровня сложности.



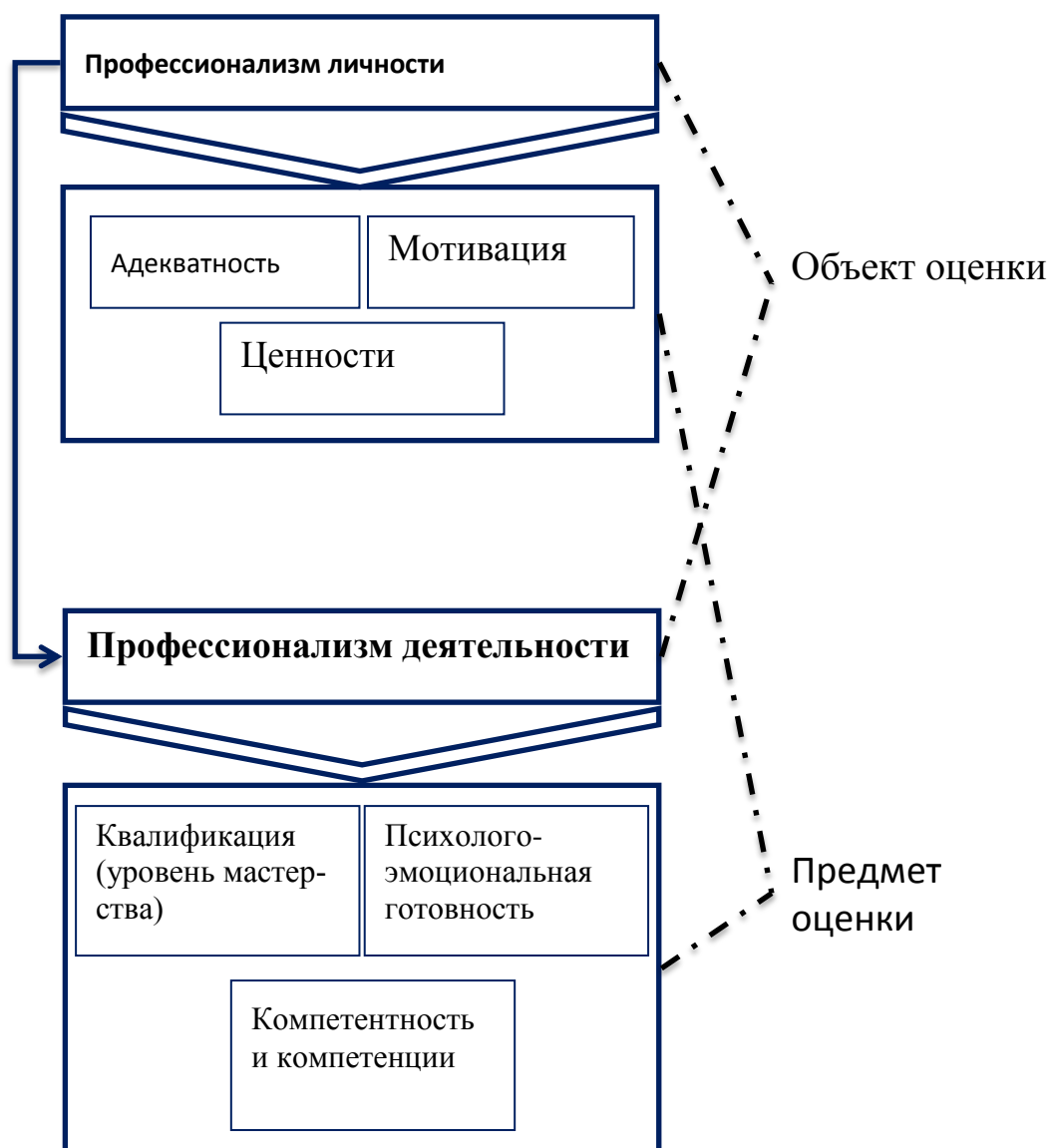


Рисунок 1 – Логическая схема декомпозиции объекта и предмета профессиональной оценки педагога

На основании уровня профессиональной квалификации педагога ему присваивается определенная квалификационная категория, которая отражает уровень соответствия профессионализма деятельности педагога нормативным критериям, данный уровень соответствия выражает возможности педагога в решении поставленных перед ним профессиональных задач.

В свою очередь компетентность и компетенции есть не тождественные дефиниции, но дифференцированные категории оценки, первая из которых выражает наличие знаний, умений и навыков для ведения эффективной профессиональной деятельности. Вторая категория выражает способность применять в трудовой (общественно-полезной) деятельности, полученные ранее профессиональные знания, умения, навыки с учетом накопленного практического опыта и при наличии постоянно восполняемого знаниевого потенциала личности.

Как отмечает Л.Н. Мотунова, профессионализм педагогов (в как в целом собственно и многих иных специалистов) необходимо изучать в его диалектическом единстве деятельностного и личностного аспектов. И тот и другой аспект является важнейшей составной частью общей категории «профессионализм педагога». С одной стороны, несомненно,

что профессионализм включает ряд личностных качеств педагога, что отражается и на процессе обучения, и на воспитательной работе, которую проводит педагог. Но с другой стороны, деятельностный аспект в части совершенствования знаний по организации и реализации образовательного процесса, связанных с этим профессиональных знаний, также играет значимую роль в формировании столь важной категории как профессионализм педагога.

Поэтому важное значение имеет методическая подготовка педагога уже в период обучения в вузе, а в этом вопросе на современном этапе множество проблем, что утверждает Н.Н. Суртаева [6]

Соотношение личностного и деятельностного в профессионализме педагога, а значит и в его профессиональной оценке, является предметом постоянных научных дискуссий, мы считаем, что превалирование личностного, либо деятельностного в профессионализме педагога не должно быть, поскольку в современных условиях наиболее важным является гармоничное профессиональное развитие и квалификационно-компетентностный рост педагога в процессе его трудовой деятельности.

Итак, выше сказанное позволяет нам определить, что профессиональная оценка педагогов представляет собой итерационную (регулярно проводимую) процедуру, которая результирует и характеризует квалификационный, компетентностный, компетенционный, а также психолого-эмоциональный уровень профессионализма педагогической деятельности. Полученная оценка определяет объективную необходимость дальнейшего профессионального развития педагога и в общем случае указывает на необходимость повышения квалификации, как категории, системно отражающей способности и готовности педагога к ведению трудовой деятельности.

#### Литература

1. Мотунова Л.Н. Профессионализм педагога как условие подготовки конкурентоспособного выпускника ВУЗа // Наука и бизнес: пути развития. – 2013. – № 4. – С. 144 – 146.
2. Большой толковый словарь русского языка / под ред. С.А. Кузнецова.-СПб:Норинт, 2000. - 1536 с.
3. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. – М.: ИКЦ «МарТ», 2005. – 448 с.
4. Психодиагностика. Личностные и профессиональные качества / под ред. О.Н. Истратовой, Т.В. Эксакусто. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. – 495 с.
5. Хребина С.В. Профессионализм педагога как условие личностно-развивающего взаимодействия // Известия Южного федерального университета. – 2006. – № 1 (Т 56). – С. 92 – 96.
6. Суртаева Н.Н. О проблемах методической подготовки учителей в инновационных условиях // Химия в школе. - №7. – 2013.

#### Literatura

1. Motunova L.N. Professionalizm pedagoga kak uslovie podgotovki konkurento-sposobnogo vypusknika vuza // Nauka i biznes: puti razvitiya. – 2013. – № 4. – S. 144 – 146.
2. Bolshoj tolkovyj slovar russkogo yazyka / Pod red. S.A. Kuznecova. – SPb: No-rint, 2000. – 1536 s.
3. Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Yu. Slovar po pedagogike. – M.: Ikc «mart», 2005. – 448 s.
4. Psixodiagnostika. lichnostnye i professionalnye kachestva / Pod red. O.N. Is-tratovoj, T.V. Eksakusto. – Rostov-na-donu: Feniks, 2012. – 495 s.
5. Xrebina S.V. Professionalizm pedagoga kak uslovie lichnostno-razvivayushhego vzaimodejstviya // Izvestiya yuzhnogo federalnogo universiteta. – 2006. – № 1 (t 56). – S. 92 – 96.
6. Surtaeva N.N. O problemax metodicheskoy podgotovki uchitelej v innovaci-onnyx usloviyax // Ximiya v shkole. - №7. – 2013

#### УДК 373

*Zakharova I.V., Shevchenko M.F., Pylina I.M., Prikazchikova T.A.* **PEDAGOGICAL EFFECTS OF SOCIAL TECHNOLOGIES.** The article considers the pedagogical effects of social technologies. Describes the procedure of voting. Summarizes the feedback from students and the results of the monitoring.

*Keywords:* social technologies, social competence, design activity, the voting procedure.

*Захарова И.В., директор школы; Шевченко М.Ф., заместитель директора по ОЭР; Пылина И.М., заместитель директора по УВР; Приказчикова Т.А., учитель информа-*

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В статье рассмотрены педагогические эффекты применения социальных технологий. Описана процедура голосования. Приведены отзывы учащихся и результаты мониторинга.

*Ключевые слова:* социальные технологии, социальная компетентность, проектная деятельность, процедура голосования.

Как отмечается в Федеральных государственных образовательных стандартах второго поколения, «важнейшая цель современного образования и одна из приоритетных задач общества и государства – воспитание нравственного, ответственного, инициативного и компетентного гражданина России». Поэтому процесс образования должен пониматься не только как процесс усвоения и воспроизводства системы знаний, умений и навыков, но и как процесс развития личности. В ФГОС требования к результатам обучения сформулированы в виде личностных, метапредметных и предметных результатов. К личностным результатам, помимо прочих, относятся развитие самостоятельности и личной ответственности за свои поступки. Значит, в образовательном учреждении следует так моделировать учебные и внеучебные ситуации, чтобы они имели, кроме интеллектуального, еще и личностно развивающее воздействие на школьника.

Применение социальных технологий позволяет моделировать такие ситуации в школе. Под социальными технологиями мы понимаем совокупность методов и приёмов, позволяющих добиваться результатов в задачах взаимодействия между людьми. Для успешного обучения человек должен научиться контактировать с себе подобными и выполнять общие цели. Социальные технологии опираются на самостоятельность, активность, общение обучающихся, то есть центром внимания являются самостоятельная деятельность детей и интенсивное групповое взаимодействие.

С достаточной степенью уверенности к социальным технологиям можно отнести метод проектов, который способствует формированию социальной компетентности школьника. *Социальная компетентность* учащегося представляет собой комплексную характеристику его личности, включающую систему знаний о социальной действительности и о себе как социальном субъекте, социальные умения и навыки взаимодействия, развитость социально значимых качеств, например, самостоятельности, инициативности, ответственности. Формирование социальной компетентности требует *расширения традиционного реестра направлений воспитательного процесса* за счет достаточно новых, но актуальных для современного периода видов воспитания учащихся.

Проектную деятельность можно отнести к одному из новых направлений воспитания школьников. Такая деятельность осуществляется во многих образовательных учреждениях. Но в нашей школе с целью формирования социальной компетентности учащихся применяется такая социальная технология как *голосование* школьников по специально разработанной процедуре для того, чтобы выбрать лучший из представленных проектов.

Ни для кого не секрет, что во время голосования учащиеся отдадут свой голос одноклассникам. И делать они это будут из лучших побуждений, так как «болеют» все-таки за своих. А если это самый большой по численности класс? Тогда он всегда будет победителем? Следить за выступлением (защитой проектов) представителей других классов, сравнивать их, делать реальный выбор тоже ни к чему, потому что голосовать будут за свой класс. А как сделать так, чтобы результаты голосования были справедливыми, чтобы трудно было усомниться в их объективности?

В данной ситуации мы пришли к следующему решению: за основу взять принцип голосования на конкурсе «Евровидение» - за своих не голосуем. Для того чтобы проконтролировать соблюдение этого принципа, для каждого класса определили цвет. подгото-

вили разноцветные жетоны для голосования. И теперь становится понятно, если голос отдан своему классу, то цвет жетона и цвет, закрепленный за классом, будет совпадать, а такого быть не должно. Значит, этот голос не учитывается при подсчете результатов. Таким образом, правила голосования, с которыми уже ознакомлены наши школьники, следующие:

1. Жетоны для голосования выдаются учащимся классными руководителями непосредственно перед голосованием (по одному жетону лично каждому ученику).

2. У каждого класса – определенный цвет жетона. За свой класс голосовать нельзя.

3. Каждый учащийся голосует лично.

4. Ознакомившись с представленными проектами и сделав выбор в пользу одного из них, учащийся опускает жетон в «урну» для голосования данного класса (количество «урн» определяется количеством классов, участвующих в защите проектов).

После окончания голосования заранее назначенная комиссия, в состав которой обязательно входят старшекласники, начинает подсчет голосов. Итоги оглашаются на следующий день.

В результате такого нововведения во время защиты проектов школьники внимательно слушают не только своих представителей, но и представителей других классов. Им приходится сравнивать, анализировать, оценивать, чтобы сделать обоснованный выбор, чтобы победа досталась по-настоящему достойным её.

Приведем некоторые отзывы учащихся о конференции, посвященной выбору эмблемы школы.

*«Участие в конференции помогло мне понять, насколько важно моё мнение и мой голос, ведь это не просто эмблема – это лицо школы».*

*(Сашиа М., 9-б класс)*

*«Эта конференция помогла понять, что с нашим мнением считаются. Я защищала проект школьной эмблемы от нашего класса, и, как выяснилось, мне страшно выступить перед публикой, поэтому легче бы было проголосовать и уйти».*

*(Настя О., 8-а класс)*

*«Мне понравилось, что спросили мнение детей. И каждый человек мог проголосовать за ту эмблему, которая ему по душе».*

*(Лиза П., 10-а класс)*

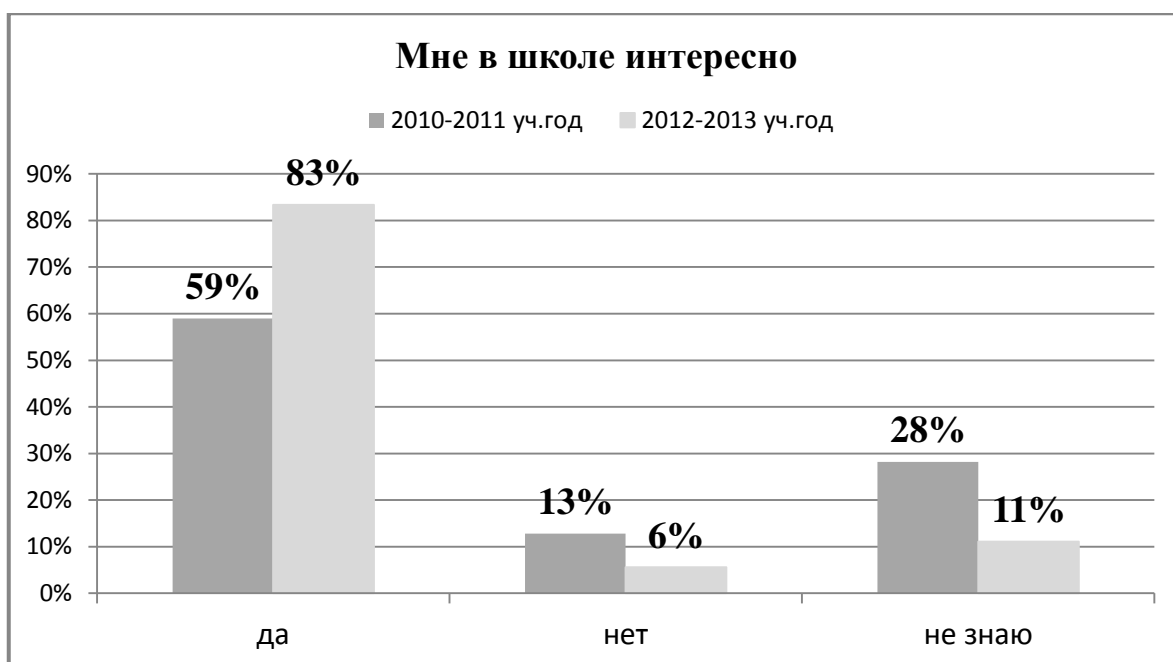
*«Интересно было голосовать на конференции».*

*(Тоня М., 7-б класс)*

Помимо отзывов в свободной форме, в нашей школе постоянно проводится мониторинг по различным вопросам. В процессе опроса учащихся, мы узнавали, могут ли ребята самостоятельно находить и изучать необходимый им материал, интересно ли им учиться в школе. Сравнительные диаграммы ответов на эти вопросы до и после введения проектной деятельности в общешкольном масштабе и проведения процедуры голосования представлены ниже.

Разработанная в нашей школе процедура голосования, конечно же, требует большой предварительной подготовки: определение цветов для классов, подбор цветной бумаги, нарезание жетонов разных цветов. Хотелось бы в школе иметь оборудование для электронного голосования, что, к сожалению, связано со значительными финансовыми затратами и пока для нас не представляется возможным. Тем не менее, содействие накоплению опыта в социально значимой деятельности учащихся как реальной сферы проявления их активной позиции мы осуществляем доступными средствами.

Сравнительная диаграмма опроса учащихся школы



Не вызывает сомнений, что социальные технологии содействуют групповому сотрудничеству, эффективной коммуникации, умению действовать гибко и конструктивно для достижения общей цели, например, при создании проекта. Такие действия являются формами выражения социальной компетентности, что позволяет говорить о формировании социально грамотного школьника. Применение процедуры голосования развивает умение самостоятельно делать выбор, принимать решение и нести за него ответственность.

Таким образом, применение социальных технологий позволяет добиваться таких педагогических эффектов, как воспитание самостоятельной, социально-активной, комфортно чувствующей себя в условиях коллективного взаимодействия личность школьника, способную не только успешно адаптироваться к реалиям современного общества, но и обладающую той базой, на которой появятся профессиональная готовность и стремление к саморазвитию и самоактуализации в той или иной сфере деятельности.

Библиографический список:

1. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики // Новые знания. М., 2002. №4. С. 17-20.
  2. Брантова Ф.С. Психологическая зрелость личности и компетентностная модель выпускника // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 145-149.
  3. Щуркова Н.Е. и др. Новые технологии воспитательного процесса. М.: Новая школа, 1994. 117 с.
  4. Шакурова М.В. Социальное воспитание в школе / Под ред. А.В. Мудрика. - М.:Академия, 2011.- 272 с.
  5. Кривых С.В. Социальная педагогика: учебное пособие. - Новокузнецк: Изд.ИПК, 2002. - 51 с.
- Bibliograficheskiy spisok:
1. Suhobskaja G. S. Ponjatie «zrelost' social'no-psihologicheskogo razvitija cheloveka» v kontekste andragogiki // Novye znanija. M., 2002. №4. S. 17-20.
  2. Brantova F.S. Psihologicheskaja zrelost' lichnosti i kompetentnostnaja model' vypusknika // Vyshee obrazovanie v Rossii. 2010. № 10. S. 145-149.
  3. Shhurokova N.E. i dr. Novye tehnologii vospitatel'nogo processa. M.: Novaja shkola, 1994. 117 s.
  4. Shakurova M.V. Social'noe vospitanie v shkole / Pod red. A.V. Mudrika. M.: Akademija, 2011. 272 s.
  5. Krivyh S.V. Social'naja pedagogika: uchebnoe posobie. - Novokuzneck: Izd.IPK, 2002. - 51 s.

УДК 37.013.83

**Zhdanov. A.V. ADULT EDUCATION IN THE CIS COUNTRIES: STASUS, PROBLEMS AND PROSPECTS.** The article is devoted to the state and development of adult education systems in the countries of the CIS and the adaptation of national systems to European and international standards in the context of expanding the European and international cooperation.

*Keywords:* adult education, adult education, the development of adult education, continuing education.

*Жданов А.В., аспирант РГПУ Им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: inferno07@mail.ru*

## **СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В СТРАНАХ СНГ: СОСТОЯНИЕ, ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Статья посвящена состоянию и развитию систем образования взрослых в странах СНГ и адаптации национальных систем к европейским и международным нормам в контексте расширяющегося европейского и международного сотрудничества.

*Ключевые слова:* образование взрослых, система образования взрослых, развитие образования взрослых, непрерывное образование.

Высокий уровень образования взрослых в странах СНГ является неоспоримой культурной ценностью, позитивным наследием советской системы образования взрослых. Он определяется такими показателями, как почти стопроцентная грамотность взрослого населения, доступность обучения на всех уровнях, высокий уровень полученных знаний и незначительное количество людей, выпадающих из системы образования взрослых.

Традиционным для образования взрослых в СССР было разделение форм образования на повышение квалификации, переподготовку кадров и культурно-массовую работу. Этот подход, по мнению А.Е. Марона, до сегодняшнего времени оказывает существенное влияние на теорию и практику образования взрослых в странах ближнего зарубежья [3]. Однако значительная часть просветительской деятельности в рамках неформального непрофессионального образования остается в настоящее время за рамками официальной образовательной политики. Хорошо функционировавшие в условиях плановой экономики и тоталитарной общественной системы учреждения образования взрослых оказались в ряде случаев неспособными реагировать на изменение условий в экономике и общественно-политической жизни стран СНГ.

После получения независимости потребовалась перестройка и модернизация национальных систем образования, в том числе образования взрослых, которое должно было помочь гражданам адаптироваться к изменившемуся рынку труда и обеспечить им уровень знаний, необходимый для осознанного и ответственного участия в социальной и политической сферах жизнедеятельности.

К настоящему времени произошли определенные изменения в системах образования взрослых стран СНГ, обозначились общие тенденции и стратегические задачи развития.

В.И. Подобед отмечает, что политика, законодательная база и финансирование систем образования взрослых в первые годы после получения независимости в странах СНГ носило стихийный характер. Во второй половине 90-х XX в. на надгосударственном уровне были предприняты попытки привлечь внимание к проблемам образования взрослых и придать процессу модернизации системный характер. В 1997 г. решением Совета глав правительств Содружества Независимых Государств (СНГ1) была утверждена Концепция формирования единого (общего) образовательного пространства СНГ, подписано Соглашение о сотрудничестве по формированию единого (общего) образовательного пространства СНГ и принято Положение о Совете по сотрудничеству в области образования государств-участников СНГ. Также следует отметить такие события в сфере образования взрослых в странах СНГ как создание в 1997 г. Межгосударственного Комитета по распространению знаний и образованию взрослых и разработку трех модельных законов: «Об образовании взрослых» (первая редакция в 1997 г., последняя в 2005 г.), «О постдипломном образовании» (1998 г.) и «О просветительской деятельности» (2002 г.). В целом, мо-

дельные законы имели прогрессивный характер. Они предлагали законодательное закрепление прав взрослых граждан в сфере образования и профессиональной подготовки, расширение содержания и форм обучения взрослых, развитие научной базы и социального партнерства.

Несмотря на обязательства государств-членов СНГ многие модельные законы, в том числе и вышеназванные, так и не были включены в национальные законодательства. Хотя, безусловно, право на образование закреплено в конституциях и законах об образовании стран СНГ. Во многих правительственных документах содержатся идеи о непрерывности образования и о создании условий для развития и самореализации личности средствами образования.

В настоящее время поддержка сферы образования взрослых в странах СНГ, как правило, во многом носит декларативный характер. Государственная политика в большей степени ориентирована на детское, юношеское образование и профессионально ориентированное образование взрослых (переподготовка кадров, повышение квалификации и др. формы).

Приведем примеры национальных законов, регулирующих функционирование и развитие систем образования в странах СНГ:

- в Республике Украина — Закон «Об образовании» (1991 г., посл. изм. и доп.). В нем для взрослых определены всего две формы образования - последипломное образование и самообразование;

- в Республике Беларусь — Закон «Об образовании» (1991 г., с посл. изм. и доп.). Система образования разделена на две составляющие: основное образование (от дошкольного до послевузовского и дополнительное (внешкольное воспитание и обучение детей и молодежи и повышение квалификации и переподготовка кадров). По сути, все права взрослых на получение гражданского, культурного и т.д. образования в законе не отражены, содержится указание только на профессиональное продолженное обучение взрослых;

- в Республике Молдова — Закон «Об образовании» (посл. ред. 1995 г.), в котором в сравнении с законодательством других стран СНГ уделено существенно больше внимания сфере образования взрослых.

Важным аспектом развития систем образования взрослых в СНГ является расширение спектра учреждений и организаций: народные университеты, университеты открытого типа, дома культуры, народные художественные школы, клубы, ассоциации, фонды, курсы при предприятиях. Такая расширенная инфраструктура требует координации деятельности различных министерств и органов местного управления, а также поддержки учебных заведений для взрослых и самих участников образовательного процесса.

Процесс развития национальных систем образования взрослых в странах СНГ продолжается. Наряду с модельным законодательством, исполнительные органы СНГ выработали стратегии дальнейшего развития: были разработаны две Концепции развития образования взрослых в странах СНГ (2003, 2006 г.) и Планы по их реализации. На уровне национальных политик развитию образования в целом уделяется большое внимание. Наряду с расширением спектра услуг и обеспечения равного доступа к качественному образованию, все активнее внедряется идея непрерывного образования – обучения на протяжении всей жизни, - и адаптации национальных систем к европейским и международным нормам в контексте расширяющегося европейского и международного сотрудничества.

Для этого уже выполнен ряд конкретных и последовательных шагов. В контексте присоединения к Болонскому процессу пересмотрена нормативная база высшего образования, организация и содержание приведены в соответствие с европейскими системами, состоящими из двух университетских уровней – бакалавриат и магистратура. Также приняты меры по реструктуризации сектора профессионального образования с расширением доступа к пользующимся спросом профилям. В национальных стратегиях развития обра-

зования взрослых сделан акцент на развитие человеческих ресурсов с учетом общеевропейских требований и тенденций, в частности на модернизацию формальных и неформальных учебных программ и более широкое участие профильных неправительственных организаций в формальном и неформальном секторах образования взрослых. В приоритеты национальных стратегий включены развитие профессионально-технического образования, концепции государственной кадровой политики, модернизация последипломного образования на базе ведущих высших учебных заведений и др. Это дает надежду на появление сбалансированных национальных стратегий развития образования взрослых в СНГ.

К сожалению, статистические данные о количестве средств из государственных бюджетов, направляемых на нужды обучения взрослых, отсутствуют либо являются фрагментарными. Общим для стран СНГ является отношение государства к непрофессиональному и неформальному образованию взрослых как личному делу граждан и задаче коммерческого образования. За исключением ведомственных программ повышения квалификации и переобучения безработных, обучающие программы для взрослых финансируются из взносов участников, пожертвований и средств международных донорских организаций. Для негосударственного сектора (НПО и частных организаций) государство не предусматривает финансовой поддержки и льготных условий деятельности.

Применительно к существующей многообразной практике образования взрослых в странах СНГ пока нет целостной системы управления и координации. Однако в сфере дополнительного профессионального образования взрослых есть все же межведомственные органы по координации действий, в состав которых входят, преимущественно, представители различных министерств, учреждений образования и работодателей. Так, например,

- в департаменте высшего образования Министерства образования Украины работает сектор образования взрослых;

- в Министерстве образования Беларуси есть отдел повышения квалификации и переподготовки кадров;

- в структуре Министерства образования Молдовы вопросы образования взрослых относятся к полномочиям Управления профессионального обучения, а также при правительстве работает специальная комиссия по оценке и аккредитации учебных заведений для взрослых.

В заключении необходимо отметить наличие общих проблем развития систем образования взрослых в странах СНГ.

Целостный подход к восприятию системы образования взрослых (профессионального и непрофессионального, формального и неформального) не получил широкого принятия на уровне государственной политики. Существует острая потребность в разработке и законодательном закреплении концептуального видения развития систем образования взрослых в странах СНГ, считают Макареня А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. [4]. Необходимо глубокое изучение европейского и международного опыта построения современных систем образования взрослых, с учетом общих принципов и тенденций, а также национальных различий, обусловленных социально-экономическими особенностями и культурными традициями.

Еще одной актуальной проблемой является недостаточное понимание в массовом сознании социальной и личностной ценности образования взрослых в условиях стремительного перехода к информационному типу общества как обществу, основанному на Знании.

В настоящее время в сфере образования взрослых сложилась ситуация, когда множество субъектов (НПО, бизнес, социальные партнеры) разобщены и практически не участвуют в выработке приоритетов образовательной политики, институциональные формы и процедуры такого участия не определены. Очевидно, что в сравнении с более благополучной ситуацией в других сферах образования, для развития образования взрослых в странах СНГ должны быть сделаны определенные шаги, в том числе на государственном



и межгосударственном уровне. Необходимо обеспечение гарантий права на образование для взрослых на государственном уровне, разработка и реализация системы льгот и стимулов, институциональных форм продвижения интересов различных групп населения и различных типов провайдеров в сфере образования.

Библиографический список:

1. Жилина, А.И. Формирование системной парадигмы управления педагогическим образованием / А.И. Жилина // Проблемы системного исследования педагогического образования. сб. науч. тр. Всерос. науч.-практ. конф., 15 апреля 2010 г. / под ред. И.И. Соколовой. – СПб: УРАО ИПО, 2010.

2. Подобед В.И., Махлин М.Д. Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения.- СПб, ИОВ РАО, 2000.

3. Проблемы андрагогики - Практическая андрагогика. Книга 2. Опережающее образование взрослых. Монография / Под ред. д.п.н., проф. В. И. Подобеда, д.п.н., проф. А. Е. Марона. - Изд. второе, дополн. - СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2009. - 404 с.

4. Макареня А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Системная организация структуры управления образованием взрослых в регионах России: Учебно-методическое пособие для руководителей системы образования взрослых и повышения квалификации. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2007. – 136 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Zhilina, A.I. Formirovanie sistemnoy paradigmy upravleniya pedagogicheskim obrazovaniem / A.I. Zhilina // Problemy sistemnogo issledovaniya pedagogicheskogo obrazovaniya. sb. nauch. tr. Vseros. nauch.-prakt. konf., 15 aprelja 2010 g. / pod red. I.I. Sokolovoj. – SPb: URAO IPO, 2010.

2. Podobed V.I., Mahlin M.D. Sistemnye problemy formirovaniya obrazovaniya vzroslykh: obrazovatel'nye uslugi, funkcii, tehnologii obuchenija.- SPb, IOV RAO, 2000.

3. Problemy andragogiki - Prakticheskaja andragogika. Kniga 2. Operezhajushhee obrazovanie vzroslykh. Monografija / Pod red. d.p.n., prof. V. I. Podobeda, d.p.n., prof. A. E. Marona. - Izd. vtoroe, dopoln. - SPb.: GNU IOV RAO, 2009. - 404 s.

4. Makarenia A.A., Surtaeva N.N., Krivykh S.V. Sistemnaia organizatsiia struktury` upravleniia obrazovaniem vzrosly`kh v regionakh Rossii: Uchebno-metodicheskoe posobie dlia rukovoditelei` sistemy` obrazovaniia vzrosly`kh i povы`sheniia kvalifikatsii. – SPb.: GNU IOV RAO, 2007. – 136 s.

УДК: 301.18(571.122)

*Kouznetsova A.G. DISTRICT SOCIAL WORK AS THE INSTITUTE OF DEPARTMENT INTERACTION IN SOLUTION OF CITIZEN'S SOCIAL PROBLEMS.* In article results of district social work in frame of department interaction at Langepas of Khanty-Mansijsk autonomnij okrug – Yugra in 2009-2012 are considered.

*Keywords:* social problem, district social work, district specialist on social work, department interaction.

*Кузнецова А.Г., аспирант ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева», г. Тобольск, e-mail: al-la.kouznetsova@yandex.ru*

## **УЧАСТКОВАЯ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА КАК ИНСТИТУТ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РЕШЕНИИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМ ГРАЖДАН**

В статье рассмотрены результаты участковой социальной работы в рамках межведомственного взаимодействия в городе Лангепасе Ханты-Мансийского автономного округа – Югры в период 2009 – 2012 гг.

*Ключевые слова:* социальная проблема, участковая социальная работа, участковый специалист по социальной работе, межведомственное взаимодействие.

Наличие широкого спектра социальных проблем в обществе диктует развитие социальной сферы: законодательства, организаций, увеличение количества государственных и социальных услуг, чтобы помочь гражданам, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, найти внутренние резервы для ее преодоления.

В материалах свободной энциклопедии (википедии) понятие «проблема» – это, в широком смысле, сложный теоретический или практический вопрос, требующий изучения, разрешения; в науке – это противоречивая ситуация, выступающая в виде противополо-

ложных позиций в объяснении каких-либо явлений, объектов, процессов и требующая разрешения.

К определению понятия «социальная проблема» в научной литературе существуют разные подходы. По мнению И.В. Бестужева-Лады, наиболее распространенная интерпретация понятия «социальная проблема» – это разрыв между действительным и желательным, создающий своеобразное поле неопределенности. Любое социологическое исследование, прогностическое в частности, – это, прежде всего, научное исследование социальных проблем, которым подчинен выбор соответствующих предметов исследования.

Характерные особенности социальных проблем он выделяет следующие:

1) решение проблемы одного уровня вызывает появление более сложных проблем более высокого уровня;

2) связь с конкретно-исторической обстановкой данного общества на данном этапе его развития;

3) решение социальной проблемы обязательно связано с социальной целью (подразумевается сознательная целенаправленная деятельность людей).

В связи с этим, определяет структурные компоненты механизма генезиса социальной проблемы:

1) социально-экономическая обстановка, существовавшая, когда социальные проблемы были существенно иными;

2) социальные институты, созданные в реальных условиях для решения проблем;

3) возникновение новой социально-экономической обстановки (по мере решения проблем);

4) растущая неадекватность старых институтов новой обстановке (назревание проблемы);

5) осознание необходимости создания новых институтов для решения новых, назревающих проблем (путей решения проблемы) [1].

В теории социальной работы, социальная проблема рассматривается как противоречие, осознаваемое субъектом деятельности как значимое для него несоответствие между целью этой деятельности и ее результатом. В этом случае проблема возникает из-за отсутствия или недостатка у индивида средств достижения цели, вследствие чего не удовлетворяются те или иные его потребности. Важно отметить, что, прежде чем стать проблемой, социальное противоречие должно пройти через сознание субъекта, поэтому следует выделить три элемента:

– люди, которые оценивают данную ситуацию как проблемную;

– условия, в которых проблема возникла;

– деятельность, связанная с появлением, осмыслением и разрешением проблемы.

Одна из основных проблем социальной работы связана с положением социально уязвимого человека, находящегося в трудной жизненной ситуации, поэтому в теории социальной работы в первую очередь уделяется внимание социальным проблемам, с которыми человек не может справиться самостоятельно и для решения которых ему требуется помощь профессионально подготовленного работника.

В современной науке существует целый ряд теоретических подходов к определению социальных проблем, а именно: структурно-функциональный, конфликтологический, психодинамический, ситуационный и др. Активно в последние десятилетия развивается конструкционистский подход к социальным проблемам (Дж. Бест, Дж. Китсьюз, М.Спектор, Дж. Холстайн и др.), когда их рассматривают не как угрожающие обществу объективные условия, а как деятельность индивидов и групп, привлекающую внимание к этим обстоятельствам и требующим изменения социальной и индивидуальной ситуаций [2].

Для обозначения видов общих проблем, объединяющих обратившихся за помощью людей, по мнению Платоновой Н.М., в теории социальной работы введено понятие «целе-

вая группа» как обобщение понятия «клиент», которые объединены сходными жизненными проблемами [3, с.51]. Характер их проблем соответствуют видам социальных услуг, предоставляемым в учреждениях социального обслуживания: бытовые, медицинские, педагогические, психологические, правовые, экономические.

Социальная работа с гражданами и семьями как стратегическое направление социальной политики проводится с целью предотвращения или успешного решения существующих социальных проблем. Таким образом, социальная работа рассматривается как обеспечение наиболее благоприятных социально-экономических условий развития каждого человека, способствующее социальному становлению личности, обретению ею всех видов свобод и полноценного участия индивидов в жизни общества.

Рост и обострение социальных проблем в обществе – это результат их запущенности, а неразрешённость их связана, чаще всего, с правовой безграмотностью, социальной дезадаптацией и пассивностью граждан. Кроме того, имеют место, так называемые, обстоятельства непреодолимой силы или экстремальные, когда граждане и семьи, действительно не готовы и не могут их самостоятельно преодолеть.

Социальная работа – практическая деятельность социального работника или специалиста по социальной работе, которая характеризуется рациональной последовательностью использования различных методов и средств, с целью достижения качественного результата труда. Технология социальной работы предполагает наличие программы деятельности специалиста, в рамках которой решается конкретная проблема клиента, алгоритма последовательных операций для достижения результата, критериев успешности деятельности специалиста[4, с.161-162].

В ситуации обращения гражданина, когда работа с семьей, несовершеннолетним или гражданином начинается с момента выявления трудной жизненной ситуации или социально-опасного положения помощь и содействие специалистов направлены на преодоление уже сложившихся обстоятельств. Степень опасности положения может быть различной и проблема, а то и комплекс проблем, уже налицо. В данном случае, как правило, члены семьи сами не верят в преодоление трудностей. Тем более невозможно вести речь о самостоятельном поиске внутренних резервов.

Существуют, по крайней мере, два момента, оказывающие существенное влияние на результаты социальной работы:

- технологии работы с гражданами и семьями в большей степени ориентированы на одного клиента (заявителя), таким образом, из поля зрения выпадает семья, частью которой он является;

- в ходе реализации программ реабилитации и поддержки клиента (семьи) вся ответственность возлагается на специалиста по социальной работе, что напрямую сказывается на мотивации заявителя, и его позиции.

Поэтому необходимо, чтобы планируемые мероприятия согласовывались со всеми представителями семьи клиента, а также, чтобы ответственность за результаты реализации комплексных программ поддержки и выполнение всех мероприятий была возложена на самого клиента, обратившегося за помощью.

Социальная работа, как с гражданами, так и с семьями реализуется специализированными службами и учреждениями по оказанию гражданам и семьям социальных услуг. Специалист – связующее звено между гражданами, семьями и учреждениями социальной инфраструктуры.

Участковая социальная работа как способ организации социальной работы с населением понимается в каждом регионе и территории по-своему. Основной признак – работа на территориальном участке. Однако социальная работа может быть организована по-разному, например, в достаточно узком направлении, как работа с гражданами пожилого возраста или с несовершеннолетними, или с семьями, имеющими в составе несовершеннолетних детей и т.д. Участковая социальная работа может быть также организована как

работа с семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации или социально-опасном положении. Более того, социальная работа по участковому принципу может являть собой деятельность, результатом которой будет общая оценка уровня благополучия территории и определять направления срочной социальной помощи и профилактической работы с населением.

Данные о направлениях участковой социальной работы дают основание полагать, что направление ее зависит от стратегии и тактики руководства области, региона, округа. Многообразие направлений участковой работы характеризует многообразие существующих проблем в обществе и категорий граждан и семей, нуждающихся в помощи и поддержке. Кроме того, это также свидетельствует об актуальности данного вида деятельности и его успешности.

Социальная работа по участковому принципу организована в Ханты-Мансийском автономном округе с 2009 года в соответствии с постановлением Правительства Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 20.08.2008 №174-п «Об организации социальной работы по участковому принципу», где определены основные направления деятельности специалистов по социальной работе, закрепленных за территориальными участками обслуживания.

В период с 2008 по 2011 годы опыт работы на территориальных участках округа позволил специалистам охарактеризовать участковую социальную работу как технологию. Она рассматривалась в материалах семинаров методического центра города Сургута и была представлена как эффективный метод предупреждения сложной жизненной ситуации. Учреждения, в которых должна осуществляться участковая социальная работа, – это социально-реабилитационные центры, центры социальной помощи семье и детям, комплексные центры социального обслуживания населения. В качестве технологии участковая работа была заявлена в связи с тем, что она имеет цель, задачи и предполагает определенный результат. Определена также целевая аудитория, а именно, семьи, отдельные категории граждан, оказавшиеся в трудной жизненной ситуации, проживающие на территории социального участка, в городском округе, муниципальном районе. Цель участковой социальной работы – снижение уровня неблагополучия семей, отдельных категорий граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, посредством приближения социальной работы к месту их проживания. Задачами участковой социальной работы установлены:

- 1) анализ социальной обстановки на территории;
- 2) проведение работы по профилактике и своевременному выявлению социального неблагополучия семей, отдельных категорий граждан;
- 3) организация комплексной работы специалистов учреждения социального обслуживания (специалистов по социальной работе, психологов, социальных работников, юристов и др.) в решении социальных проблем семей, отдельных категорий граждан;
- 4) организация взаимодействия и координации работы специалистов других ведомств, привлечённых к разрешению проблем конкретной семьи, гражданина;
- 5) выявление и персонифицированный учёт проблемных, неблагополучных семей, отдельных категорий граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (по результатам исследования подведомственной территории, по данным, полученным от учреждений здравоохранения, образования и др.);
- 6) проведение социального мониторинга проблемных, неблагополучных семей, отдельных категорий граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, из числа состоящих на персонифицированном учёте;
- 7) разработка и осуществление индивидуальной и групповой реабилитации семей, отдельных категорий граждан;
- 8) осуществление контроля эффективности деятельности по преодолению социального неблагополучия семей, отдельных категорий граждан.

Направлениями участковой социальной работы выделены профилактическое и реабилитационное. Реабилитационное направление подразумевает оказание содействия в получении комплексной социальной помощи, способствующей преодолению кризисной ситуации и улучшению социального статуса семьи, отдельных категорий граждан. Профилактическое направление подразумевает первичную и вторичную профилактику. Первичная профилактика включает в себя привлечение внимания общества к социальным проблемам, формирование здорового образа жизни, предупреждение асоциального поведения. Вторичная профилактика – своевременное предотвращение возникновения трудной жизненной ситуации. Выделены этапы участковой социальной работы: информационно-диагностический, прогностический, реабилитационный, контрольный.

Определены формы участковой социальной работы: социальный патронаж, консультация, содействие в оказании социальной помощи.

Обозначен спектр услуг, предоставляемых посредством участковой социальной работы, а именно, социально-экономические, социально-бытовые, социально-медицинские, социально-педагогические, социально-психологические, социально-правовые.

Схематично перечислены функции самого специалиста:

- диагностическая подразумевает постановку социального диагноза и определение содержания проблем;
- посредническая заключается в обеспечении содействия и участия в решении проблем организаций и учреждений, в компетенции которых разрешение данных проблем;
- правозащитная состоит в использовании законов и других правовых актов для защиты прав клиента и оказания ему помощи;
- информационная предполагает обеспечение нуждающихся в социальной помощи информацией о социальных услугах;
- прогностическая определяется как разработка планов, программ, прогнозов и др.;
- профилактическая отвечает за приведение в действие механизмов предупреждения и преодоления негативных социальных явлений;
- реабилитационная предполагает выявление необходимости и содействие в оказании помощи по социальной адаптации и реабилитации.

Партнерами участковой социальной службы названы: администрация муниципального образования, органы опеки и попечительства, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, органы образования, органы социальной защиты населения, органы здравоохранения, бюро медико-социальной экспертизы, поликлиники и больницы, детские сады, школы, общественные организации, центры занятости населения, фонд социального страхования, прокуратура, суд, религиозные организации, учреждения культуры и спорта, представители бизнес-сообщества, средства массовой информации.

Положительными результатами деятельности предполагались: увеличение количества организаций, предприятий города, общественных организаций, принимающих участие в решении проблем по выходу из трудной жизненной ситуации; увеличение количества граждан, семей, снятых с учета в связи с улучшением обстановки, выходом из трудной жизненной ситуации; установление положительного отношения населения к деятельности службы.

В 2011 году опыт работы по участковому принципу обобщен и воплощен в новые нормативные документы, более детально регламентирующие организацию участковой социальной работы.

Приказом Департамента социального развития Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 14.06.2011 № 327-р «Об организации работы по участковому принципу» утверждены основные цель, задачи, порядок выявления и организации работы с семьей, отдельными категориями граждан.

Участковый специалист по социальной работе оказывает помощь, содействие или сопровождение любому обратившемуся гражданину либо представителю семьи.

Как субъект профессионального взаимодействия, участковый специалист сочетает в себе не только личностные качества, но и широкий спектр междисциплинарных знаний умений и навыков, позволяющий оперативно оценивать как общую ситуацию на участке, так и ситуацию отдельно взятого гражданина или семьи. Участковая социальная работа предполагает, что участковый специалист по социальной работе – это специалист широкого профиля, который нацелен на выявление характера проблем, определение объема помощи и содействия, а также установление уровня взаимодействия и его осуществление. Социальная работа специалиста на территориальном участке включает в себя все разнообразие технологий и направлений. Она охватывает не узкое направление деятельности, в отношении определенной категории несовершеннолетних, семей или граждан. Как, например, специалист отделения срочной социальной помощи, направлением которого является обеспечение инвалидов средствами реабилитации. Взаимодействие является основной деятельностью участкового специалиста по социальной работе.

Понятие взаимодействие – (толк. словарь под ред. Д.Н. Ушакова) – «взаимная связь», «взаимное действие двух или нескольких лиц».

Внутриведомственное взаимодействие, в данном контексте, – совместная деятельность специалистов структурных подразделений (отделений) учреждения социального обслуживания населения, т.е. оказание комплексной социальной помощи и поддержки несовершеннолетним, семьям, отдельным категориям граждан в рамках индивидуальной программы реабилитации и создание оптимальных условий для них с целью самостоятельного преодоления проблем.

Межведомственное взаимодействие в данной ситуации, может рассматриваться как совместная деятельность специалистов организаций и учреждений независимо от форм собственности, оказывающих социальные услуги населению, с целью самостоятельного преодоления проблем, решение которых требует привлечение усилий специалистов не только учреждения, но и общественных организаций и предприятий.

В отношении деятельности специалиста по социальной работе по выявлению и организации работы с семьей, отдельными категориями граждан отдельно регламентировано, что межведомственное взаимодействие органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по вопросам выявления семей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, социально-опасном положении осуществляется в соответствии с законодательством. При осуществлении практической работы по оказанию помощи семье, отдельным категориям граждан, участковый специалист, в соответствии с приказом Департамента социального развития округа, взаимодействует на основании заключенных соглашений с органами и учреждениями для разрешения проблем с органами: опеки и попечительства; образования; здравоохранения; комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав; внутренних дел; социальной защиты населения; пенсионного фонда Российской Федерации; жилищно-эксплуатационного хозяйства; центром занятости населения; бюро медико-социальной экспертизы (МСЭ).

Внутриведомственное взаимодействие специалиста осуществляется в рамках функциональных обязанностей с администрацией учреждения социального обслуживания и его структурными подразделениями по вопросам комплексной всесторонней помощи семье и детям, отдельным категориям граждан: с приемным отделением; с отделением социальной реабилитации; с отделением психолого-педагогической помощи; с отделением социально-правовой помощи; с организационно-методическим отделением; с советом профилактики учреждения.

Одним из направлений деятельности специалиста по социальной работе является первичный мониторинг социальной обстановки на участке обслуживания. В этом процессе реализуется технология диагностики социальных проблем, сложившихся на период обследования участка и выявление семей и граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Первичное обследование участка осуществляется посредством процесса поквар-

тирного обхода с составлением социального паспорта на каждую посещенную семью. При проведении таких обследований специалисты определяют потребность клиентов в социальной помощи. По результатам обследования информация о выявлении семей, граждан нуждающихся в социальной помощи передается в отделения: обслуживания на дому граждан пожилого возраста и инвалидов; срочной социальной помощи, либо другие структурные подразделения учреждения социального обслуживания.

В период с 2009 по 2012 годы деятельности участковой социальной службы в городе Лангепасе обследовано 12268 семей. Поквартирный обход проводится не только для первичного ознакомления и составления полной картины уровня благополучия территориального участка, но и с целью регулярного мониторинга. А также возможны и даже необходимы систематические посещения семей, имеющих в составе представителей льготных категорий граждан, и информирование их о законах, постановлениях Правительства по месту проживания.

Каждым участковым специалистом сформирован информационный банк данных граждан, семей, не только состоящих на учете, но и проживающих на участке. К 2013 году создан банк данных социальных участков, имеется информация о социальных проблемах в 13967 семьях, проживающих в городе Лангепасе. Создан банк данных льготных категорий граждан, где содержится информация о процессе преодоления социальных проблем 3000 граждан относящихся к той или иной льготной категории.

За 2012 год участковыми специалистами по социальной работе выявлено 152 семьи, 38 граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, с которыми ведется работа в рамках межведомственного взаимодействия с целью оказания помощи в решении их проблем. Нормативными документами установлен ряд функций участковой работы, характеризующий и отражающий уровни взаимодействия.

Таким образом, анализ нормативных документов дает основания считать, что внутриведомственное и межведомственное взаимодействие в решении проблем граждан рассматривается не просто как направление социальной работы по участковому принципу. Это ещё и сосредоточение повышенного внимания общественности, как на конкретных проблемах отдельной семьи, так и на состоянии динамики улучшения или ухудшения социальной обстановки в данной семье в целом. Кроме того, посредством межведомственного взаимодействия рассматривается трудная жизненная ситуация или социально-опасное положение в комплексе. Семье или гражданину создаются условия для активизации внутренних резервов и самостоятельного её преодоления.

Практическая реализация внутриведомственного взаимодействия с целью комплексной помощи семьям и гражданам в исследуемый период осуществлялось в рамках реализации индивидуальных программ реабилитации семей, отдельных категорий граждан, оказавшихся в трудной жизненной ситуации и состоящих на патронатном учете учреждения социального обслуживания.

Сравнительный анализ нормативных документов и практических достижений в области реализации направлений участковой социальной работы показал, что схема взаимодействия определенная приказом Департамента социального развития Ханты-Мансийского автономного округа-Югры от 14.06.2011 № 327-р «Об организации работы по участковому принципу» реализована не в полной мере, в том числе и документально, т. е. не заключены соглашения о взаимодействии с органами опеки и попечительства; комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав; отделением пенсионного фонда Российской Федерации; жилищно-эксплуатационными участками; бюро медико-социальной экспертизы. В данном направлении ведется подготовительная работа.

Основными формами межведомственного взаимодействия в исследуемый период являются: обмен информацией, совместный патронаж, рейды, выполнение совместных действий по выводу семей из трудной жизненной ситуации в рамках индивидуальных программ реабилитации семей, сотрудничество с социальными партнерами.

С момента организации участковой социальной работы, количественные показатели межведомственного обмена информацией возросли кратно (к 2012 году в 9 раз). Также стоит отметить рост количества совместных патронажей (к 2012 году в 2 раза) и количества взаимодействующих с участковой службой сторон.

В период организации и становления социальной работы по участковому принципу в городе Лангепасе Ханты-Мансийского автономного округа-Югры с 2009 по 2012 годы достигнуты следующие результаты:

–положено начало деятельности по организации внутри и межведомственного взаимодействия;

–установлена регламентация направлений взаимодействия;

–определены цели и задачи совместной деятельности;

–намечены перспективы совершенствования и развития механизма взаимодействия.

Таким образом, участковая социальная работа может рассматриваться, в данном контексте, как:

–мониторинг существующей социальной обстановки на определённой территории;

–констатация существующих социальных вопросов и проблем;

–отслеживание динамики демографических процессов, прогнозирование, проектирование и проведение мероприятий, направленных на преодоление и предотвращение возникновения проблемных ситуаций в семьях;

–своевременное предоставление социально значимой информации в системном и сжатом виде о социальной инфраструктуре города;

–организация социально-бытового, социально-медицинского, социально-психологического, социально-педагогического, социально-правового и социально-экономического консультирования.

Кроме того, социальная работа в рамках территориальных участков позволяет своевременно реагировать на проявления социальных сбоев, а также активизировать деятельность всех органов системы профилактики в направлениях:

1)привлечение внимания к выявленным ситуациям;

2)организацию и координацию внутриведомственного и межведомственного взаимодействия как создание условий комплексной помощи несовершеннолетним, семьям и гражданам с целью их самостоятельного преодоления проблем;

3)своевременное информирование населения о системе социальных служб и мерах социальной поддержки отдельных категорий граждан и семей.

Социальная работа, организованная по участковому принципу – это, действительно, развивающийся институт межведомственного взаимодействия в решении социальных проблем граждан.

Библиографический список:

1.Социальное прогнозирование. [Электронный ресурс] – Режим доступа: [http://fictionbook.ru/author/igor\\_vasilevich\\_bestujev\\_lada/socialnoe\\_prognozirovanie/read\\_online.html?page=12](http://fictionbook.ru/author/igor_vasilevich_bestujev_lada/socialnoe_prognozirovanie/read_online.html?page=12)

2.Учебные материалы. Перечень всех учебных материалов. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://txtb.ru/114/10.html>

3.Платонова Н.М. Теория и методика социальной работы: учебник для студ. сред. проф. учеб. Заведений [Текст] / Н.М. Платонова, Г.Ф. Нестерова. – Москва: Академия, 2010. – 384, [51] с. – (Среднее профессиональное образование).– ISBN 978-5-7695-5919-8

4. Социальная педагогика: Курс лекций [Текст] / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – Москва: ВЛАДОС, 2000.– 416, [161-162] с.; МО – ISBN 5-691-00372-0

Bibliograficheskij spisok:

1.Social'noe prognozirovanie. [Jelektronnyj resurs] – Pezhim dostupa: [http://fictionbook.ru/author/igor\\_vasilevich\\_bestujev\\_lada/socialnoe\\_prognozirovanie/read\\_online.html?page=12](http://fictionbook.ru/author/igor_vasilevich_bestujev_lada/socialnoe_prognozirovanie/read_online.html?page=12)

2.Uchebnye materialy. Perechen' vseh uchebnyh materialov. [Jelektronnyj resurs] – Pezhim dostupa: <http://txtb.ru/114/10.html>



3. Platonova N.M. Teorija i metodika social'noj raboty: uchebnik dlja stud. sred. prof. ucheb. Zavedenij [Tekst] / N.M. Platonova, G.F. Nesterova. – Moskva: Akademija, 2010. – 384, [51] s. – (Srednee professional'noe obrazovanie). – ISBN 978-5-7695-5919-8

4. Social'naja pedagogika: Kurs lekcij [Tekst] / Pod obshhej red. M.A. Galaguzovoj. – Moskva: VLADOS, 2000. – 416, [161-162] s.; MO – ISBN 5-691-00372-0

УДК 37.013.42

*Vorobyev Y.A., Maltsev Y.M.* **TO THE PROBLEM OF SOCIAL PARTNERSHIP IN POLY-ETHNIC SCHOOL.** In article organizational-pedagogical conditions of development of social partnership in the educational school system are considered. Possibility of system of social interaction in order to prevent ethnic intolerance is shown.

*Keywords:* polyethnic school, ethnic intolerance, social partnership.

*Воробьев Ю.А., аспирант ГБОУ ДПО «Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования», учитель ГБОУ Гимназия № 56;*

*Мальцев Ю.М., социальный педагог ГБОУ Гимназия № 56, Санкт-Петербург, E-mail: Iyuriy.maltsev@gmail.com*

## **К ВОПРОСУ О СОЦИАЛЬНОМ ПАРТНЕРСТВЕ В ПОЛИЭТНИЧЕСКОЙ ШКОЛЕ**

В статье рассмотрены организационно-педагогические условия развития социального партнерства в воспитательной системе школьного образования. Показана система социального взаимодействия с целью предупреждения этнической интолерантности.

*Ключевые слова:* полиэтническая школа, этническая интолерантность, социальное партнерство.

Личность, социум и государство в совокупности являются заказчиками, определяющими цели, содержание и результаты образовательного процесса и стремящимися к совпадению интересов в социальном заказе системе школьного образования. Это опосредовано тем, что только школа не в состоянии формировать и поддерживать у молодого поколения интеллектуальную активность, социально-психологическую и эмоциональную стабильность, духовную целостность, пока она не имеет какой-либо общей стратегии с социальными институтами, функционирующими вне системы образования. Т.А. Панкова отмечает, что «эффективным механизмом взаимодействия школы и социума может стать система социального партнерства как действенного инструмента вовлечения в обсуждение проблем развития образования широкого круга заинтересованных субъектов» [1, с. 51].

Идея открытия школы социуму принадлежит американскому философу Дж. Дьюи. По его мнению, школа, оторванная от окружающей ее среды, превращается в замкнутое, изолированное от внешних связей пространство и поэтому вынуждена создавать искусственный мир учения, не имеющий ничего общего с жизненным опытом и переживаниями ребенка [2].

Соглашаясь с данной точкой зрения, под социальным партнерством мы понимаем процесс побуждения членов общества к совместной деятельности по решению проблем, влияющих на их жизнь, где важную роль играет школа, которая, с одной стороны, подчиняет свои цели задачам социального окружения, а с другой, за счет включения в образование и воспитание взрослого населения более сознательно участвует в управлении личной и общественной жизнедеятельностью.

Наиболее значимыми для школы социальными партнерами являются родители учащихся, поэтому именно с ними на основе общих целей, общих ценностей и сформированного умения участвовать в совместной деятельности необходимо выстраивать подлинные партнерские отношения, то есть отношения с разделенной ответственностью за конечный результат. Построение социального партнерства между семьей и образовательным учре-

ждением обеспечивает развитие социальных и общеучебных навыков ребенка, рост самоуважения, психологическую комфортность существования в детской среде.

Условия региона, города накладывают определенный отпечаток на формирование структур социального партнерства в школьном образовании. Коль скоро Санкт-Петербург характеризуется как полиэтническая среда жизнедеятельности, наличие в составе контингента учащихся образовательных учреждений города представителей разных этносов определяет высокую значимость социального партнерства школы с национально-культурными автономиями, национально-культурными объединениями и землячествами.

В качестве социальных партнеров школ, участвующих в реализации Программы «Толерантность» и Программы «Толерантность 2.0», выступают организации и учреждения Санкт-Петербурга, являвшиеся разработчиками вышеназванных программ: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский государственный университет», Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербургское государственное учреждение «Санкт-Петербургский Дом национальностей» и др.

Особый социокультурный статус Санкт-Петербурга, утвердившийся в неофициальном названии «культурная столица», и опосредованная этим педагогическая традиция широкого использования различных форм внутригородского образовательного туризма позволяют в качестве социальных партнеров образовательных учреждений рассматривать крупнейшие музеи города.

Необходимость создания условий для занятий детей, широкого использования их творческих возможностей в подготовке мероприятий, демонстрации личных достижений определяет социальное партнерство школы с центрами дополнительного образования (ЦДО).

Задача по предупреждению этнической интолерантности в гимназии № 56 определила необходимость разработки комплекса воспитательных и образовательных мероприятий в рамках реализуемого в данном образовательном учреждении проекта «Годовой круг праздников и традиций». В организации работы наряду со службами гимназии принимали участие социальные партнеры (схема 1).



Схема 1 - Предупреждение этнической интолерантности

Рассмотрим систему социального партнерства на примере осеннего и зимнего выездов старшеклассников.

Так, музеи Санкт-Петербурга привлечены к подготовке осенних и зимних выездов старшеклассников: «Еще до выезда мы посоветовали старшеклассникам, собиравшимся на «Пау-Вау» (осенний выезд 2007 года), лучше познакомиться с историей и культурой североамериканских индейцев. Почитать книги, посмотреть фильмы, сходить в музей. То ли ученики привыкли следовать нашим советам, то ли все, что связано с индейцами, действительно их увлекло, но в первой половине сентября 2007 года работники Этнографического музея Санкт-Петербурга были ошеломлены количеством старшеклассников, интересовавшихся исключительно индейской экспозицией. Некоторые экскурсоводы серьезно предполагали, что в Петербурге, наряду с японской и китайской, открылась еще и индейская гимназия» [3, с. 102]. Знакомство с экспозициями Эрмитажа и Этнографического музея, посвященными культуре народов мусульманского Востока, обеспечило подготовку классов к осеннему выезду 2010 года «Восточный базар» и зимнему выезду 2012 года «Фестиваль круизов».

Предполагаемые сценариями выездов творческие задания обуславливают сотрудничество учеников, классных руководителей и преподавателей центров дополнительного образования: «Основа творчества, которым занимаются школьники как осенью, так и зимой, одна и та же – *самостоятельность+сотрудничество*. К зиме у всех старших классов есть не только желание сделать что-то самостоятельно, но и определенный художественный и творческий багаж. Праздник «1 Сентября», осенний выезд, «День Подарков Просто Так», новогодний «Карнавал» – все это вместе с работой коллективов Центра дополнительного образования и уроками социальных технологий позволяет нам ожидать от классов сопоставимых по качеству значительных творческих (музыкальных, актерских, режиссерских, авторских) достижений» [3, с. 215].

Одну из ключевых ролей в проведении выездов играют национально-культурные объединения города. Это, в первую очередь, информационное сопровождение учащихся (знакомство с особенностями культуры и традиций тех или иных народов), а также помощь в обеспечении костюмами и реквизитом, в подготовке творческих номеров. Родители-представители НКО совместно с администрацией гимназии и классными руководителями участвуют в анализе результатов выезда, по запросу гимназии готовят отзывы о деятельности педагогов и организаторов.

Помимо участия в мероприятиях Годового круга праздников и традиций, социальные партнеры гимназии № 56 привлечены к реализации городских социальных программ. В первую очередь, это касается деятельности гимназии в рамках Программы «Толерантность» и Программы «Толерантность 2.0», что позволяет в качестве социальных партнеров гимназии рассматривать разработчиков данных программ. И действительно, за время выполнения этих социальных программ учащиеся гимназии приняли участие в следующих предложенных учреждениями-разработчиками мероприятиях:

- «Уроки Будущего» по материалам ОСЭКО (11 классы, 245 чел.);
- Викторина «Галерея портретов народных героев» (4 – 7 классы, 376 чел.);
- Конкурс и презентация экологического плаката «Земля – наш общий дом!» (10 – 11 классы, 36 чел.);
- Тематические классные часы «Мы все такие разные, но мы одна семья» (3-11 классы, 1770 чел.);
- Устный журнал «Россия – наша Родина!», «Я, ты, он, она – вместе дружная страна» (9 классы, 190 чел.);
- Конкурсы рисунков, посвященный международному дню мира, «Солнечный круг», «Соседи по планете» (1-4 классы, 175 чел.);

- Конкурс компьютерных презентация и роликов «Приглашаем в гости к нам» (10-11 классы, 50 чел.).

Массовое участие школьников в реализации Программы «Толерантность» позволяет говорить о выраженной гражданской позиции гимназистов, о присвоении ими норм толерантного поведения в социуме, о сформированности в их сознании петербургской идентичности.

Таким образом, привлечение социальных партнеров позволяет педагогическому коллективу гимназии № 56 выстроить систему предупреждения межличностной интолерантности по этническому принципу за счет равноценного, равнозначимого участия всех учащихся, представляющих разные национальные культуры, в мероприятиях и проектах Годового круга праздников и традиций и мероприятиях, связанных с участием гимназии в реализации Программы «Толерантность», то есть обеспечить процесс полноценной инкультурации иноэтничных учеников в петербургскую социокультурную среду.

Библиографический список:

1. Панкова Т.А. Система школьного образования как образовательная полисфера // Вестник ОГУ. – 2004. – № 4.

2. Dewey J. The School as a Social Center // Proceeding of the National Education Association, 1902.

3. Данилов С.В., Илюшин Л.С. Праздник длиною в учебный год. – СПб., 2001.

Bibliographicheskyy spisok:

1. Pankova T.A. Sistema shkol'nogo obrazovaniia kak obrazovatel'naia polisfera // Vestneyk OGU. – 2004. – № 4.

2. Dewey J. The School as a Social Center // Proceeding of the National Education Association, 1902.

3. Danilov S.V., Iliushin L.S. Prazdnik dlinoiu v uchebny`i god. – SPb., 2001.

УДК 37

*Kandaurova A.V., Bakanova E.N. MANAGEMENT OF CHANGES OF SOCIAL INTERACTION IN PEDAGOGICAL ACTIVITY.* In article the typology of social changes, characteristic for an education system is considered. It is shown that organizational changes can't be effective without changes individual. Need and relevance of preparation of teachers to changes is proved.

*Keywords:* social changes, pedagogical activity, readiness for changes, types of changes.

*Кандаурова А.В., к.пед.н., доцент, Тарский филиал Омского государственного аграрного университета им. П.А. Столыпина, г.Тара.*

*Баканова Е.Н., директор МОУ СОШ №5, г.Тара.*

## УПРАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматривается типология социальных изменений, характерных для системы образования, показывается, что организационные изменения не могут быть эффективными без изменений индивидуальных, доказывается необходимость и актуальность подготовки педагогов к изменениям.

*Ключевые слова:* социальные изменения, типы изменений, педагогическая деятельность, готовность к изменениям.

Изменения в обществе, социальные изменения, изменения социального взаимодействия характерны не только для нашего времени, они по выражению П. Штомпки «отражают одно из основных свойств природы вообще, являясь отражением и выражением вечного человеческого беспокойства, борьбы человека за лучшую жизнь, постоянного поиска чего-то нового, лучшего».

По мнению социологов настоящее время характеризуется масштабностью, количеством и скоростью изменений, связанных с развитием науки и техники, высоким уровнем технологий, глобализацией, коммуникативной и информационной открытостью современного мира. Вместе с тем, ни одна социологическая теория еще 10—15 лет назад не

предсказывала, не прогнозировала таких коренных изменений в мире, поражающих своим масштабом и глубиной, а также все ускоряющимися темпами. Это не может не вызывать озабоченности не только у специалистов, социологов, политологов, но и у простых людей, которая связана не столько с направленностью изменений в обществе, сколько с индивидуальной возрастающей сложностью адаптироваться человеку к ним, а также с нередко негативными последствиями изменений для огромных масс людей.

Современное российское общество уже в течение нескольких десятилетий находится в эпицентре разнообразных социальных изменений, вызванных общемировыми тенденциями, сменой социально-политических и социально-экономических ориентиров, внутригосударственными процессами реформирования, модернизации. Социальные изменения современности охватили все сферы человеческой жизнедеятельности.

Система образования как социетальная система оказалась под воздействием социальных изменений с трех сторон: как следствий общемировых тенденций, общегосударственных и, возможно, более других подверглась системному реформированию, связанному с совершенствованием институциональных процессов в условиях сложившейся образовательной политики.

Все изменения, имеющие сегодня место в системе образования, безусловно, сказываются на системе социального взаимодействия, на решении ведущих профессионально-педагогических задач. Масштабность социальных изменений отражается не только в формировании нового содержания образования, новых подходов к организации образовательного процесса, новых подходов к оцениванию результатов, но и в необходимости конструирования новых моделей социального взаимодействия для всех участников образовательных отношений. Жизненно-профессиональная ориентация современного учителя в образовательном пространстве должна отвечать этике полисубъектного взаимодействия, учитель должен быть готов работать в команде, быть открытым к диалогу, сотрудничеству с любыми участниками образовательных отношений. Современные требования к умениям педагога организовать социальное взаимодействие в проблемном поле трансформации общества и образования обусловлены, прежде всего, потребностью современного общества в специалистах новой формации, способных решать проблемы в области социальных отношений [1].

Система образования не может не изменяться вслед за изменениями окружающей реальности, изменением условий внешней и внутренней среды, изменений социального заказа к образованию и его результатам. Следовательно, ко всем происходящим изменениям следует относиться как к естественным процессам развития, но согласно концепциям К.Левина социальные изменения могут быть управляемыми процессами.

Выбор стратегии управления изменением зависит от вида социального изменения. Описание всего многообразия социальных изменений в теории изменений представлено основными тремя видами: развивающиеся изменения, трансформационные изменения, прогнозируемые изменения.

*Развивающиеся изменения* (мы прокладываем путь, по которому идем) – наиболее распространенная и стойкая форма, касаются повседневной жизни и характерны для всех уровней социума от индивидов до государств. Развивающиеся изменения могут быть менее или более осознанными. Менее осознанные являются менее контролируемыми, более случайными и хаотичными. Такого рода изменения затрагивают менее организованные социальные структуры в меняющихся и неопределенных средах. Более осознанные развивающиеся изменения характерны для сформированных социальных систем, для постоянной, устойчивой, стабильной и непротиворечивой среды. Развивающиеся изменения в образовательной системе связаны с влиянием в основном внешней социальной среды через процессы социальной стратификации, стихийности информационных потоков и т.п.

*Трансформационные изменения* (через кризис и потерю знаний) характерны для кризисов в системе или ее продолжительной стагнации. Данный вид изменений сопряжен с

потерей ценностей, идей, знаний. Для реализации трансформационных изменений необходимо осознанное решение о необходимости изменений, формирование новых ценностей и идей и создание новой ситуации развития.

Трансформационные изменения для образовательной среды связаны с общемировыми тенденциями развития социального общества, сменой социально-экономической и социально-политической системой ценностей.

*Прогнозируемые изменения* (работаем по плану) наиболее регламентированный процесс социальных изменений, связанный с формулированием и осуществлением планов по желаемым изменениям и осознаваемым потребностям. Такой вид изменений характерен для систем, где внутренние и внешние среды и компоненты взаимосвязаны, согласованы и достаточно стабильны, где непредсказуемые итоги не повлияют на ожидаемые результаты. Прогнозируемые изменения связаны с процессами реформирования и модернизации системы образования.

Общеобразовательные школы представляют собой самую большую и относительно стабильную организационную популяцию в системе образования. При этом большая часть организаций этой популяции и всей системы достигла оптимальной точки своего развития, что связано не только со сложившимися традициями, но и с определенным поколением управленцев и учителей.

В теории изменений выделяют два типа сопротивлений изменениям – *организационные и персональные*. Анализ исследований социальных изменений в образовательной сфере позволяет констатировать не только низкую степень их реализации, но и оба типа сопротивлений. В качестве причин организационных сопротивлений называются следующие проблемы: крайняя консервативность системы образования, низкая адаптация к изменениям внешней среды; вязкость и сопротивление реформам, направляемым сверху вниз; трудности с нахождением стратегии реформы; слабое изменяющее воздействие существующего внешнего окружения на систему образования [2].

Анализ персональных изменений мы осуществили с помощью 180 учителей общеобразовательных школ г. Омска и Омской области. На вопрос, испытываете ли вы влияние социальных изменений на педагогическую деятельность, и потребность сопротивления им, все 100% респондентов ответили утвердительно. Шестая часть опрошенных учителей (17%) негативно относятся к изменениям: «Плохо отношусь к любому рода изменениям», «Любые перемены даются очень тяжело», «Перманентные изменения выбивают из жизненной нормы». В качестве валидной методики по оценке готовности к изменениям нами был использован Личностный опросник на готовность к переменам (Personal change-readiness survey) в русской адаптации Н.А. Бажановой, Г.Л. Бардиера. Наиболее низкий уровень измеряемого свойства респонденты показали по шкалам оптимизм, толерантность к двусмысленности, уверенность, смелость и предприимчивость, адаптивность. Анализ причин индивидуальной сопротивляемости изменениям позволяет выделить следующие: недостаток времени для осмысления и реализации необходимых изменений (72%), связанное с изменениями увеличение объема работы (55%), недостаточную организационную, методическую и финансовую поддержку реализации изменений (28%), а также страх (неопределенность, нестабильность) перед будущим (22%).

Таким образом, система образования, находясь в режиме планового развития, в то же время испытывает влияние социальных изменений различной направленности. Субъекты социального взаимодействия в педагогической деятельности испытывают определенные трудности, связанные с необходимостью изменений на фоне возрастающей потребности адаптации к изменениям окружающей реальности. Следствием социальных изменений являются деструктивные изменения социальных взаимодействий.

Теории управления изменениями, успешно применяемые для сферы услуг, как организационные изменения, технологии подготовки персонала к изменениям не применимы в системе образования. Это обусловлено отсутствием непосредственно социального взаи-

модействия в системе обслуживания клиента. Несмотря на стандартизацию системы образования, на лоббирование образования как образовательных услуг, система межличностного взаимодействия в педагогической деятельности не может рассматриваться как система обслуживания клиента. Следовательно, актуальным вопросом остается вопрос подготовки участников образовательных отношений к изменениям, учитывая, что эффективность организационных изменений в системе образовании в первую очередь зависит от изменений людей – управленцев, педагогов, которые в свою очередь обусловят изменения учащихся и родителей.

По мнению Г.М. Андреевой, в ситуации социальных изменений «единственным условием выживания человека является степень понимания того, что происходит вокруг, более или менее адекватная его интерпретация» [3, с.7]. Иными словами, человек постигает смысл происходящего, изменяет свое поведение, вступая в измененные социальные взаимодействия.

Таким образом, результаты констатирующего исследования позволяют сделать несколько выводов. Социальные изменения и необходимость персональных изменений вызывают у профессионально-педагогической социальной группы учителей эмоциональную напряженность, тревожность, эмоциональное выгорание. Диагностика готовности к переменам подтвердила низкий уровень необходимых личностных качеств. Снижение профессиональных рисков в педагогической деятельности, провоцируемых социальными изменениями действительности, должно быть связано с вопросами управления изменениями на уровне личности. В нашем исследовании подавляющее большинство учителей (78%) высказали желание и потребность специально организованной помощи в преодолении персональной сопротивляемости, развития готовности, осознавая, что социальные изменения являются закономерным процессом общественного развития.

Библиографический список

1. Суртаева Н.Н., Бражник Е.И., Суртаева Ж.Б. Трансформация социального взаимодействия в вузовской системе образования // Мир науки, культуры, образования. – 2011. - №6 (31). – С.62-64.
  2. Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. Том 1, 2. М., 2006.
  3. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Аспект Пресс, 2001. - 384 с.
- Bibliograficheski spisok:
1. Surtayeva N. N., Brazhnik E.I., Surtayev Zh.B. Transformation of social interaction in a high school education system//the World of science, culture, education. – 2011. - No. 6 (31). – Page 62-64.
  2. Dneprov E.D. Education and policy. The contemporary political history of Russian education. Volume 1, 2. M. - 2006.
  3. Andreeva G. M. Social psychology. - M: Aspect Press, 2001. - 384 p.

УДК 37

*Verbovsky B.C.* **FROM EMOTIONAL RESPONSIVENESS TO EXPERIENCE OF SOCIAL INTERACTION.** Need of formation of emotional responsiveness of the preschool child locates in article as conditions of formation of experience of social interaction. As development tools of emotional responsiveness music and other art means act.

*Keywords:* emotional responsiveness, experience of social interaction, communication of children and adults.

*Вербовская В.С., аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

## ОТ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ОТЗЫВЧИВОСТИ К ОПЫТУ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье обосновывается необходимость формирования эмоциональной отзывчивости дошкольника как условия становления опыта социального взаимодействия. Средствами развития эмоциональной отзывчивости выступают музыка и другие художественные средства.

*Ключевые слова:* эмоциональная отзывчивость, опыт социального взаимодействия, общение детей и взрослых.

Дошкольный возраст, несмотря на короткий отрезок жизни, является сложным и важным периодом в становлении и развитии личности, результатом которого, прежде всего, выступает готовность ребенка к школе – физическая, психологическая, эмоциональная. В дошкольный период активно развиваются все стороны психики ребенка, он начинает осознавать свое «Я», демонстрирует активность, проектирует свою деятельность, закладываются основы самооценки, усложняется эмоциональная жизнь дошкольника, формируются высшие чувства.

Однако, в раннем детстве ребенок не умеет управлять своими эмоциями, поскольку его чувства как быстро возникают, так же быстро и гаснут. Развитие эмоциональной отзывчивости способствует формированию рационального, подчиненного мышлению, осознанию чувств и эмоций, усвоению норм морали и согласования с ними своего поведения. Следовательно, развитие эмоциональной отзывчивости у дошкольников является актуальной проблемой в общей концепции развития ребенка. Достаточный уровень эмоциональной отзывчивости обуславливает адекватное восприятие окружающих ребенка людей, адекватное поведение и формирует опыт социального взаимодействия. Эмоциональная отзывчивость позволяет ребенку понимать не только свои чувства, но и чувства и переживания других людей, он начинает различать эмоциональные состояния по их внешнему проявлению, через мимику, пантомимику, учится сопереживать, сочувствовать. Сензитивность дошкольного возраста для развития эмоциональной отзывчивости и эмоциональной сферы очевидна, что доказано в значительном числе психолого-педагогических источников. И.А. Сикорский писал: «Достоверно только то, что чувства и аффекты появляются у детей значительно раньше, чем другие виды психических функций (например, воля, рассудок), и в известную пору составляют самую выдающуюся сторону их душевной жизни» [1, с.6]. Согласно многим психологам, эмоциональная сфера в дошкольном возрасте обладает значительным потенциалом и обуславливает развитие остальных психических и социальных качеств ребенка. В период дошкольного возраста особенности развития эмоций зависят от изменений ведущей деятельности и усложнений отношения ребенка с окружающим его миром. Примерно в 4-5 лет у ребенка начинает формироваться чувство долга, которое наиболее ярко проявляется только к 6-7 годам, когда ребенок понимает предъявленные к нему требования и соотносит свое поведение с поступками и оценками окружающих сверстников и взрослых. Начиная с трех-четырёх лет, любознательность способствует развитию радости, удивления и т.д. Эмоциональная отзывчивость способствует развитию навыков социального взаимодействия, социальных отношений, познанию других людей.

К шести годам взаимоотношения с окружающими людьми, характер социальных взаимодействий становятся наиболее сильными и важными источниками переживаний ребенка. Среди таких чувств могут быть любовь, ревность, сочувствие, зависть и др. Потребность в положительных эмоциях со стороны других людей, особенно взрослых, определяет стратегию социального поведения ребенка. Накапливаясь, такие переживания и формируют социальный опыт ребенка.

Таким образом, в старшем дошкольном возрасте ребенок начинает осознавать себя среди других людей, опытно-интуитивно формируя свою стратегию поведения и сценарии социального взаимодействия. И выбор его ведущей стратегии социального поведения будет зависеть от его внутреннего отношения к людям, к жизни, которое в первую очередь является результатом влияния тех взрослых, кто его воспитывал.

Д.И. Фельдштейн писал: «К трем годам ребенок завершает первый цикл знакомства с человеческим миром, фиксируя свое новое социальное положение, выделяя свое «Я», начинает все более активно вступать в отношения с другими людьми — взрослыми и сверстниками. В период с 3 до 6 лет, осознав свое «Я» среди других, ребенок стремится примерить себя к другим, активно воздействовать на ситуацию; он владеет социальным



опытом, социально зафиксированными действиями, их социальной сущностью, которая определяет развитие его социализации — индивидуализации» [2]. Следовательно, именно в дошкольном возрасте происходит формирование и накопление практического опыта непосредственного взаимодействия с социальным окружением благодаря эмоциональным переживаниям и эмоциональным отношениям. Очевидно, что социальный опыт и опыт социального взаимодействия формируется у ребенка в человеческом общении, в развивающей среде при активной позиции ребенка и взрослого. Накоплению опыта социального взаимодействия дошкольника способствует формирование эмоциональной отзывчивости. В литературе по дошкольному воспитанию отзывчивость рассматривается авторами, как правило, с позиций нравственного воспитания. А. В. Запорожец, Я. З. Неверович понимают отзывчивость как эмоциональную реакцию дошкольника на состояние другого человека, как основную форму проявления действенного эмоционального отношения к другим людям, включающую сопереживание и сочувствие [3, с.94]. М. С. Лисина, А. Е. Ольшаникова рассматривают отзывчивость в качестве главной эмоциональной единицы, проявляющейся в отношениях и общении между людьми [4]. Т. П. Гаврилова считает, что отзывчивость является составляющим компонентом эмпатии и проявляется в сопереживании, сочувствии другому человеку. В. В. Абраменкова рассматривает отзывчивость в качестве показателя развития гуманных чувств и коллективистских отношений [5]. Развитию эмоциональной отзывчивости в дошкольном возрасте способствуют любые виды деятельности, однако, учитывая ограниченность социальных контактов дошкольника, наиболее эффективными представляются музыкальные и художественные средства. Основы развития эмоциональности в процессе обучения музыке заложены Н. А. Ветлугиной, получили дальнейшее развитие в работах А. В. Кенеман, О. П. Радыновой, Э.П. Костиной, А. Г. Гогоберидзе. В музыке представлен широчайший спектр интонаций, выражающих разнообразные оттенки человеческих чувств и переживаний. Именно в музыке, в общении с ней ребенок легко находит выход своей эмоциональной активности и творческой инициативе [6].

Таким образом, в нашем исследовании мы определяем эмоциональную отзывчивость как интегративное качество ребенка, выражающееся в способности воспринимать, идентифицировать и оценивать эмоциональное состояние (содержание) объекта (явления), адекватно эмоционально реагировать, формируя индивидуальный эмоциональный опыт и опыт социального взаимодействия.

Библиографический список:

- 1.Сикорский И.А. Воспитание в возрасте первого детства: развитие рассудка (интеллектуальное развитие). – Москва, 1999.
- 2.Фельдштейн Д.И. Психология развития личности в онтогенезе. - М.: Педагогика, 1989. – 208 с.
- 3.Запорожец, А. В. Воспитание эмоций и чувств у дошкольников // Эмоциональное развитие дошкольников. – М., 1985.
- 4.Лисина М. И. Проблемы онтогенеза общения. - М.: Педагогика, 1986.
- 5.В Абраменкова В. В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. – М - Воронеж, 2000.
- 6.Гогоберидзе А.Г., Деркунская В.А. Теория и методика музыкального воспитания детей дошкольного возраста: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2005. — 320 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Sikorsky I.A. Education at the age of the first childhood: mind development (intellectual development). – Moscow, 1999.
2. Feldstein D. I. Psychology of development of the personality in ontogenesis. - M: Pedagogics, 1989. – 208 pages.
3. The Zaporozhets, A.V.Vospitaniye of emotions and feelings at preschool children//Emotional development of preschool children. – M, 1985.
4. Lisina M. I. Problems ontogenesis communication. - M: Pedagogics, 1986.
5. In Abramenkov V. V. Social psychology of the childhood: development of the relations of the child in children's subculture. – M - Voronezh, 2000.

6. Gogoberidze A.G. Derkunsky V.A. Teoriya and technique of musical education of children of preschool age: Studies. grant for the student. высш. studies. institutions. - M: Publishing center "Akademiya", 2005. — 320 p.

УДК 378

*Sundukova E.I., Akhmetshina A.R.* **TRAINING OF STUDENTS OF SOCIAL SERVICES TO PARTICIPATE IN THE INTERNATIONAL PROJECT** The article is devoted to students' training process according to the new standards of professional concern. It deals with a special preparatory group work with students before their participation in the international project.

*Key words:* educational standard, professional and personal competences, team work, international project.

*Сундукова Э.И., канд.пед.наук; Ахметшина А.Р., магистрантка 2 курса, РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: esundukova@yandex.ru*

## **ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ ПОМОГАЮЩИХ ПРОФЕССИЙ К УЧАСТИЮ В МЕЖДУНАРОДНОМ ПРОЕКТЕ**

В статье рассматривается процесс подготовки будущих специалистов помогающих профессий с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта третьего поколения. Авторы акцентируют внимание на подготовительную работу со студентами, предваряющую их участие в международном проекте.

*Ключевые слова:* образовательный стандарт, профессиональные и личностные компетенции, командная работа, международный проект.

В рамках образовательной программы «Создание инновационной системы подготовки специалистов в области гуманитарных технологий социальной сферы» преподавателями, аспирантами и студентами кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И.Герцена реализуется российско-финский проект «Межкультурные аспекты в социальной работе и здравоохранении в России и Финляндии». Проект представляет собой образовательную деятельность в международной команде, включающей студентов разных стран и нацеленных на решение проблемы на основе обмена знаниями, опытом практической деятельности по преобразованию жизненных ситуаций.

Командная работа российских и финских студентов состоит из лекционных занятий, проводимых российскими и финскими преподавателями; выездных занятий, в ходе которых студенты и преподаватели знакомятся с деятельностью социозащитных организаций; самостоятельной работы в смешанных командах, ориентированных на работу «со случаем», на разработку проектов преобразования ситуации и подготовку группового отчета по результатам деятельности. Помимо этого, интенсивное погружение включает в себя организацию встречи финских участников и культурно-досуговых мероприятий [1]

Исследование, проводимое нами на основе российско-финского проекта, направлено на развитие профессиональных и личностных компетенций у студентов, являющихся участниками проекта. В качестве формирующего эксперимента нами была разработана и проведена серия занятий для подготовки российских участников к социально-проектной деятельности.

Согласно государственному образовательному стандарту третьего поколения, среди профессиональных и общекультурных компетенций будущего специалиста по социальной работе есть следующие:

- владеть культурой мышления, способностью к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения;
- быть готовым к сотрудничеству с коллегами, работе в коллективе;
- стремиться к саморазвитию, повышению квалификации и мастерства;
- владеть одним из иностранных языков на уровне не ниже разговорного;

- быть способным исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп;
- быть готовым к обеспечению высокой социальной культуры своего участия в социально-инженерной и социально-проектной деятельности учреждений, участвующих в решении проблем социальной защиты, благополучия населения;
- быть способным учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы;
- быть способным создавать социальные проекты для работы в трудных жизненных ситуациях, для обеспечения физического, психического и социального здоровья людей [2]

Программа обучающих семинаров направлена на развитие и формирование этих и других профессионально-значимых компетенции, а также позволяет подготовить российских участников к работе в межкультурных командах. Следует отметить, что при составлении программы формирующего эксперимента были учтены пожелания участников предыдущих программ.

Подготовительную работу мы выстроили в несколько этапов.

На начальном этапе мы провели подготовительную работу по информированию и привлечению потенциальных участников (студентов 2, 3 курсов) в данный проект. Была предоставлена подробная информация о целевом назначении, содержании проекта, результатах межкультурного взаимодействия участников предыдущих программ. Главной целью было пробуждение интереса к участию российских студентов в проекте.

Следующий этап формирующего эксперимента был связан непосредственно с работой с группой студентов, проявивших интерес к предстоящему международному проекту и подавших заявления на участие в нем.

Особое место в представленной проектной деятельности занимает языковая социализация. Она проходит ступень овладения языком в контексте общей языковой подготовки и ступень концептуального познания – овладение словами, терминологической системой, категориальным аппаратом, профессиональными аспектами языка в контексте научной и узкопрофессиональной языковой подготовки и направлена на приобретение профессиональной языковой и коммуникативной компетентности. Именно поэтому часть обучающих семинаров проходила на английском языке. Специально для участников были подготовлены словарь терминов по социальной работе и здравоохранению и статьи на английском языке по теме проекта с целью дальнейшего группового обсуждения. Представленные материалы направлены на формирование психологической готовности к общению на английском языке, а также на изучение грамматического и лексического языкового материала.

Во время первого занятия были проведены игры на знакомство и сплочение участников российской команды. Второе занятие было посвящено изучению специфики национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности финнов. В рамках этой встречи участники были ознакомлены с культурой Финляндии, общими фактами о стране, особенностями финского менталитета, а также выучили несколько финских приветствий. Мы полагаем, что это способствует развитию таких компетенций как:

- быть способным исследовать особенности культуры социальной жизни, благополучия, поведения в социальной сфере различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп;
- быть способным учитывать специфику национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных национальных, половозрастных и социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы.

Также занятие было дополнено обсуждением видеоматериала по теме семинара, нацеленного на готовность российских студентов к сотрудничеству с финскими коллегами и активной работе в коллективе.

Следует также отметить, что одним из способов качественной подготовки будущих специалистов является развитие их профессионально-творческой активности. Деятельность по развитию профессионально-творческой активности личности основывается прежде всего на общетеоретических положениях о креативности как потенциале, внутреннем ресурсе человека-субъекта, носителя предметно-практической творческой деятельности; о проектной деятельности, позволяющей реализовать процесс образования на активной основе, соединить академические знания с прагматическими [3].

Заключительное занятие было направлено на развитие организаторских качеств, лидерских компетенций, уверенности в собственных силах. Каждый участник попробовал свои силы, выполняя различные упражнения и выступая в различных ролях: «ведущего» или «ведомого».

Таким образом, организация и проведение занятий в рамках формирующего эксперимента нашего исследования было нацелено на подготовку российских студентов в межкультурных командах и позволило развить профессионально-значимые компетенции, необходимые для успешного участия в социально-проектной деятельности.

Библиографический список:

1. Расчетина, С. А., Сундукова, Э. И. и др. Российско-финский проект «Командная работа студентов из университетов двух стран как подготовка к решению социальных проблем в области благосостояния семьи и детей»: Учебно-методическое пособие. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2010.

2. Федеральный Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) бакалавр) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.herzen.spb.ru>

3. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров/Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. М.: Академия, 2000. С.64-110.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Raschetina, S. A., Sundukova, Je. I. i dr. Rossijsko-finskij proekt «Komandnaja rabota studentov iz universitetov dvuh stran kak podgotovka k resheniju social'nyh problem v oblasti blagosostojanija sem'i i detej»: Uchebno-metodicheskoe posobie. – SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gercena, 2010.

2. Federal'nyj Gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart vysshego professional'nogo obrazovanija po napravleniju podgotovki 040400 Social'naja rabota (kvalifikacija (stepen') bakalavr) [Jelektronnyj resurs]. URL: <http://www.herzen.spb.ru>

3. Novye pedagogicheskie i informacionnye tehnologii v sisteme obrazovanija: ucheb. posobie dlja stud. ped. vuzov i sistemy povysh. kvalif. ped. kadrov/E. S. Polat, M. Ju. Buharkina, M. V. Moiseeva, A. E. Petrov; pod red. E. S. Polat. M.: Akademija, 2000. S.64-110.

УДК 37.013 (045)

*Butorina A.N.* **THE ORGANIZATION OF THE SOCIAL TEACHER'S SUPPORTING ACTIVITIES.** The structure and the organization of the social teacher's supporting activities, aspects of interaction of the social teacher and the child in the solution of the developed problems are considered in article.

*Keywords:* activities, social and pedagogical activities, support, interaction.

*Буторина А.Н., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики начального образования и социальной педагогики, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова», г.Архангельск, E-mail: buton-A@yandex.ru.*

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПОДДЕРЖИВАЮЩЕЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

В статье рассматриваются структура и организация поддерживающей деятельности социального педагога, аспекты взаимодействия социального педагога и ребенка в решении сложившихся проблем.

*Ключевые слова:* социальный педагог, деятельность, социально-педагогическая деятельность, поддержка, взаимодействие.

В настоящее время социально-педагогическая деятельность включает в себя ряд новизнностей, таких как реабилитация, поддержка, сопровождение. Современная ситуация развития, характеризующаяся различными рисками, актуализирует необходимость оказания поддержки детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Анализ педагогической литературы показывает, что в качестве ведущей определяющей характеристики различных видов социально-педагогической деятельности выделяется её поддерживающий потенциал, который является мотивационным звеном поддержки, характеризующий взаимодействие взрослого и ребёнка. Современная социально-педагогическая литература рассматривает, с одной стороны, поддерживающий потенциал социально-педагогической деятельности, с другой стороны, поддержку как самостоятельный вид социально-педагогической деятельности. Поэтому цель данной статьи – рассмотреть структуру и организацию поддерживающей деятельности социального педагога.

Сфера деятельности социального педагога – это человек, его интересы и права, специфика выстраивания отношений и взаимодействия между людьми. Социальный педагог является своего рода посредником в системе взаимодействия личности, семьи и общества. Анализируя литературу по социальной педагогике и истории социальной педагогики можно сделать вывод, что практика социально-педагогической деятельности складывалась в нашей стране стихийно. Социальный педагог в образовательном учреждении призван решать профессиональные задачи как в области социально-педагогической деятельности (проектирование и проведение работы по социальной профилактике в процессе обучения и воспитания; организация взаимодействия педагога и учащихся в различных учреждениях в целях успешной социализации детей; проведение профориентационной работы), так и в области учебно-воспитательной деятельности (психолого-педагогическое обеспечение образовательного процесса); в области развивающей деятельности (разработка и проведение развивающих программ психического сопровождения детей с различными образовательными потребностями, психическая поддержка детей и педагогов в образовательном процессе); в области культурно-просветительской деятельности (формирование общей культуры учащихся, образование культурного пространства образовательного учреждения); в области научно-методической деятельности и организационно-управленческой деятельности (анализ собственной деятельности и совершенствование своей квалификации, организация контроля за результатами социального воспитания; управление педагогическим коллективом в целях обеспечения социализации детей). Поэтому это достаточно «универсальный» специалист, решающий целый спектр задач и проблем.

Что касается социально-педагогической деятельности и ее структуры, то она осуществляется субъектом деятельности, включает цель, средства, сам процесс преобразования [1, с.76] и выстраивание взаимодействия. Социально-педагогическая деятельность рассматривает «личность в среде», «личность в ситуации», в системе социальных отношений [2, с.33]. На современном этапе развития общества социально-педагогическая деятельность – это система действий, с одной стороны, поддерживающих самоопределение и самообразование личности в разные моменты её жизни, с другой – защищающих и развивающих культурный потенциал жизненной среды. Таким образом, социально-педагогическая деятельность – это деятельность, осуществляемая человеком, имеющая социально-педагогическую цель, педагогические средства, процесс деятельности и соответствующий результат [1, с.77].

Опираясь на мнение М.А. Галагузовой, С.А. Расчетиной представим структуру деятельности социального педагога, содержит следующие компоненты: предмет; субъекты; цель; функции (действия); средства [3], [4, с.23]. Предметом деятельности социального педагога является, во-первых, жизненная ситуация, содержащая проблему, травмирующую

щую личность ребенка, во-вторых, способ предупреждения проблемы и преобразования ситуации [3, с. 62]. Субъектами социально-педагогической деятельности выступают: ребенок, жизненная ситуация которого осложнена проблемой; значимые люди из его ближайшего социального окружения; социальный педагог, включающийся в отношения с ребенком для преобразования трудной жизненной ситуации, выстраивания взаимоотношений. Под субъектами социально-педагогической деятельности понимаются также организации и учреждения, осуществляющие поддержку и сопровождение ребенка. Целью деятельности социального педагога является создание условий для психологического комфорта и безопасности ребёнка, удовлетворение его потребностей с помощью социальных, правовых, психологических, медицинских, педагогических механизмов предупреждения и преодоления негативных явлений в семье, школе, ближайшем окружении и других социумах. По мнению М.А. Галагузовой прежде чем реализовать цель своей деятельности, социальный педагог должен хорошо представлять особенности развития ребёнка и среду в которой он развивается [4, с.24]. Цель социально-педагогической деятельности может состоять в распознавании и решении многослойной социальной проблемы ребенка. Качественное своеобразие цели состоит в том, что она выступает не только как рациональное распознавание проблемы, но скорее, как эмоционально-чувственное переживание недостаточности социальной ситуации для развития ребенка. Эмоциональный фон формируется не только в процессе деятельности, но и до ее начала, создавая особые предпосылки к решению проблемы [3, с.63]. Функции (действия), входящие в состав социально-педагогической деятельности могут быть на уровне анализа условно разделены на несколько групп: собственно социальные действия, связанные с проявлением заботы о физическом, психическом и нравственном здоровье подростка; собственно психологические действия, ориентированные на актуализацию личностных резервов подростка для решения проблемы; собственно педагогические действия, связанные с разумной организацией его жизнедеятельности, с развертыванием ситуаций поддержки [3, с.63]. Совокупность эмоциональных и рациональных действий, осуществляемых социальным педагогом, выступает как особое средство решения проблемы ребенка, реализуемое в поступке. Это средство неотделимо от его личности, это духовное движение социального педагога навстречу подростку, бессознательно оформляемое им в поступок, несущий информацию о возможности получить поддержку и помощь. Посредством своих действий социальный педагог конструирует ситуацию защищенности и дает ребенку надежду на осуществление желаемого будущего, связанного с выстраиванием взаимоотношений, успешным взаимодействием и, как следствие, частичным или общим преобразованием ситуации.

Таким образом, в процессе реализации социально-педагогической деятельности социальный педагог взаимодействует с ребёнком, направляя взаимодействие на разработку стратегии поиска самим ребёнком путей выхода из проблемных состояний. Сама же социально-педагогическая деятельность как поддерживающая деятельность включает в себя компонент общения, обмена мыслями, поступками, чувствами, оценками, благодаря чему происходит раскрытие внутреннего мира ребёнка, глубокое понимание его проблем.

Библиографический список

- 1.Словарь по социальной педагогике /Авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Академия, 2002. – 368 с.
  - 2.Социальная педагогика /Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
  - 3.Подросток и улица: стратегия профилактики безнадзорности /Под ред. С.А.Расчетиной. – СПб.: Издательство Буковского, 2005. – 244 с.
  - 4.Социальная педагогика: Монография /Под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: ВЛАДОС, 2004. – 386 с.
- Bibliograficheski spisok:
- 1.Slovar' po social'noj pedagogike /Avt.-sost. L.V. Mardahaev. – М.: Akademija, 2002. – 368 s.
  - 2.Social'naja pedagogika /Pod red. M.A. Galaguzovoj. – М.: VLADOS, 2000. – 416 s.
  - 3.Podrostok i ulica: strategija profilaktiki beznadzornosti /Pod red. S.A.Raschetinoj. – SPb.: Izdatel'stvo Bukovskogo, 2005. – 244 s.
  - 4.Social'naja pedagogika: Monografija /Pod red. V.G. Bocharovoj. – М.: VLADOS, 2004. – 386 s.

УДК 378

*Abashina A.D., Bondareva T.V.* **THE UNDERSTANDING OF SOCIAL WORK IN A MODERN SCIENTIFIC KNOWLEDGE CONTEXT.** The article have considered the main tendencies of theoretical and methodological aspects of social work. The variety of approaches to social work research as a professional activity has been presented.

*Keywords:* social work; social work as a type of social activity; object and subject of social work; levels of the content and functions of social work.

*Абашина А.Д., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет им. А.И.Герцена», Санкт-Петербург;*

*Бондарева Т.В., к.пед.н., доцент кафедры социально-педагогического образования и деонтологии ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», г. Орёл. E-mail: abasha@list.ru*

## ОСМЫСЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО НАУЧНОГО ЗНАНИЯ

В статье рассмотрены основные тенденции к изучению теоретико-методологических аспектов социальной работы. Представлен спектр подходов к исследованию социальной работы как профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* социальная работа; социальная работа как вид социальной деятельности; объект и субъект социальной работы; уровни содержания социальной работы, функции социальной работы.

Трансформация социально-экономических и политических условий в России потребовала формирования новых видов профессиональной деятельности, одним из которых стала социальная работа как сфера, связанная с оказанием помощи нуждающимся категориям населения. Поэтому в качестве самостоятельного вида профессиональной деятельности социальная работа специально конституирована в 1991 г., когда постановлением Госкомтруда СССР от 23 апреля 1991 г. № 92 «Квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и служащих» был дополнен квалификационной характеристикой «Специалист по социальной работе».

Согласно классификационным признакам, профессия социального работника (специалиста по социальной работе) относится к типу профессий «человек-человек»; по классу - к преобразующим профессиям; по признаку основных орудий труда - к профессиям, связанным с преобладанием функциональных средств труда; по условиям труда - к группе профессий с повышенной моральной ответственностью.

В отечественной и зарубежной литературе существует множество определений социальной работы (далее - СР). К примеру, в словаре-справочнике [1], социальная работа трактуется как «специфический вид профессиональной деятельности, оказание государственного и негосударственного содействия человеку с целью обеспечения культурного, социального и материального уровня его жизни, предоставление индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц». Сегодня только в России существует более трёх десятков определений социальной работы, которые можно условно разделить на четыре основные группы.

Первая группа - это определения, трактующие социальную работу расширительно, включающие в её предмет макросоциальные процессы, что разрушает границы между социальной работой и социологией, политологией и другими гуманитарными науками. Например, социальная работа - это механизм формирования социальной политики государства. По мнению Л.Г. Гусликовой, СР в социокультурном плане - это прежде всего технология осуществления социальной политики в сфере поддержки «слабых» слоев населения, их социальной защиты и рассматривается в процессуальном плане как социальный механизм поддержки жизненных сил человека, его индивидуальной и социальной

субъектности. Данная технология реализуется через социальные службы, одной из форм которых являются и учреждения социальной защиты.

Ко второй группе определений, относятся те, которые имеют отношение к жизнедеятельности общества в целом. С позиций общества, социальная работа – это деятельность по оптимизации осуществления субъективной роли людей во всех сферах жизни общества в процессе жизнеобеспечения. Так, например, Т.Е.Демидова определяет СР как «многогранную целенаправленную деятельность государственных и общественных организаций, отдельных лиц по оказанию помощи человеку в реализации его творческих, интеллектуальных способностей и созданию для этого необходимых условий» [2]; Н.С. Данакин представляет социальную работу как профессиональное содействие людям в успешном разрешении их жизненных проблем посредством осуществления соответствующих социальных перемен, высвобождения и развития ресурсов человека и его социального окружения.

Третью группу составляют определения, сводящие её к отдельным социальным услугам, например, в социально-бытовой сфере - к услугам по уходу или к организации и осуществлению работы по обеспечению соблюдения законодательно установленных норм и гарантий. Исходя из этого определения начинающий специалист часто оказывается совершенно не готов к трудовой деятельности в социальных службах, где необходимо знание методологии, конкретных технологий социальной работы, её форм, методов, методик. Как считает В.Д. Шапиро, социальная работа – это процесс оказания практической помощи пожилым и старым людям, семьям и группам старых людей с низкими материальными доходами; с нарушенными социальными контактами; страдающим от различных хронических болезней; создание для них условий, способствующих их физическому выживанию и в идеальном случае – сохранение их социальной активности.

Наконец, к четвертой группе относят определения, адекватно идентифицирующие существо социальной работы в понимании, наиболее приближенном к её традициям, имеющим многолетнюю историю как за рубежом, так и в России. Социальная работа рассматривается как профессиональная деятельность по оказанию помощи индивидам, группам, общинам в целях улучшения или восстановления их способности к социальному функционированию, созданию условий, благоприятствующих достижению этих целей в социуме. А.И.Ляшенко предлагает следующее определение: «Социальная работа - это деятельность, осуществляемая профессионально подготовленными специалистами и их помощниками и направленная на оказание индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, попавших в трудную для них жизненную ситуацию, через информирование, консультирование, прямую и финансовую помощь, социальную реадaptацию, уход и обслуживание больных и одиноких, педагогическую и психологическую поддержку, ориентирующую нуждающихся в помощи на собственную активность по разрешению трудных ситуаций и помогающих им в этом» [3]. Известный социолог С.И. Григорьев дает свое комплексное определение данному понятию: «социальная работа - это деятельность по содействию становлению и реализации жизненных сил индивидуальной и социальной субъектности человека, а также совершенствование механизмов сопряженности жизненных сил и средств обеспечения их осуществления и реабилитации» [4].

В центре рассмотрения теоретико-методологических аспектов социальной работы в России находятся две группы закономерностей социальной деятельности и тенденции их изменения под влиянием психолого-педагогических, экономических и управленческих факторов, содействующих реализации и защите социальных прав и свобод в обществе. Во-первых, это закономерности функционирования и развития субъекта социальной работы. Во-вторых - существенные связи между субъектом и объектом социальной деятельности и их диалектика. Второй подход, на наш взгляд, является наиболее предпочтительным, с точки зрения характеристики социальной поддержки отдельных (особо уязвимых) категорий населения.



Теоретико-методологические вопросы и предмет социальной работы как деятельности еще значительное время будут оставаться одними из наиболее актуальных проблем в области обществознания и человекознания.

Практика социальной работы включает в себя множество видов деятельности, проявляющихся в широком спектре ее применения и предстает в аспектах профессиональной деятельности, выполняемой лицами, получившими профессиональную подготовку, прослушавшими в соответствующем учебном заведении официальный курс по теории и практике социальной работы; профессиональную деятельность по оказанию помощи инвалидам, группам и общинам, усиление или возрождение их способности к социальному функционированию и созданию благоприятных общественных условий для достижения этих целей. С другой стороны, это интегрированный универсальный вид деятельности, направленный на удовлетворение потребностей в равной степени, как индивида, так и общества. Наконец, она представлена в аспектах профессионального содействия людям в успешном разделении их жизненных проблем посредством осуществления социальных перемен, высвобождения и развития ресурсов человека и его социального окружения.

Рассмотрим различные стороны профессиональной деятельности социального работника сквозь призму психологических теорий деятельности. Согласно Л.С. Выготскому, психологическая деятельность опосредована орудиями и общественно установленными, объективно заданными способами их применения. Эту идею развивают П.Я. Гальперин и А.Н. Леонтьев, подчеркивая ее целевой характер, поэтапность ее целевой организации, предметность деятельности. А.В. Запорожец указывает на роль организации ориентировочной основы деятельности для формирования физических и перцептивных действий личности, а Д.Б. Эльконин говорит о целенаправленности процесса формирования разного рода «умственных действий» в разном возрасте.

Иной, динамико-отношенческий или системно-динамический, подход мы видим в трудах Б.Г. Ананьева, В.Н. Мясищева, С.Л. Рубинштейна, В.Д. Шадрикова. Они рассматривают систему деятельности человека через комплекс отношений личности к окружающему миру, обусловленный мотивами, целями и личностными смыслами. Так, С.Л. Рубинштейн вычленяет в деятельности такие ее виды, как теоретическую (социально-познавательную) и практическую (социально-трудовую). При этом каждый вид деятельности представляет собой систему разной степени сложности со своими структурными и функциональными компонентами. В общей структуре системы деятельности В.Д. Шадриков выделяет такие функциональные блоки, как мотивы, цели, программы, информационные основы, решения и др.

Деятельность – это способ воспроизводства социальных процессов, самореализации человека, его связей с окружающим миром; это осознанная целенаправленная активность, в ходе которой предмет превращается в продукт; это и фундаментальный способ бытия человека, воплощающий в себе его разумность, активность. Прямая цель, по Н.Ф.Масловой «организованной человеческой деятельности является выполнение определенной общественной функции»[5]. Применительно к социальной работе можно использовать определение П.Д.Павленка, согласно которому деятельность – это способ существования и развития действительности, проявление социальной активности, целенаправленное отражение и преобразование окружающего мира.

Известно, что деятельность охватывает все формы человеческой активности (экономическая, политическая, духовная деятельность) и все сферы жизнедеятельности человека. Деятельность можно выразить как способ понимания социальности, так как именно в ней вещи человеческого мира показывают свои социальные значения. Деятельность в то же время – это специфические отношения человека к действительности, которое отражает активный и творческий потенциал личности, осуществляется в рамках определенных социокультурных условий и представляет собой сложное многомерное образование.

Социальная работа – это не просто деятельность, это, безусловно, деятельность социальная. Социальная деятельность ориентирована на социальную сферу в целом, на реализацию социальных аспектов всех других видов деятельности. Она реализуется по следующим аспектам. Во-первых, это национально-географический аспект, который говорит об ограничении социальной работы как деятельности рамками учреждения, общности людей, муниципалитета, региона, страны. Во-вторых - политический аспект, в соответствии с которым условия осуществления практической деятельности в социальной работе определяется политической организацией общества. В третьих - социально-экономический аспект, согласно которому социальное согласие в любой группе или стране зависит от справедливого распределения имеющихся ресурсов. Наконец, социокультурный аспект, основанный на взаимном уважении традиций и культурных норм отдельных людей, семей, социальных групп и институтов, включающих в себя и духовный аспект, который регулирует систему ценностей, морально-этических норм, идеалов, философских убеждений, существующих в обществе в целом или принадлежащих его представителям.

Социальное действие предполагает с одной стороны, субъективную мотивацию индивида или группы; с другой - ориентацию на другого (на других), без которого действие не может называться социальным. Следовательно, социальная деятельность представляет собой особый вид деятельности, регулирующий отношения человека с окружающим его миром.

Частным проявлением социальной деятельности выступает социальная работа – деятельность, направленная на оказание помощи, социальной поддержки, социальной защиты людей, создание нормальных условий их жизнедеятельности. Анализируя социальную работу с рассматриваемых позиций, целесообразно использовать системный и морфологический методы. С точки зрения системного подхода в структуру деятельности включаются следующие элементы: субъект, наделенный активностью и направляющий её на объекты или на других субъектов; объект, на который направлена активность субъекта. Если же применить морфологический подход, то тогда, выделив преобразовательную, познавательную и ценностно-ориентационную деятельности можно говорить о субъект-субъектных отношениях в социальной работе [3].

Субъектами социальной работы как деятельности могут выступать: человек, группа людей, которые находятся в «слабой позиции»; люди, которые оказывают социальную помощь, т.е. социальные работники; люди, которые учат этой работе; её исследователь; административно-управленческие структуры и люди, работающие в них.

С учетом связи компонентов (науки, учебной и практической профессиональной деятельности) определяются следующие субъекты социальной работы: организации, учреждения, социальные институты; общественные благотворительные и другие организации и учреждения; люди, занимающиеся практической социальной работой профессионально и (или) на общественных началах; преподаватели социальных учебных заведений и их подразделений; научные работники (исследователи). Таким образом, социальная работа по своей сути представляет собой специфический вид социальной активности, носящий субъект - субъектный характер, предполагающий социальную активность и имеющий свою особую внутреннюю структуру.

В этой связи нельзя не упомянуть о ценностях, которые лежат в основе деятельности специалистов в области социальной работы и тем самым определяют её специфику: главной заботой общества является индивид; все индивиды в обществе взаимозависимы и взаимоответственны между собой; есть человеческие потребности, общие для каждого в отдельности, и все же каждый существенно отличается от других; существенным признаком демократического общества является полная реализация личностного потенциала каждого и предположение о его социальной ответственности за активное участие в жизни

общества; общество ответственно за обеспечение индивида средствами преодоления или предотвращения препятствий на пути к его самореализации.

Различные авторы видят следующие уровни сущностного содержания социальной работы: оказание помощи отдельному человеку или группе лиц, оказавшихся в сложной жизненной ситуации; целенаправленное влияние на формирование и реализацию социально-экономической политики на всех уровнях - от муниципального до федерального - с целью обеспечения социально-здоровой среды; обеспечение жизнедеятельности человека, создания системы поддержки людей, оказавшихся в сложной жизненной ситуации. При этом на профессиональном уровне в СР выделяются три аспекта – содержательный, социально-управленческий и организационно-деятельностный. Содержательный (ценностный и функциональный) аспект связан с объектом профессии - человеком в целом - в его биологическом, психологическом, социальном и духовном планах. При этом специфика объекта деятельности определяет многогранность и уникальность социальной работы как профессии. В организационном плане, по мнению В.Г. Бочаровой, социальная работа представляет собой открытую и разветвленную систему взаимосвязей на горизонтальном и вертикальном уровнях. По мнению А.М. Панова, первые два признака составляют микроуровень социальной работы, а третий - макроуровень.

Сферами профессиональной деятельности специалистов по социальной работе являются государственные и негосударственные социальные службы, организации и учреждения системы социальной защиты населения, образования, здравоохранения, армии, правоохранительных органов и т. п.

Конкретизация деятельности специалиста по социальной работе вытекает из его функций. В качестве основных выделяются следующие:

1) диагностическая - специалист изучает особенности семьи, группы, личности, степень и направленность влияния на них микросреды, диагностирует характер отношений между людьми, выявляет позитивные и негативные проблемы, ставит «социальный диагноз»;

2) прогностическая – прогнозирует развитие событий, процессы, происходящие в семье, группе людей, обществе, и вырабатывает определенные модели социального поведения;

3) правозащитная – использует законы и правовые акты, направленные на оказание помощи и поддержки населению, его защиту; содействует применению государственного принуждения и реализации юридической ответственности в отношении лиц, допускающих противоправные воздействия;

4) организационная – способствует организации социальных служб на предприятиях и по месту жительства, привлекает к их работе общественность и направляет их деятельность на оказание различных видов помощи, социальных услуг населению;

5) предупредительно – профилактическая – приводит в действие различные механизмы (юридические, психологические, медицинские, социально-педагогические и др.) предупреждения и преодоления негативных явлений, организует оказание помощи нуждающимся;

6) социально-медицинская – организует работу по профилактике здоровья, пропаганде здорового образа жизни, способствует овладению основами оказания первой медицинской помощи и т.п.;

7) социально-психологическая-оказывает различные виды консультирования и коррекции межличностных отношений, способствует социальной адаптации личности, оказывает помощь в социальной реабилитации всем нуждающимся;

8) социально-педагогическая – выявляет интересы и потребности людей в разных видах деятельности (культурно-досуговая, спортивно-оздоровительная, художественного творчества) привлекает к работе с ними различные учреждения, общества, творческие союзы и др.

Объектами профессиональной деятельности специалиста в области социальной работы являются отдельные лица, семьи, группы населения и общности, нуждающиеся в социальной поддержке, помощи, защите и обслуживании.

Кроме того, социальную работу можно рассматривать как форму практической инструментальной деятельности. В этой связи характеристика функций и направлений практической деятельности будет различной. Например, если деятельность, осуществляемая профессионально подготовленными специалистами и их добровольными помощниками направлена на оказание индивидуальной помощи человеку, семье или группе лиц, попавших в трудную для них жизненную ситуацию, то ведущими направлениями работы будут: информирование, диагностика, консультирование, прямая натуральная и финансовая помощь; уход и обслуживание больных и одиноких; педагогическая и психологическая поддержка, ориентирующая нуждающихся в помощи на собственную активность по преодолению сложных ситуаций и способствующих им в этом и т.д.

Профессиональная деятельность социального работника включает целенаправленное преобразование человеком природной и социальной действительности. Профессиональная деятельность – это специально организованная и регламентированная деятельность специалиста с применением определенных средств, направленная на достижение прогнозируемого общественно важного результата. Так, Л.В. Мардахаев выделяет следующий компонентный состав деятельности специалиста социальной сферы: цель, мотив, средства, действия по их применению и результат. По мнению Н.Б. Шмелевой, профессиональная деятельность социального работника представляет собой интегральное, целостное основание, включающее следующие структурно-содержательные компоненты: цель, действия, мотивацию, отношения, коммуникацию. Безусловно, обозначенные компоненты лишь дополняют содержательные характеристики социальной работы как целевого вида профессиональной деятельности. Цели социальной работы имеют объективный и субъективный характер. Процесс достижения этих целей направлен на выработку такого поведения, действия человека (группы людей), в которых проявляется социальная активность самой личности. Категория действия рассматривается в исследованиях социологии, психологии.

Специалист по СР не просто воспринимает и отражает различного рода отношения, а вписывает их в свои действия, превращая и модифицируя их собственные отношения и соответствующие переживания. Важно обладать достаточно развитой объективностью для использования своих личностных качеств и особенностей как инструмента влияния на людей, оказания им социальной поддержки и помощи.

Безусловно, рассматриваемые компоненты деятельности специалиста социальной сферы в их системе не являются исчерпывающе полными. Их содержание связано с целями и задачами конкретных форм и видов деятельности, зависят от направленности и основных функций деятельности. Они могут быть различны в зависимости от оценки потребностей, ситуаций, действующих сил и т.д.

Таким образом, можно констатировать, что социальная работа в ее современном понимании представляет собой особый вид целенаправленной практической деятельности, отличающейся интегральным характером, осуществляемой профессионально подготовленными специалистами и направленной на конструктивное индивидуальное разрешение социальных проблем клиента.

Библиографический список:

1. Словарь-справочник по социальной работе / Под ред. Е.И.Холостовой. -М.: Юристъ, 2000 - 424 с.
2. Демидова Т.Е. Профессиональное общение социального работника.- М.: Союз, 1994. – 112с.
3. Абашина А.Д., Бондарева Т.В. Системно-интегративная подготовка студентов гуманитарного вуза к социальной работе с различными категориями населения. Монография.- Орел, ОГУ, 2008.- 203с.
4. Григорьев С.И. Стандарт многоуровневой подготовки социальных педагогов и социальных работников как основа качества подготовки кадров для учреждений социальной сферы: Науч.-метод. пособие - Барнаул, 2001. -124с.
5. Маслова Н.Ф., Абашина А.Д. Профессиональная подготовка студентов в ходе проектного обучения //Высшее образование в России.-№1.-2009.-С. 170-173

Bibliograficheskiy spisok:

1. The dictionary reference on social work / Under the editorship of E.I.Kholostova. - M: Юристъ, 2000 - 424 p.
2. Demidov T.E. Professional communication of the social worker. - M: Union, 1994. – 112p.
3. Abashina A.D, Bondareva T.V. System and integrative preparation of students of humanitarian universities for social work with various categories of the population. Monograph. - Orel, Regional Public Institution, 2008. – 203p.
4. Grigoriev S. I. Standard of multilevel preparation of social teachers and social workers as basis of quality in manpower training in social sphere institutions. - Barnaul, 2001. - 124c.
5. Maslova N.F. Abashina A.D. Professional training of students during project training//the Higher education in Russia. -№1. -2009. – P. 170-173

УДК 374

*Filatova O.V.* **THE TYPOLOGY OF UNSUCCESSFUL FAMILIES IN MODERN SOCIETY.** The article considers the types of unsuccessful families. The article gives the definition of incomplete and unsuccessful families and describes the negative influence of parents on children in such families.

*Keywords:* unsuccessful families, incomplete families, influence of desocialization, problems of education.

*Филатова О.В., аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: ksyuy55@yandex.ru*

## ТИПОЛОГИЯ НЕБЛАГОПОЛУЧНЫХ СЕМЕЙ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

В статье рассматриваются виды и типы неблагополучных семей. Дается определение неполных и неблагополучных семей и описывается отрицательное влияние родителей на детей в таких семьях.

*Ключевые слова:* неблагополучные семьи, неполные семьи, десоциализирующее влияние, задачи воспитания.

Семья занимает одно из ведущих мест среди значимых для человека ценностей. Однако это не всегда и не всеми осознается с должной ответственностью и серьезностью. К сожалению, в современном обществе неумолимо растет количество неблагополучных семей. Мы не можем дать конкретное определение идеальной модели семьи, но всем известно к чему нужно стремиться в семейных отношениях. Это и нравственное восприятие ценностей, и материальное благополучие, нельзя не сказать и о поддержании здорового образа жизни внутри семьи каждым ее членом и т.д. Соответственно, все эти нормы должны прививаться детям, растущим в таких семьях, чтобы передать им положительный опыт создания благополучных семей. Но когда речь заходит о неблагополучных родителях, мы все отчетливо понимаем, что их детям намного сложнее следовать и жить по таким «семейным правилам». Говорить о семейном неблагополучии и просто, и сложно одновременно, потому что формы его довольно многообразны, как многообразны типы и разновидности семейных союзов.

Неблагополучная семья – это семья с низким социальным статусом, не справляющаяся с возложенными на нее функциями в какой-либо из сфер жизнедеятельности или нескольких одновременно. Адаптивные способности неблагополучной семьи существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно и малорезультативно [1]. Существует большое количество разновидностей неблагополучных семей (асоциально-аморальное поведение родителей, алкогольная или наркотическая зависимость одного или нескольких членов семьи, насилие и жестокое обращение с детьми, семейные конфликты, и т. п.). Ни у кого не возникает сомнений, что такие семьи не могут в полной мере справляться со своими основными функциями, с задачами воспитания и образования, более того, они оказывают десоциализирующее влия-

ние на детей. Также есть внешне уважаемые семьи со скрытым неблагополучием прививающие двойную мораль, которую дети быстро усваивают.

По мнению В.М. Целуйко, неблагополучные семьи можно условно разделить на две большие группы:

1. Семьи с явной (открытой) формой неблагополучия (конфликтные, проблемные, асоциальные, аморально-криминальные семьи и семьи с недостатком воспитательных ресурсов (неполные семьи)).

2. Семьи со скрытой формой неблагополучия (внутренне неблагополучные): внешне уважаемые семьи, образ жизни которых, взаимоотношения их членов не вызывают беспокойства и нареканий со стороны общественности. Однако ценностные установки и поведение родителей резко расходятся с общечеловеческими моральными требованиями, что сказывается на воспитании детей, их нравственном облике [2].

Один из распространенных типов, считающийся формой неблагополучия, является неполная семья. Неполной называется такая семья, которая состоит из одного родителя с одним или несколькими несовершеннолетними детьми. Есть дополнительная категория — так называемые функционально неполные семьи. В этой группе двое родителей, но профессиональные или другие причины оставляют им мало времени для семьи. Общение с детьми обычно ограничивается коротким промежутком времени. Более того, некоторые родители вообще забывают о своих воспитательных функциях. Эта форма семейных взаимоотношений отрицательно влияет на воспитание ребенка, т.к. присутствует иллюзия полной и благополучной семьи, но свои основные родительские функции она выполнять не в состоянии.

Обобщение исследований И.В. Макаренковой и др. позволило выделить три группы, к которым можно отнести все категории неблагополучных семей с точки зрения таких системообразующих критериев, как степень проявления социального неблагополучия и характер десоциализирующего влияния, оказываемого семьями на детей:

1. Превентивные - семьи, в которых проблемы имеют незначительное проявление и находятся на начальной стадии развития неблагополучия (педагогически несостоятельные, конфликтные семьи и др.). Превентивные семьи не оказывают на детей прямого десоциализирующего влияния, но, как правило, имеют низкий уровень педагогической культуры.

2. Асоциальные (от *α* - отрицательная приставка и лат. *socialis* - общественный) - семьи, в которых социальные и другие противоречия обостряют взаимоотношения членов семьи друг с другом и окружением. Агрессивное или деструктивное поведение членов таких семей ведет к непрерывным конфликтам, кризисам, повторяющимся из поколения в поколение циклами потерь, отчуждений.

Относящиеся к данной группе аморально-асоциальные семьи отличаются десоциализирующим влиянием, откровенными стяжательскими ориентациями, жизнью по принципу «цель оправдывает средства»; в них отсутствуют моральные нормы и ограничения.

3. Семьи, потерявшие всякую жизненную перспективу, инертные по отношению к своей судьбе и судьбе собственных детей. Как правило, это семьи алкоголиков, наркоманов, безработных; криминогенные, социально дезадаптивные [3].

Только правильная классификация семей и вовремя принятые меры по устранению дестабилизирующей обстановки внутри неблагополучной семьи, способны решить быстроразвивающуюся проблему современного общества. На фоне глубокого социального кризиса, охватившего современную Россию, растет число семей, в которых ребенок не находит взаимопонимания, родительской поддержки, ласки и тепла. Большинство проблем личности, особенно в период ее становления, следует искать в семье. Поэтому назрела необходимость нахождения способов нейтрализации отрицательного влияния неблагополучной семьи на ребенка. Принятие мер по устранению влияния и уменьшению

количества неблагополучных семей, является единственным решением данной прогрессирующей проблемы.

Библиографический список:

1) Гончарова, Т. Неблагополучные семьи и работа с ними [Текст] / Т. Гончарова // Народное образование. - 2002. - № 6, с. 98.

2) Целуйко, В.М. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей [Текст] / В.М. Целуйко. - М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. - 271 с.

3) Макаренкова, И.В. Социальная дезадаптация детей и подростков (психолого-педагогические основы коррекционно-профилактической работы) [Текст] / И.В. Макаренкова, А.В. Мисько. - М.: АРГУС, 2004. - 267 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1) Goncharova, T. Neblagopoluchnye sem'i i rabota s nimi [Tekst] / T. Goncharova // Narodnoe obrazovanie. - 2002. - № 6, s. 98.

2) Celujko, V.M. Psihologija neblagopoluchnoj sem'i: kniga dlja pedagogov i roditel'ej [Tekst] / V.M. Celujko. - M.: VLADOS-PRESS, 2006. - 271 s.

3) Makarenkova, I.V. Social'naja dezadaptacija detej i podrostkov (psihologo-pedagogicheskie osnovy korrekcionno-profilakticheskoj raboty) [Tekst] / I.V. Makarenkova, A.V. Mis'ko. - M.: ARGUS, 2004. - 267 s.

УДК 371

*Kasimanova L.A.* **THE INFLUENCE OF THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT ON PERSONAL DEVELOPMENT.** In the article the author gives a theoretical analysis of the environmental approach in education, the positions of different authors and points of view in relation to the concept of «environment».

*Keywords:* social environment, educational environment, environmental education approach.

*Касиманова Л.А., к.пед.н., зав.кафедрой РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург,  
E-mail: ludmila.kasimanova@mail.ru*

## ВЛИЯНИЕ СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ СРЕДЫ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ

В статье автором дается теоретический анализ средового подхода в образовании, рассматриваются позиции разных авторов и точек зрения по отношению к понятию «среда».

*Ключевые слова:* социальная среда, образовательная среда, средовой подход в образовании.

Социальная среда в узком смысле (микросреда) включает непосредственное окружение человека – семью, трудовую, учебную и другие группы. Выготский Л.С. считал: «Среда для человека в конечном счете есть социальная среда, потому что там, где она выступает даже как природная, все же в ее отношении к человеку всегда имеются налицо определяющие социальные моменты. В отношениях к ней человек всегда пользуется социальным опытом... Поэтому противопоставлять социальную среду среде природной можно только в узком, ограниченном и условном смысле. Если же социальную среду условно понимать как совокупность человеческих отношений, то совершенно понятна та исключительная пластичность социальной среды, которая делает ее едва ли не самым гибким средством воспитания ... Социальная среда есть истинный рычаг воспитательного процесса, и вся роль учителя сводится к управлению этим рычагом» [1, с.83,88].

В науке нет однозначного определения понятия «среда». Слово «среда» буквально означает «середина». В современном русском языке так называется то, что находится «посредине», то есть занимает промежуточное положение между рассматриваемыми объектами и является посредником между ними. В толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой дается следующее значение понятию «среда»: «условия, благоприятные для существования, порождения чего-нибудь» [2, с. 759].

Современная философия рассматривает среду как решающий, но не единственный фактор индивидуального развития. Акцент делается на выделение более сложной, многообразной, противоречивой взаимозависимой, но не плоскостной, а пространственно-

объемной связи индивида с окружением. Современная философия образования на уровне общей характеристики понятия рассматривает среду как субстанцию, которая, в отличие от пустого, незаполненного пространства (вакуума), обладает определенными свойствами, *влияющими на перенос взаимодействия между данными объектами* [3, с.119]. В современном словаре по педагогике это понятие дается в самом общем смысле как совокупность условий, окружающих человека и взаимодействующих с ним как с организмом и личностью [4, с.68].

Ученые выделяют различные основания классификации сред. По степени глобальности различают макросреду, мезосреду, микросреду; по виду существования и развития материи выделяют биологические, технические, культурно-этнические и другие виды сред; по направлению решаемых общественно-значимых задач – среды духовного развития и существования человека, физического развития и здорового образа жизни, а также – воспитания, обучения и непрерывного повышения квалификации; технического и коммуникативного развития; экологического состояния страны, региона, города и др.

Современные трактовки понятия «среда» определяются контекстом. Д.Ж. Маркович, П.А.Сорокин и другие рассматривают ее в социологическом аспекте [5]: «Совокупность взаимосвязанных условий и влияний, присутствующих в некоем окружении»; «социальное многомерное пространство ценностно-ориентированных отношений индивидов, определенным образом иерархизированных, где есть возможность социального перемещения индивидов как в горизонтальном, так и вертикальных направлениях.

Образование зависит от среды, в которой протекает развитие человека, оно в большей мере определяет индивидуальный контекст его мировосприятия. Сегодняшние дети, образованием которых мы занимаемся, разительно отличаются от своих сверстников 10 лет назад. Они, более информированные, раскованные, общительные, не очень здоровые, требуют динамично изменяющейся образовательной среды. Например, для них визуальное восприятие, образные представления о мире стали играть значительно большую роль, а это значит, что усложнилась проблема соотношения в познавательной и учебной деятельности конкретно-наглядного и теоретического познания. В результате развития глобальных коммуникаций тот мир, в котором ребенок ощущает себя живущим и к которому он ощущает себя причастным, скачком расширился до всего земного шара. Произошел также фундаментальный сдвиг в системе ценностей и т.д. В этом контексте особенно важно создать личностно ориентированную образовательную среду, которая обеспечит детям возможность удовлетворения (и развития) потребностей: в безопасности; в усвоении этических норм и правил; в любви и признании, общественном одобрении; в труде, значимой деятельности; в самопознании, познавательной потребности и пр.

Создать формирующую личность среду в системе образования – значит способствовать реализации гуманистической концепции образования, ее целей и задач на всех этапах педагогического процесса, считает Макареня А.А. [6, с.65-67] и приводит следующие определения.

*Социальная среда* – окружающие человека общественные, материальные, духовные условия его существования и деятельности. Социальная среда в широком смысле (макросреда) охватывает экономику, общественные институты, общественное сознание и культуру.

*Социокультурная среда* – часть социально-экономического и культурно-образовательного пространства региона, с помощью которых может осуществляться социализация (процесс развития индивида при его взаимодействии в ходе жизнедеятельности с социокультурной средой, обогащающей его как самореализующуюся личность) и инкультурация (процесс освоения индивидом способов мышления и действий, составляющих культуру и отличающих его общество от других человеческих групп) личности в образовательном процессе при реализации гуманистической концепции образования.

*Культуротворческая среда* – совокупность материальных и духовных факторов и



средств, способствующих превращению индивида в личность и далее в индивидуальность в процессе решения образовательных задач, направленных на интеллектуальное, художественное и практическое развитие личности. В создании такой среды конструктором и технологом-организатором выступают педагоги и руководители образовательного учреждения, активное участие при этом принимают сами учащиеся. Часть культуротворческой среды может располагаться за пределами школы: родительский дом, учреждения дополнительного образования, очаги культуры и т.д.

Функцией внешней среды мы назовем рефлексивность, самоутверждение и социализацию школьника. Внешняя среда задает определенные образцы внешнего вида, модели и стереотипы поведения. В результате сравнения и рефлексии человек осмысливает себя, свои способности и возможности и делает самостоятельный жизненный выбор. Свободное самоопределение актуализирует развитие самообладания (Бронфенбреннер У. [7, с. 107]).

Тубельский А.В., предлагая свою концепцию изменения содержания образования, подчеркивает роль социокультурной среды: «Принцип использования опыта жизнедеятельности ребенка в социокультурной образовательной среде большого города предполагает, что исходной точкой освоения содержания образования является жизненный опыт ребенка, который по своим законам отбирает и интерпретирует явления, процессы и влияния окружающей среды и придает им личностный смысл. Это положение особенно актуально для ситуации жизни ребенка в большом городе, с его разнообразием и многообразием информации, культур, субкультур и отношений. Собственно в этой среде... и происходит образование. Организованное же, институализированное, школьное образование является только частью сферы образования, и его функцию можно видеть в осмыслении, коррекции и выращивании культурных средств освоения такого опыта...» [8, с. 128].

Из сказанного выше следует, что первичные условия для создания культуротворческой среды заложены в окружающем нас пространстве: географическом, социально-экономическом и культурно-образовательном. Так, памятники природы и культуры, местный ландшафт, творения ландшафтной архитектуры, краеведческие и естественнонаучные музеи, производственные предприятия, местные промыслы, дворцы и дома культуры и творчества, разнообразные культурные и научные учреждения позволяют организовать как учебные экскурсии, так и познавательную деятельность школьников в обстановке, приближенной к реальным условиям будущей жизнедеятельности. Вообще надо заметить, что социокультурная среда в целом выступает фактором стабилизации будущей жизнедеятельности и позволяет ребенку выявлять свои способности, склонности, возможности и интересы.

Понятие «образовательная среда» разрабатывается в последние десятилетия и отечественными, и зарубежными учеными. В большинстве зарубежных исследований образовательная среда оценивается в терминах «эффективности школы» как социальной системы: эмоционального климата, личностного благополучия, особенностей микрокультуры, качества воспитательно-образовательного процесса (Слободчиков В.И. [9, с. 177]).

Образовательная среда выступает как целостная качественная характеристика внутренней жизни образовательного учреждения (ОУ), определяемая конкретными задачами, которые ОУ ставит и решает в своей деятельности. Она проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются; содержательно оценивается по тому эффекту в личностном, социальном, интеллектуальном развитии детей, которого позволяет достичь. Образовательная среда ОУ рассматривается как совокупность информационных ресурсов образовательного учреждения, технологий обучения и обеспечения учебного процесса, реализованных в рамках единых принципов построения и обеспечивающих полный цикл или его логически завершенную часть.

Наиболее теоретически проработанным в отечественной педагогике представляется подход В.И. Слободчикова, который, с одной стороны, вписывает образовательную среду

в механизмы развития ребенка, определяя тем самым ее целевое и функциональное назначение, а с другой – выделяет ее истоки в предметности культуры общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав» [9, с. 181].

Лебедева В.П., Орлов В.А. и Панов В.И. [10, с. 25-30], также связывая оценку образовательной среды с ее развивающим эффектом, фиксируют свое внимание на технологическом уровне ее реализации и оценки. При этом в качестве фундаментальных научных предпосылок разработки и оценки развивающих образовательных сред ими используется алгоритм «существенных показателей», выделенных В.В.Давыдовым:

- каждому возрасту соответствуют определенные психологические новообразования;
- обучение организовано на основе ведущей деятельности;
- продуманы и реализуются взаимосвязи с другими видами деятельности;
- в методическом обеспечении образовательного процесса имеется система разработок, гарантирующих достижение необходимого развития психологических новообразований и позволяющих провести диагностику уровня процесса.

Используются в описании понятия «образовательная среда» такие характеристики, как целостность, многоаспектность, системность, социально-психологическая реальность, материальные и духовные условия образовательной деятельности, совокупность необходимых психолого-педагогических условий для погружения человека в поток целенаправленно подготовленной информации и способов ее представления к изучению и развитию личности. В.А. Козырев [11] рассматривает образовательную среду в широком смысле как отражение единства социокультурной и духовной жизни общества и непрерывной системы образования, в узком – как системообразующий фактор конкретной образовательной системы. Хуторской А.В. [12] раскрывает понятие «образовательная среда» в контексте личностно ориентированного образования как характеристику внешнего содержания образования, заключающую в себе условия развития личности. Внутренним же содержанием образования, атрибутом образующейся личности является преломление внешних условий через опыт ребенка как результат его деятельности. Поскольку ядром образования является личностный рост образующегося, задача педагогов состоит в организации культуросообразного и природосообразного взаимодействия школьника с создаваемыми условиями.

Роль педагога заключается не столько в передаче знаний, умений и навыков, сколько в организации соответствующей образовательной среды, в которой ученик обучается, опираясь на личностный потенциал и используя соответствующую технологию обучения. «Образование личности требует сопряжения, органического сращения двух одновременно действующих влияний: поведения окружающих людей и опыта, практикования собственного мышления воспитуемых. Но этот двуединый метод обучения приобретает неотразимую действенность, только когда он с необходимостью вытекает из обстоятельств, из логики окружающей среды», – считает Бим-Бад Б.М. [13, с.28].

Основой саморазвития в процессе взаимодействия со средой выступает индивидуальный опыт студента: он является источником убеждений, определяющий личностный рост: в нем выражена целостность личности в ее специфической несхожести с другими. Что рождает стремление к достижению более высокого уровня развития. Опыт обучающегося «всецело и без всякого остатка определяется социальной средой... И если учитель бессилён в непосредственном воздействии на ученика, то он всемогущ при посредственном влиянии на него через социальную среду... Воспитание осуществляется через собственный опыт ученика, который всецело определяется средой, и роль учителя при этом сводится к организации и регулированию среды» (Выготский Л.С. [1, с.82]).

Содержание понятия «образовательная среда», как и понятия «школьная образовательная среда», определяется подходами к толкованию понятия «образование», представлениями о целях и задачах образовательного процесса:

- культурно-общественный подход (Слободчиков В.И., Тарасов С.В., Крылова Н.В.): образовательная среда – механизм развития ребенка. Ее истоки – предметности культуры и общества. «Эти два полюса – предметности культуры и внутренний мир, сущностные силы человека – в их взаимоотношении в образовательном процессе как раз и задают границы содержания образовательной среды и ее состав»;

- социальный (К. Маклафин): образовательная среда – социальная система, элементами которой являются эмоциональный климат, личностное благополучие, особенности микрокультуры, качества воспитательного процесса; организационный (американские исследователи): солидарность представлений учителей о своем профессиональном долге, их умение увязать личные педагогические философии, как с коллегами, так и с учащимися, поддержка автономной инициативы учителей администрацией школы;

- информационный (Башмаков М.И., Поздняков С.И., Резник П.А.): психолого-педагогические условия образовательной среды – система средств общения с человеческим знанием, служащих для хранения, структурирования и представления информации, составляющей содержание накопленного знания, для ее передачи, переработки и обогащения;

- эколого-психологический (Климов В.А., Ясвин В.А. и др.): система влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении;

- системно-синергетический (Бочкарев А.И., Груздева Н.В.): образовательная среда – целостное системно-синергетически организованное пространство взаимодействия участников образовательного процесса с социокультурным и социоприродным окружением, позволяющее раскрыть индивидуальность человека.

Бочкарев А.И. [14, с.3-4] предлагает ввести понятие «*синергетической среды*» в образовательном пространстве. «Под синергетической средой в образовательной сфере мы понимаем совокупность новых материальных и духовных условий в открытой неравновесной педагогической системе, в которой за счет кооперативного взаимодействия обучающихся и обучаемых на основе принципов синергетики возникает нелинейный резонансный эффект усиления малых познавательных воздействий, способствующий согласованию темпов и уровней развития обучаемых, возникновению качественно нового уровня образования и становления творческой личности». В такой среде, как при эпидемии, трудно не «заразиться» тягой к знаниям, поскольку синергетическая среда работает как единый живой организм в его стремлении к устойчивости.

Под образовательной средой Козырев В.А. [15], Шалаев И.К. и Веряев А.А. [16, с. 23-27] понимают функционирование конкретного учреждения образования. Анализируя различные подходы к вопросу об образовательной среде, исследователи имеют в виду конкретную среду учебного заведения, так как образовательная среда составляет совокупность материальных факторов; пространственно-предметных факторов; социальных компонентов; межличностных отношений. Все данные факторы взаимосвязаны, они дополняют, обогащают друг друга и влияют на каждого субъекта образовательной среды, но и люди организуют, создают образовательную среду, оказывают на нее определенное воздействие.

Существуют различные модификации образовательных сред: например, Калмыков А.А. и Хачатуров Л.А. [17, с. 41-45] описывают виртуальные образовательные среды. При этом дается специфическое определение, в котором использован аксиологический подход: «под виртуальной образовательной средой понимается среда, которая способствует творческому постижению Себя - Нового, то есть личность, находящуюся в процессе образовательного становления, осваивающую как новые знания, так и новые степени свободы».

Другие исследователи описывают интегрированные и распределенные образовательные среды.

Говоря об учебных средах (или средах обучения), исследователи имеют в виду взаимосвязанные процессы учения и преподавания (оба процесса присутствуют в названных средах). Понятие «учебная среда» еще более конкретизирует «образовательную среду», так как в образовательной среде может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организованно, так и стихийно, учебные среды всегда специально организуются. Таким образом, под учебной средой понимается взаимосвязь конкретных материальных, коммуникационных и социальных условий, обеспечивающих процессы преподавания и учения. В этом случае предполагается присутствие обучаемого в среде, взаимовлияние, взаимодействие окружения с субъектом. По нашему мнению, среда обучения – это специально организованная среда, направленная на приобретение учащимся определенных знаний, умений и навыков, в которой цели, содержание, методы и организационные формы обучения становятся подвижными и доступными для изменения в рамках конкретного учебного заведения. Иначе говоря, это внешняя организующая сила и вещественный антураж для разворачивания процессов обучения и развития. Бессонов Р.В. и Околелов О.П. [18, с. 23-29] говорят о педагогической среде обучения, под которой он понимает генерируемое индивидуумами-участниками процесса обучения системное образование, пронизанное специфическими, характерными именно для этого образования взаимодействиями. В данном случае на первый план выдвигается коммуникация внутри среды.

Кроме того, исходя из высказывания Л.С. Выготского [1, с.88]: «Среда не представляет из себя чего-либо абсолютно застывшего, неподатливого и неизменного. Напротив, *единой среды не существует* в реальной действительности. Она распадается на ряд более и менее самостоятельных и изолированных друг от друга кусков, которые могут быть предметом разумного воздействия человека, как ничто другое» (курсив наш), - мы склонны предположить, что внутренняя среда многокомпонентна.

Вывод Л.С. Выготского о «трехсторонне активном» воспитательном процессе: «активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [6, с.89] позволяет по-новому рассматривать структуру образовательного пространства ОУ, где *среда выступает как параметр порядка в самоорганизующейся системе*. Поэтому, рассматривая вслед за Выготским Л.С. воспитание и образование в качестве единого процесса целенаправленного формирования личности ребенка и подготовки к школе в ОУ, мы определяем образовательное пространство как поле активного взаимодействия трех компонентов: школьника, педагога и среды между ними. Обозначим основные принципы организации образовательного пространства в ОУ.

*Принцип открытости* будет определяться тем фактором, что ОУ является открытой самоорганизующейся системой.

*Принцип многообразия* подразумевает, что управление ориентировано на создание и поддержание условий, необходимых для развития и многообразия элементов в системе образовательного пространства.

*Принцип единства* реализуется в установлении и закреплении устойчивых связей элементов системы образовательного пространства, в оформлении сложившегося многообразия в некое единство. Такие связи должны быть настолько гибкими, чтобы обеспечить возникновение новых элементов в структуре образовательного пространства ОУ. Для этого необходимо использовать *принцип опережения*, в соответствии с которым "блок управления", администрация ОУ, должна быть готова к возникновению новых элементов многообразия, изменению отношений внутри образовательного пространства. Поэтому необходимо применение *принципа избыточности*, позволяющего сохранять все вновь возникшие элементы многообразия, что обеспечит спектр возможных направлений развития системы образовательного пространства. Следовательно, для реализации целей раз-

вития образовательное пространство должно быть развивающейся системой, что может быть обеспечено такой формой управления, которая сама имеет в себе источник и стимул этого развития.

Образование человека, решая одну из своих важнейших задач – социализацию – присвоения человеческого опыта, осуществляется во внешней культурологической среде, которая имеет целью воспитание «человека духовного», а значит, впитывает в себя и общечеловеческие, и общенациональные, и государственные, и региональные ценности и идеалы. Российское образование и российский менталитет всегда характеризовались глубоким взаимодействием

Реализация цели образования в первую очередь обеспечивается социально богатой, культуротворческой окружающей средой. Однако нельзя не учитывать возможности внутренней учебной среды. Внутренняя среда складывается, а педагогом используется из предметно-пространственного, событийно-деятельностного, информационно-интеллектуального, художественно-досугового, валеологического окружения. Все это представляет студенту поле для развития, содействует формированию образа жизни и служит основанием для последующего взаимодействия с ней, оценивания ее и выстраивания собственного поведения в этом представленном в сознании студента мире.

Требования к проектированию активной внутренней среды ОУ:

- ✓ признание приоритета самооценности индивидуума;
- ✓ смещение акцентов на собственную активность субъекта;
- ✓ учет субъективного опыта каждого обучаемого;
- ✓ организация коммуникативной деятельности, межличностного общения.

Среда для человека – его психологическое, духовное, культурное, социальное и др. окружение, однако в этом случае предполагается присутствие человека в среде. Кроме внешних сред (географическая, экологическая, социальная, культуротворческая, образовательная), существуют внутренние (учебные) среды, являющиеся естественным фактором педагогического воздействия. В образовательной среде может существовать множество учебных сред, однако, в отличие от образовательной среды, которая может возникать как организовано, так и стихийно, учебные среды всегда специально организуются.

Библиографический список

1. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В.Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
2. Ожегов, С.И., Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – М., 1989.
3. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике. – М., 2004.
4. Краткий педагогический словарь / Под ред. Г.М. Андреевой и др. – М., 2005.
5. Маркович, Д.Ж. Общая социология. – М., 1998.
6. Макареня, А.А. Культуротворческая среда: статус, структура, функционирование. – Тюмень: ТО-ГИРРО, 1997.
7. Бронфенбреннер, У. Два мира детства. Дети в США и СССР. – М.: Прогресс, 1976.
8. Тубельский, А.Н. Для чего и как мы учим: необходимо изменить содержание общего образования // Школьные технологии. – 2001. – № 5.
9. Слободчиков, В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // Новые ценности образования: культурные модели школ. Вып. 7. – М., 1997.
10. Лебедева, В.П., Орлова, В.А., Панов, В.И. Психодидактические аспекты развивающего образования // Педагогика. – 1996. - № 6.
11. Козырев, В.А. Гуманитарная образовательная среда. Языковая культура. – СПб., 1999.
12. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика. – М.: Академия, 2008.
13. Бим-Бад, Б.М. Щит и оборона детства. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1995.
14. Бочкарев, А.И. Научный доклад докторской диссертации. – М., 1999.
15. Козырев, В.А. Теоретические основы развития гуманитарной образовательной среды педагогического университета: Автореф-т... докт.пед.наук. - СПб., 2000.
16. Шалаев, И.К., Веряев, А.Л. От образовательных сред к образовательному пространству: понятие, формирование, свойства // Педагог. - 1998.
17. Калмыков, А.А., Хачатуров, Л.А. Опыт создания виртуальных образовательных сред // Научно-методический семинар «Информационные системы в наукоемких технологиях образования»: тезисы – доклады, решения и рекомендации: МГДТДиУ, МИРЭА. – М., 2000.

18. Бессонов, Р.В., Околелов, О.П. Специфика обучения в профильной школе: содержание и процесс [Текст] / Р. В. Бессонов, О. П. Околелов // ПЕДАГОГИКА: науч.-теорет. журн. - 2006. - № 7.

#### Bibliography

1. Vygotsky, L.S. Educational psychology / Edited by V. Davydov. - Moscow: Pedagogy, 1991.
2. Burns, S.I., Shvedova, N.U. Dictionary of Russian language. - M., 1989.
3. Polonsky, V.M. Dictionary of education and pedagogy. - M., 2004.
4. Summary Pedagogical Dictionary / Edited by G.M. Andreeva. - M., 2005.
5. Markovic, D.J. Total sociology. - M., 1998.
6. Makarenya, A.A. Kulturotvorcheskaya environment: the status, structure and functioning. - Tyumen: TO-GIRRO, 1997.
7. Bronfenbrenner, U. Two worlds of childhood. Children in the U.S. and the USSR. - Moscow: Progress, 1976.
8. Tubelsky, A.N. Why and how we teach: it is necessary to change the content of general education / School technology. - 2001. - № 5.
9. Slobodchikov, VI Learning Environment: Implementing the goals of education in the cultural space // New value of education: cultural models of schools. Vol. 7. - M., 1997.
10. Lebedev, V.P., Orlov, V.A., Panov, V.I. Psihiodidakticheskie aspects of developmental education / Pedagogy. - 1996. - № 6.
11. Kozyrev, V.A. Humanitarian educational environment. Linguistic culture. - St., 1999.
12. Hutorskoy, A.V. Educational Innovation. - M.: Academia, 2008.
13. Bim-Bad, B.M. Shield and defense of childhood. - M.: Publishing house of the Russian Open University, 1995.
14. Bochkarev, A.I. Scientific report doctoral dissertation. - M., 1999.
15. Kozyrev, V.A. The theoretical basis for the development of humanitarian education of the medium Pedagogical University: Summary of ... doctor of pedagogical sciences. - St., 2000.
16. Shalaev, I.K., believing A.L. Of educational media to the education to the space: definition, formation, properties / Educator. - 1998.
17. Kalmykov, A.A., Khachaturov, L.A. The experience of creating virtual learning environments // Scientific-methodical seminar "Information systems in high-technology education: abstracts - presentations, decisions and recommendations: MGDTDiYu, MIREA. - M., 2000.
18. Bessonov, R.V. Okolelov, O.P. Specificity of training in specialized school: content and process [Text] / R.V. Bessonov, O.P. Okolelov / Pedagogy. - 2006. - № 7.

УДК 371.31

*Belyak E.L.*. **SOCIAL PARTNERSHIP IN EDUCATION**. This article presents the work experience of social partnership in education through the creation of a unified educational space formed by the school, university, manufacturing.

*Key words:* profile training, vocational guidance, profilization.

*Беляк Е.Л., к.пед.н., доцент кафедры химии и химической технологии филиала ТюмГНГУ в г.Тобольске, E-mail: elenabelyak@yandex.ru*

## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЕРСТВО В ОБРАЗОВАНИИ

В статье представлен опыт социального партнерства в образовании посредством создания единого образовательного пространства, формируемого школой, вузом и производством.

*Ключевые слова:* профориентационная работа, профильное обучение, профилизация.

Результаты исследований многих социологов, педагогов показывают, что качественная подготовка студентов к практической деятельности зависит в первую очередь от уровня психологической, нравственной, практической готовности выпускников школ к обучению в ВУЗе и овладению будущей профессией. К сожалению, многие абитуриенты, выбирая то или иное высшее учебное заведение, опираются на случайные мотивы, а не на интерес к конкретной специальности. Следовательно, в процессе обучения в ВУЗе такие студенты не овладевают компетенциями, необходимыми для будущей успешной профессиональной деятельности.

Профилизация старшей школы предусматривает получение полноценного образования разными категориями обучающихся в соответствии с их индивидуальными склонно-

стями, потребностями, обеспечивает преемственность между общим и профессиональным образованием, способствует повышению его качества, так как профильное обучение предполагает создание условий для глубокого овладения школьниками выбранными учебными предметами с целью продолжения образования по предпочитаемому профилю.

Главная цель профессионального самоопределения заключается в постепенном формировании у школьников внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития. В этот период у учащихся назревает не только потребность осознанного выбора дальнейшей траектории обучения, но и формируется умение построения собственной образовательной траектории.

На современном этапе, все чаще, профильная подготовка школьников реализуется через создание единого образовательного пространства, формируемого средним общеобразовательным учреждением, вузом и производством. Между школой, вузом, производством устанавливаются отношения взаимовыгодного сотрудничества, социального диалога. Только в условиях согласованного многофакторного взаимодействия можно успешно решать задачи социального становления личности. Основным направлением сотрудничества школы, вуза и производства сегодня являются специализированные классы, обучение в которых помимо дополнительных навыков и знаний дает учащимся представление о будущей профессии. Каждый ВУЗ заинтересован в привлечении к обучению в своих стенах не просто способных учащихся, но учащихся, имеющих призвание к той области деятельности и к тем специальностям, по которым ВУЗ организует подготовку.

В городе Тобольске создание профильного химико-технологического класса продиктовано социально-экономической ситуацией города и района. Высокая концентрация современных химических производств на территории Тюменской области, Тобольска подталкивает идею профориентационных предпочтений школьников – получение производственных профессий, так или иначе связанных с нефтехимией. Создание данного класса – это совершенно новый уровень в системе профильного образования города. Договор о взаимном сотрудничестве заключен между Тобольским индустриальным институтом, ООО «Тобольск -Нефтехим», комитетом по образованию администрации г.Тобольска.

Выстраивая механизмы реализации системы социального партнерства, следует определить основные направления развития партнерских отношений, некоторые аспекты которого мы представляем в таблице 1.

Таблица 1 -Основные направления развития партнерских отношений

<b>Типы взаимодействий</b>	<b>Форма сотрудничества</b>
Учебно- методическое	подготовка, апробация учебников, учебных, методических пособий для обучающихся и учителей; руководство учебной деятельностью по профильным дисциплинам; консультации и обмен опытом учителей и преподавателей
Научно- методическое	проведение методических семинаров, круглых столов на кафедре вуза; организация научно-практических конференций с привлечением обучающихся школ, учителей, студентов, преподавателей вуза, представителей производства; рецензирование преподавателями вуза исследовательских работ обучающихся школ; проведение на базе вуза предметных олимпиад, интеллектуальных конкурсов среди школьников; организация на базе вуза работы факультативов, научных кружков; оказание методической помощи учителям при разработке учебных программ по профильным дисциплинам; подготовка и издание совместных

	научных статей, учебных пособий с обобщением опыта работы методистов и учителей; предоставление в пользование обучающимся и учителям школ ресурсов научной библиотеки вуза, современных компьютерных классов; привлечение преподавателей вуза к подготовке школьников к олимпиадам и конкурсам
Кадровое	организация курсов повышения квалификации учителей, сотрудников ООО «Тобольск - Нефтехим» на базе вуза, получение ими дополнительного образования
Преподавательская деятельность	привлечение к преподаванию профильных предметов и элективных курсов преподавателей вуза, представителей производства; проведение учебной и производственной практик студентов на базе ООО «Тобольск - Нефтехим»
Профориентационная деятельность	организация и проведение Дней открытых дверей в вузе; участие в классных часах и родительских собраниях преподавателей высшей школы и представителей производства; приглашение школьников на вузовские мероприятия – спортивные соревнования, КВН, туристические слеты, конкурсы самодеятельности и др.; экскурсии школьников в цеха ООО «Тобольск - Нефтехим»
Материально-техническое	приобретение ООО «Тобольск - Нефтехим» оборудования для школьного кабинета химии, оснащение лаборатории нефтехимии в вузе, назначение стипендий лучшим ученикам химико-технологического класса, лучшим студентам ТИИ

Школа заинтересована в росте своего престижа и статуса на рынке образования. Учителя могут повысить свое мастерство, дополняя его новыми формами деятельности и видами знаний. Школьники химико-технологического класса имеют уникальную возможность расширять и углублять свои познания с помощью специалистов индустриального института, тюменского нефтегазового университета, ученых ведущих столичных ВУЗов. Обучающиеся получают образование, отвечающее современным требованиям и стандартам. Не оставлена без внимания исследовательская деятельность школьников. Это социальный заказ высшей школы, включающий подготовку специалистов, способных самостоятельно овладевать новейшими достижениями науки и техники, обладающих потенциалом творческого саморазвития. Выполнения этого заказа нацелено на выработку у учащихся навыков исследовательской деятельности, что предполагает повышение уровня мотивации учащихся к активному участию в научных программах, овладение методами научного исследования, непрерывное совершенствование знаний. Школьники знакомятся с основами современного производства, организацией труда и профессиональной деятельностью

Результаты сотрудничества высоки: обеспечивается непрерывность и преемственность среднего и высшего образования, повышается образовательный уровень обучающегося и расширяется диапазон развития его личности, развивается побуждение к сознательному выбору профессии и овладению ею, растет конкурентоспособность выпускников, степень их трудоустройства, востребованность на рынке труда.



Библиографический список:

1. Беляк Е.Л. Система работы по организации профильного обучения в школах города Тобольска//Вестник Ассоциации поддержки педагогического образования Тюменской области – Выпуск 4.- Тобольск: ТГСПА им. Д.И.Менделеева, 2010.-С.9-14

2. Профилизация российского образования: опыт и перспективы реализации. Сборник научных трудов. Выпуск 1 / отв. ред. С.В.Кривых. - М.-СПб.: ИПК СПО, 2009. - 300с.

Bibliograficheskiĭ spisok:

1. Beliak E.L. Sistema raboty` po organizatscii profil`nogo obucheniia v shkolakh goroda Tobol'ska//Vestnyĕ Assotciatsii podderzhki pedagogicheskogo obrazovaniia Tiimenskoi` oblasti – Vy`pusk 4.- Tobol'sk: TGSPA im. D.I.Mendeleeva, 2010.-S.9-14

2. Profilizatsiia rossii`skogo obrazovaniia: opy`t i perspektivy` realizatsii. Sbornik nauchny`kh trudov. Vy`pusk 1 / otv. red. S.V.Krivykh. - M.-SPb.: IPK SPO, 2009. - 300s.

УДК 316

*Morozov E.A. CIVIL SOCIETY AS A MEANS OF ORGANIZING CONSTRUCTIVE INTERACTION WITH THE STATE.* This article is devoted to the problem of the constructive interaction between the state and the emerging civil society in Russia. The author analyzed the essence of civil society, existing at the present stage contradictions between state and civil society.

*Keywords:* state, civil society, totalitarian society, human rights organizations.

*Морозов Е.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики и социального образования, ФГБОУ ВПО «Тобольская государственная социально-педагогическая академия им. Д.И. Менделеева», г. Тобольск*

## ГРАЖДАНСКОЕ ОБЩЕСТВО КАК СРЕДСТВО ОРГАНИЗАЦИИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ГОСУДАРСТВОМ

Данная статья посвящена проблеме конструктивного взаимодействия государства и формирующегося в России гражданского общества. Автор проанализировал сущность гражданского общества, существующие на современном этапе противоречия между государством и гражданским обществом.

*Ключевые слова:* государство, гражданское общество, тоталитарное общество, правозащитные организации.

Проблема конструктивного сотрудничества и взаимодействия только формирующегося в России гражданского общества (в лице формальных и неформальных объединений) и функционирующих государственных формальных структур стала особо актуализироваться в последние 2-3 года после известных массовых политических протестных выступлений во многих городах России, начавшихся в декабре 2011 г. Поводом для указанных протестов явились фальсификации, допущенные организаторами выборов в Государственную Думу VI созыва.

Эти и последовавшие за ними события (митинги «За честные выборы» в декабре 2011 года на проспекте имени Сахарова и в феврале 2012 г. на Болотной площади в Москве, «Марш миллионов» в мае 2012 г. в Москве, панк-молебен группы Pussy Riot в Храме Христа Спасителя, бурное обсуждение в блогосфере коммерческой деятельности Русской Православной Церкви и др.) вскрыли ряд серьезных противоречий, существующих между потребностями общества в свободном и справедливом развитии, основанном на принципах гуманизма, свободы, равноправия, справедливости и уважения прав человека, с одной стороны, и потребностями государства в сохранении собственного суверенитета и безопасности – с другой. В достижении указанных целей заинтересованы обе стороны, но преобладание определенного тренда в средствах достижения этих целей государства и гражданского общества во многом и обуславливают характер их взаимоотношений. Ярким проявлением данного противостояния является, к сожалению, попытки государства решить свои задачи, используя, наряду с конструктивными средствами силовые методы. Хотя средства достижения целей, используемые представителями гражданского общества,

также не всегда можно назвать адекватными. Но все же мы согласимся с мнением лидера националистической партии В. Тором, высказанным после произошедшего в октябре 2013 года погрома в Бирюлеве, что «...власть не слышит гражданское общество и не дает ему реализовать свои пожелания через выборы», «...все меньше шансов на нормальный, цивилизованный способ разрешения конфликтов, все меньше шансов на нормальный способ поддержания диалога между гражданами и властью» [1].

Дискуссии относительно сущности гражданского общества многополярны – от полного отрицания реального существования этого феномена, до опять-таки полной идеализации его возможностей. В пространстве всемирной паутины представлено огромное количество взглядов относительно сущности гражданского общества. Вот некоторые из современных трактовок:

- «**Гражданское общество** – это совокупность самостоятельных, независимых социальных элементов (отдельных индивидов и создаваемых ими учреждений, объединений, организаций), которые в процессе свободных, равноправных взаимоотношений друг с другом выражают свою волю, реализуют свои интересы и удовлетворяют свои потребности, обеспечивая тем самым необходимые условия для своего успешного функционирования и развития» [2];

- «**Гражданское общество** – это общество с развитыми экономическими, политическими, правовыми, культурными отношениями между его членами, независимое от государства, но взаимодействующее с ним; это союз индивидов, обладающих развитой, целостной, активной личностью, высокими человеческими качествами (стремление к свободе, уважение права, морали, чувство долга, наличие собственности и др.) [3].

- «**Гражданское общество** – это сфера самопроявления свободных граждан и добровольно сформировавшихся ассоциаций и организаций, не зависящая от прямого вмешательства и произвольной регламентации со стороны государственной власти» [4].

Классическая философская традиция несколько отличается от модернистских воззрений на сущность гражданского общества, особенно в отношении его автономности от государства. Так, английский философ 17 в. **Томас Гоббс** (1588-1679) понимал под гражданским обществом «...союз индивидуальностей, коллектив, в котором все его члены обретают высшие человеческие качества» [4]. При этом он отмечал превалирование государства над гражданским обществом, что в современных условиях как минимум подвергается сомнению. В какой-то мере с Т. Гоббсом был согласен его современник и соотечественник философ **Джон Локк** (1632-1704), считавший, что гражданское общество «...это общество политическое, то есть общественная сфера, в которой государство имеет свои интересы» [4]. Французский просветитель 18 в. **Шарль Луи Монтескьё** (1689-1755) определял гражданское общество как «...общество вражды людей друг с другом, которое для её прекращения преобразуется в государство» [4]. Данная точка зрения предполагает первичность появления гражданского общества по отношению к государству, о чем также говорили немецкие экономисты и социологи 19 в. **Карл Маркс** (1818-1883) и **Фридрих Энгельс** (1820-1895): «Гражданское общество – сфера материальной, экономической жизни и деятельности людей. Именно оно является первичным по отношению к государству, гражданская жизнь как сумма разнообразных интересов скрепляет государство» [4].

Ближе к современной трактовке взгляды американского просветителя 18 в. **Томаса Пейна** (1737-1809) и немецкого философа-идеалиста 18-19 в. **Георга Гегеля** (1770-1831). Первый считал гражданское общество благом, а государство – неизбежным злом, «...чем совершеннее гражданское общество, тем менее оно нуждается в регулировании со стороны государства» [4]. Г. Гегель, характеризуя гражданское общество, указал на наличие между частными интересами и властью противоречия, присутствие которого обуславливает отсутствие подлинной свободы в гражданском обществе. Согласно классической схеме ведущего современного американского политолога **Дэвида Истона** (род. в 1917 г.),

гражданское общество выступает как фильтр требований и поддержки общества к политической системе, изучением которой он и занимался.

По нашему мнению, гражданское общество вторично, оно возникает как реакция на произвол государства по отношению к своим гражданам, его возникновение связано с необходимостью защищать **гражданина, а не подданного** от произвола власти. Как следствие, появление гражданского общества (или на начальных этапах его элементов, отдельных признаков) знаменует собой начало процесса перехода традиционного государства (а в ряде случаев тоталитарного) в правовое. Именно в рамках правового государства в идеальной ситуации возможно наиболее эффективное взаимодействие всех трех его составляющих – гражданина, общества и государства.

Достаточно интересная визуальная схема отличительных особенностей тоталитарного (неправового) и гражданского (правового) обществ была нами найдена в мировой паутине [1]. В этой схеме четко прослеживается множественность, плюрализм общественных структур, функционирующих в рамках гражданского общества, и отсутствие таковых в обществе тоталитарном.

Схема 1.



Возвращаясь к современным реалиям, отметим, что формирующееся российское гражданское общество представлено на настоящий момент множеством формальных и неформальных объединений:

- **общественные и правозащитные организации** (как независимые, так и занимающие определенное место в структуре власти: Совет при Президенте Российской Федерации по развитию гражданского общества и правам человека, Общественная палата, межрегиональная ассоциация правозащитных организаций «Агора», правозащитный центр «Мемориал», региональная общественная организация «Московская группа содействия выполнению Хельсинкских соглашений» («Московская Хельсинкская группа»), российские представительства международных неправительственных организаций «Amnesty International» («Международная амнистия»), «Human Rights Watch» («Страж прав человека») и др.);

- **организации, занимающиеся вопросами экологии** (международная общественная природоохранная организация «Greenpeace» («Зеленый мир»), общероссийская общественная организация «Зеленый патруль», всероссийское общество охраны природы и др.);

- **благотворительные структуры** (в России их насчитывается несколько тысяч);

- отдельные **«активисты-одиночки»**, искренне верящие в необходимость реформирования политической и социальной системы в России на основах справедливости, прав

человека, гуманизма, верховенства закона (Дмитрий Быков, Андрей Макаревич, Борис Акунин, Леонид Парфенов, Татьяна Лазарева и др.).

К формальным государственным структурам, с которыми в последние годы наиболее часто сталкиваются представители вышеуказанных объединений гражданского общества, в контексте данной статьи мы относим в основном силовые структуры (следственные органы, прокуратура), судебные органы, органы исполнения наказания.

К сожалению, мы вынуждены констатировать, что в настоящее время взаимодействие гражданского общества и официальных структур власти в России протекает не по тому сценарию, который способен привести нашу страну к правовому государству. Основным методом взаимодействия становится сила наказания и репрессий. Дискуссия, диалог, широкое общественное обсуждение актуальных проблем функционирования общества вытесняются из пространства средств разрешения противоречий. В подтверждение этой позиции в качестве примера можно привести наметившийся тренд ужесточения законодательства в РФ, вынесение сверхжестких приговоров по ряду резонансных дел. Ряд отечественных и зарубежных экспертов в области правозащитной деятельности неоднократно заявляли о «закручивании гаек» по отношению к гражданским свободам в России. Даже идеи создания Открытого правительства и общественного обсуждения законодательных инициатив превратились в фарс.

Во всем мире гражданское общество является основой эффективного функционирования социальной системы вообще (в контексте этой фразы наше мнение, по всей видимости, расположено ближе к полюсу идеализирования гражданского общества). Именно гражданское общество есть опора правового государства, на статус которого уже многие годы претендует наша страна (правда, претензии не соответствуют возможностям и реальному положению вещей).

В идеальном мире (которого, к сожалению, не существует) взаимодействие государственных и гражданских структур должно строиться на основе уже упомянутых выше принципов гуманизма и справедливости, уважения прав человека и равноправия. В реальном мире указанные принципы, на наш взгляд, являются лишь ширмой, прикрываясь которой государство достигает своих целей. К чему приведет это противостояние? Вопрос остается открытым.

Библиографический список:

1. Маловерьян, Ю. Погром в Бирюлеве: против миграции и против властей [Электронный ресурс] / Ю. Маловерьян. – Режим доступа: [http://www.bbc.co.uk/russian/society/2013/10/131014\\_biryulyovo\\_aftermath\\_comments.shtml?ocid=wsrussian\\_na\\_sponsoredlink Rambler\\_homepage\\_partner](http://www.bbc.co.uk/russian/society/2013/10/131014_biryulyovo_aftermath_comments.shtml?ocid=wsrussian_na_sponsoredlink Rambler_homepage_partner).

2. Гражданское общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://humanitar.ru/page/ch4\\_6](http://humanitar.ru/page/ch4_6).

3. Государство и гражданское общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://isfic.info/aprav/uris14.htm>.

4. Гражданское общество [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%F0%E0%E6%E4%E0%ED%F1%EA%EE%E5\\_%EE%E1%F9%E5%F1%F2%E2%EE](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%F0%E0%E6%E4%E0%ED%F1%EA%EE%E5_%EE%E1%F9%E5%F1%F2%E2%EE).

Bibliograficheskiy spisok:

1. Malover`ian, Iu. Pogrom v Biriuleve: protiv migratsii i protiv vlastei` [E`lektronny`i` resurs] / Iu. Malover`ian. – Rezhim dostupa: [http://www.bbc.co.uk/russian/society/2013/10/131014\\_biryulyovo\\_aftermath\\_comments.shtml?ocid=wsrussian\\_na\\_sponsoredlink Rambler\\_homepage\\_partner](http://www.bbc.co.uk/russian/society/2013/10/131014_biryulyovo_aftermath_comments.shtml?ocid=wsrussian_na_sponsoredlink Rambler_homepage_partner).

2. Grazhdanskoe obshchestvo [E`lektronny`i` resurs]. – Rezhim dostupa: [http://humanitar.ru/page/ch4\\_6](http://humanitar.ru/page/ch4_6).

3. Gosudarstvo i grazhdanskoe obshchestvo [E`lektronny`i` resurs]. – Rezhim dostupa: <http://isfic.info/aprav/uris14.htm>.

4. Grazhdanskoe obshchestvo [E`lektronny`i` resurs]. – Rezhim dostupa: [http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%F0%E0%E6%E4%E0%ED%F1%EA%EE%E5\\_%EE%E1%F9%E5%F1%F2%E2%EE](http://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%F0%E0%E6%E4%E0%ED%F1%EA%EE%E5_%EE%E1%F9%E5%F1%F2%E2%EE).

УДК 372.3/4(075.8)

*Birjukova E.L.* **SIMULATION CONTROL OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN KINDERGARTENS IN THE SOCIO-CULTURAL ENVIRONMENT.** In the article the questions of creation of the contextual model of education in preschool institutions in the socio-cultural environment.

*Keywords:* preschool educational institution, environmental model, the development of individual abilities, the formation of the success of the child.

*Бирюкова Е.Л., заведующая ГБДОУ «Центр развития ребенка-Детский сад № 96», Санкт-Петербург*

## **УПРАВЛЕНИЕ МОДЕЛИРОВАНИЕМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ДОУ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СРЕДЕ**

В статье рассматриваются вопросы управления созданием средовой модели образования в ДОУ в социально-культурной среде.

*Ключевые слова:* дошкольное образовательное учреждение, средовая модель, развитие индивидуальных способностей, формирование успешности ребенка.

Управление моделированием воспитательно-образовательного процесса ДОУ предполагает построение системы, функционирующей аналогично исследуемому процессу. Наличие отношения частичного подобия позволяет использовать модель в качестве заместителя или представителя изучаемой системы. Создание упрощенной модели управления – действенное средство проверки истинности полноты теоретических представлений (Арнаутов В.В. [1, с.19]).

При разработке нашей модели мы исходили из вывода Л.С. Выготского о «трехсторонне активном» воспитательном процессе: «активен ученик, активен учитель, активна заключенная между ними среда» [2, с.89]. Если рассматривать процессуальный аспект с позиции личностной ориентации, то он будет заключаться в изменении мотивации усвоения содержания образования и применения знаний, т.е. самоутверждении ребенка через использование этих знаний в практике. В этом случае реконструкция процессуально-методической стороны обучения требует разрешения фундаментальных вопросов о том, через какие ситуации познания и жизнедеятельности необходимо провести ребенка, чтобы он овладел соответствующим личностным опытом, какова технология создания таких ситуаций.

Обратимся к принципу общей и социальной психологии «внутреннее через внешнее», согласно которому внутреннее развитие детерминировано внешней социально богатой, культуротворческой средой. Такой внешней средой в узком смысле слова является образовательная среда ДОУ, в широком – вся окружающая действительность. «...Окружающая человека среда, какой бы она ни была – естественная или искусственная, биологическая, социальная или культурная, внешняя или внутренняя, всегда, «со времен Адама и Евы» присутствует в нашей жизнедеятельности и участвует в нашем становлении. Следовательно, она непременно участвует в образовательном процессе как его неперенная составная часть...» [3, с.142] и определяет мотивацию к учению как опыту социального собственного роста и преодоления возрастающих трудностей. В результате раскрывается биохимическая, психическая, интеллектуальная, духовная, социальная индивидуальность ребенка и развивается каждая из трех компонентов жизнедеятельности: получение информации, жизнедеятельность и творчество. ДОУ – открытая система, при гармоничном сочетании внешней и внутренней среды формируется образовательное пространство дошкольного заведения.

Уже изначально каждый ребенок приходит в ДОУ со своим личностным опытом, ведь по-разному проходит детство. «Любая судьба уникальна, у каждого ребенка свой внутренний мир, опосредованный его историческим временем, ближайшим окружением, случайными событиями» [4, с.55].

И этот опыт нарастает, видоизменяется, преобразуется в процессе жизнедеятельности во взаимодействии с окружающей средой. Педагогически целесообразны как специально организованное образовательное пространство ДОУ, так и окружающая ДОУ соци-

окультурная среда – это постоянно расширяющаяся сфера жизнедеятельности растущего человека, включающая в себя все больше богатство опосредованных и непосредственных связей человека с миром культуры и природы. Исторический опыт, передовая практика и выполненные в последние годы исследования показывают, что учебно-познавательная деятельность оказывается эффективной, когда органически сочетается с другими – общением, игрой, экономической и технической практикой [5, с.62].

Предметно-пространственное окружение ребенка: помещение ДООУ, гардероб, коридоры, туалеты, лестницы, игровые комнаты, кабинеты для занятий, столовая, актовый и спортивный зал – их обустройство по принципу гигиены, эстетики и этики, а также обустройство двора – оказывают психологическое влияние на его состояние, а, следовательно, на активность и продуктивность деятельности, успешность физического, социального и духовного развития. Мы бы расширили этот круг пространственного окружения одеждой членов педагогического коллектива, этикой и гигиеной питания, нормами поведения, принятыми в ДООУ. Однако предметно-пространственное окружение становится фактором воспитания лишь в том случае, когда оно «очеловечено», когда за предметами видятся отношения, когда за вещами угадываются ценности, когда материальные средства выступают для всех жителей ДООУ как условие наилучшего душевного состояния и комфортности каждого члена коллектива. Тогда предметный мир ДООУ становится фактором духовного развития ребенка.

Оформление предметно-пространственной среды ДООУ должно обеспечить нормальное физическое и психическое здоровье ребенка, для чего необходимо учитывать требования эргономики, возрастной цветопсихологии и, конечно, эстетические требования. Правильно организованная среда помогает ребенку сформироваться как личности и, в последствии, как индивидуальности.

Задачей предметно-пространственной среды является способствование развитию новообразований у детей и благоприятному выходу из кризиса. И если основой комфортного развития ребенка от рождения до года является имидж взрослого (родителя или его заместителя) как посредника между младенцем и миром вещей, то в 1 – 3 года ребенку необходимо создать развивающую предметно-пространственную среду, наполненную игрушками, предметами (не травмоопасными, не ядовитыми, эстетичными и т.п.), обеспечить возможность освоения ходьбы.

Говоря об оформлении основных помещений детского сада, подчеркнем, что интерьер всегда должен отвечать функциональному назначению, обеспечивать благоприятную психологическую среду, вызывать эстетическое чувство и удовлетворять информационную потребность. Известный французский цветопсихолог Л. Мужо писал: «Мы восхищаемся искусством садоводов, но почти всегда забываем великого волшебника - солнце. И действительно, без солнца нет света, а без света - цвета» [6]. Не просто окна, а большие окна. Недостаточное солнечное освещение дополняется флуоресцентными трубками, которые, однако, сами по себе в учебном заведении не годятся: они ярко светят, но «казарменно», не позволяют уснуть, но утомляют. Сейчас вместо них стали использовать натриевые лампы накаливания высокого давления, дающие более теплый и более мягкий свет. Если использовать традиционные лампы накаливания, то не надо экономить на мощности, и достаточно яркий желтовато-оранжевый свет является вполне уютным, способствуют хорошему настроению и творческому мышлению. Но они не терпят вмешательства естественного света.

Кроме специфики изучаемого предмета при оформлении интерьеров помещений в ДООУ нужно учитывать географический дизайн, тепловой и световой климат помещения, возрастные особенности восприятия детей и личностно-психологические особенности педагога, работающего в этом помещении. Практически все эти проблемы полностью или частично можно решить при помощи цветового оформления помещения. Для этого необходимо знать основы цветопсихологии, прежде всего то, как цвет воспринимается чело-

веком. Г.Фрилинг и К.Ауэр [7] разработали классификацию цветов по психологическому воздействию на человека.

Деятельность ребенка осуществляется в условиях определенного *предметного пространства*. Предметный мир детства – это не только игровая среда, но шире – среда развития всех специфически детских видов деятельности. Ни один из них не может полноценно развиваться на чисто вербальном уровне, вне предметной среды. Деятельность осуществима только при условии, что у ребенка есть соответствующие объекты и средства, сформированы необходимые способы действия.

В старшем дошкольном возрасте мышление ребенка, приобретая некоторые черты обобщенности, остается *образным* и опирается на реальные *действия с предметами* и их заместителями. Высшие формы образного мышления, формирующиеся в старшем дошкольном возрасте, являются итогом умственного развития ребенка, который подводит его к порогу логики (Венгер Л.А., Поддьяков Н.Н. [8, 9]).

*Событийно-деятельностное пространство* – это совокупность событий и ответных реакций на них, попадающих в поле восприятия ребенка, служащих предметом оценки, поводом к раздумью и основанием для жизненных выводов. Деятельность – непосредственный путь освоения, усвоения и присвоения мира субъектом, который вступает во взаимодействие с окружающей его средой: материальной или социальной. Деятельность должна быть максимально разнообразной, чтобы протекало широкое освоение деятельности, и развивались самые разнообразные умения и навыки, столь важные для жизни воспитанника [10, с.176].

Созидательность, мотивированность, рефлексия – обязательные условия включения деятельности в личностный опыт жизнедеятельности школьника. Именно в событийно-деятельностной среде на практике осуществляется богатство связей человека с миром природы и культуры, социализация ребенка. Согласно Выготскому: «Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы ... В воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам... В основе воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика». [2, с.82]. Педагог может целенаправленно воспитывать детей лишь при постоянном сотрудничестве с ними, с их средой, с их желаниями и готовностью действовать самим.

*Информационное пространство*, пожалуй, самая насыщенная часть средового влияния. Учебные занятия существенно расширяют познавательное пространство ребенка до границ земного шара, космоса, прошлого, настоящего и будущего. Технические средства обучения вводят в информационное пространство ребенка наглядно и живо то, чего никак не могло бы оказаться в поле восприятия воспитанника: северные льды, жаркие пустыни, Вселенная, первобытный человек и проекты завтрашнего дня, - мир наполняется смыслом и сопровождается пониманием его закономерностей.

В информационном пространстве наблюдается своеобразный бытийный «круговорот» информации. Став личностно-значимой, информация изменяет способ бытия в соответствии с полученным знанием, управляет действиями взрослеющего человека и определяет готовность к получению новой информации. Таким образом, «человек не только находится в определенном отношении к миру и определяется им, но и относится к миру и сам определяет это свое отношение, в чем и заключается сознательное самоопределение человека» (Рубинштейн С.Л. [11, с.83]).

Чтобы информационное пространство выполняло функции фактора развития личности, необходимо, чтобы восприятие информации требовало интеллектуального и духовного усилия. Знания об информации, ее свойствах и законах являются основой информационной культуры человека – нового понятия, подразумевающего умение выражать мысли в словесной и графической формах, умение получать и систематизировать информацию, переосмысливать, перерабатывать и передавать ее другим в различных формах. Это тем

более важно, так как объемы информации, с которыми приходится сталкиваться ребенку в его деятельности, стремительно нарастают. Информатизация общества, развертывающаяся все более ускоряющимися темпами и опирающаяся, с одной стороны – на непрерывное совершенствование технических средств работы с информацией, а с другой – на изменение условий интеллектуальной деятельности людей, требует существенной перестройки системы образования. Овладение навыками работы на компьютере стало непременным атрибутом многих профессий.

*Интеллектуальное пространство.* В последние годы наметилась тенденция к выделению разных типов инновационных дошкольных образовательных учреждений, где дошкольнику должно обеспечиваться всестороннее развитие. Мы полагаем, что современное ДОО должно иметь концепцию развития, определяющую содержание, структуру образования с учетом не только предметных областей знаний, но и их функций в интеллектуальном развитии дошкольника в целевом, ценностном и возрастном аспекте. Это может служить основой для разработки дифференцированных (индивидуальных) программ не только с учетом их объективной трудности, но и различий в типе мышления.

Субъектная активность ребенка (ее направленность, характер проявления) задается способом организации познавательной деятельности как бы “извне”. Основным источником становления и развития познавательной активности является не сам ребенок, а организованное обучение. За ребенком закрепляется роль познающего мир, но в специально организованных для этого условиях. Чем лучше обучающие условия, тем оптимальнее развивается ребенка. Признавая за дошкольником право быть субъектом познания, авторы этой концепции реализацию этого права по сути дела переносят на организаторов обучения, которые определяют все формы познавательной активности.

*Пространство успеха* – решающий фактор духовного становления личности. Ситуация успеха – это субъективное переживание человеком личностных достижений. Свободно проявлять себя может лишь личность, уверенная в своих способностях, а для этого ей надо пережить успех собственной деятельности. Только успешная деятельность, вызывая удовлетворение, служит основой для формирования положительного отношения к трудовой, познавательной, художественной, спортивной и т.д. деятельности. Ситуация успеха порождает психологическое условие принятия деятельности и своего «Я» в деятельности как ее субъекта, закладывает основы для духовной потребности в успешной деятельности и потребности в повторном переживании успеха.

Поиски технологии создания успеха привели к ряду некоторых очень простых педагогических правил: поддерживать доброжелательное отношение к ребенку в течение его деятельности; авансировать, т.е. предварительно огласить достоинства ребенка, которые позволят ему достигнуть успеха; подчеркнуть персональные качества личности; задать высокий уровень мотивации, снять страх перед предстоящей работой; выразить свою уверенность, что успех станет обязательным исходом задуманного; по окончании положительно оценить отдельные стороны исполнения, охарактеризовать их особенность. Задача педагогов ДОО организовать места демонстрации успеха детей.

Учат и воспитывают не только образовательное учреждение: они есть часть образовательной среды, куда входит семья, общение со сверстниками, радио и телевидение, круг чтения и многое другое.

Библиографический список

1. Арнаутов, В. В. Опыт инновационно-моделирующей деятельности по проектированию образовательных процессов // Педагогика. – 1998. - № 1. - С. 18 - 23.
2. Выготский, Л. С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991.
3. Макареня, А. А. Трехмерное пространство проживания сообщества и малая образовательная среда воспитания индивида // Избранные труды. Т. 3. – Тюмень: ТОГИРРО, 2000. – С. 193 - 198.
4. Бим-Бад, Б. М. Щит и оборона детства. – М.: Изд-во Российского открытого университета, 1995.
5. Сериков, В. В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. – М.: Логос, 1999.
6. Черепанова, В. Н. Педагогическая имиджелогия. – Тюмень: ТОГИРРО, 1998.



7. Фрилинг, Г., Ауэр, К. Человек - Цвет – Пространство. - М., 1973.
  8. Венгер, Л. А. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л. А. Венгера. М., 1986.
  9. Поддьяков, Н. Н. Умственное воспитание детей дошкольного возраста / Под ред. Н. Н. Поддьякова. Ф. А. Сохнина. - М., 1988.
  10. Макареня, А. А., Кривых, С. В. Педагогическая антропозология. Часть 1. Теоретические основы. – Новокузнецк: ИПК, 2000.
  11. Рубинштейн, С. Л. Человек и мир. – М.: Наука, 1997.
  12. Поливанова К.Н. Шестилетки: диагностика готовности к школе. - М.: Эксмо, 2009.
  13. Павлова Т.Л. Диагностика готовности ребенка к школе. – М.: Сфера, 2007.
- Bibliograficheskiĭ spisok
1. Arnautov, V. V. Opyt innovatsionno-modeliruiushchei deiatel'nosti po proek-tirovaniu obrazovatel'nykh protsessov // Pedagogika. – 1998. - № 1. - С. 18 - 23.
  2. Vy'gotskii, L. S. Pedagogicheskaiia psihologiiia / Pod red. V.V. Davy'dova. – М.: Pedagogika, 1991.
  3. Makarenia, A. A. Trekhmernoe prostranstvo prozhivaniia soobshchestva i malaia obrazovatel'naia sreda vospitaniia individa // Izbranny'e trudy. Т. 3. – Тiumen': TO-GIRRO, 2000. – S. 193 - 198.
  4. Bim-Bad, B. M. Shchit i oborona detstva. – М.: Izd-vo Rossii'skogo otkry'togo universiteta, 1995.
  5. Serikov, V. V. Obrazovanie i lichnost'. Teoriia i praktika proektirovaniia obrazovatel'nykh sistem. – М.: Logos, 1999.
  6. Cherepanova, V. N. Pedagogicheskaiia imidzhelogiia. – Тiumen': TOGIRRO, 1998.
  7. Friling, G., Aue'r, K. Chelovek - TCvet – Prostranstvo. - М., 1973.
  8. Venger, L. A. Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei v protsesse doskol'nogo vospitaniia / Pod red. L. A. Vengera. М., 1986.
  9. Podd'iakov, N. N. Umstvennoe vospitanie detei doskol'nogo vozrasta / Pod red. N. N. Podd'iakova. F. A. Sokhnina. - М., 1988.
  10. Makarenia, A. A., Krivy'kh, S. V. Pedagogicheskaiia antropoe'kologiia. Chast' 1. Teoreticheskie osnovy. – Novokuznetck: IPK, 2000.
  11. Rubinshtein, S. L. Chelovek i mir. – М.: Nauka, 1997.
  12. Polivanova K.N. Shestiletki: diagnostika gotovnosti k shkole. - М.: E'ksmo, 2009.
  13. Pavlova T.L. Diagnostika gotovnosti rebenka k shkole. – М.: Sfera, 2007.

УДК 377

*Malkova A.A.* **POSSIBILITY OF SOCIAL NETWORKS IN SOCIAL INTERACTION.** In article describes the use of social networks for social interaction. Showing the positive and negative aspects of using social media for interaction between actors.

*Keywords:* social interaction, visual culture, the Internet.

*Малкова А.А., аспирант АОУ «Тюменский областной государственный институт развития регионального образования», г.Тюмень, E-mail:alenamalkova@rambler.ru*

## **ВОЗМОЖНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В СОЦИАЛЬНОМ ВЗАИМОДЕЙСТВИИ**

В статье рассмотрена возможность использования социальных сетей при социальном взаимодействии. Показаны положительные и отрицательные стороны использования социальных сетей для взаимодействия между субъектами.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, визуальная культура, средства Интернет.

Под социальным взаимодействием понимается система взаимообусловленных социальных действий, связанных циклической зависимостью при которой действие одного субъекта является одновременной причиной и следствием ответных действий других субъектов.

Для становления и развития личности, а также для удовлетворения большинства своих потребностей и интересов человеку необходимо вступать во взаимодействие с другими людьми, так как в процессе взаимодействия одного человека с другим человеком происходит обмен не только прямой информации, но и косвенный обмен смыслами. Также в процессе общения оказывается психологическое влияние одного партнера на поведе-

ние другого с целью его изменения, но это возможно только тогда, когда партнеры «общаются на одном языке».

Социальное взаимодействие всегда предполагает наличие обратной реакции, т.е. в процессе общения мы ожидаем ответного действия на свои действия, ожидаем ответной реакции и взаимопонимания.

Способы общения с течением времени изменялись, в настоящий момент времени наибольшую популярность набирает способ общения через социальные сети Интернет.

Еще в 1960 г. канадский философ Герберт Маршалл Маклюэн выдвинул тезис о том, что современное общество находится на пути от «культуры слова» к «визуальной культуре». Это значит, что среди молодого поколения предпочтительными каналами коммуникации все более становятся телевидение, звукозапись, а в дальнейшем компьютер и Интернет. В конце XXI века особенно среди молодого поколения выделяется такой вид общения, как общение через социальные сети Интернет.

В своей книге «Понимание медиа» Г.М. Маклюэн говорит о том, что средства коммуникации "продолжают" физические органы и чувства человека. Физическая природа этого "продолжения", его структура непосредственно формируют человеческое сознание. В "механический век" воспроизведения и распространения информации мы продолжаем, "расширяем" наши тела в пространстве. Мы "распространяем ее на весь земной шар". [1]

Социальные сети являются наиболее посещаемыми структурами в сети Интернет. На основе данных предоставленных Всероссийского центра изучения общественного мнения доля пользователей сети Интернет к началу 2012 года достигла 55% (полгода назад - 49%), причем наиболее стремительно растет доля именно ежедневных пользователей Сети (с 30 до 36%). Не пользуются ресурсами "всемирной паутины" сегодня 45% (год назад таковых было 50%). В социальных сетях сегодня зарегистрированы 82% пользователей интернета. Типичный пользователь социальных медиа - это человек в возрасте 18-24 лет (96%). [2]

По данным предоставленным Всероссийским центром изучения общественного мнения наиболее популярными социальными сетями являются Вконтакте, Facebook, Twitter, Одноклассники, Мой мир.

Умение использовать средства Интернет расширяет информационно-образовательное пространство педагога, создает условия для профессионального роста и самообразования, позволяет использовать информационные ресурсы для общения со студентами и продолжения их обучения во вне учебное время. Например, в социальной сети Вконтакте можно создавать группы по интересам, которые можно использовать не только для общения со студентами, но и для повышения их заинтересованности в получении новых знаний, проведения личных консультаций со студентами, которые по каким-то причинам не могут посетить преподавателя. Также можно создавать диалоги с группой лиц и проводить конференции по различным тематикам, в том числе и онлайн-конференции.

Развитие информационных технологий дает возможность развитию кругозора, получению опыта в различных сферах жизнедеятельности, и многое другое без чего уже невозможно жить в современном мире.

Несмотря на большое количество положительных характеристик присущих применению социальных сетей в процессе социального взаимодействия, есть и отрицательные, которые проявляются в появлении привязанности к социальным сетям, результатом которой может стать сильнейшая психологическая зависимость, неврозы и депрессия. Поэтому при использовании социальных сетей для социального взаимодействия, необходимо не забывать и о реальном общении между людьми. Необходимо постараться найти баланс между реальной жизнью и социальными сетями и брать от них только лучшее.

Невозможно представить жизнь современного человека без интернета и социальных сетей. Несмотря на то, что у этих механизмов общения существуют недостатки, нельзя не отметить их позитивного влияния на жизнь человека.

Библиографический список

1. Маклюэн Г. М. Понимание Медиа: Внешние расширения человека / Пер. с англ. В. Николаева; Закл. ст. М. Вавилова. — М.; Жуковский: «КАНОН-пресс-Ц», «Кучково поле», 2003. — 464 с.

2. «Омнибус ВЦИОМ». Россияне «в сети»: рейтинг популярных социальных медиа. – Февраль, 2012 [Электронный ресурс]. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476>

Bibliograficheskiy spisok

1. Makljujen G. M. Ponimanie Media: Vneshnie rasshirenija cheloveka / Per. s angl. V. Nikolaeva; Zakl. st. M. Vavilova. — M.; Zhukovskij: «KANON-press-C», «Kuchkovo pole», 2003. — 464 s.

2. «Omnibus VCIOM». Rossijane «v seti»: rejting populjarnyh social'nyh media. – Fevral', 2012 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=112476>

УДК 37.07

*Kravtsov A.O.* **SOCIAL INTERACTION IN EDUCATION: HARMONY OF THE RIGHTS AND DUTIES OF PARTICIPANTS OF EDUCATIONAL PROCESS.** In article problems of interrelation of the rights and duties of subjects of educational process, as a basis of effective social interaction in education, taking into account features of the new Law "About Education in the Russian Federation" are considered.

*Keywords:* Law "About Education", subjects of educational process, right and duty of participants of educational process

*Кравцов А.О., к.пед.н., доцент кафедры управления образованием РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, e-mail: ak90@yandex.ru*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ОБРАЗОВАНИИ: ГАРМОНИЯ ПРАВ И ОБЯЗАННОСТЕЙ УЧАСТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В статье рассмотрены проблемы взаимосвязи прав и обязанностей субъектов образовательного процесса, как основа эффективного социального взаимодействия в образовании, с учетом особенностей нового Закона «Об образовании в Российской Федерации»

*Ключевые слова:* Закон "Об образовании", субъекты образовательного процесса, права и обязанности участников образовательного процесса

Вся история человечества свидетельствует, что общество и образование неразрывно связаны, важнейшие проблемы (политические, экономические, экологические, демографические и др.) сказываются на процессе образования. В тоже время образование – важнейшая преобразующая сила общества.

Образование оказывает влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, готовит новое поколение к решению основных проблем современности, учит прогнозировать и предупреждать их последствия. От него напрямую зависят перспективы развития современной цивилизации.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что образование следует рассматривать как базовое средство развития Российской Федерации, достижение принципиально нового качества жизни.

Российская система образования является одним из крупнейших образовательных комплексов в мире, преобразования, происходящие во всех сферах жизни общества, повлекли также изменение образовательных потребностей населения. Школа – открытая система, она не может не реагировать на эти изменения.

В условиях перехода к вариативной системе образования и расширения возможности для учащихся выбора образовательного учреждения, образовательной программы, профиля обучения в старших классах, произошли изменения в социальных ролях, которые играют в образовательном процессе учащиеся и учителя.

Возникла необходимость отразить эти изменения в правах и обязанностях участников образовательного процесса.

Первого сентября вступил в действие 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», предметом регулирования которого, являются общественные отношения, возникающие в сфере образования в связи с реализацией права на образование, обеспечением государственных гарантий прав и свобод человека в сфере образования и созданием условий для реализации права на образование.

В новом законе определены, в отличие от предыдущего, участники образовательного процесса, прописаны их права и обязанности, механизм регулирования конфликтных ситуаций между участниками образовательного процесса.

Отметим, что проблема регулирования прав и обязанностей участников образовательного процесса имела место на протяжении всей истории существования отечественной школы.

И в дореволюционной, и в советской школе обучение рассматривалось как обязанность ученика, поэтому предлагалась детальная регламентация поведения учащихся.

Учителя обязаны были осуществлять контроль за поведением учеников и использовать по отношению к ним меры принуждения.

В советской школе имело место расширение списка обязанностей, как учеников, так и учителей. Решение проблемы регулирования прав и обязанностей участников образовательного процесса на данных этапах развития отечественной школы не вело к расширению прав учащихся и учителей.

Факторами, определяющими соотношение прав и обязанностей участников образовательного процесса, являются:

- общая социальная ситуация в стране;
- нормативные документы, определяющие обязанности учителей и учеников, их статусные позиции;
- характер отношений между учениками и учителями;
- стиль общения между учениками и учителями.

Вместе с тем, нельзя не отметить, что регулирования прав и обязанностей участников образовательного процесса охватывает несколько видов взаимосвязей: права учащегося и права учителя; обязанности учащегося и обязанности учителя; права учащегося и обязанности учителя; обязанности учащегося и права учителя.

Попробуем кратко рассмотреть как регулирует эти взаимосвязи новый Закон «Об образовании»

Участниками образовательного процесса в ст. 33 закона названы:

- обучающиеся,
- родители (законные представители),
- педагогические работники.

Следует отметить, что обучающиеся делятся в зависимости от образовательной программы, формы обучения, проживания на воспитанников, учащихся, экстернов;

1) **воспитанники** - лица, осваивающие образовательную программу дошкольного образования, лица, осваивающие основную общеобразовательную программу с одновременным проживанием или нахождением в образовательной организации;

2) **учащиеся** - лица, осваивающие образовательные программы начального общего, основного общего или среднего общего образования, дополнительные общеобразовательные программы;

3) **экстерны** - лица, зачисленные в организацию, осуществляющую образовательную деятельность по имеющим государственную аккредитацию образовательным программам, для прохождения промежуточной и государственной итоговой аттестации.

Говоря о родителях (законных представителях) несовершеннолетних обучающихся, Закон в ст. 44 констатирует, что последние **имеют преимущественное право** на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, и при этом **обязаны** заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка.

Статья 47 Закона определяет правовой статус **педагогического работника**, под которым понимается совокупность прав и свобод, социальных гарантий и компенсаций, ограничений, обязанностей и ответственности, которые установлены законодательством Российской Федерации и законодательством субъектов Российской Федерации.

Новый закон четко регламентирует права и обязанности всех участников образовательного процесса, гарантией реализации и защиты, которых является добросовестное выполнение обязанностей педагогами, родителями и обучающимися, также закрепленные на законодательном уровне.

Таблица 1 - Взаимосвязь прав и обязанностей субъектов образовательного процесса

<b>Права педагогов (ст. 47)</b>	<b>Обязанности обучающихся(ст. 44)</b>
1.свобода преподавания, выбора и использования педагогически обоснованных форм, средств, методов обучения и воспитания;	1. добросовестно осваивать образовательную программу, выполнять задания, данные педагогическими работниками в рамках образовательной программы;
2.право на защиту профессиональной чести и достоинства, на справедливое и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников.	2.уважать честь и достоинство других обучающихся и работников организации, осуществляющей образовательную деятельность
<b>Права родителей (ст. 44)</b>	<b>Обязанности педагогов (ст. 48)</b>
1.преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами, обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка;	1.педагогические работники несут ответственность за неисполнение или ненадлежащее исполнение возложенных на них обязанностей в порядке и в случаях, которые установлены федеральными законами;
2.защищать права и законные интересы обучающихся;	2.соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;
<b>Права педагогов (ст. 47)</b>	<b>Обязанности родителей (ст. 44)</b>
Право на занятие педагогической деятельностью имеют лица, имеющие среднее профессиональное или высшее образование и отвечающие квалификационным требованиям, указанным в квалификационных справочниках, и (или) профессиональным стандартам	обеспечить получение детьми общего образования. За неисполнение или ненадлежащее исполнение обязанностей, установленных настоящим Федеральным законом и иными федеральными законами, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся несут ответственность, предусмотренную законодательством Российской Федерации

Исходя из этого, новый закон регламентирует механизм решения спорных и конфликтных ситуаций, как для обучающихся, родителей, так и педагогов.

Так, ст.43,45 определяет, что в целях защиты своих прав **обучающиеся, родители** (законные представители) несовершеннолетних обучающихся самостоятельно или через своих представителей **вправе**:

- направлять в органы управления организацией, осуществляющей образовательную деятельность, обращения о применении к работникам указанных организаций, нарушающим, ущемляющим права обучающихся, родителей (законных представителей) несовершеннолетних обучающихся, дисциплинарных взысканий.

- обращаться в комиссию по урегулированию споров между участниками образовательных отношений.

Вместе с тем, ст. 47 определяет, что педагогические работники имеют право на справедливое и объективное расследование нарушения норм профессиональной этики педагогических работников.

Завершая, отметим, что, ни у кого не вызывает сомнения, что система образования глубоко интегрирована в общество, это порождает возникновение огромного числа правоотношений.

И именно это свойство системы образования позволяет рассматривать ее как тот государственно-общественный механизм, через который и с помощью которого демократические начала могут и должны входить в жизнь общества.

Неуклонное же соблюдение всеми участниками образовательного процесса прав друг друга и неукоснительное выполнение ими своих обязанностей является одним из краеугольных камней становления как социально ответственного образования, так и гражданского общества в России.

# ЭФФЕКТИВНОЕ СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С НАСЕЛЕНИЕМ

УДК 364

*Paula Mäkeläinen, Principal lecturer, PhD, Mikkeli University of Applied Sciences Department of Healthcare, Finland*

## CHILDREN WITH DISABILITY IN FINLAND – OVERVIEW AND SPECIAL ISSUES IN HEALTHCARE

### ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ФИНЛЯНДИИ – ОБЗОР И СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ В ОБЛАСТИ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ

It is estimated that there are 40 000 disabled people in Finland. Disability can be defined from three perspectives that are 1) medical, 2) functional, and 3) social perspective. Traditionally, disability has been defined from medical perspective, but recent years the social perspective has become more common. There are many reasons that can cause disability, and some of them can be identified as soon as the child has born (f.ex. a Down syndrome). But mostly child's disability can be found not until the first years. About 30 – 50 % of all disabilities are caused by genetic reasons. Hypoxia of the newborn during the delivery, mother's alcohol or drugs intake and infections that mother has suffered during the pregnancy can also cause disability to a newborn child. It is also known that newborn child's severe infection immediately after a birth, or other damage of a central nervous system can cause disability. However, one fourth of the reasons are still unknown. (Seppälä & Rajamäki, 2012)

Based on the World Health Organization's (WHO) International Classification of Diseases (ICF-10), a person's mental retardation can be diagnosed into four degrees. They are:

1. Mild mental retardation (F70): the approximate IQ range of 50 to 69 (in adults, mental age from 9 to under 12 years). A person may have some learning difficulties in school, but many adults will be able to work and maintain good social relationships and contribute to society.

2. Moderate mental retardation (F71): the approximate IQ range of 35 to 49 (in adults, mental age from 6 to under 9 years). A person has marked developmental delays in childhood but most can learn to develop some degree of independence in self-care and acquire adequate communication and academic skills. Adults will need the varying degrees of support to live and work in the community.

3. Severe mental retardation (F72): the approximate IQ range of 20 to 34 (in adults, mental age from 3 to under 6 years). A person needs continuous support, and training is concentrated on teaching him/her basic skills that he/she manages every day life.

4. Deep mental retardation (F73): the IQ under 20 (in adults, mental age below 3 years). A person has severe limitation in self-care, continence, communication and mobility and the person needs to care all the time.

The Health Care Act, section 15 instructs that municipalities must offer "regular checks to ensure the healthy growth, development and wellbeing of foetuses..." ([www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)). There are many different tests and screenings that are offered to pregnant women in prenatal and maternity hospital clinics to find out whether the pregnancy is developing normally. The screenings are free of charge. However, all these tests and screenings are voluntary, and it ultimately the pregnant woman herself, who decide whether to participate in the screenings or tests. (National Institute for Health and Welfare, 2009)

Early pregnancy general ultrasound (that belongs to primary health care services) is available for all pregnant women, and it is done at 10 – 13 weeks of pregnancy. The main purpose of this screening is to confirm that the foetus is alive and accurately determines the duration of pregnancy. Also the purpose is to find out how many foetuses there are. If there is suspicion of

abnormality, the expected parents will be informed. There are further tests and screenings to find chromosomal abnormalities, such as a blood test, a nuchal translucency (NT) scan, a chorionic villus sampling (CVS) and a amniocentesis. In the case that the pregnant woman receive an abnormal result, the result is confirmed by a new examination in another hospital. (National Institute for Health and Welfare, 2009a, 2009b)

According to Finnish National Institute for Health and Welfare (2009a), about 3/100 newborn children are found to have a structural or chromosomal abnormality, and 1/100 children are found to have severe abnormality. Structural abnormalities that are found in early pregnancy are often significant. A risk for the child to be born with a Down syndrome is higher than 1:250. In the case that pregnant women do not want the child, the pregnancy can be terminated by permission of the National Supervisory Authority for Welfare and Health for to 24+0 weeks of pregnancy. In 2012, 3.4 % of all (n = 10 060) the terminations of pregnancy was made because of abnormality (n = 342). (National Institute for Health and Welfare (2009b). In other cases (f.ex. social reason), the termination of pregnancy is not allowed after 20+0 weeks of pregnancy. ([www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi)). Based on Official Statistics of Finland, the terminations of pregnancy of anomalies (f.ex. a Down syndrome) has increased a little since the year of 2008. (Ritvanen & Sirkiä, 2013)

In the case that pregnant women want to have the child, she is offered ultrasound examination after 24+0 weeks of pregnancy, even if the termination of pregnancy on the grounds of a foetal abnormality is no longer possible. However, the detection of structural abnormalities may help plan the care of the child to be born. The expected parents are offered an opportunity to discuss with health care professionals, what abnormal results are and what it means (f.ex. an obstetrician, a paediatrician, a paediatric surgeon). (National Institute for Health and Welfare (2009b)

According to the statistics of Finnish National Institute for Health and Welfare (Ritvanen & Sirkiä, 2013), about 2000 newborn children have congenital anomalies per one year. Those anomalies that are monitored internationally, the most common anomalies during the years from 1993 to 2010 were cleft palate (n = 1461), trisomia 21, total (Down syndrome) (n = 1349), and cleft lip with or without cleft palate (n = 1033). The anomalies of this kind have about 50 – 80 newborn children, and about 70 Down syndrome children born per one year. The other congenital anomalies that are monitored internationally are anencephaly, spina bifida, transposition of great vessels, tetralogy of Fallot's, hypoksia of left hearth syndrome, oesophageal atresia (stenosis), renal agenesis (bilateral), diaphragmatic hernia, omphalocele, and gastroschisis. These anomalies are more unusual.

The child's (also disabled) development and well-being is monitored in child health clinics (primary health care services). If the child's development is decelerated, he or she is sent to a special health care unit (a neurology clinic for children), where a diagnosis of the disability is done, and followed child's development in the case that it needs special health care. In special health care units, there are available also specialist examinations, treatments (f. ex. operations) or rehabilitation depending on the side diseases. Multi-professional team plan the care and further rehabilitation for the child and adolescent. (Ahlqvist et al. 2013)

The public authorities must guarantee adequate health services for all citizens. Also Health Care Act (1326/2010) and Act of the Status and Rights of Patients (785/1992) regulate that everyone has the right to adequate social welfare and health care services in Finland. ([www.finlex.fi](http://www.finlex.fi)). Health care services are divided into primary health care and specialised medical care and municipalities are responsible to organise the provision of health care services for their citizens – also disabled ones. Health centres (n = 160) - that is in every municipality - represent citizen's the first point of contact for health care services. Municipalities form hospital districts (n = 20) that are responsible for the provision of specialised medical care, and each hospital district belongs to one university hospital catchment areas (n = 5), where the most demanding diseases are treated. (Ministry of Social Affairs and Health, 2013)



However, Finland's Disability Policy Programme 2010 – 2015 says that all citizens – due to their disability or reduced functional capacity – are not able to use public and private health care services on an equal basis with others. Inaccessibility of health care facilities and their environments, and lack of the necessary services, such as interpretation services, can become a barrier to the safe and smooth use of the services. The programme emphasizes that more specialist knowledge about disability is needed within the primary health care, so that the use of health care services would function better. (Ministry of Social Affairs and Health, 2012).

A project of "Line of health care services for disabled people" tries to answer these demands. The project started in 2012 and ends in 2016. The aim of this project is to promote disabled people's "health care service lines" by developing a role of "consultant nurse" (s.c. case manager). This kind of role is based on Chronic Care Model, where one nurse organizes those patients' health care services, who need them much. In this project, one nurse familiarizes herself about disabled peoples' health care service needs, and act as an interpreter between different organisations and health care units. (Aholainen 2013) Hopefully this is the first step to promote disabled citizens' health care services that they feel to be in an equal situation in non disabled citizens.

#### *References*

1. Ahlqvist T, Autere U, Heikkilä P, Hietajärvi T, Hänninen K, Jaakkola M, Mali P, Saari E, Sauna-aho O, Sillman K, Sätälä H, Tarkiainen T, Toivio V. 2013. Kehitysvammaisen lapsen ja nuoren hoitoketju. (Careline of disabled children and adolescents) Hospital district area of Kanta-Häme. (Available from: [www.khshp.fi](http://www.khshp.fi))
2. Aholainen A. 2013. Kehitysvammaisen henkilön terveydenhuollon palvelupolut – TEPA. (Disabled person's health care service – lines)Väliraportti. (Available from: [www.savas.fi](http://www.savas.fi))
3. Ministry of Social Affairs and Health. 2012. Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010-2015 (Finland's Disability Policy Programme). Publications of the Ministry of Social Affairs and Health 2012:7
4. Ministry of Social Affairs and Health. 2013. Health Care in Finland. (Available from: [www.stm.fi/julkaisut](http://www.stm.fi/julkaisut))
5. National Institute for Health and Welfare. 2009a. Prenatal screening. A Guide for expected parents. Information about screening test for chromosomal and structural abnormalities. (Available from: [www.thl.fi](http://www.thl.fi))
6. National Institute for Health and Welfare. 2009b. Further testing after prenatal screening. Examining a suspected chromosomal or structural abnormalities. (Available from: [www.thl.fi](http://www.thl.fi))
7. Ritvanen A & Sirkiä S. 2013. Congenital anomalies 1993 – 2010. Official Statistics of Finland. National Institute for Health and Welfare. (Available from: [www.thl.fi](http://www.thl.fi))
8. Seppälä H & Rajamäki M. 2012. What disability is? (Available from: <http://verneri.net>)
9. Suomalaisen Lääkäriseuran Duodecimian ja Suomen Gynegologiyhdistyksen asettama työryhmä. 2013. Raskauden keskeytys. Käypä hoito – suositus. (Termination of pregnancy. Best Practice Information) (Available from: [www.kaypahoito.fi](http://www.kaypahoito.fi))
10. WHO. 2010. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10) Version for 2010. Mental and behavioural disorders
11. (F00-F99) (Available from: <http://apps.who.int/classifications/icd10/browse/2010/en#/F70-F79>)

УДК 364

*Helena Järvi, MSocSC, Senior Lecturer, Seinäjoki University of Applied Sciences /School of Health Care and Social Work, Finland*

## **CHILDREN WITH DISABILITIES IN FINLAND AND INCLUSION IN THEIR DAY CARE AND BASIC EDUCATION**

### **ДЕТИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ В ФИНЛЯНДИИ**

Disability is not anymore a very common characteristic for the childhood in Finland, thanks to the efficient and comprehensive health care for pregnant mothers and small children. In Finland practically all expectant mothers use the services of the local maternity clinics during the pregnancy and when the baby is small.

They have regular check-ups and guidance from the district nurses specialized in maternity care. If the district health nurse recognizes or suspects some difficulties in the development of

the unborn child or in the mother's health, a doctor's appointment will be fixed and a special doctor can be consulted also. Most mothers give birth in hospitals where a difficult labour can better be dealt with and the option of a cesarean is available. The childhood diseases damaging vision, hearing or moving are prevented successfully by a vaccination programme that most people prefer to take for their children. The maternity and early childhood health care is free of charge.

However, among the average 60 000 children born every year in Finland some are born with a disability: 1 /1000 with serious vision impairment (Näkövammaiset Lapset ry) , 1 / 1000 with a serious hearing impairment yearly are born yearly (Widberg -Palo & Seilola 2012, 28). Approximately 1/1000 of children are born yearly with a mental disability, twice as much with cerebral palsy, and nearly 10 /1000 newborn children are damaged by the mother's alcohol use during pregnancy (CP-liitto, Kehitysvammaliitto). Also in Finland like in many other countries, the number of children with autistic symptoms - who are born physically healthy but who in the early childhood prove to be different in communication, sensory reactions emotional responses - is growing (Autismiliitto).

The possibility of screening offered for pregnant mothers has greatly reduced the number of children with Down syndrome, as in 50% of all pregnancies where the child is assessed to run a high risk of having Down syndrome the parents choose abortion before the 24<sup>th</sup> week of pregnancy (Kehitysvammaliitto). At the same time when the screening technology successfully reduces the number of newborn with a disability, the advanced technology plays a trick on the other direction: although the prematurely born babies will stay alive more often, 1/5 of them show some permanent damage when they grow. (Mikkola-Tommiska-Hovi-Kajantie 2009). Modern technology has changes the lives of the children with serious hearing impairment: 80 % of them will get an implant as an aid for hearing, and thus the need of establishing special classes taught in sign language has reduced significantly (Widberg-Palo & Seilola 2012,29).

The needs for individual education and special knowledge are great even today. The general principle in the Finnish legislation concerning people with disabilities is inclusion. Inclusion means that all children go to school together, that the common teaching is organized according to each child's individual needs, and that every person in the school feels accepted and respected. Inclusion is not a static situation that can be reached but rather a continuing process of removing the barriers of participation both inside the school and in the whole society. (Naukkarinen & Landonlahti & Saloviita 2010, 1)

The Finnish disability policy has taken big steps: first the time when disability was regarded as a reason for discrimination (the time of establishing institutional, segregating and excluding care) and then the time of rehabilitation from the 1960's when integration was a goal to be reached step by step; this model meant that many people who could not get "better" ended up in being excluded (Saloviita 2012). Inclusion means simply that the society is open to everybody and that the barriers of participation are actively removed. So the concept of inclusion contains also positive discrimination. The core idea of participation is clearly expressed in the slogan of the worldwide movement of people with disability: "Nothing about us without us."

Legislation states that the disabled children must get appropriate care, consultation, examinations, education etc to ensure the best possible development, well-being, participation and independence. This is all free of charge for the parents. Special social benefits are available for parents with a disabled child. These are all meant to support the financial coping of the family, not to cover all needs.

The legislation concerning the basic education states that all children, no matter how disabled, have an obligation to learn (Perusopetuslaki 1998, 25§) . The learning takes place most often in a school. Very few parents choose to teach their child at home although that is also possible (Perusopetuslaki 1998, 26§). According to the Act on Basic Education from the year 1998 (Perusopetuslaki), when a child has special needs because of a disability, her /his education is discussed between the parents and the experts of health care, in order to find the best solution to meet the child's individual needs (17§); and an individual learning and rehabilitation plan must

be drawn for each child with special needs ( 17a§). Children with special needs may have a longer time to go through the educational system: normally the obligation to learn basic starts in the year of the child's 7th birthday, and ends when the child becomes 16, but for a child with special needs the obligation can start already at the age of 6 and end after 11 years. (Perusopetuslaki 1998, 17§)

For the children with special needs the first choice is always the nearest local basic school where other children from the community go. There can be a possibility of a smaller class where the teacher can give more attention to the individual needs of the children. In bigger towns it is also possible to join a special class designed for children with certain special needs like hearing or vision problems. Only in very serious case of disability a special school is considered, as such schools in Finland are not very numerous and they mostly are located far from the child's home and as such they are boarding schools. There are now 7 special schools in Finland, two of which are meant for Swedish-speaking children as Finland is a bilingual country. The special schools are directly financed by the state and their task is also to work as centres of expertise and consultation for the ordinary schools in the whole country.(Opetusministeriö)

For instance: the children with hearing impairment can learn well in ordinary classes if the environment is designed so that disturbing noise is minimized, suitable technical device is installed and the teachers and classmates are trained how to speak with a person with hearing impairment.

The school's responsibility is to make the environment accessible for people with disability and to organize a personal assistant for a child with a disability. The school will get some financial support from the state to organize these. (Perusopetuslaki 1998, 4§)

Day care centres (kindergartens) provide early education and care for all children under 7 years. It is not compulsory for the families, but the parents can apply for a place in the municipal family day care and the municipality is obliged to organize the day care according to the needs of the parents (Laki lasten päivähoidosta 4§, 11§). For children with special needs the day care placement is discussed and planned together between the parents and the experts of health care and education. An individual education plan is drawn for every child in day care centre /family day care, and for children with special needs the plan includes a rehabilitation plan (Laki lasten päivähoidosta 7a§). In day care centres there is a special educator and in smaller units there is a visiting special educator who assesses the children's development and gives them training, and consultation to the staff on how to deal with the special needs of the children (Laki lasten päivähoidosta 4a§). A personal assistant must be provided for the child in the day care if needed, and it is possible to form also special smaller groups in the day care for some children. (Asetus lasten päivähoidosta 6§).

Although the general development looks promising, there are still many who express serious concern about the success of inclusion. In schools the practice of forming small special groups for children with special needs tends to undermine the principle of inclusion. Many teachers consider themselves unable to teach the children with special needs, and feel that such children make their work more difficult. The special segregated education is often considered more safe for the children with disabilities. (Saloviita 2012)

To become true in the real life, inclusion must be practiced in the everyday encounters in kindergartens, schools, and playgrounds and other places. Children with a disability are clearly more vulnerable and prone to all kinds of discrimination, abuse and neglect (Beckett 2007). As such they need protection and special attention, but moreover they need encouragement to achieve their best, opportunities to participate and a conscious decision of the members of the society to make effort in removing the barriers and filling in the gaps. It is not easy but certainly worthwhile.

#### References:

1. Asetus lasten päivähoidosta 1973 [ *Decree on The Day-Care of Children* ] . In <http://www.finlex.fi> Read 10.10.2013
2. Autismiliitto [ Association of autism ] . In [http://www.autismiliitto.fi/autismi\\_kirjo](http://www.autismiliitto.fi/autismi_kirjo) . Read 15.10.2013

3. Beckett, Chris 2007: Child protection. An Introduction. London: Sage Publications.
4. CP-Liitto [CP Association], In <http://www.cp-liitto.fi> . Read 15.10.2013
5. Kehitysvammaliitto [Association of mental disability]. In <http://www.verneri.net> . Read 15.10.2013
6. Laki lasten päivähoidosta 1973 [Act on the day care of children] In <http://www.finlex.fi> . Read 23.10.2013
7. Mikkola, Kaija – Tommiska, Viena – Hovi, Petteri - Kajantie, Eero 2009: Keskosesta aikuiseksi. Duodecim 2009, 125(12),pp 1341-1347.[ From a prematurely born child to an adult ]
8. Naukkarinen, Aimo - Ladonlahti, Tarja - Saloviita, Timo: Yhteinen koulu kaikille [A common school for everyone] In [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/yhteinen\\_koulu\\_kaikille](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/yhteinen_koulu_kaikille) . Read 23.10.2013
9. Opetusministeriö [Ministry of education ]. [http://www.edu.fi/erityinen\\_tuki/](http://www.edu.fi/erityinen_tuki/). Read 15.10.2013
- Perusopetuslaki 1998 [ Act on the basic education ] In <http://www.finlex.fi>. Read 10.10.2013
10. Näkövammaiset Lapset Ry [Finnish Association for Parents of Children with Visual Impairments] In <http://www.silmatera.fi/yhdistys.index.php> . Read 14.10.2013
11. Saloviita, Timo 2012: Mitä inklusio tarkoittaa? [What does inclusion mean ?] in <http://users.jyu.fi/~saloviita/tutkimus/inclusion.html> Read 23.10.2013
12. Widberg-Palo, Maarit &, Seilola, Irja 2012: Kuurot ja huonokuuloiset lapset Suomessa [ Deaf and seriously hearing impaired children in Finland.]In Kiili, Johanna & Pollari, Kirsi: Hei, kato mua! Vuorovaikutus ja hyvinvointi kuurojen ja huonokuuloisten lasten elämässä. Lapsiasianvaltuutetun toimiston julkaisuja 2012:3. In [www.lapsiasia.fi/c/document\\_library/get\\_file?folderid=55352978name=DLFE-20222.pdf](http://www.lapsiasia.fi/c/document_library/get_file?folderid=55352978name=DLFE-20222.pdf) . Read 23.10.2013

УДК 364

*Anne Ryhänen, Bachelor of health sciences, Physiotherapist Karelia University of Applied Sciences, Centre of Social and Health Sciences Länsikatu 15, FI-80110 JOENSUU, Finland*

## OVERVIEW OF THE DISABLED CHILDRENS` PHYSIOTHERAPY IN FINLAND

### КРАТКИЙ ОБЗОР ИНВАЛИДОВ ДЕТСКИЙ ФИЗИОТЕРАПИИ В ФИНЛЯНДИИ

#### Physiotherapy education in Finland

The aim of physiotherapy is to evaluate and promote people`s health, moving and functioning in their living environment. Methods that are used are counselling, therapeutic exercise, manual and physical therapy and aids. The basis of physiotherapy is in the physiotherapy science, although research in many other disciplines is used (Physiotherapists of Finland, 2010-2013).

In Finland physiotherapy education is organized in 17 universities of applied sciences. Education lasts 3,5 years and it is a bachelor-level degree (Physiotherapists of Finland, 2010-2013). Physiotherapists can take their master-level degree in science universities. Jyväskylä university is the only university in Finland where master`s degree in physiotherapy can be studied (University of Jyväskylä, 2014).

#### Physiotherapy is a part of medicinal rehabilitation

According to Järvikoski and Härkäpää (2008), rehabilitation can be classified in medicinal, educational, professional and social rehabilitation. Physiotherapy is a part of medicinal rehabilitation like other therapies; speech therapy, occupational therapy or psychotherapy. Aids, family (adaption) courses and rehabilitation guidance also belong to medicinal rehabilitation (Healthcare law 2010). Health care, social care, social insurance institution, employee pension, traffic and accident insurances, employment administration etc. finance physiotherapy in Finland (Järvikoski & Härkäpää 2008).

#### Disabled childrens` physiotherapy

In child welfare clinics district nurses and doctors evaluate whether childrens` development is normal. After birth during the first year children and their parents visit child welfare clinics about once a month. If there is delay or something unusual in the child`s motor development, a district nurse can consult a physiotherapist, who evaluates child`s development by interviewing parents and observing the child. Attention is paid to tonus, motor skills and interaction between the parents and the child. Physiotherapists encourage parents to support child`s development by carrying, handling and dressing the child in a certain way. The goal is to normalize tonus and

give experiences of various movements in order to promote child's normal development. If the motor development doesn't proceed or is retarded, the child is sent to a doctor for further examination.

Disabled childrens' physiotherapy supports childrens' growth, development and learning. Child's needs and likes must be taken into account. A physiotherapist should respect family's values and cultural background. Physiotherapy, like other rehabilitation should be planned from child's and family's needs. International classification of functioning, disability and health (ICF) is a framework for physiotherapy. ICF emphasises the meaning of participation and environment (Sipari, 2008). The environment can be for example child welfare clinic, hospital, school, daycare or child's home. In addition to family-centered and multidisciplinary rehabilitation evidence based physiotherapy and rehabilitation planning are considered to be important (Paltamaa et al 2011).

The difference between childrens' and adults' physiotherapy is in learning. In the adults' physiotherapy patients learn lost motor skills again, whereas children learn new skills. It is important for physiotherapists to know childrens' development and to be able to envision future development (Physiotherapists of Finland, Specialists of childrens' physiotherapy, 2014). Methods that are used in physiotherapy are for example task- orientated physiotherapy, neurodevelopmental therapy, hippotherapy, and pooltherapy.

References:

1. Healthcare law 2010. Medicinal rehabilitation. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2010/20101326#L3P29>
2. Järvikoski A, Härkäpää K. Kuntoutuksen perusteet. Sanoma pro Oy. 2008.
3. Paltamaa J, Karhula M, Suomela-Markkanen T, Autti-Rämö I (toim.) Hyvän kuntoutuskäytännön perusta.
4. Käytännön ja tutkimustiedon analyysistä suosituksiin vaikeavammaisten kuntoutuksen kehittämis hankkeessa. Vammalan Kirjapaino Oy . Sastamala 2011
5. Physiotherapists of Finland 2010-2013. [https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=64&Itemid=275](https://www.suomenfysioterapeutit.fi/index.php?option=com_content&view=article&id=64&Itemid=275)
6. Sipari Salla. Kuntouttava arki lapsen tueksi. Kasvatuksen ja kuntoutuksen yhteistoiminnan rakentuminen asiantuntijoiden keskusteluissa. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä 2008.
7. University of Jyväskylä. <https://www.jyu.fi/sport/laitokset/terveys/oppiaineet/ft>

УДК 314

*Krivykh S.V.* **ETHNIC AND ETHNIC-PEDAGOGICAL ENVIRONMENT IN ETHNIC EDUCATION.** The article reveals the role of ethnic and ethnic-pedagogical environment in ethnic education of the younger generation in the process of social interaction.

*Key words:* ethnic education, ethnic environment, ethnic-pedagogical environment.

## ЭТНИЧЕСКАЯ И ЭТНОПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА В ЭТНИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ

*Кривых С.В., д.пед.н., профессор кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, сотрудник ФГНУ ИПООВРАО, Санкт-Петербург, E-mail: krivih71@yandex.ru*

Статья раскрывает роль этнической и этнопедагогической среды в этническом воспитании подрастающего поколения в процессе социального взаимодействия.

*Ключевые слова:* этническое воспитание, этническая среда, этнопедагогическая среда.

Социум состоит из индивидов, и каждый вольно или невольно соотносит себя с определенной этнической общностью, разделяет ее надежды и ожидания. Государство призвано выражать интересы всех объединяемых им национальностей и этносов. Но когда этого не происходит, и оно как орудие управления, игнорируя права большинства этнических групп, превращается в выразителя лишь одной или нескольких наиболее крупных этнических образований, то в стране попросту попирается принцип социального равенства.

Идеология и политика, не учитывающие чаяния и нужды отдельных этнических образований, ведут к возникновению напряженности в отношениях между различными народами, появлению взаимных обид, оскорблений, вражды. Взвешенная национальная политика, учет потребностей, испытываемых этническими общностями, гарантия их свободного развития, уважение национальных чувств и предоставление всем этническим группам равных политических прав – вот тот фундамент, который обеспечивает достижение социального согласия и мира в обществе. Сохранение самобытности (этнической среды) каждого народа, взаимообогащение культур, дружба и добрососедские отношения – задачи, неизменно стоящие перед полиэтническим государством.

Этнос – это некая большая или меньшая исторически сложившаяся группа (множество) людских индивидов, которые при всех их индивидуальных различиях имеют и ряд общих характеристик, делающих их людьми определенной этнической принадлежности, а саму их группу отдельным этносом, отличным от других этносов. [1, с. 24-37].

Этническая принадлежность «задается» вместе с рождением, умением говорить на «родном» языке, культурным окружением, в которое он попадает и которое, в свою очередь, «задает» общепринятые стандарты поведения и самореализации личности. Для миллионов людей этническая идентичность – это само собой разумеющаяся данность, не подлежащая рефлексии, через которую они себя осознают и благодаря которой могут ответить сами себе «Кто я и с кем я?». Таким образом, этническая идентичность формируется стихийно, в процессе социализации личности, в то же время, осознание принадлежности к определенной этнической общности становится одним из первых проявлений социальной природы человека.

Важность и необходимость не только этнической идентификации определяется, по крайней мере, тремя базовыми психологическими потребностями личности:

- 1) потребность в безопасности и защите;
- 2) потребность принадлежности к общности, к группе. Как показал Э. Фромм, в условиях острого социального кризиса, распада традиционных общностей и атомизации социума, личность зачастую готова променять обретенную (или навязанную) свободу на чувство (даже иллюзорное) безопасности и принадлежности к группе [2];
- 3) потребность в самобытности, уникальности своего «Я», уверенности в себе, независимости от других, ибо существование человека как личности означает абсолютную непохожесть его на других.

Этническая самоидентификация зависит от сложного, взаимозависимого комплекса внешних и внутренних факторов, среди которых этническая среда играет важную роль. Не только внешние ориентационные индикаторы (этноним, язык, культура, семья, родственники и т.д.), но и самоощущение, самочувствие индивида предопределяет этот процесс. А ощущение близости – есть результат не столько совместной деятельности, сколько отражение эмоциональных связей с данной общностью.

Этническая идентичность выступает мощным фактором формирования этнических групп и их социальных связей. Следовательно, идентификация с большой социальной (этнической) общностью может служить достаточно сильным катализатором массового поведения и политического действия (особенно в кризисном обществе). А посему, распространенность определенной групповой идентификации (в частности, этнической) может стать и одним из факторов прогноза возможного направления политического развития социума [3, с. 45-56]. И огромную роль в этом играет формируемая *этническая среда*.

Отождествляя себя с определенным этносом, индивид воспринимает и включает в свой внутренний мир те ценности, идеи, убеждения, образцы, которые выработаны и характерны по преимуществу для этой общности, являются во многом уникальными и специфическими. Вовлеченность в социальную жизнь и культурную практику этнической группы (использование языка, поддержание культурных традиций, участие в социальных и политических организациях) достаточно часто рассматривается в качестве показателя

сформированности этнической идентичности. Однако до сих пор под вопросом остается наличие однозначной связи между тем, кем себя считают индивиды, и тем, как они действуют в реальной жизни, т.е. между этнической самоидентификацией и этнической вовлеченностью.

Формировании этнической среды для мигрантов имеет очень важное значение в современных условиях. Как свидетельствуют наблюдения за адаптацией мигрантов, вхождение личности в новую этническую культуру порой сопровождается не совсем приятными чувствами дискомфорта: отверженности, потери статуса друзей, снижением уверенности в себе, депрессией, тревожностью, раздражительностью и другими психологическими расстройствами. В социальной практике все эти отрицательные переживания объединяются общим понятием «культурный шок». В зарубежной практике для облегчения и ускорения вхождения студентов первокурсников в социо- и этнокультурную среду организовываются специальные ориентационные программы, где им рассказывают о тех культурных новообразованиях, которые их ожидают в связи с поступлением в конкретный вуз в конкретной стране.

Наряду с социально-психологическими сложностями в кросскультурных процессах имеют место и позитивные следствия. Сюда относятся: принятие новых ценностных ориентации, новых социальных установок, новых моделей поведения, новых друзей, которые в совокупности могут обеспечить культурное разнообразие личностного роста. Ибо известно, что не освобожденный изнутри, не осознающий своей значимости и национальной идентичности, а также своих возможностей и способностей, человек сам угнетает себя, комплексует, порой старается подавить свое культурное «Я», что приводит его к внутреннему конфликту. Он теряет уверенность в себе или не приобретает ее совсем, он безынициативен, не способен защитить себя и становится пассивным объектом манипулирования других.

Для образовательной ситуации современной России характерно усиление этнизации содержания образования, возрастание роли национальной культуры в процессе социализации и интериоризации личности.

*Этническое воспитание*, готовящее к жизни в своей культуре *возможно только в меру освоения общечеловеческих ценностей*, ибо только в процессе усвоения последних народ становится индивидуальностью, приобретает свое место в мировой культуре и истории и потому имеющим свое лицо. Именно отношение к мировой культуре, к культуре других народов, а не замкнутость «на самого себя», делает его нацией. Здесь связь подобна той, используем образ Гессена, что существует между свободой и индетерминизмом. И подобно тому, как свобода «улетучивается» в индетерминизме, вырождается в произвол и в иллюзию нашего незнания, точно так же и нация «улетучивается» в национализме, утрачивает присущий ей дух индивидуальности и своеобразия. Национальное воспитание есть такая направленность образования, которая вырабатывает определенный «стиль» усвоения достижений общечеловеческой культуры – стиль, основанием которого является любовь к своей стране, соединенная с пониманием ценности всечеловеческой жизни. В этом своем значении оно есть важнейшая составляющая образования – понимаемого и как обучение, и как воспитание.

Голошумова Г.С., Свинарина Н.Г. дают следующее определение: «*Этнокультурное воспитание* - целенаправленно организованный процесс формирования у подрастающего поколения суперэтнической позиции, обеспечивающей им ориентацию и полноценное функционирование в современном многонациональном социуме на основе общечеловеческих ценностей» [4, с. 193].

В психолого-педагогической науке отмечается определенная последовательность ответственности характера взаимодействия индивида с этнокультурной средой и стадий развития этих отношений в филогенезе, т.е. стадий развития отношений людей в определенном культурно-историческом процессе. Динамика этих стадий в рамках конкретной этниче-

ской среды рассматривается как их последовательная трансформация от языческо-природной к преобладанию монотеистического компонента при выраженном единстве и целостности религиозно-этической концепции и до современного просвещенного научного мировоззрения. Стало быть, в индивидуальном развитии каждого человека в известном приближении можно выделить стадии развития его отношений к этническому миру.

Так, выделяются три стадии, имплицитно выполняющие этническую функцию. Первая – *сказочно-мифологическая*, приходящаяся на дошкольный и младший школьный возраст, вторая – *нравственно-этическая (религиозная)* охватывает подростковый возраст, третья – *технотронно-сциентическая* выпадает на старший школьный возраст. Этнофункциональное нарушение последовательности стадий приводит к этнокультурному дизонтогенезу в развитии личности (Сухарев А.В. [5, с.81-92]). Поэтому *в ходе этнокультурного развития личности в определенный возрастной период* следует руководствоваться рядом общих психологических и социальных закономерностей отношений личности с внешним миром. Остановимся на некоторых из них.

Основными формами опосредствования высших психических функций ребенка **в дошкольном возрасте** по концепции Л.А. Венгера [6] в русле продолжений развития культурно-исторической психологии Л.С. Выготского являются особые образные формы: сенсорные эталоны перцептивной сферы психики (восприятие) и наглядные модели когнитивной сферы (воображение и мышление). Они представляют собой единицы анализа внешних свойств предметов конкретной культуры. Именно их ребенок использует как символы, раскрывающие отношение ребенка к миру через стороны отношений объектов этого мира.

В силу того, что **для подросткового возраста** характерна стадия сказочно-мифологического отношения к этническому миру в качестве аккумулятора в этнокультурном росте ребенка занимает самобытно-мифологическая доминанта во взаимоотношении с этнокультурной средой. Модель Я-образа и этнического мира формируется через сказочно-таинственные отношения человека с миром, представленные в мифах, сказках, легендах, народных играх, раскрывающих перед ребенком сложный мир ценностных взаимосвязей человека с окружающей действительностью. Чувства, связанные со сказочным преобразованием своего «Я», в процессе приобщения к мудрости народа, совместно переживаемые поступки с «культурными героями», с которыми школьник осознанно идентифицирует себя, дают возможность выбора быть собой и места в окружающем мире. Стало быть, формирование этнического самосознания школьного возраста строится средствами преимущественно на основе философских сказочно-мифологических представлений о мире.

Игры школьника, проходящие в эмоционально окрашенной атмосфере культуральных (обрядовых, ритуальных) духовно-событийных праздников, напоминают карнавал. Карнавал как культурная форма человеческого бытия, имеющая свои четкие законы и правила, разворачивается в символическом пространстве, пространстве целеполагания смыслов, где символ допускает сложившиеся ранее нормы и предписания и задает ориентир создания новых (Дьяченко М.И., 1997, [7, с.77-78]).

**Юношескому возрастному периоду** приписывается начало этнической культуризации учебной деятельности. Приобщение к народному искусству развивает у юношей и девушек чувство родственной причастности к этническому миру в непреходящей ценности его прошлого, настоящего и будущего. Мир для человека в народном искусстве есть единое целое, что соотносимо с синкретичностью мировосприятия личности, который принимает мир и себя в этом мире как нечто неделимое, цельное, единое и поэтому изначально друг другу родное и необходимое. В декоративно-прикладном фольклоре невербальные средства организации идей, мыслей, чувств согласуются с аналогичными по эмоциональной тональности и семантической глубине словесными символами, доступными для понимания и принятия. Молодой человек в ходе овладения декоративно-прикладными



элементами этнической культуры осмысливает не только этнический мир в его системности и в своих отношениях к нему, но и себя в этническом мире (Лыкова И.А., 1996, [8, с.22-23]).

Подлинное назначение обрядовых действий состоит в смысловом связывании настоящего с мифическим прошлым, в поддержании и увековечивании родового мировоззрения, нравственных принципов, общих верований, исходящих от почитаемых предков. Любое праздничное, сказочно-карнавальное, ритуальное действие это не просто переодевание, смена масок, движение отдельных людей и событий, это есть смысл существенных бытийных отношений, сущностных жизненных проблем, символ определенного социального отношения, признания определенных ценностей. Эмоциональное переживание олицетворения любви, ненависти, мудрости, глупости, власти в их динамике и перевоплощении в действиях карнавальных, объединение группы одной мыслью, одним действием, психическим состоянием в ритуальных выступают в качестве «символического» отношения личности к самой сути жизни и ее ценностям. Тем самым символ аккумулирует в себе социокультурный опыт людей, воплощая в себе обобщенный общезначимый смысл для той или иной культуры (А.А. Потребня, 1989, [9]).

Сопоставительный анализ образовательных реалий и публикаций зарубежных специалистов по проблемам образования Великобритании, США, Испании, Индии позволил убедиться в том, что тенденция этнизации образования присуща большинству современных полиэтнических государств. В условиях укрупнения мировых процессов и культурной конвергенции система образования может служить эффективным механизмом этнокультурной идентификации личности и одновременно средством гармонизации межэтнических отношений.

Как отмечает Раджа Рой Сингх, «глобализирующее движение, как становится очевидно уже сейчас, приведет к обновлению и возрождению различных языков и культур. Многообразие, а не однородность будет стержнем динамичной глобальной системы, и именно это явится одним из самых трудных испытаний человечества перед будущим. Там, где образование выступает фактором развития, образование играет ключевую роль» [10, с.7-12].

Формирование этнического самосознания следует осуществлять с использованием **этнической среды как развивающего условия**. Этническая среда является производным понятием социальной среды: в центре ее внимания находятся социально-этническая общность, социально-этническая группа, человек той или иной социально-этнической группы, общности. Исходя из этого этническая среда - это окружающие человека (слой, группу, общность) общественные, материальные и духовные условия существования, формирования и деятельности.

Этничность соответствующих групп индивидов определяется особой *этнической средой*, определяемой:

- а) владением естественным языком этноса, признанием его в качестве «родного» и использованием его в регулярном общении;
- б) усвоением культуры этноса, к которому они принадлежат, и использованием ее компонентов в повседневной жизнедеятельности;
- в) использованием (и сохранением) традиций поведения и образа жизни этноса, к которому они принадлежат;
- г) самосознанием и осознанием принадлежности к своему этносу, имеющему определенный этноним.

Все эти «элементы этничности» имеют исторический, культурно-исторический, социокультурный характер. Со времен первобытных видов этнических сообществ до нашего времени этничность как таковая, как набор определенных видов характеристик, свойственных конкретным группам людей и индивидам, составляющим их, структурно не меняется.

По мнению В.Ф. Генинга [11, с. 23], следует различать необходимые условия возникновения и развития *этнической среды* как "фактора, формирующие этнос", и этнические признаки, отражающие те существенные различия между этносами, которые позволяют их отличать друг от друга. Значит, если язык, территория, религия и другое являются признаками этноса, несущими в себе конкретное содержание, то этническая среда, унитарность перечисленных признаков представлена в качестве основных факторов образования этноса, способствующих формированию, конституированию и модификации последнего.

Формирование этнического самосознания коренных народов Севера следует начать с создания **этнопедагогической среды как педагогического условия**.

*Этнопедагогическая среда* – это совокупность компонентов социально-культурного характера и определения научно обоснованной динамики, выбора адекватных современных технологий, форм и способов возрождения национальной культуры. Это и подготовка высококвалифицированных специалистов из числа коренных малочисленных народов Севера (знающих язык, обычаи, традиции своего народа) и умеющих передавать их молодому поколению в подготовке национальных кадров в современном образовательном пространстве Севера России. Сохраняется ряд противоречий, вытекающих из недооценки специфики данного региона, которая проявляется в ориентации государства на идеи национального образования непосредственно в регионах и в то же время в отсутствии механизма подготовки и наличия национальных кадров специалистов, способных осуществлять процесс хореографического образования. Создание этнопедагогической среды как основы формирования, сохранения и развития традиций коренных народов Севера фиксируется в востребованности национальных кадров.

Нами определены следующие **приоритетные направления создания этнопедагогической среды**, включающей:

- подготовку учителей и воспитателей с высшим образованием, учителей широкого профиля для работы в сельских малокомплектных школах, учителей дошкольных и образовательных учреждений;
- создание условий для повышения престижа и социального статуса учителей, работников культуры;
- развитие научно-исследовательской работы;
- открытие центров довузовской подготовки в районных центрах округа и расширение сети вузовских колледжей на базе школ;
- широкое использование новых образовательных технологий, в первую очередь, дистанционных, информационных (расширение сети Интернет);
- создание системы этнохудожественного профессионального образования, привлечение высококвалифицированных преподавателей профессионального обучения;
- создание механизмов адресной поддержки профессионального обучения представителей коренных народов Севера России.

Кроме того, определены направления развития **социокультурной инфраструктуры** коренных народов Севера направленной на:

- воссоздание, ревитализацию основных Программ, разработанных самим этносом;
- изучение и сохранение традиционной культуры этносов;
- возрождение национальных верований, обычаев и традиций;
- восстановление культовых мест в местах компактного расселения коренных народов Севера;
- возрождение национальных праздников, обрядов, ритуалов, спортивных игр;
- возрождение музыки и музыкальных инструментов, песен и хореографической пластики; традиционного костюма и различных форм декоративно-прикладного искусства;
- возрождение этнических норм взаимоотношений в семье, в обществе;

- развитие сценического хореографического искусства на основе традиционной хореографии коренных малочисленных народов Севера.

Библиографический список:

1. Гумилев Л.Н. Психологическое несходство этносов // Психология национальной нетерпимости. - Минск, 1998. - С 24-28.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. - М., 1990. - 169 с.
3. Ачкасов В.А. Этническая идентичность в ситуациях общественного выбора // Журнал социологии и социальной антропологии. - 1999. - Том II. - № 1. - С. 45-56.
4. Голошумова Г.С., Свинина Н.Г. Аспекты этнокультурного образования учащихся // Известия академии педагогических и социальных наук. - 2003. - Выпуск 7. - С. 192-200.
5. Сухарев А.В. Этнофункциональный подход к проблемам психопрофилактики и воспитания // Вопросы психологии. - 1996. - № 4. - С. 81-92.
6. Венгер Л.А. Восприятие и обучение. - М.: Просвещение, 1969. - 365 с.
7. Дьяченко М.И. Психология народов // Мир Психологии. - 1997. - № 2. - С.77-78.
8. Лыкова И.А. Декоративно-прикладной фольклор в системе отношений ребенка к миру (теоретический аспект) // Психолого-педагогические аспекты совершенствования школьного воспитания. - Пермь, 1996. - С. 22 - 23.
9. Потребня А.А. Слово и миф. - М.: Правда, 1989. - 622 с.
10. Raja Roy Singh. Образование в условиях меняющегося мира // Перспективы. Вопрос образования. - 1993. - № 1. - С 7-12.
11. Генинг В.Ф. Этнический процесс первобытности. - Свердловск, 1970. - 93 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Gumilev L.N. Psihologicheskoe neshodstvo etnosov // Psihologiya natsionalnoy neterpimosti. - Minsk, 1998. - S 24-28.
2. Fromm E. Begstvo ot svobodyi. - M., 1990. - 169 s.
3. Achkasov V.A. Etnicheskaya identichnost v situatsiyah obschestvennogo vyibora // Zhurnal sotsiologii i sotsialnoy antropologii. - 1999. - Tom II. - # 1. - S. 45-56.
4. Goloshumova G.S., Svinina N.G. Aspekty etnokulturnogo obrazovaniya uchashchihsya // Izvestiya akademii pedagogicheskikh i sotsialnykh nauk. - 2003. - Vyipusk 7. - S. 192-200.
5. Suharev A.V. Etnofunktsionalnyy podhod k problemam psihoprofilaktiki i vospitaniya // Voprosy psihologii. - 1996. - # 4. - S. 81-92.
6. Venger L.A. Vospriyatie i obuchenie. - M.: Prosveschenie, 1969. - 365 s.
7. Dyachenko M.I. Psihologiya narodov // Mir Psihologii. - 1997. - # 2. - S.77-78.
8. Lyikova I.A. Dekorativno-prikladnoy folklor v sisteme otnosheniy rebenka k miru (teoreticheskiy aspekt) // Psihologo-pedagogicheskie aspekty sovershenstvovaniya shkolnogo vospitaniya. - Perm, 1996. - S. 22 - 23.
9. Potrebnya A.A. Slovo i mif. - M.: Pravda, 1989. - 622 s.
10. Raja Roy Singh. Obrazovanie v usloviyah menyayuschegosya mira // Perspektivy. Vopros obrazovaniya. - 1993. - № 1. - S 7-12.
11. Gening V.F. Etnicheskii protsess pervobyitnosti. - Sverdlovsk, 1970. - 93 s.

УДК 378

*Gubanova M.I., Biryukova A.S.* **SOCIAL INTERACTION IN POLY CULTURAL SOCIETY (ON THE EXAMPLE OF THE TELEUT ETHNOS).** In article the sociocultural features of the Teleut ethnos influencing social interaction are considered. The ethnotourism project, as technology of improvement of social interaction is submitted.

*Keywords:* social interaction, sociocultural features, teleut ethnos.

*Губанова М.И., д.пед.н., профессор; Бирюкова А.С., аспирант межвузовской кафедры общей и вузовской педагогики КемГУ, г. Кемерово, E-mail: birukova.anastasiya@gmail.com*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В ПОЛИКУЛЬТУРНОМ ОБЩЕСТВЕ (НА ПРИМЕРЕ ТЕЛЕУТСКОГО ЭТНОСА)**

В статье рассмотрены социокультурные особенности телеутского этноса, влияющие на социальное взаимодействие. Представлен проект этнотуризма, как технология совершенствования социального взаимодействия.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, социокультурные особенности, телеутский этнос.

Как известно из философии, истории, социологии, нельзя жить в обществе и быть независимым от него. Для удовлетворения своих многочисленных и разнообразных потребностей человек вынужден вступать во взаимодействие с другими людьми и социальными сообществами, которые являются носителями определенных знаний и ценностей, от него требуется участие в совместной деятельности, реализующей различные общественные отношения (производства, потребления, распределения, обмена и другие). В течение всей своей жизни он связан с другими людьми непосредственно или опосредованно, взаимодействуя с ними, воздействуя на них и являясь объектом социальных действий, влияний, воздействий.

Принимая во внимание то, что на территории Российской Федерации проживают представители многих народов и народностей, исследование особенностей социального взаимодействия приобретает особую актуальность для такого сложного поликультурного общества, как современная Россия. Д. Карнеги выделил *четыре основных канала* связи человека с окружающим миром. Каждый день по каждому из нас судят об обществе, в котором мы живем, и об уровне образования, которое мы получили, по тому: Как мы выглядим? – Что мы делаем? – Что мы говорим? – Как мы говорим? В условиях интенсивных миграций и взаимодействия культур, современная система образования призвана создавать условия для формирования человека, способного к активной жизнедеятельности в многонациональной поликультурной среде.

Сейчас на территории России согласно Единому перечню коренных малочисленных народов РФ проживает 40 малочисленных народов, 18 из них, общей численностью 55736 человек, проживает в регионах Сибирского федерального округа. Особое место среди всех национальных (этнических) меньшинств занимают народы, ведущие традиционный образ жизни (по международной терминологии, коренные народы, племенные группы или племена). Именно к таким народам относятся телеуты.

Народы, проживающие на территории России, имеют значительные этнокультурные и конфессиональные различия. Любая ошибка, допущенная при управлении таким сложным поликультурным обществом вследствие непонимания «этнической картины» мира того или иного народа, его культурных норм и ценностей, традиций, может привести к тяжелым последствиям и долго незатухающим конфликтам. Именно поэтому, считаем необходимым аналитическое исследование социокультурных особенностей социального взаимодействия любого этноса. Ориентация на социокультурные особенности этноса имеет большое значение в организации социальной работы региона, этноориентированного образовательного процесса, в формировании и реализации национальной политики и т.д.

Под *социокультурными особенностями* мы понимаем интегративную характеристику многоаспектного, полифункционального социокультурного феномена, включающую:

- культурные различия (использование языка, обычаев, традиций, определение рационального и содержательного досуга людей, удовлетворение и развитие их культурных потребностей и пр.);
- социально-психологические особенности, возникающие в процессе социального взаимодействия (уровень коммуникативной толерантности, размер социальной дистанции и пр.);
- отличия в постановке социальной работы (социальный паспорт этноса, социальные проблемы, раскрытие способностей, самосовершенствования и пр.). Данные особенности рассматриваются нами как связанная с обществом и культурой система отношений, как совокупность ценностей и норм данного этноса[1].

Для определения социокультурных особенностей социального взаимодействия нами было проведено исследование, ареал которого охватил этническую территорию проживания телеутов Беловского района Кемеровской области – Бековскую сельскую территорию. Характерной чертой, определяющей развитие социально-экономических процессов в аре-

але исследования, является то, что на территории Бековского сельсовета находятся наиболее крупные места компактного проживания телеутов.

Исследование социокультурных особенностей социального взаимодействия представителей телеутского этноса проводилось в три этапа. На первом этапе был проведен теоретический анализ нормативных документов, психологической и историко-этнографической литературы, анализ документации органов местного самоуправления. Разработан инструментарий эмпирического исследования: разработана методика исследования, определена выборка исследования, составлена анкета для представителей русской и телеутской национальности. На втором этапе проводилось комплексное исследование социокультурных особенностей социального взаимодействия с использованием анкетного опроса, для которого были разработаны две анкеты: для представителей русской национальности и представителей телеутской национальности. На заключительном этапе проводилась систематизация, интерпретирование и обобщение результатов анкетных опросов, разработка и реализация технологий совершенствования социального взаимодействия.

Данные проведенного исследования (а именно первого его этапа) свидетельствуют о достаточно активной работе органов местного самоуправления по реализации поддержки социально незащищенных представителей телеутского этноса.

При проведении данного исследования было выявлено, что по сравнению с постановкой социальной работы на данной территории, недостаточно развитой оказывается организация психолого-педагогической деятельности с представителями телеутского этноса. Отсутствие достаточного количества квалифицированных специалистов повышает риск возникновения феноменов, пагубно отражающихся на развитии и сохранении телеутского этноса. Известно, что «малые» народы в настоящее время переживают сложное, связанное с экономическим упадком и деструктивными процессами в этнической культуре, время. Это обусловлено значительными изменениями в системе традиционных институтов социализации, почти полной потерей элементов национальной жизни, верований, обычаев, традиций, утратой родного национального языка. Все эти процессы негативно влияют на осознание своей этнической принадлежности, инициируют расшатывание и без того хрупкого, связанного с современными мировыми тенденциями стирания этнических различий, этнического начала в личности. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению специфики общих национально-психологических особенностей телеутов, а также особенностей их взаимодействия с другими этносами.

В ходе второго этапа исследования было опрошено 200 человек, 100 представителей телеутского этноса, 100 представителей русской национальности. Первая диагностическая процедура включала два блока, направленных на а) изучение самоидентификации, б) на изучение этнической толерантности (включена методика «Шкала социальной дистанции» (шкала Богардуса, вариант Л.Г.Почебут)), вторая диагностическая процедура – диагностика коммуникативной толерантности (авторская методика В.В.Бойко). В результате проведенного исследования были выявлены следующие данные о социокультурных особенностях социального взаимодействия телеутского этноса на обследованной территории:

Телеуты Беловского района – достаточно консолидированная и сплоченная в культурном отношении этническая общность. Всех их отличает сильная приверженность к национальной культуре, традициям, быту, что не так явно наблюдается у русских. Как правило, это люди, обладающие высокоразвитым и ярко выраженным чувством национального самосознания и собственного достоинства, в проявлении которого, тем не менее, иногда присутствуют как самоуверенность, так и самолюбование.

В профессиональной деятельности телеуты всегда настойчивы, сметливы, проявляют завидную старательность. Представители исследуемой национальности склонны образовывать в многонациональных коллективах микрогруппы по национальному признаку. Они иногда бывают резкими, категоричными в своих суждениях, во взаимоотношениях с пред-

ставителями других народов могут проявлять вспыльчивость и обидчивость, однако впоследствии быстро улаживают возникшие конфликты.

Телеуты обладают большим опытом межнационального общения и социального взаимодействия, легко сходятся с представителями любых других этнических общностей на основе активного и продуктивного сотрудничества с ними в трудовой и общественной деятельности. Однако видимо в силу того, что они на протяжении истории своего существования подвергались различного рода гонениям и притеснениям со стороны властей, они самолюбивы и обидчивы, более резки в своих отношениях с представителями русскоязычного населения.

Вместе с тем, телеутам свойственна достаточно высокая психологическая устойчивость в экстремальных ситуациях. В ряде случаев можно констатировать пассивность и меланхоличность в восприятии ими событий и явлений окружающего мира. В быту телеуты, несколько замкнуты в общении, могут проявлять вспыльчивость, однако высокоразвитое чувство ответственности позволяет им всегда владеть собой. В целом они добродушны, приветливы, радушны и гостеприимны. Иногда чересчур медлительны в работе.

Телеуты в целом отличаются большей сплоченностью внутри своей этнической общности и в то же время стремлением строить взаимоприемлемые отношения с представителями других народов, заимствовать у них элементы культуры, миропонимания и образа жизни.

Телеуты сохранили свою национальную самобытность, которая проявляется в почитании строгих семейно-родовых отношений, вере в духов – хозяев окружающей местности, приверженности скотоводческой деятельности. Среди представителей данной национальности много людей, склонных к художественной и музыкальной деятельности.

Проведенное исследование позволило выявить социокультурные особенности социального взаимодействия телеутского этноса следующего характера:

а) культурные: более выраженный интерес к своей этнокультурной среде, особое чувство осознания своей национальной принадлежности, установка на поддержание своей культуры и внутриэтнических связей, острое национальное самолюбие, открытость во взаимодействии и общении с представителями своей и других этнических общностей.

б) социально-психологические: низкий уровень коммуникативной толерантности, более ранний процесс этнической самоидентификации, минимальный размер социальной дистанции с представителями русского этноса, максимальный размер социальной дистанции по отношению к шорцам, групповая, национальная и родовая сплоченность, неприхотливость и непритязательность в быту и при выполнении профессиональных и повседневных обязанностей; высокое чувство ответственности перед коллективом, руководителем и сослуживцами, резкая прямота суждений, стремление к равноправным отношениям.

в) отличия в постановке социальной работы: этническая специфика миграционных процессов в районе, при которой среди телеутов более выражены тенденции к локальной (внутрирайонной) миграции, достаточно высокий уровень реальной безработицы, что в значительной мере связано с высоким уровнем алкоголизации населения, низкий уровень жизни телеутов, наряду с заработной платой и пенсиями основным источником денежных средств выступает доход от продажи продуктов своего личного хозяйства.

Углубленное изучение различных аспектов данной проблематики продолжается. В данный момент обрабатываются результаты пролонгированного обследования и выявляются взаимосвязи между национальностью и особенностями социального взаимодействия. Мы предполагаем, анализируя промежуточные результаты данного исследования, что у представителей телеутского этноса могут возникать проблемы и конфликтные ситуации в процессе социального взаимодействия. Опираясь на мнение Г.В. Безюлевой и Г.М. Шеламовой, что «Люди, обладающие высоким уровнем коммуникативной толерантности, уравновешенны и хорошо совместимы с различными людьми, эти достоинства создают психологически комфортную обстановку для совместной деятельности, достижения взаи-

мопонимания в коллективе, что способствует формированию толерантных отношений»[2], мы предположили, что снижение этого уровня может привести к возникновению самых разнообразных проблем у представителей телеутского этноса, в том числе и проблем социального взаимодействия.

Именно поэтому, мы считаем необходимым разработку технологий совершенствования социального взаимодействия. Нужно отметить, что технологии социальной работы в этнической среде во многом аналогичны социальной работе с другими категориями населения. Работа в этнической среде подразумевает использование, прежде всего универсальных технологий:

- социальная диагностика, способствующая выявлению факторов, действующих в экономической, психологической, демографической, правовой и других сферах на развитие этноса.

- социальная терапия, обеспечивающая комплекс процедур, мероприятий и действий, направленных на решение социальных проблем различного уровня организации этнической среды.

- социальная профилактика, направленная на предупреждение этнических проблем, социальных отклонений и удержание их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин.

- социальная реабилитация, снимающая затруднения в общении и поведении конкретных представителей этноса, условий жизнедеятельности, нарушенных или ограниченных по каким-либо причинам.

- социальное консультирование, способствующее выявлению социальных проблем этноса, их анализу, предоставление рекомендации по их решению и содействие, при необходимости, выполнению решений.

- социальное моделирование, отражающее воспроизведение явлений и процессов этнической среды в менее сложных формах и проведение необходимых операций с полученными таким образом аналогами или моделями реальных отношений в этой среде.

Кроме того не менее значимым становится отбор и реализация частных социопсихолого-педагогических технологий. Недостаточное развитие последних, делает актуальным разработку проектных и интерактивных технологий. Так в нашей экспериментальной работе представлен опыт разработки проекта этнотуризма, как одной из частных технологий совершенствования социального взаимодействия. Положительными последствиями культивирования этнотуризма, с нашей точки зрения, станут – оживление экономики, вследствие активизации туристической деятельности в районе (развитие инфраструктуры, рост количества рабочих мест и т.д.); развитие социального взаимодействия, повышение коммуникационной культуры, интегрированности общества. В ходе реализации проекта нами ожидаются следующие социально-экономические результаты: увеличение потока туристов на территорию; увеличение занятости и тем самым повышение благосостояния телеутов; развитие малого и среднего предпринимательства в сельской местности; увеличение налоговых поступлений в бюджеты всех уровней; повышение вероятности закрепления молодежи на селе; сохранение народных традиций и обычаев, промыслов и ремесел, окружающей среды и экологии в местах компактного проживания телеутов.

Однако отметим, что разрешение проблем социального взаимодействия и внедрение новых технологий социального взаимодействия невозможно без активного и компетентного участия педагогов, психологов, социальных работников во всех сферах жизни и на всех уровнях. Это возможно только при наличии у них высокой профессиональной подготовки и, прежде всего, понимания содержания и специфики межнациональных, межэтнических отношений, их социокультурных особенностей. Поэтому необходима специальная подготовка таких профессионалов в рамках общей системы обучения и переобучения педагогов, психологов и социальных работников. Обобщение и распространение опыта ин-

тегрирования исследований в сфере педагогики, психологии и социальной работы будет способствовать нормализации взаимоотношений между представителями разных социально-этнических общностей, оздоровлению и развитию социального взаимодействия.

Библиографический список:

1. Григорьева Е. И. Современные технологии социально-культурной деятельности. Тамбов: 2002, 504 с.
2. Безюлева Г. В. Толерантность в пространстве образования: учеб. пособие / Г. В. Безюлева, С. К. Бондырева, Г. М. Шеламова. Моск. психол.-соц. ин-т. – М.: МПСИ, 2005. 151 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Grigorieva E. I. Sovremennye tehnologii socialno-culturnoi deytelnosti. Tambov, 2002. 504 s.
2. Bezuleva G.V. Tolerantnost v prostranstve obrazovania: ucheb.posobie / G.V. Bezuleva, S. K. Bondoreva, G. M. Shelamova. Mosk. psihol.-soc. in-t. M.: MPSI, 2005. 151 s.

УДК 376

*Данг Тхи Ким Лиен.* **FACTORS SOCIALIZATION OF CHILDREN-MIGRANTS.** The article is devoted to some issues of migrant children, factors having a bad influence on the process of migrant children's education and socialization.

*Key words:* factors, mesofactors, microfactors, macrofactors, migrant children, migrants.

*Данг Тхи Ким Лиен, к.пед.н., Вьетнам.*

## ФАКТОРЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ

В данной статье рассматриваются вопросы проблем детей-мигрантов, факторов, влияющих негативно на процесс социализации и образования детей мигрантов.

*Ключевые слова:* факторы, мезофакторы, микрофакторы, макрофакторы, дети-мигрантов, мигранты.

На современном этапе все более и более актуализируется проблема социализации, образования и адаптации к иной культуре детей-мигрантов, особенно это актуально для России, в которой мигрантов, и детей-мигрантов увеличивается за счет притока жителей из бывших советских республик.

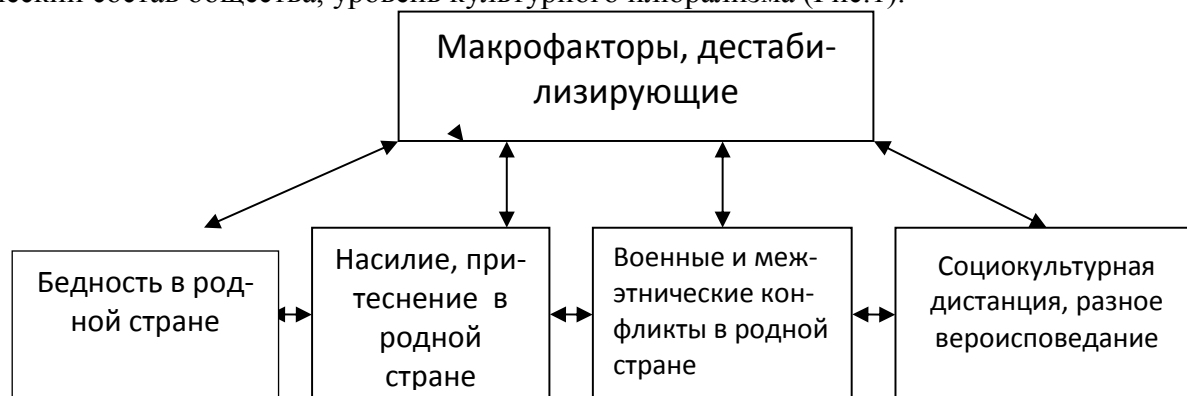
В исследовании «Педагогическое лингвострановедение как культурологический компонент образования учащихся-мигрантов» И.В. Бабенко отмечает, что ситуация миграции особенно трудна для детей и подростков, которые в нормальном случае должны интегрироваться в общество через посредство системы образования [1, 2]. Но эта система не запрограммирована для них и встречает их с недоверием. Они должны прилагать большие усилия, чем их сверстники, и часто терпят неудачу. Длительное время считалось, что усилие адаптироваться должен прилагать исключительно сам мигрант. Сегодня допускается, что принимающее его общество обязано облегчить ему этот процесс, особенно детям и юношам-мигрантам. Школьная система должна учитывать их положение, их рубли и потребности, особенно учитывать два обстоятельства: 1) ребенок-мигрант не знает или плохо знает язык школьной системы, и не только язык, но и психологию, на которую язык опирается; 2) в процессе интеграции ребенок рискует утратить собственный язык и культурные особенности своей личности [2]. Социально-педагогический подход при изучении миграции акцентирует внимание на проблемах социально-педагогической адаптации и социализации семьей мигрантов и их детей, их сопровождения и поддержки. Социальная педагогика видит проблему миграции в ракурсе создания комплементарной среды для взаимодействия «своих» и «чужих» («местных» и «пришлых»). Кроме этого, социально-педагогический подход в исследования миграции направляет на изучение форм, принципов и методов педагогического воздействия на учащихся-мигрантов для успешного овладения зачастую новым языком и получения знаний для успешной реализации своего потенциала.

Миграция включается в контекст изменения и становления отношений определенных групп людей или индивидов в принимающей социальной среде. Мы видим в мигра-



ции населения аспекты, приводящие к противоречиям детей-мигрантов при столкновении с новой социальной средой, отклонениями от нормы (дезадаптация, дезинтеграция, маргинализация, девиация). В новой среде множество факторов влияют на успех социализации, как взрослых мигрантов, так и детей (макро, мезофакторы, микро).

К широкому контексту развития ребенка-мигранта относятся и макро-факторы, которые А.В. Мудрик понимает как характеристики общества, в котором проживает ребенок, так и характеристики общества происхождения. [81]. Отличительные особенности этих обществ могут включать социокультурные, политические и экономические факторы, такие как бедность, войны, религиозные конфликты, межэтническая напряженность, этнический состав общества, уровень культурного плюрализма (Рис.1).



**Рис.1 - Макрофакторы, дестабилизирующие адаптацию детей-мигрантов**

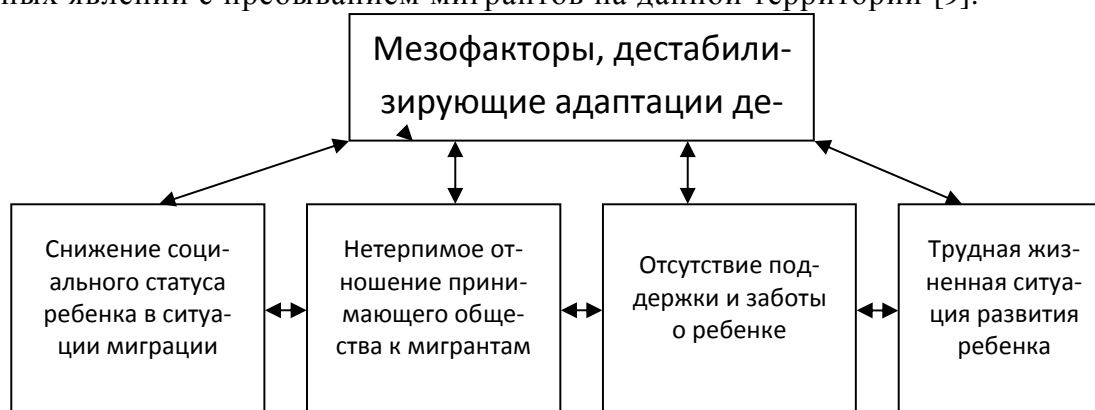
Говоря о миграции, как о макрофакторе, дестабилизирующем адаптацию детей-мигрантов, следует акцентировать свое внимание на причинах миграции, поскольку социальный педагог и другие специалисты должны учитывать эту информацию при планировании стратегий работы с детьми данной категории. Причины миграции оказывают непосредственное влияние на общее состояние ребенка и степень готовности адаптации к новым социокультурным условиям. Современное общество продолжает характеризоваться состоянием нестабильности. В условия миграции ребенок оказывается на рубеже культур и перед ним возникают два важнейшие лично значимые вопроса: сохранения своей культурной идентичности и адаптации в новой среде. Усиление того или другого риска может вызвать разные расстройства, нарушение поведения и дезадаптации, что нередко проявляется в пристрастии к девиантным поведениям. Такие обстоятельства могут сделать ребенка преступником или толкнуть его на самоубийство. Однако если оказывается своевременную квалифицированную помощь, он может справиться с трудностями в том числе, касающимися снижения уровня социокультурной дистанции, социокультурная дистанция выступает одним из наиболее существенных макро-факторов, дестабилизирующих адаптацию детей-мигрантов, которую А. Фэрнхем и С. Бочнер понимают как объективные или субъективно воспринимаемые различия в образе жизни, системе ценностей, взглядов, установок и т.п. между культурой выхода мигрантов и культурой страны их поселения. Чем больше была социокультурная дистанция, тем сложнее протекал процесс адаптации мигрантов считают авторы.

Дети, принадлежащие к иной этнической группе, ограничены в возможности свободного пользования своим языком, обычаями, правами, традициями. Поскольку коренное население не всегда отличается толерантностью к представителям других национальных групп, в ОУ это может проявляться в таких крайних формах самосознания у детей, как национализм и шовинизм. При отсутствии возможности реализовать свои культурные ценности происходит утрачивание этнического самосознания настоящего и последующих поколений, что характеризует их как потенциальную дезадаптивную личность.

Препятствием к приспособлению в новой среде в миграционной ситуации может служить разное вероисповедание. Религиозные противоречия сказываются на развитии мировоззрения ребенка, формируя поведение соответствующее определенным догмам и верованиям. А стремление сохранить собственное вероисповедание только обостряет ситуацию пребывания таких детей в иной этнокультурной среде, особенно в школе.

Другая группа факторов, дестабилизирующих адаптацию детей-мигрантов опосредованно, называется мезофакторами. К мезофакторам относят изменения в социальном статусе детей-мигрантов и в образе жизни, нетерпимое отношение принимающего общества к представителям другой культуры, отсутствие социальной поддержки, трудная жизненно-социальная ситуация развития в миграционной ситуации и всё то, что оказывает влияние на ребенка через семью, школу, социальное окружение. Промежуточное положение этих условий отчасти затрудняет возможность учитывать их, однако этот учёт необходим. Приведем эти факторы (Рис. 2).

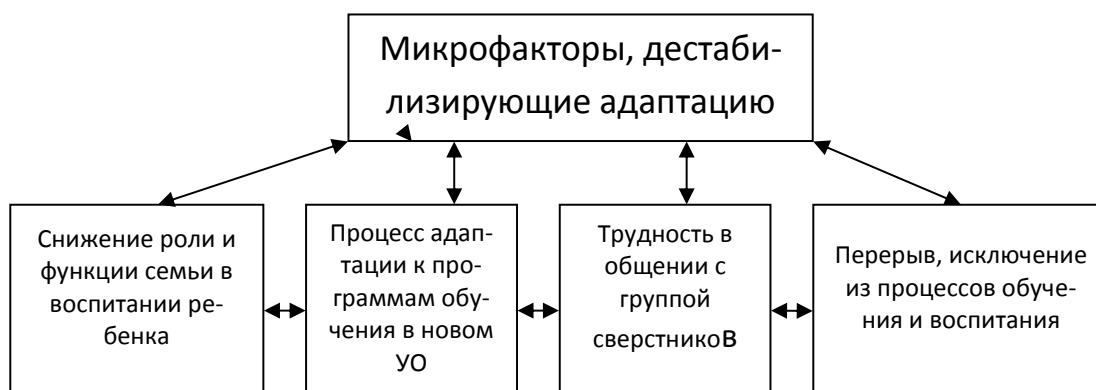
Одним из важных мезофакторов, дестабилизирующих адаптации детей-мигрантов к новой среде, является нетерпимое отношение принимающего общества к представителям другой культуры. Оно выражается в обострении национальных предрассудков, настороженности, предвзятости суждений и оценок, готовности приписывать им несуществующие негативные качества и мотивы, увязывании нежелательных социальных явлений с пребыванием мигрантов на данной территории [9].



**Рис. 2 - Мезофакторы, дестабилизирующие адаптацию детей-мигрантов**

Следует отметить, что в современном обществе сложилось двойственное отношение к данной категории населения. Большинство коренных жителей сочувствует положению семей мигрантов, и пытаются помочь в разрешении их проблем, и меньшая часть населения относится безразлично и не интересуется данным вопросом. Общество поддерживает такую тенденцию, что беды и трудности у мигрантов виноваты власти, непродуманные действия и политика, которые привели к возникновению межнациональных конфликтов, а поэтому решать проблемы мигрантов должны, прежде всего, властные органы, государственные учреждения. В конечном счете, мигранты и их дети остаются один на один со своими проблемами и трудностями.

В процессе вхождения ребенка в иную культуру имеет значение правильно организованная социально-педагогическая поддержка и сопровождение.



**Рис.3 - Микрофакторы, дестабилизирующие адаптацию детей-мигрантов**

Семья, как известно, относится к важнейшему социальному институту социализации ребенка, где рано закладываются все основные структуры социального поведения. Семья играет ключевую роль в когнитивном, эмоциональном и социальном развитии ребенка, в передаче детям ценностей, веры и нормы, свойственных данной культуре [85, с. 394]. Однако в ситуации миграции семья все в меньшей мере выполняет свою функцию, и все в большей степени становится ареной личностного и нравственного конфликта. Именно учет всех групп факторов при построении педагогической поддержки и сопровождения могут оказать эффективное влияние на успех образования и социализацию детей-мигрантов и внимание к проблемам социального взаимодействия как отмечает Н.Н.Суртаева [4, С. 11] «Актуализировалось внимание к проблеме социального взаимодействия в аспекте решения задач социализации связанных с этим проявлений (социальная зрелость, социальная компетентность, социальная адекватность, социальная терпимость, социальная нравственность, социальная ответственность, социальные отношения)». рассматривая вопросы социализации невозможно обойтись без составляющих этот процесс компонентов.

Библиографический список:

1. Бабенко И.В. Педагогическое лингвострановедение как культурологический компонент образования учащихся-мигрантов. - Диссертация на соискание ученой степени кандидата пед. наук. - Ростов н/Д.: 1998.
2. Бабенко И.В. Сравнительный анализ адаптационных образовательных программ для учащихся-мигрантов немецких и российских школ // Сборник трудов 1-ой Международной научно-практической конференции «Теория, практика и перспективы образования, поликультурного воспитания, карьеры и интеграции беженцев, мигрантов и их детей в современном мире». - Ростов н/Д.: 2001.
3. Данг Тхи Ким Лиен. Миграция как фактор, дестабилизирующий адаптацию ребенка к новой социокультурной среде. // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. - СПб.: Экспресс, 2012. - С.315-318
4. Суртаева Н.Н. Социальное взаимодействие личности в обеспечении мира его социализации // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. Матер Международн. научно-практ. конференц. - СПб.: РГПУ им. А.И.Герцена, 2012. - С.11-15.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Babenko I.V. Pedagogicheskoe lingvostranovedenie kak kul'turologicheskij komponent obrazovanija uchashhihsja-migrantov. - Dissertacija na soiskanie uchenoj stepeni kandidata ped. nauk. - Rostov n/D.: 1998.
2. Babenko I.V. Sravnitel'nyj analiz adaptacionnyh obrazovatel'nyh programm dlja uchashhihsja-migrantov nemeckih i rossijskih shkol // Sbornik trudov 1-oj Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Teorija, praktika i perspektivy obrazovanija, polikul'turnogo vospitanija, kar'ery i integracii bezhencev, migrantov i ih detej v sovremennom mire». - Rostov n/D.: 2001.
3. Dang Thi Kim Lien. Migracija kak faktor, destabilizirujushij adaptaciju rebenka k novoj sociokul'turnoj srede. // Problemy pedagogicheskoj innovatiki v professional'noj shkole. - SPb.: Jekspress, 2012. - S.315-318
4. Surtaeva N.N. Social'noe vzaimodejstvie lichnosti v obespechenii mira ego socializacii // Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedejatel'nosti. Mater Mezhdunarodn. nauchno-prakt. konferenc. - SPb.: RGPU im. A.I.Gercena, 2012. - S.11-15.

*Zdanova M.A.* **SOCIAL AND EDUCATIONAL SUPPORT FOR THE REMOVAL OF CHILDREN FROM DISADVANTAGED FAMILIES.** The article is devoted to the problem of a number of socio- pedagogical support of the child, seized from a wealthy family , the situation that threatens its normal development , health , the article analyzes the views of the child's relationship to the situation as well as the withdrawal of the main contents of the stages of its social and educational support.

**Keywords:** difficult childhood, social and educational support, dysfunctional family, the situation is the removal of children from disadvantaged families.

**Жданова М.А.,** к.пед.наук, доцент каф. Педагогике РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: *inferno07@mail.ru*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИЗЪЯТИЯ РЕБЕНКА ИЗ НЕБЛАГОПОЛУЧНОЙ СЕМЬИ**

Статья посвящена ряду проблеме социально-педагогического сопровождения ребенка, изымаемого из благополучной семьи, ситуация, которая угрожает его нормальному развитию, здоровью; в статье анализируются виды отношения ребенка к ситуации изъятия а также основное содержание этапов его социально-педагогического сопровождения.

**Ключевые слова:** трудное детство, социально-педагогическое сопровождение, неблагополучная семья, ситуация изъятия ребенка из благополучной семьи.

Среди социальных проблем трудного детства отчетливо прослеживается негативная тенденция к расширению границ сиротства при живых родителях - социального сиротства. Современная семья в силу определенных причин и условий все чаще становится фактором десоциализации ребенка, вытесняя его из своей сферы.

Проведенное нами исследование неблагополучных семей показало, что они характеризуются низким материальным уровнем жизни, нравственной деградацией личности родителей, фактами забвения интересов ребенка, нарушением его основных прав, включая право на получение образования и медицинскую помощь, совершениями по отношению к нему различных форм насилия. Ситуация в таких семьях нередко представляет угрозу для здоровья, жизни и нормального развития ребенка, порождает у него сложные эмоциональные состояния, формирует внутренние смысловые и эмоциональные барьеры.

В силу наличия внутренних барьеров как искаженного механизма защиты личности, малый запас положительного социального опыта, дети из неблагополучных семей представляют собой социопедагогический феномен и нуждаются в специально организованной системе социально-педагогической реабилитации.

Крайне острой и психотравмирующей для большинства детей представляется ситуация изъятия из семьи. В связи с этим актуализируется процесс социально-педагогического сопровождения именно этой ситуации. В поле проведенного эксперимента были 300 детей различного возраста, изымаемые из неблагополучных семей. Изучение положения ребенка в таких семьях позволило получить следующие данные.

В 100% случаев было выявлено:

- проявление по отношению к ребенку различных форм насилия со стороны родителей;
- снижение материальной и духовной заботы о ребенке;
- забвение интересов ребенка;
- оставление детей без присмотра на длительное время.

В 40,7% случаев не было реализовано право ребенка на образование, в 37,4% - право ребенка на получение медицинской помощи.

Наблюдались явления полного вытеснения ребенка из сферы семьи:

- изгонялись родителями из дома - 64,3% детей;
- добровольно покинули семью - 38,7% детей;

- часто уходили из семьи на длительный срок из-за применения насилия и забвения интересов - 42,8% детей.

Принципиально важным было выявление отношения детей к ситуации изъятия из семьи, поскольку именно оно служило основанием для разработки маршрута социально-педагогического сопровождения. Негативное отношение к ситуации изъятия проявили 65% детей. Они испытывали очевидный страх перед новой ситуацией, в основе которого просматривалась внутренняя незащищенность, отсутствие достаточного положительного опыта социальных отношений.

Положительно ориентированными на ситуацию изъятия (20,7%), как правило, были дети старше 12 лет. Некоторые из них предпринимали самостоятельные попытки изменения условий своей жизни: обращались к учителям, работникам милиции и др. с просьбами “устроить в интернат”, “отвести в приют”, “забрать от родителей”.

Безразличное отношение к ситуации изъятия наблюдалось у 14,3% детей. Эти дети подвергались различному насилию со стороны родителей, перенесли тяжелую психическую травму. Состояние апатии и безразличия можно было расценить как ближайшие последствия психотравмирующих ситуаций. Дети этой группы нуждались в экстренной медицинской и психологической помощи.

Таким образом, анализ ситуации изъятия ребенка из неблагополучной семьи показал ее сложность и неоднозначность. Последовательность действий и содержание деятельности социального педагога представляли определенную систему с учетом специфики депривационной ситуации, в которой находился ребенок, а также особенностей его физического и психического состояния и личностного развития.

На первом этапе осуществлялся сбор анамнестических сведений о ребенке, его родителях, изучение неблагополучной ситуации, сложившейся в семье. Содержание деятельности социального педагога составляла работа с органами опеки и попечительства, представителями школы, общественности, милиции.

Целью второго этапа было выявление отношения ребенка к членам семьи. Для этого устанавливались первоначальные контакты с ребенком, проводились беседы с его родственниками, соседями, представителями школы, органов опеки и попечительства.

Третий этап представлял собой психологическую подготовку ребенка к ситуации изъятия. Социальный педагог активно работал с ребенком, налаживал отношения доверия, с целью снижения страха перед новой ситуацией.

Четвертым этапом была реализация общей цели - изменение условий, угрожающих жизни, здоровью и полноценному развитию ребенка.

Вся система сопровождения предъявляла к личности социального педагога особые требования: определенные душевные качества, умение проявлять такт, выдержку, понимание психического состояния каждого ребенка. Основой успеха было установление контакта с ребенком, формирование доверительных отношений. Реализация предложенной системы на основе индивидуально-личностного подхода к ребенку позволила определить пути и повысить эффективность последующей социально-педагогической реабилитации.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы показал, что несмотря на различное отношение детей к ситуации изъятия из неблагополучной семьи, она всегда носит драматический характер, усиливая в ряде случаев степень депривированности детей, и потому требует особого индивидуального социально-педагогического сопровождения, которое должно строиться на основе эмпатического отношения, снижающего эмоциональное напряжение ребенка.

Библиографический список:

1. Жданова М.А., Пчелинцева И.Г. Социально-педагогическая реабилитация детей-сирот (монография). – Тюмень: ТОГИРРО.2009. – 144с.

2. Дети социального риска и их воспитание. Учебно-методическое пособие / Под науч.ред. Л.М. Шипицовой. СПб.: Издательство «Речь», 2003. – с.144

Bibliograficheskiy spisok:

1. Zhdanova M.A., Pchelinceva I.G. Social'no-pedagogicheskaja reabilitacija detej-sirot (monografija). – Tjumen': TOGIRRO.2009. – 144s.

2. Deti social'nogo riska i ih vospitanie. Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod nauch.red. L.M. Shipicinoj. SPb.: Izdatel'stvo «Rech'», 2003. – s.144

УДК 371

*Koshkina V.S., Chukina S.Y.* **SOCIAL ENGINEERING IN THE MANAGEMENT SYSTEM OF THE MUNICIPAL SPORTS AND RECREATION WORK.** The article reveals the possibilities of social engineering in running sporting-health work with children and young people at the municipal level in the development and implementation of the project "football school."

*Keywords:* sporting-health municipal management work, social engineering, inter-institutional networking at the municipal level.

*Кошкина В.С., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; VS8735@mail.ru;*

*Чукина С.Ю., магистрант кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В УПРАВЛЕНИИ МУНИЦИПАЛЬНОЙ СИСТЕМОЙ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

В статье раскрываются возможности социального проектирования в управлении спортивно-оздоровительной работой с детьми и подростками на муниципальном уровне на примере разработки и реализации проекта «Мини-футбол в школу».

*Ключевые слова:* муниципальное управление спортивно-оздоровительной работой, социальное проектирование, межведомственное сетевое взаимодействие на муниципальном уровне.

Современному школьнику, проводящему большую часть дня непосредственно на учебных занятиях и за подготовкой домашних заданий, приходится выдерживать большие умственные нагрузки при остром дефиците двигательной активности. По данным министерства образования и министерства здравоохранения РФ, НИИ педиатрии РАН двигательная активность детей с поступлением в школу снижается наполовину, имея тенденцию дальнейшего понижения от младшего школьного возраста к старшему. В результате острого дефицита двигательной активности нарушаются защитные функции организма школьников, возрастает число случаев с негативными сдвигами в их здоровье. Сегодня у большинства учащихся образовательных учреждений наблюдается ухудшение зрения, деятельности сердечно-сосудистой и дыхательной систем, нарушение обмена веществ, снижение сопротивляемости к различным заболеваниям. Проведенные обследования свидетельствуют, что лишь 15% школьников могут быть признаны здоровыми, 50% учащихся имеют отклонения в здоровье, а 35% страдают хроническими заболеваниями. Вследствие этих обстоятельств уроки физкультуры сегодня посещают лишь 75% школьников, а в спортивных секциях занимается один ученик из десяти. В то же время растет число подростков, злоупотребляющих курением и алкоголем, а также попавших в наркотическую зависимость, проявляющих асоциальное поведение.

Естественно, в условиях повышенной учебной нагрузки и дефицита двигательной активности учащихся, особую актуальность приобретает необходимость эффективной организации физкультурно-оздоровительной работы в школе, особенно во внеурочное время. К числу наиболее эффективных средств такой работы, безусловно, относится мини-футбол – любимая игра детей и подростков; игра, отличающаяся простотой, доступностью и высокой эмоциональностью. Мини-футбол, которым сегодня увлекаются не только мальчики и юноши, но и девочки и девушки, как нельзя лучше приспособлен

для развития в школе и, следовательно, для кардинального решения проблем двигательной активности и здоровья подрастающего поколения.

Именно с этих позиций в Пушкинском районе Санкт-Петербурга и была поставлена задача разработки и реализации проекта «Мини-футбол в школу»

**Цели проекта:**

- обеспечение комплексного решения проблем двигательной активности и укрепления здоровья школьников путем целенаправленного внедрения мини-футбола в систему внеклассной физкультурно-оздоровительной работы образовательных учреждений.
- развитие инфраструктуры системы подготовки спортивных резервов по мини-футболу и подъем массовости занятий мини-футболом среди школьников.
- ориентация межрегиональных объединений футбола в их работе на развитие системы подготовки резервов в различных видах футбола, в том числе и в мини-футболе.

**Этапы реализации проекта «Мини-футбол в школу»**

Этап реализации	Планируемая деятельность
Первый этап (организационный)	Организация планируемых мероприятий, согласование финансовых вопросов, обеспечение ресурсами всех участников проекта. Общественные слушания в СДЮШОР, школах. Обсуждение проекта с учащимися, родителями на общешкольных родительских собраниях.
Второй этап (экспериментальный)	Организация первых соревнований между учениками школ Пушкинского района, выбранных организаторами Проекта. Анализ хода реализации проекта с учащимися, родителями. Корректировка проекта на основе поступивших предложений.
Третий этап (массового охвата)	Организация соревнований между всеми школами района. Опросы, интервью учащихся, родителей, представителей общественности. Учет сделанных предложений и замечаний
Четвертый этап (стабилизационный)	Расширение массовости занятий школьников мини-футболом. Проведение конкурсных работ среди преподавателей школ на лучшую организацию работы Проекта. Работа со СМИ.

В процессе социального проектирования мы учитывали, что:

- необходимо использовать и учитывать социально-экономические, социально-культурные, демографические особенности г. Пушкин;
- в основе реализации проекта - межведомственное сетевое взаимодействие всех заинтересованных муниципальных служб, организаций;
- необходимо привлечение к разработке и реализации подростков и молодежи, родителей, общественности.

Реализация проекта в экспериментальный период 2011 – 2013 гг. существенно сказалась на повышении качества организации физкультурно-спортивной работы по обозначенным в программе критериям оценки эффективности:

1. Увеличилось количество систематически занимающихся мини-футболом в организованных группах с 428 до 879 чел. (на 52%).

2. Показатель систематически занимающихся физической культурой и спортом самостоятельно увеличился на 21% .

3. Возросло количество членов официальных сборных команд по футболу Пушкинского района с 28 до 35 чел. (на 24,5%). Критерий количества членов сборных команд был предпочтен традиционному - количеству спортсменов-разрядников по причине того, что данный показатель, на наш взгляд, более полно отражает уровень подготовки спортсменов.

4. В результате совместной работы всех районных структур удалось значительно улучшить эксплуатационное состояние спортивных сооружений для футбола по месту жительства, а также построить новые в дополнение к существующим, о чем свидетельствуют результаты экспертной оценки (количество плоскостных спортивных сооружений, предназначенных для игры в футбол увеличилось на 16% , приведено в порядок – 47%).

5. Большую помощь в организации и проведении соревнований оказывали родительские комитеты школ, учащиеся-старшеклассники, которые выступали в роли волонтеров. Мы старались привлекать подростков, состоящих на учете в школах, КДН и ЗП.

Библиографический список:

1. Федеральная целевая программа «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года»

2. Рожков П.А. Новые аспекты и подходы в развитии физической культуры и спорта в России/ П.А. Рожков // Физическая культура и спорт в Российской Федерации. - М.: Импульс-Принт, 2010. - 314 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Federalnaja celevaja programma «Razvitie fiziceskoii kyltyri i sporta v RF na period do 2020 goda»

2. Rjzkov P.A. Novie aspekti i podxodi v razvitii fiziceskoii kyltyri i sporta v Rossii. M.: Impyls-Print. 2010. – 314 s.

УДК 377

*Arfejeva O.V.* **SOCIAL ENGINEERING IN COLLEGE.** The experience of social projects is considered in the proposed article using the example of concrete college. The social project “Rules of traffic for small children” is being developed and translated in connection with paying f great attention to problems of health care and the life in a modern society.

*Key words:* a project, a social project, the prophylactic of traffic traumas.

*Арефьева О.В., к.пед.н., ГБОУ СПО МАДК им. А.А. Николаева, г.Москва*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В КОЛЛЕДЖЕ (из опыта работы ГБОУ СПО МАДК им. А.А. Николаева)**

В предлагаемой читателям статье рассмотрен опыт социального проектирования на примере конкретного колледжа. Социальный проект «ПДД для малышей» создается, разрабатывается и транслируется в связи с тем, что вопросам охраны здоровья и жизни в современном обществе уделяется все больше и больше внимания.

*Ключевые слова:* проект, социальный проект, профилактика дорожно-транспортного травматизма.

Статистика детского дорожно-транспортного травматизма на дорогах нашей необъятной родины поражает огромным количеством судеб детей, чьи жизни оборвались из-за несоблюдения правил участников дорожного движения. С 2012 года на базе Государственного образовательного учреждения среднего профессионального образования «Московский автомобильно-дорожный колледж им. А.А. Николаева» реализуется социальный проект «Профилактика дорожно-транспортного травматизма студенческим активом колледжа среди детей дошкольного и младшего школьного возраста» в рамках городского инновационного проекта «Ученик, автомобиль и дорога».



Проект создается и разрабатывается в связи с тем, что вопросам безопасности жизнедеятельности, охраны здоровья и жизни, соблюдения правил и норм в современном обществе уделяется все больше и больше внимания. Безопасность обучающихся, безопасность их жизнедеятельности – один из главных аспектов учебной и воспитательной деятельности ученических, педагогических и родительских сообществ на сегодняшний день.

Реализация социального проекта обеспечивается за счет: исследования и обобщения научных материалов и накопленного опыта деятельности по вопросам обеспечения автодорожной безопасности; разработки на проектно-целевой основе схем взаимодействия «Колледж-Школа», «Колледж - Детский сад» в интересах профилактики детского автотранспортного травматизма; организации заинтересованных компетентных команд в колледже; применения проектной технологии в ходе развития автодорожной культуры у учащихся и студентов; построения и проверки эффективности моделей, способствующих повышению активности самоуправления, усилению информационного обеспечения процесса безопасности детей на дорогах; формирования у учащейся молодежи жизненных навыков при решении вопросов детской безопасности.

Важное значение для построения социальной модели обеспечения безопасности детей на дорогах имеет взаимодействие организаций и учреждений на разных уровнях городского образовательного пространства, включение во все формы взаимодействия ресурса общественности; совершенствование образовательной инфраструктуры, проектно-деловой практики, социального проектирования.

Социальный проект направлен на: формирование активной гражданской позиции, правовой грамотности подрастающего поколения, ценностного отношения к здоровью и соблюдению правовых и социальных норм, решение вопроса безопасности жизни и здоровья населения районов «Басманный» и «Метрогородок»; привлечение всех структур, организаций, сообществ к проблеме безопасности участников движения на дороге, соблюдению норм и правил безопасности родителей, обучающихся и педагогов; поиск инновационного подхода к обучению детей безопасному поведению на дорогах, привлечение студенческой общественности к совместному проектированию социальной проблемы; разработку мультимедийных пособий, презентаций по безопасности дорожного движения.

Студенческая проектная группа «ПДД для малышей» колледжа имени А.А. Николаева взаимодействует по вопросам обеспечения автодорожной безопасности детей с образовательными учреждениями района «Басманный» и «Метрогородок» города Москвы, среди них ГБОУ СОШ № 373, ГБОУ СОШ № 353, ГБОУ Центр развития ребенка - детский сад №780, ГБОУ Детский сад компенсирующего вида № 605, ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №273.

Студентами и преподавателями МАДК в рамках проекта организованы конкурсы «Лучший плакат по ПДД», «Безопасность дорожного движения», «Социальная реклама на дорогах», «Лучший проект по ПДД», «К ПДД с пеленок», «Соблюдай правила дорожного движения».

Состоялся научно-практический семинар для сотрудников колледжа по теме «Реализация социально значимой городской задачи по обеспечению автодорожной безопасности на основе проектно-целевого и компетенстного подходов». В ходе работы семинара решались следующие задачи: формирование определенной системы развития коллектива колледжа на основе проектно-целевого и компетенстного подходов; занятие ведущей организационной позиции по вопросам развития инфраструктуры образования в интересах обеспечения автодорожной безопасности в районе и административном округе Москвы; развитие организационных форм и содержания деятельности преподавательских, преподавательско – студенческих и студенческих проектных объединений. На семинаре использовались организационные подходы и методы: проектирование процесса

реализации внешних и внутренних задач; разработка иерархии целей; формирование общеучебных и жизненных навыков у студентов студенческой группы. По результатам работы созданы проекты, направленные на реализацию социально-значимой городской задачи по обеспечению автодорожной безопасности.

Регулярно проводятся выездные мероприятия проектной группы «ПДД для малышей» в детские сады и школы районов «Метрогородок» и «Басманный». Студенты совместно с преподавателями представляют проект «Правила дорожного движения для самых маленьких». Обучающиеся колледжа рассказывают о правилах перехода через улицу, о сигналах светофора, о правилах посадки в трамвай и автобус.

В период с октября по декабрь 2012 года проектная группа «ПДД для малышей» принимала участие в Городском конкурсе «Доброволец года» в номинации «Добровольчество в образовательных учреждениях». Организаторами Конкурса являлись Правительство Москвы в лице Комитета общественных связей города Москвы совместно с Департаментом семейной и молодежной политики города Москвы. Основные цели конкурса: стимулирование добровольческого участия молодых москвичей, граждан всех возрастов и организаций, действующих на территории Москвы в реализации социально значимых задач города; формирование позитивного общественного мнения о роли добровольчества и повышение престижа добровольческой деятельности в городе Москве; формирование у общественности потребности участвовать в социальных добровольческих акциях и мероприятиях. В феврале 2013 года проектная группа стала финалистом конкурса проектов V-го межрегионального конкурса «От информационных технологий - к безопасности на дороге» среди обучающихся СПО города Москвы и регионов РФ.

Самым ярким мероприятием по профилактике дорожно-транспортного травматизма среди детей дошкольного возраста стал конкурс «ПДД для малышей», проходивший 13 февраля 2013 года на базе ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №605. Основная цель проведения: профилактика дорожно-транспортного травматизма среди детей дошкольного возраста в рамках работы инновационной площадки. В конкурсе приняли участие представители трех детских садов ВАО (ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №273, ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №605, ГБОУ Центр развития ребенка - Детский сад №780). Организатором конкурса выступил наш колледж при поддержке Извекова В.Ю., эксперта при Комитете Совета Федерации по науке, образованию, культуре и информационной политике, член Комиссии по инновационной деятельности Городского экспертно-консультативного Совета родительской общественности при Департаменте образования города Москвы, а также Управы и Муниципального образования района «Метрогородок». Мероприятие проводили студенты и педагоги колледжа. Для ребят из детских садов были организованы конкурс рисунков «ПДД с пеленок», развлекательная карусель «ПДД в картинках», эстафеты «Юный водитель», «Осторожный пешеход», «Ловкий инспектор», загадки по правилам дорожного движения, викторина «Вопрос-ответ».

По итогам конкурса «ПДД для малышей» ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №605 занял первое место, ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №273 – второе место, ГБОУ Центр развития ребенка – детский сад №780 – третье место. Студенты и маленькие подопечные остались очень довольны. Все получили в подарок альбомы для рисования, а победители конкурса медали и книги.

Главные результаты работы социально-образовательной инициативы были озвучены студентами и педагогами в процессе работы Межрегиональной научно-практической конференции «Николаевские чтения - 2013» на тему «Актуальные проблемы организации проектно-исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях Российской Федерации». Доклады отмечены сертификатами и дипломами лауреатов.

Участие студентов проектной группы «ПДД для малышей» в городских конкурсах социальных проектов и выездных мероприятиях по профилактике дорожно-транспортного травматизма отмечено благодарностями Управы района «Метрогородок», Департамента образования города Москвы, ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №273, ГБОУ Детский сад компенсирующего вида №605, ГБОУ Центр развития ребенка – детский сад №780 с формулировкой «за активное участие в работе по профилактике дорожно-транспортного травматизма среди детей дошкольного и младшего школьного возраста».

Литература:

1. Арефьева О.В. Технологии в среднем профессиональном образовании // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе. Материалы 7-й Межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции с участием ближнего и дальнего зарубежья. - СПб.: ИОВ РАО, 2006. - 0,2 пл.
2. Арефьева О.В. Технология активного обучения в СПО // Среднее профессиональное образование. Москва, 2006. -№8. - 0,35 п.л.
3. Арефьева О.В. Роль студенческого научного общества колледжа в развитии исследовательских навыков учащихся // Методист (научно методический журнал), №3, 2009. – 0,5 п.л.
4. Арефьева О.В. Студенческое научное общество СОПОТ (проблемный подход). Сборник материалов IX Международной научно-практической конференции «Проблемный и экологический подход в образовании», Компания-СПУТНИК, 2009. - 0,2 п.л.
5. Арефьева О.В. Модель «Колледж-школа-детский сад» // Сборник материалов Городского социально-образовательного проекта. М.: НИИ ИСРОО ДО, 2010. – 0,2 п.л.
6. Арефьева О.В. Колледж приходит в детский сад // Учительская газета. №23 от 7 июня 2011 года. - 0,3 п.л.
7. Арефьева О.В., автор составитель. Сборник материалов ГЭП «Модель обеспечения безопасности детей на дорогах района «Метрогородок»» (из опыта работы городской экспериментальной площадки), 2011. – 6,3 п.л.
8. Арефьева О.В. Создаём, обсуждаем, проектируем, обобщаем, творим // Учительская газета. №29 от 19 июля 2011 года. - 0,3 п.л.
9. Арефьева О.В. Социальный проект «ПДД для малышей» // Проектная и исследовательская деятельность в образовательных учреждениях Российской Федерации. Материалы Межрегиональной научно-практической конференции «Николаевские чтения - 2013». - Москва: МАДК, 2013. - 0,25 пл.

Literatura:

1. Arefeva O.V. Tehnologii v srednem professionalnom obrazovanii // Problemyi pedagogicheskoy innovatiki v professionalnoy shkole. Materialyi 7-y Mezhregionalnoy mezhotraslevooy nauchno-prakticheskoy konferentsii s uchastiem blizhnego i dalnego zarubezhya. - SPb.: IOV RAO, 2006. - 0,2 pl.
2. Arefeva O.V. Tehnologiya aktivnogo obucheniya v SPO // Srednee professionalnoe obrazovanie. Moskva, 2006. -#8. - 0,35 p.l.
3. Arefeva O.V. Rol studencheskogo nauchnogo obschestva kolledzha v razvitii issledovatel'skih navyikov uchaschihsya // Metodist (nauchno metodicheskiy zhurnal), #3, 2009. – 0,5 p.l.
4. Arefeva O.V. Studencheskoe nauchnoe obschestvo SOPOT (problemnyiy podhod). Sbornik materialov IX Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Problemnyiy i ekologicheskiy podhod v obrazovanii», Kompaniya-SPUTNIK, 2009. - 0,2 p.l.
5. Arefeva O.V. Model «Kolledzh-shkola-detskiy sad» // Sbornik materialov Gorodskogo sotsialno-obrazovatel'nogo proekta. M.: NII ISROO DO, 2010. – 0,2 p.l.
6. Arefeva O.V. Kolledzh prihodit v detskiy sad // Uchitelskaya gazeta. #23 ot 7 iyunya 2011 goda. - 0,3 p.l.
7. Arefeva O.V., avtor sostavitel. Sbornik materialov GEP «Model obespecheniya bezopasnosti detey na dorogah rayona «Metrogorodok»» (iz opyita raboty gorodskoy eksperimentalnoy ploschadki), 2011. – 6,3 p.l.
8. Arefeva O.V. SozdaYom, obsuzhdaem, proektiruem, obobschaem, tvorim // Uchitelskaya gazeta. #29 ot 19 iyulya 2011 goda. - 0,3 p.l.
9. Arefeva O.V. Sotsialnyiy proekt «PDD dlya malyishey» // Proektnaya i issledovatel'skaya deyatelnost v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyah Rossiyskoy Federatsii. Materialyi Mezhregionalnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Nikolaevskie chteniya - 2013». - Moskva: MADK, 2013. - 0,25 pl.

УДК 378

**Zhdanova M.A., Abashina A.D. SOCIAL AND PEDAGOGICAL REHABILITATION OF NEGLECTED MINORS IN SYSTEM OF SOCIAL WORK** In article basic provisions of treatment of social and pedagogical rehabilitation in system of social work with neglected minors in Russia are considered. Tasks, functions, the principles and levels of the organization of social and pedagogical rehabilitation of neglected children and teenagers are presented.

*Keywords:* social and pedagogical rehabilitation; social work with neglected minors

*Жданова М.А., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики; Абашина А.Д. к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет им. А.И.Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: abasha@list.ru*

## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ БЕЗНАДЗОРНЫХ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ В СИСТЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

В статье рассмотрены основные положения трактовки социально-педагогической реабилитации в системе социальной работы с безнадзорными несовершеннолетними в России. Представлены задачи, функции, принципы и уровни организации социально-педагогической реабилитации безнадзорных детей и подростков.

*Ключевые слова:* социально-педагогическая реабилитация; социальная работа с безнадзорными несовершеннолетними.

В современном российском обществе по-прежнему сохраняется актуальность многих социальных проблем детства, среди которых наиболее острыми следует считать социальное сиротство, безнадзорность, различные виды девиантного поведения несовершеннолетних.

Одной из главных причин этих негативных явлений являются деформации воспитательных функций семьи и системы образования.

Часть детей и подростков формально относятся к учебе, не посещают школу по неуважительным причинам, в школьной среде наблюдаются проявления буллинга, стиль взаимодействия участников учебно-воспитательного процесса не всегда конструктивен. Не смотря на активное декларирование на государственном уровне необходимости повышения роли воспитания в системе образования, по-прежнему образовательные учреждения в ряде случаев стремятся избавиться от «трудных» детей.

Современная семья в силу определенных причин и условий также нередко становится фактором десоциализации ребенка, вытесняя его из своей сферы.

Проводимые нами исследования неблагополучных семей, порождающих проблему безнадзорности, показывают, что они характеризуются низким материальным уровнем жизни, нравственной деградацией личности родителей, фактами забвения интересов ребенка, нарушением его основных прав, включая право на получение образования и медицинскую помощь, совершениями по отношению к нему различных форм насилия. Ситуация в таких семьях нередко представляет угрозу для здоровья, жизни и нормального развития ребенка, порождает у него сложные эмоциональные состояния, формирует внутренние смысловые и эмоциональные барьеры[1].

В силу наличия внутренних барьеров как искаженного механизма защиты личности, малый запас положительного социального опыта, безнадзорные дети из неблагополучных семей представляют собой особый социопедагогический феномен и нуждаются в специально организованной системе социально-педагогической реабилитации.

Проблема социально-педагогической реабилитации в системе социальной работы с безнадзорными несовершеннолетними разрабатывается учеными кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена (А.Д. Абашина, М.А. Жданова, Г.Р. Замалдинова, М.Н. Липинская, С.А. Расчетина) в контексте общей темы научно-исследовательской работы «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности». Базами для проведения исследований являются учреждения социальной защиты детства, такие как социальный приют «Транзит», социально-реабилитационный центр «Вера», социальная гостиница «Мечта» и др. Результаты и материалы исследований активно используются в процессе профессиональной подготовки студентов психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена.

Основные положения нашей трактовки социально-педагогической реабилитации в системе социальной работы с безнадзорными несовершеннолетними сводятся к следующему.

Социальная работа с безнадзорными несовершеннолетними представляет собой интегративный вид профессиональной деятельности, направленный на восстановление социального статуса, ресоциализацию, реадaptацию и социальную защиту прав и законных интересов несовершеннолетнего.

Функции профессиональной деятельности специалиста социальной сферы в динамике организации социально-педагогической реабилитации с безнадзорными связаны с комплексной организацией процессов индивидуальной ресоциализации и реадaptации регулятивно-поведенческой сферы личности ребенка. Они включают в себя: функцию восстановления социального статуса и защиты гражданских прав и законных интересов безнадзорного в микросреде его жизнедеятельности; функцию социально-правовой профилактики антисоциального поведения в детском микросоциуме и функцию коррекции индивидуальной жизненной среды безнадзорного ребенка.

Ведущими специфическими задачами социальной работы в системной реализации этих функций в деятельности специалиста-профессионала выступают интегративно-стабилизирующая, ценностно-ориентировочная и организационно-коммуникативная, которые направлены на трансформацию условий и передислокацию жизни безнадзорного, контроль, оценку и анализ социальной ситуации развития его личности и коррекцию процесса его социализации в трудной жизненной ситуации в целях преодоления социально-опасного положения ребенка[2].

Специфика социальной работы с безнадзорными несовершеннолетними отражена в принципах, определяющих сущность социального взаимодействия с данной категорией детей:

- принцип комплексности: никакая форма социально неприемлемого поведения, включая употребление наркотиков, не может рассматриваться вне контекста иных проблем несовершеннолетнего, и, в силу этой причины, нельзя создать технологию, которая исправляет какую-то одну, отдельно взятую форму отклоняющегося поведения;

- принцип гуманизма: усилия должны быть направлены на защиту прав абсолютно всех безнадзорных детей, недопустима идея отделения «хороших» детей от «плохих»;

- принцип доверия: любая реабилитационная технология должна начинаться с доверительного контакта с обездоленным несовершеннолетним, а он возможен только в том случае, когда ребенок сам готов вступить в этот контакт;

- принцип приоритета интересов ребенка: соблюдение интересов социально-неблагополучного ребенка, означает, что во всех спорных ситуациях, в которых существует конфликт интересов взрослых граждан, учреждений и детей, он всегда на стороне детей;

- принцип добровольности – насильно ресоциализировать и реадaptировать ребенка невозможно, необходимо его желание.

По своему ценностному наполнению социальная работа с безнадзорными детьми как современная государственная стратегия оказания социальной поддержки детям, находящимся в социально-опасном положении, на наш взгляд, определяется следующим.

Во-первых, на государственном уровне, существующая в Российской Федерации нормативно-правовая база по вопросам защиты прав детей в конце 90-х гг. претерпела значительные изменения прогрессивного характера. Реализация в Семейном кодексе (далее СК) (гл.11) неоднократно высказываемого предложения о замене существовавшего в Кодексе о браке и семье РСФСР довольно неопределенного термина «интересы детей» на конкретную и более содержательную норму о правах детей отвечает принципам международного права и позволяет установить определенный семейно-правовой статус несовершеннолетних. С 15 сентября 1990 года Российская Федерация является участником Кон-

венции ООН о правах ребенка, которая рассматривает ребенка как самостоятельную личность, наделенную соответствующими правами, способную в определенной мере к их самостоятельному осуществлению и защите. Закрепленный в СК подход к ребенку как к самостоятельному субъекту права соответствует положениям Конвенции о правах ребенка и принятым РФ обязательствам обеспечить всемерную защиту прав и интересов ребенка.

Во-вторых, современные подходы к реформированию системы социальной защиты в Российской Федерации, позволяют создать механизм ответственности и заинтересованности в решении проблем безнадзорности несовершеннолетних со стороны государства, различных общественных структур, а также и гражданина, реабилитационно - профилактического учреждения и других социальных субъектов за развитие социального обслуживания населения на основании учета адресности социальной поддержки, оказания социально-медицинских, психолого-педагогических, социально-правовых услуг, проведения социальной адаптации и реабилитации детей и их семей, находящихся в трудной жизненной ситуации и (или) социально-опасном положении[3].

В-третьих, исторические традиции благотворительности и милосердия в России позволяют рассматривать их как этапы становления социальной помощи и поддержки безнадзорным детям и подросткам.

В-четвертых, на институциональном уровне социальная работа с безнадзорными несовершеннолетними представляет особую разновидность социально-профилактической деятельности, функционально направленной в своей системе на фактическую охрану и поддержку нормального физического и психического здоровья безнадзорного ребенка, конструктивную правовую защиту его гражданских прав и интересов. Наряду с этим, в микросоциуме она характеризуется скоординированным взаимодействием отдельных субъектов влияния (семьи, органов опеки и попечительства, школы, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав и др.) в соответствии с объемом реальных проблем у конкретного безнадзорного.

По субъектам социального управления, на макроуровне, социальная работа с безнадзорными нормативно определяется гуманистическими принципами социальной политики государства, повышающими государственные гарантии в социальной защите гражданских прав и интересов безнадзорных детей, и требованиями гласности и открытости в решении проблем безнадзорных несовершеннолетних.

На средовом мезоуровне её организации - в ней реализуются индивидуальный и функционально-дифференцированный подходы к различным группам несовершеннолетних, оказавшимся в трудной жизненной ситуации.

На микроуровне её непосредственного осуществления, при взаимодействии с безнадзорными детьми и организации процесса реадaptации конкретного безнадзорного, от специалиста по социальной работе требуется особый уровень личностно-профессиональной компетентности.

Таким образом, социально-педагогическая реабилитация безнадзорных детей и подростков представляет системно-комплексный и многоуровневый в своей организации, полифункциональный и интегрированный по своему содержанию, особый вид профессиональной деятельности, которая требует от специалиста социальной сферы целого ряда ключевых (личностных, социально-коммуникативных и профессиональных) компетенций.

Библиографический список:

1. Жданова М.А. Исследование современной семьи как фактора социализации ребенка // Специфика педагогического образования в регионах России.-2012.- № 1. -С.130-133
2. Абашина А.Д. Интегративная подготовка студентов к социальной работе с безнадзорными несовершеннолетними //Отечественный журнал социальной работы. - 2013.-№2.- С.183-194
3. Замалдинова Г.Р. Взаимодействие государственных и общественных структур, реализующих социально-педагогическую поддержку социальным сиротам // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И.Герцена.-2010.-№121.-С.97-100.

Bibliograficheskii spisok:

1. Zhdanova M.A. Issledovaniye of a modern family as factor of socialization of the child // Specifics of pedagogical education in regions of Russia -2012.- № 1. -С.130-133
2. Abashina A.D. Integrative training of students to provide social care to neglected minors//Domestic journal of social work - 2013.-№2.- С.183-194
3. Zamaldinova G.R. Interaction between state and public bodies providing social and educational support to social orphans // Izvestia: Herzen University Journal of Humanities & Sciences.-2010.-№121.-С.97-100.

УДК 372.3\4

*Sosnovskih A.I.* **CORRECTIONAL BOARDING SCHOOL AND THE SOCIAL PARTNERS.**  
The article deals with the role and importance of social partnership in training, development, socialization of pupils of the boarding school, with complicated health problems in difficult life situations.

*Keywords:* correctional school, socialization, social partners, interaction.

*Сосновских А.И., директор коррекционной школы-интерната, г. Всеволожск, Ленинградская область*

## КОРРЕКЦИОННАЯ ШКОЛА-ИНТЕРНАТ И СОЦИАЛЬНЫЕ ПАРТНЕРЫ

В статье раскрывается роль и значение социального партнерства в обучении, развитии, социализации воспитанников школы-интерната, имеющих сложные проблемы со здоровьем, находящихся в трудной жизненной ситуации.

*Ключевые слова:* коррекционная школа, социализация, социальные партнеры, взаимодействие.

Во Всеволожской школе-интернате VIII вида ежегодно обучаются в 1-9 классах, воспитываются, проживают около 140 воспитанников. Контингент воспитанников состоит из детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации не только по состоянию здоровья, но и ряду социальных факторов: неполная семья, асоциальная семья, безработные родители, сиротство, лишение родителей родительских прав и др. Возрастает численность воспитанников из неполных семей, в которых мать лишена родительских прав. Таких детей более 56%. У каждого четвертого воспитанника мать-одиночка умерла (см. таблицу 1). Все эти дети и подростки нуждаются не только в образовании, лечении, но и постоянном внимании, понимании, заботе специалистов школы-интерната.

Таблица 1 - Из социального паспорта Всеволожской школы-интерната

№ п/п	Социальный статус воспитанников	Процент от контингента				
		2013-2014 уч. год	2006 - 2007 уч. год	2007-2008	2008 - 2009 уч. год	2010-2011 уч. год
	Сироты					
1.1.	Мать-одиночка умерла	25%	31,25%	16,66%	25%	27,8%
1.2.	Мать-одиночка лишена родительских прав	56,25%	18,75	33,34%	31,25%	50%
1.3.	Оба родителя лишены родительских прав	6,25%	25%	16,66%	18,75%	5,55%
1.4.	Оба родителя умерли	6,25%	12,5%	16,66%	12%	5,55%
1.5.	Мать отказалась	0	6,25	0	0	0

Незрелость личности в подростковом возрасте, некритичность поведения, усугубляющиеся имеющимся заболеванием, делают воспитанников школы-интерната «легкой добычей» в приобщении к наркотикам, алкоголю и др., отмечает Кривых С.В. [1] Именно поэтому серьезное внимание педагогический коллектив уделяет социально-педагогической, психологической, коррекционной работе с воспитанниками. Достижение положительных результатов было бы невозможно без активной поддержки и помощи инспекции по делам несовершеннолетних и защите их прав, ГИБДД, нарколога, транспорт-

ной милиции, службы судебных приставов, Комитета по социальным вопросам Всеволожского района, а также волонтеров [2].

Одной из важнейших задач педагогического коллектива является трудоустройство выпускников. В школе-интернате создана и развивается система профориентационной работы в 5-9 классах, которая ориентирована на всестороннее изучение профессионально-трудовых возможностей учащихся, оказание содействия их профессиональному и личностному самоопределению. В школе-интернате реализуется единство трудового обучения, общественно полезного труда и самообслуживания. Анализ результатов работы за последние годы показывает, что практически все выпускники трудоустраиваются, что также является результатом большой совместной работы школы-интерната и социальных партнеров – организаций и учреждений Всеволожского района. Именно социальное партнерство помогает в создании оптимальных условий для подготовки учащихся к самостоятельной трудовой жизни с учетом индивидуальных особенностей и реальных жизненных обстоятельств.

Неоценимый вклад вносят волонтеры организации «Петербургские родители», Новодевяткинской школы, турфирмы «Тревел Элегия», различных фондов, религиозных организаций, частных предпринимателей в воспитательную работу с нашими детьми. Участвуя в разнообразных видах деятельности воспитанники учатся устанавливать отношения в своем коллективе, со взрослыми, взаимодействовать с окружающим миром, что способствует формированию их личности. Интерес, желание поучаствовать вызывают у учащихся как уроки, коррекционные занятия, так и классные часы, игры, спортивные праздники, различные смотры-конкурсы, проводимые в школе-интернате. Многочисленные экскурсии в Санкт-Петербург, Кронштадт, Петергоф, по Ленинградской области, по памятным местам Малой Родины–Всеволожскому району способствуют расширению кругозора учеников, их знаний об окружающем мире.

Программа воспитательной работы школы-интерната, которая разрабатывается совместно с социальными партнерами, учитывает интересы и пожелания воспитанников, определяет содержание и механизмы развития и проявления учащимися личностных качеств, формирование их индивидуальности, способности к нравственной и творческой реализации своих возможностей [3]. Совместная работа приносит свои плоды: учащиеся не совершают правонарушений, нет побегов из школы-интерната, выпускники любят навещать свой дом, оказывают посильную помощь младшим, учителям и воспитателям.

Библиографический список:

1. Кривых С.В. Организационно-методическое обеспечение создания Молодежного кампуса для выпускников-сирот // Мир науки, культуры, образования. - № 7(19). – Часть 2. - Декабрь 2009. – С.166-169.
2. Слабжанин Н.Ю. Как эффективно работать с добровольцами. - Новосибирск: МОФ СЦПОИ, 2002

3. Кошкина В.С. Управление муниципальными образовательными учреждениями. Специфика педагогического образования в России. Материалы научно-практической конференции. - Тюмень-Санкт-Петербург. ТОГИРРО.2009.

Bibliograficheskii spisok:

1. Krivykh S.V. Organizacionno-metodicheskoe obespechenie sozdaniya molodezhnogo kampusa dlya vpusknikov-sirot // mir nauki, kultury, obrazovaniya. - № 7(19). – Chast 2. - dekabr 2009. – S.166-169.
2. Slabzanin N. Y. Kak effektivno rabotat' s dobrovoltsami. - Novosibirsk: MOF STSPOI, 2002
3. Koshkina V.S. Ypravlenie mynitsipalnimi obrazovatelnimi ythrezdenijami. Sbornik naythnix trydov. - Tjymen'-SPb. TOGIRRO. 2009

УДК 378

*Fedorova O.V., Sabinina N.N.* **NEW CHALLENGES IN THE EDUCATION SYSTEM AND WAYS TO RESPOND TO THE TEACHER ON THEM.** Modern educational situation in the educational process be extremely traditional. The teacher should constantly make changes in the educational process. The risk of innovation activity may impact on educational outcomes. The authors indicate the causes of risks and their prevention.

*Keywords:* activities of the teacher, pedagogical risks, innovative activities.



*Фёдорова О.В., директор ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург,  
Сабина Н.Н., зам.директора ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург*

## **НОВЫЕ ВЫЗОВЫ В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ И СПОСОБЫ РЕАГИРОВАНИЯ ПЕДАГОГА НА НИХ**

Современная образовательная ситуация не позволяет образовательному процессу быть исключительно традиционным. Педагогу необходимо постоянно вносить изменения в учебный процесс. Риск от инновационной деятельности может сказываться на образовательных результатах. Авторы обозначают причины рисков и их профилактику.

*Ключевые слова:* деятельность педагога, педагогические риски, инновационная деятельность.

Вступление в силу нового закона «Об образовании в Российской Федерации», появление новых региональных нормативных документов в требует от педагога в настоящее время не только высокого профессионального мастерства в своей области и педагогической компетентности, но и умения мобильно реагировать на новые социальные ожидания, быть восприимчивым к восприятию и созданию инноваций, включаться, по сути, в инновационную деятельность.

Деятельность современного педагога не может носить исключительно традиционный характер: современная образовательная ситуация этого просто не позволяет. Педагогу необходимо постоянно вносить в учебный процесс изменения – значительные или незначительные, ввиду чего его деятельность приобретает инновационный характер.

Вместе с тем, возникает острая проблема: с одной стороны, целью всего инновационного является развитие, улучшение, получение более высоких качественных результатов, с другой стороны - инновации создают в педагогической деятельности ситуацию некоей неопределенности, риска, поскольку инновации и риск - две взаимосвязанные категории. Риск от инновационной деятельности может сказываться на образовательных результатах. И получается замкнутый круг, в котором то, что, как предполагалось, должно образовательные результаты улучшать, на самом деле - может приводить к их ухудшению или появлению негативных последствий.

Педагог – основной субъект инновационной деятельности, и от того, насколько именно он будет чувствовать себя успешным, здоровым, зависит тот результат, который ждет от него общество. Велика роль самого педагога, включенного в инновационную деятельность, в минимизации рисков. Именно он сам может себе помочь, если знает о факторах риска и способах их профилактики.

А что такое вообще риск? Понятие «риск» является междисциплинарным. В экономике риск определяется как возможность неудачи, убытков. В социологии риск связывают с неопределенностью событий в отношении потерь, либо упущений. В философии риск выступает как регулятор поведения; стремление субъекта, опираясь на свои знания, интуицию, выяснить вероятность как позитивных, так и негативных нравственных последствий выбора, поступка, действия. В психологии риск определяют как возможность рассогласования цели и результата.

Педагогическая рискология начинает развиваться с конца XX века. Это новое направление в педагогике, изучающее сущность и общие закономерности педагогического риска, риска в профессиональной деятельности.

Мы понимаем под профессиональными рисками вероятность появления негативных последствий в ходе осуществления инновационной деятельности, которые могут сказываться на личности каждого из участников этой деятельности, а также на достижении прогнозируемого результата.

С какими рисками может столкнуться педагог в своей инновационной деятельности? Таких основных групп рисков можно назвать несколько. Для инновационной деятельности чаще всего характерны такие профессиональные риски, как:

- личностный, проявляющийся в стрессах, боязни неудачи, потери компетенции и др.;

- физический, проявляющийся в повышенной утомляемости, снижении общего тонуса организма и т.д.;

- методологический, технологический – проявляется в затруднениях в освоении инновационных технологий, организации экспериментальной деятельности;

- риск сопротивления и риск псевдоинноваций, экономический и другие виды рисков влияют на результаты инновационной деятельности.

Перечень причин возникновения рисков, соотнесенных с конкретными видами рисков не стабилен, может дополняться, что обусловлено как особенностями образовательного учреждения, так и спецификой в деятельности каждого конкретного педагога.

Приведем некоторые примеры.

Педагоги-лидеры - достигшие высоких результатов в своей профессиональной деятельности, имеющие награды, пользующиеся авторитетом у коллег. При включении в инновационную деятельность результаты деятельности могут быть временно снижены, поскольку изменения в образовательном процессе всегда несут за собой и изменения в результатах этого процесса. Привычные педагогу-лидеру высокие достижения воспитанников могут снизиться, тем самым создается ситуация возникновения профессиональных рисков. В первую очередь, это риски личностного характера, связанные с временной потерей компетенции в новой для педагога области или технологии.

В настоящее время увеличивается количество детей с ограниченными возможностями здоровья, детей мигрантов. Очевидна специфика деятельности педагогов, внедряющих инновационные технологии в инклюзивном обучении, в работе с детьми-инвалидами, с детьми мигрантов, плохо владеющими русским языком. Специфика инновационной деятельности в работе с такими детьми связана с необходимостью отбора содержания образовательной программы, учитывающего потребности введения специальных разделов, не присутствующих в содержании программы нормально развивающегося ребенка, а также – с потребностью индивидуализации обучения. Чаще всего, педагогу, обучающему таких детей, необходимо освоение инновационных технологий коррекционной направленности, взаимодействие со специалистами: психологом, дефектологом и др. По сути, для любого педагога, не имеющего коррекционное образование и опыта работы с такими детьми, данная деятельность является инновационной. Можем предположить, что в данной ситуации педагог подвержен в наибольшей степени профессиональным рискам в инновационной деятельности.

Проявления профессиональных рисков очень разнообразны. Причем могут возникать профессиональные риски различного характера одновременно, быть взаимообусловленными. Так, к примеру, риски личностного характера, связанные с проблемами оценки результата инновационной деятельности коллегами в коллективе, могут быть обусловлены рисками технологического характера, когда результат инновационной деятельности, с точки зрения коллег, не соответствует современным требованиям. Для конкретного педагога продукт его деятельности имеет инновационный характер, а в профессиональной среде внедряемая инновация либо уже традиционна, либо осуществляется другими педагогами в коллективе на более высоком уровне. В таких случаях для предупреждения риска потери авторитета, критики со стороны коллег и, как следствие, снижения собственной профессиональной самооценки, необходимо сопровождение специалистов, которые до момента презентации инновации в коллективе проведут экспертизу результата инновационной деятельности. Также важно быть психологически готовым к принятию различных оценок и мнений о внедряемой инновации.

Для профилактики физических рисков, т.е. переутомления, снижения работоспособности, общего тонуса организма, необходимо рационально планировать и распределять свою нагрузку.

В профилактике личностных рисков, особенно таких как – риск изменения статуса и временной потери компетенции, большое значение имеет атмосфера сотрудничества и уважения в образовательном учреждении, между коллегами. И здесь каждый из коллег в коллективе становится либо человеком, который с уважением и тактом отнесется к инновационному опыту коллеги, либо человеком, который заронит зерно сомнения или даже нежелания в дальнейшем экспериментировать, а тем более – делиться своим опытом.

Возможность появления технологических или методических рисков возникает, когда педагог с целью повышения качества образовательного процесса начинает осваивать инновационные педагогические технологии. Как показывает практика, для освоения и внедрения в собственную педагогическую деятельность инновационных технологий, недостаточно простого знакомства с теми или иными инновационными технологиями.

Простое копирование любой инновационной технологии без понимания ее сути и адаптации к условиям конкретного образовательного учреждения или собственного детского коллектива, как правило, приводит к неудачам, и, как следствие, проявлениям профессиональных рисков педагога различного характера. Инновационная педагогическая деятельность имеет особенность - персонифицированность личностными качествами педагога, включает в себя творческие импровизационные компоненты и не может быть полностью «скопирована». В связи с этим применение уже «зарекомендовавших» себя инновационных технологий в постоянно меняющихся условиях образовательной среды конкретного образовательного учреждения и даже конкретной реализуемой образовательной программы, конкретного детского коллектива обучающихся требует обязательной постепенной их модернизации и коррекции.

УДК 316.3\4

*Kvaktun M.V., Tertyshna I.S.* **SOCIAL INTERACTION OF HEALTH AND AS A CONDITION OF SCHOOL CHILDREN LITERACY VALEOLOGICAL** The article discusses the features of the joint work of the school and health authorities in the socialization of children, the main areas of activity valeologicheskoy, shapes and forms. Include topical issues of interaction of the subjects of education with social partners, other departments, as well as their solutions.

*Keywords:* social relationships, cooperation, health lessons, valueology, health authorities, zdorovesozidayuschyaya activity.

*Квактун М.В., врач-педиатр, СПбГБУЗ городская поликлиника №109;  
Тертышная И.С., учитель начальных классов, воспитатель ГПД, ГБОУ школа №325, Санкт-Петербург*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНОВ ЗДРАВООХРАНЕНИЯ И ШКОЛЫ КАК УСЛОВИЕ ВАЛЕОЛОГИЧЕСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ**

В статье рассматриваются особенности совместной работы школы и органов здравоохранения в условиях социализации детей, основные направления валеологической деятельности, формы и методы. Указываются актуальные проблемы системы взаимодействия субъектов образования с социальными партнерами других ведомств, а так же пути их решения.

*Ключевые слова:* социальные отношения, сотрудничество, уроки здоровья, валеология, органы здравоохранения, здоровьесозидающая деятельность.

Детство - сложный многомерный феномен, который имеет важнейшее стратегическое значение для устойчивого развития любого общества. Данный феномен опосредован многими культурными, социально-экономическими, экологическими и прочими факторами.

ми. Воспитание растущего человека как формирование развитой личности составляет одну из главных задач современного общества.

Многополярность и многоплановость процесса взросления и вхождения ребенка во взрослую жизнь сопряжено с различного рода трудностями. Сегодняшняя социально-экономическая действительность такова, что существует обширный пласт проблем, с которыми приходится сталкиваться ребенку на пути вхождения в общество, а подчас и оставаться один на один с ними, считает Кривых С.В. [1, с.20].

В современном обществе многие государственные, коммерческие и общественные организации и учреждения различных министерств и ведомств вводят в круг своей деятельности задачи по воспитанию подрастающего поколения. Однако, эффективность решения таких задач отдельной группой специалистов значительно ниже возможных результатов командной работы.

Создание системы взаимодействия субъектов образования с социальными партнерами других ведомств должно быть обращено к личности ребенка, направлено на ее развитие, раскрытие потенциала, своеобразия и духовных сил, нивелирование негативных последствий влияния часто, враждебной социальной среды. Словом, проблем предостаточно, и над их разрешением нужно активно работать, используя открывающиеся возможности межведомственного взаимодействия органов здравоохранения и образования. Взаимодействие образовательного учреждения в системе здравоохранения предполагает организацию медицинского сопровождения образовательного процесса при взаимодействии с детскими территориальными поликлиниками, учреждениями по охране репродуктивного здоровья.

"Здоровье до того перевешивает все остальные блага, что здоровый нищий счастливее короля", – писал А. Шопенгауэр. В нашей стране снижается продолжительность жизни, наблюдается постоянный рост общей заболеваемости населения, увеличивается количество инфекционных заболеваний и, особенно, венерических. К сожалению, эта тенденция к заболеваемости напрямую коснулась школьников.

Учеными давно установлено, что состояние здоровья человека на 50% определяется его образом жизни, питанием и привычками. Изменить положение можно только путем обучения и приобщения к здоровому образу жизни детей, начиная с дошкольного возраста. Детям можно привить основные знания, навыки и привычки в области охраны здоровья, которые в дальнейшем могут превратиться в важные компоненты общей культуры человека и оказать влияние на формирование здорового образа жизни всего общества.

Современная школа, по сути, являясь важнейшим звеном формирования личности XXI века, обеспечивает защиту ребенка от агрессивного воздействия негативных проявлений социальной среды, поскольку дети сегодня - это самая уязвимая часть общества, открытая для всех опасностей и угроз. Одним из путей решения сложившихся проблем, является социальное взаимодействие поликлиники и школы, а одной из форм работы в данном направлении – уроки здоровья, которые проводятся один раз в неделю врачом – педиатром и педагогом в каждом классе с первого по одиннадцатый [2].

**Цели уроков:** формирование у учащихся устойчивой мотивации на здоровый образ жизни, ответственности за состояние своего здоровья, за собственное благосостояние и состояние общества, обеспечение теоретической и практической подготовки учащихся к здоровому образу жизни.

**Задачи уроков:**

1) Сформировать ценностные установки жизненных приоритетов на здоровый образ жизни, на умение принимать ответственность за свое поведение на себя.

2) Вооружить учащихся:

- санитарно-гигиеническими знаниями, воспитать убежденность школьников в необходимости выполнения требований и правил гигиенического поведения в труде и в быту;

- знаниями о пагубном влиянии на организм курения, алкоголизма и наркомании, нацелить на искоренение вредных привычек;

- основными принципами аутогенной тренировки, простейшими методами самодиагностики, самооценки и самокоррекции;

3) Обеспечить учащихся знаниями принципов ЗОЖ и простейшими методами оздоровительного закаливания.

4) Помочь учащимся осознать необходимость постоянного поддержания достаточной физической активности, соблюдения норм рационального питания, сохранения устойчивого психоэмоционального состояния.

5) Обучить мерам ранней профилактики сердечно-сосудистых заболеваний, заболеваний органов пищеварения и т. д.

Содержание курса обуславливает необходимость использования разных форм и методов обучения: лекций, бесед, практических занятий, дискуссий, игровых форм и т. д.

При преподавании курса необходимо широко использовать наглядность, кино- и видеоматериалы. Необходимо осуществлять индивидуальный подход к учащимся, выходить на их личные конкретные проблемы, широко использовать данные периодической печати. Использование активных методов обучения: тестирование, обсуждение в творческих группах, ролевые игры, создание проблемных ситуаций, свободный обмен мнениями по теме повысит интерес учащихся к данному курсу. Приведём пример планирования уроков здоровья в начальной школе.

Уроки здоровья "Помоги себе сам" (3 класс)

№	Тема урока	Кол-во часов
<b>I.</b>	<b><i>Я и школа (3 часа)</i></b>	
1.	Знакомство	1ч
2.	Взаимоотношения и контакты друг с другом, в стенах школы	1ч
3.	Мои интересы и здоровье	1ч
<b>II.</b>	<b><i>Что такое здоровье? (9 часов)</i></b>	
4.	Здоровье, от чего оно зависит	1ч
5.	Основные факторы здоровья и их взаимосвязь	1ч
6.	Здоровье тела и души	1ч
7.	Здоровье и природа	1ч
8.	Здоровье и общество	1ч
9.	Образ жизни и здоровье	1ч
10.	Какие бывают заболевания. Их причины	1ч
11.	Основные правила личной гигиены	1ч
12.	Основные правила общественной гигиены	1ч
<b>III.</b>	<b><i>Мир вокруг и я (10 часов)</i></b>	
13.	Как я воспринимаю окружающий мир	1ч
14.	Нервная система	1ч
15.	Гигиена зрения, слуха и других органов чувств	1ч
16.	Закаливание организма. Спорт. Игры	1ч
17.	Как гулять на улице, во дворе. Основные правила дорожного движения	1ч
18.	Купание. Правила поведения на воде	1ч
19.	Построение организма. Основные внутренние органы	1ч
20.	Основные качества личности	1ч
21.	Какой я сейчас, каким стану	1ч
<b>IV.</b>	<b><i>Дыхание и жизнь (8 часов)</i></b>	
23.	Дыхание - основа всего живого	1ч
24.	Чистый воздух - это здоровье	1ч
25.	Режим и правила дыхания	1ч
26.	Как помочь человеку, когда он потерял сознание	1ч
27.	Чистый воздух и инфекционные заболевания	1ч

28.	Гигиена жилья	1ч
29.	Как сохранить чистый воздух	1ч
30.	Лёгкие и чистота	1ч
<b>V.</b>	<b><i>Хочешь быть здоровым - действуй! (5 часов)</i></b>	
31.	Помоги другим советом, добрым делом, своими знаниями	1ч
32.	Правила отношений с друзьями, взрослыми	1ч
33.	Как вести себя среди людей	1ч
34.	Что такое осторожность	1ч
35.	Как вести себя на "Уроках здоровья"	1ч

В результате данной социальной взаимосвязи мы ожидаем следующие результаты:

- Создание максимально благоприятных условий для формирования здоровьесберегающей среды в ОУ, которые позволят обеспечить:
  - повышение успешности учащихся в образовательной деятельности;
  - формирование у учащихся готовности к сохранению и укреплению здоровья;
  - снижение заболеваемости и функциональной напряженности учащихся;
  - повышение готовности педагогов к здоровьесозидающей деятельности;
  - усовершенствованную организацию здорового и рационального питания в ОУ.
- Наличие востребованного электронного банка ресурсов района и методических разработок в области обеспечения безопасности и здоровьесозидающей деятельности ОУ;
- Повышение уровней валеологической грамотности и обеспечения безопасной жизнедеятельности обучающихся и их родителей; осознанная потребность в здоровом образе жизни.
- Сбережение здоровья и формирование культуры здорового образа жизни у всех участников образовательного процесса.
- Улучшение физического и эмоционально-психологического состояния всех участников образовательного процесса.
- Расширение сети спортивных секций и видов физкультурно-оздоровительной работы;
- Рост спортивных достижений обучающихся;
- Повышение профессиональной компетенции педагогов и работников ОУ в сохранении и укреплении физического, нравственного, морального и социального здоровья обучающихся (воспитанников).

В качестве вывода хотелось бы отметить две основные особенности межведомственных взаимоотношений школы и органов здравоохранения:

1. Они объективно необходимы для полноценной реализации задач общего образования в современных условиях.
2. Эти взаимоотношения взаимовыгодны для обеих сторон. С одной стороны, государственные организации видят в школе наиболее приспособленную структуру, объединяющую многочисленную организованную часть населения, через которую возможно эффективное решение их ведомственных задач. С другой стороны, школа получает возможность привлекать для решения своих задач материальные, организационные и другие ресурсы ведомственных организаций.

Библиографический список:

1. Кривых С.В. Теоретические подходы к понятию «мониторинг здоровья» // Научно-исследовательская деятельность как фактор развития региона: Материалы региональной научно-практической конференции. – Тобольск: ТГПИ им. Д.И. Менделеева, 2005. – С. 20-25.
  2. Ковалько В.И. Здоровьесберегающие технологии в начальной школе. - М.: «ВАКО», 2004.
- Bibliograficheskiy spisok:
1. Krivykh S.V. Teoreticheskie podhody` k poniatiiu «monitoring zdorov`ia» // Nauchno-issledovatel`skaia deiatel`nost` kak faktor razvitiia regiona: Materialy` regional`noi` nauchno-prakticheskoi` konferentsii. – Tobol`sk: TGPI im. D.I. Mendeleeva, 2005. – S. 20-25.
  2. Koval'ko V.I. Zdorov'esberegajushhie tehnologii v nachal'noj shkole.- M.: «VAKO», 2004.

УДК 316.3\4

*Boluchevskaya S.A.* **SOCIALIZATION AND INTEGRATION INTO SOCIETY OF STUDENTS OF SPECIAL SCHOOL.** The article reveals the problems of socialization of pupils of special schools. For example, the development and implementation of socio-pedagogical project of boarding-school vocational guidance students showing effective ways to solve the problems of employment of graduates.

*Key words:* socialization, social-pedagogical project, vocational work.

*Болучевская С.А., учитель Всеволожской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната; г. Всеволожск Ленинградской области*

## **СОЦИАЛИЗАЦИЯ И ИНТЕГРАЦИЯ В ОБЩЕСТВО ВОСПИТАННИКОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА**

В статье раскрываются проблемы социализации воспитанников специальной школы. На примере разработки и реализации социально-педагогического проекта школы-интерната по профориентации воспитанников показаны эффективные пути решения проблем трудоустройства выпускников.

*Ключевые слова:* социализация, социально-педагогический проект, профориентационная работа.

Изменения, происходящие в жизни страны, все яснее обнажают социальные проблемы. Это и социальное расслоение, наличие безработицы, увеличение численности детей с проблемами в развитии, высокие требования к квалификации рабочих на рынке труда. Эти проблемы усложняют решение поставленных задач, снижают результативность работы школы-интерната. Данные социального паспорта нашей школы подтверждают наличие перечисленных социальных проблем. Именно поэтому в целевой программе развития нашего учреждения разработан и реализуется проект «Профориентация и трудовое обучение воспитанников школы-интерната».

Цели и задачи проекта так или иначе сводятся к единому: социализации и интеграции в общество воспитанников. Учащихся специальных школ ожидает непростая жизнь за порогом школы, и своевременная помощь будет им необходима.

Одним из направлений проекта «Профориентация и трудовое обучение» является совершенствование профориентационной работы. И если с помощью специальных педагогических мер коррекционно-воспитательной работы удастся исправить или ослабить многие недостатки психофизического развития школьников и сформировать у большинства из них готовность к доступным видам труда по программам, предусмотренными учебным планом, то с профориентационной работой все обстоит сложнее. Как оказывается, на пути этого направления возникает много проблем. Не секрет, что у наших детей завышена самооценка. Они считают, что достойны быть врачами, дизайнерами и т.д.. Сузить спектр желаемого до возможного – суть профориентационной работы.

«Для прогноза трудоспособности, кроме уровня интеллектуального развития очень важен учет проявлений психических нарушений. При экспертизе трудоспособности принято выделять 4 типа дефекта психики: Основной (простой). С эмоционально-волевыми нарушениями: психоподобный, торпидный. Астенический. Сложный» [1].

Исходя из этого, профессиями швеи, столяра, плотника, переплетчика (по учебным программам школы) могут овладеть учащиеся с легкой степенью умственной отсталости и относительно сохранной эмоционально-волевой сферой, то есть основного типа дефекта психики.

С психопатоподобным типом дефекта чаще всего не работают, несмотря на легкую степень умственной отсталости. Оптимальной является индивидуальная форма организации труда. Дети с умеренной умственной отсталостью с чертами торпидности в эмоционально-волевой сфере нетрудоспособны в обычных производственных условиях. Адаптация их к труду возможна только в особо созданных, преимущественно надомных, услови-

ях, при выполнении отдельных элементарных операций физического труда под наблюдением.

В создавшейся социально-экономической ситуации на рынке труда, в основном, сложилась практика трудоустройства лиц с простым дефектом психики и легкой умственной отсталостью. Подростки остаются без поддержки после окончания школы. В лучшем случае родители принимают участие в трудоустройстве. А если дети из неблагополучной семьи, вопрос остается открытым. Дети-сироты после окончания профессионального училища остаются один на один с действительностью.

На Западе существует модель «поддерживаемого трудоустройства», предполагающая длительное сопровождение человека с умеренно-выраженными интеллектуальными и психическими нарушениями» [2] на рабочем месте рынка труда при постоянном руководстве наставника и социального работника.

Этот опыт можно использовать и у нас, при условии тесного взаимодействия с работодателями, центрами подготовки кадров. Профориентационная работа в рамках проекта ведется путем расширения сотрудничества с профессиональными училищами, куда учащиеся выезжают на День открытых дверей. Организованы систематические встречи со специалистами службы занятости района. Проводятся экскурсии на деревообрабатывающие предприятия, предприятия швейной промышленности. Включился в совместную деятельность благотворительный фонд «Время помогать». Волонтеры, опираясь на теоретическую базу проекта, знакомят старшеклассников нашей школы с некоторыми профессиями, организуют практические занятия. Воспитателями школы-интерната проводятся экскурсии в близлежащие магазины, авторемонтные мастерские, больницу для ознакомления воспитанников с различными рабочими профессиями. Выпускается стенгазета для старшеклассников.

Участие воспитанников в школьных, районных, областных выставках «Вместе в будущее» и «Шире круг» способствуют развитию социальной активности школьников. Девочки старших классов на празднике, посвященном Дню рождения школы, демонстрировали изделия, сшитые самостоятельно на уроках труда. Разрабатывается цикл бесед о профессиях с рассказами о том, какие умения, знания требуются в той или иной профессии. Эти беседы будут проводиться для учащихся, начиная с 5 класса, дифференцированно.

Очень важна в профориентационной работе связь с родителями, которых также необходимо ориентировать на выбор профессии их детей. Стойкий интерес к профессии, умение выдерживать трудовую нагрузку, осознание роли труда в жизни человека, уважение к людям труда – результат реализации проекта.

*Литература:*

1. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. – М., 2003. – 120с.
2. Современные подходы к обучению и воспитанию детей с интеллектуальной недостаточностью / под ред. А.Д. Виноградовой и В.Н. Вовка. – СПб: ЛОИУУ, 1994. – 114с.

*Literatura:*

1. Starobina E.M. Professionalnaya podgotovka litc s umstvennoy otstalostyu. - M., 2003.-120s.
2. Sovremennie podxodi k obucheniyu I vospitaniyu detei s intellektualnoyu nedostatochnostyu. Pod red. A.D.Vinogradovoi I V.N.Vovka. - SPb: LOIRO, 1994.

УДК 316.6

**Fiodorova G. G. SOCIO-PEDAGOGICAL ACTIVITIES IN THE FORMATION OF THE INFORMATION-PSYCHOLOGICAL SAFETY OF TEENAGERS.** In article deals with the notion of the information-psychological safety; it shows the main trends of socio-pedagogical activities in forming the information-psychological safety of teenagers

*Keywords:* information, information-psychological safety, socio-pedagogical activities

**Федорова Г.Г., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail:**



## **СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ИНФОРМАЦИОННО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ПОДРОСТКОВ**

В статье рассматриваются понятия: информация, информационно психологическая безопасность; предлагаются основные направления социально-педагогической деятельности по формированию информационно-психологической безопасности подростков.

*Ключевые слова:* информация, информационно-психологическая безопасность, социально-педагогическая деятельность.

Проблема информационной безопасности в последнее время приобретает все большую значимость. Информация рассматривается как стратегический ресурс в развитии общества. Переход к информационному обществу приводит к возрастанию роли обучения на протяжении всей жизни, к развитию способности активно действовать и самостоятельно принимать решения.

Информатизация общества несет в себе как положительные, так и отрицательные черты. К положительным чертам можно отнести: овладение любыми интеллектуальными достижениями цивилизации через глобальную информационную систему; развитие интеллектуальных качеств; возможности более широкого общения и др. Отрицательные черты - трудности адаптации многих людей в среде информационного общества; информационные технологии, которые могут разрушить частную жизнь людей и организаций; проблема отбора качественной и достоверной информации; растущая агрессивность коммуникативной среды; навязывание норм, ценностей, образа жизни криминально ориентированной и маргинальной среды; пропаганда алкоголя, наркотиков, культа насилия, жестокости, половой распущенности.

Все это актуализирует проблему информационно-психологической безопасности. Информационно-психологическая безопасность – это защита всех членов общества от негативного воздействия информации, представляющей опасность для здоровья, жизни или способной нанести вред нравственному, духовному, психическому и социальному развитию, а также возможность адекватного поведения и личностного развития в условиях неблагоприятных информационных воздействий. Информационно-психологическая безопасность является неотъемлемой составляющей национальной безопасности в целом.

Факторы риска, присущие информационной среде, не зависят от человека. Но информация будет восприниматься по-разному, в зависимости от субъективных факторов, таких как: уровень зрелости и воспитанности личности, возраст, самостоятельность, убежденность, конформизм и др. В случае, если мы имеем дело с подростками, с их неустойчивыми мотивационными установками, воспринимаемая подростком негативная информация может оказать влияние на формирование личности крайне отрицательно.

По опросу школьников удалось выяснить, что основными источниками информации для них является телевидение, Интернет, общение с друзьями, чтение литературы. (Распределено в порядке значимости). Просмотр телепередач влияет на все сферы личности: интеллектуальную, моральную, эмоциональную. Просмотр научно-познавательных передач ускоряет развитие ребенка, расширяет кругозор, учит рассуждать. Но интерес к научно-познавательным программам у подростков не достаточно высок. Подростки в большей мере предпочитают программы развлекательного характера.

Кино, видео, телевидение и другие средства массовой информации демонстрируют различные нормы и стандарты жизни, влияют на формирование вкусов, интересов, моделей поведения. Сформированные потребности при этом, часто не соотносятся с возможностями их удовлетворения. Это может приводить к проявлению большей жизненной активности, стремлению работать над собой или наоборот, активность может приобретать

антисоциальный характер. Подобное чаще всего характерно для неблагополучных подростков. Не имея необходимых социальных знаний и положительного жизненного опыта, они не в состоянии выработать правильный, адекватный жизненный сценарий. Неверно сформированные под воздействием негативных примеров жизненные установки не позволяют им правильно сформулировать жизненные цели, а также выработать адекватные пути их достижения.

В неблагополучных семьях дети и подростки часто становятся жертвами насилия. Обида, страх, незащищенность и прочие негативные эмоциональные состояния заставляют смотреть на мир как враждебный и искать способы защиты. Просмотр телепередач с актами агрессии и насилия « помогают » им « найти » средства собственной защиты. Так многие преступления и правонарушения полностью копируют увиденное на экране, как по сути, так и способам расправы с жертвой. Подростки, чаще из неблагополучных семей, проявляли жестокость по отношению к младшим детям, сверстникам, животным. Безусловно, такого рода поступки явились результатом предыдущего развития, влияния всей суммы негативных факторов, особенно жестокого обращения с детьми в семье, но примеры агрессии на экране послужили непосредственным пусковым механизмом.

Исследователи выделяют факторы, способствующие усвоению агрессии. Установлено, что подражательная агрессивность возрастает, если:

- изначально высока агрессивность зрителя;
- высока степень идентификации с агрессором;
- имеется достаточно обстоятельств, « оправдывающих » агрессора.

Из всего вышеперечисленного следует, что нежелательная информация может напрямую оказывать влияние на формирование модели поведения. Нежелательная информация вместе с другими видами информационных угроз (постоянное оскорбление в социальных сетях, склонение к интимной жизни и др.) может спровоцировать не только психологический дискомфорт (чувство страха, неуверенности, отчужденности), но и послужить причиной противоправных действий.

В экспериментальном исследовании мы пытались выявить представления подростков и родителей о современных угрозах. Опрос проводился в 8-9 классах. Опрошено 25 подростков и 25 родителей. Родители основными источниками угрозы для общества считают: 1-место терроризм и криминал, 2-е место - эпидемии; 3 -загрязнение окружающей среды, 4 - бездуховность и безработицу; 5 - транспортные происшествия. Источниками угрозы для детей родители считают: криминал, плохую компанию, наркотики, алкоголь, телевидение (агрессия в детских фильмах), Интернет (распределено в порядке значимости. По мнению школьников угрозы в современном обществе распределились следующим образом: 1 место – терроризм и криминал; 2 место - экологические проблемы (наводнения, загрязнение окружающей среды,) эпидемии; 3 место - транспортные происшествия; 4 место- распространение наркотиков и алкоголизма.

Таким образом, и родители, и учащиеся недооценивают угрозу, идущую от средств массовой информации. Вместе с тем удалось выяснить, что почти все учащиеся кроме просмотра телепередач ТВ входят в Интернет и проводят значительное время. Основной жалобой со стороны педагогов выступает то, что подростки даже на уроках не расстаются с планшетными компьютерами и телефонами.

Интернет выступает не только как источник информации, но и как среда общения, и потому несет все возможные виды информационных угроз. Это нежелательная информация (порнография, сцены насилия), пропаганда противоправных действий, алкоголизма, наркомании, призывы к массовым беспорядкам, склонение к развратным действиям, суициду, оскорбительное общение. Сюда же следует отнести фильмы и видеоклипы, а также музыкальные произведения пропагандирующие насилие, жестокость, формирующие негативные моральные установки.

По нашим данным из 25 подростков 21 пользуется Интернетом ежедневно, осталь-

ные - несколько раз в неделю; 7 человек проводят в сети Интернет более трех часов в день, остальные от одного часа до двух. Основными целями посещения называют общение в социальных сетях и игры. Только 6 человек из участников исследования указали в качестве целей посещения Интернета поиск учебной и познавательной информации. Только восемь человек указали нежелательные сайты, которые они избегают. Это сайты с порнографическим содержанием, пиратские сайты и сайты сомнительного содержания. Большинство подростков воспринимают Интернет в качестве средства развлечения и общения, смотрят все подряд, без критического отношения к полученной информации.

Нельзя оставить без внимания и такой важный источник информации как музыка. Исторический опыт человечества показывает, что ни одно общество, ни одна цивилизация не обходились без музыки. Искусство вообще, и музыка в частности, помогает нейтрализовать негативные эмоции, уравнивает отношения человека с миром, с окружающей средой. Общение с классическими музыкальными произведениями высокого искусства изменяет внутренний мир каждого человека в лучшую сторону. Музыка сильнейшее средство формирования интеллекта, эмоциональной культуры, нравственности.

Поток музыкальной информации в современном мире безграничен: радиостанции, телевидение, магнитофоны, Интернет и т.д. К сожалению, в современном мире с изменением духовных установок, падением нравственных ориентиров, изменились приоритеты в области искусства. Среди подростков и молодежи наблюдается тяга к модным стилям западной рок-музыки, мелодиям российского шоу-бизнеса далеко не лучшего образца. Музыка направлений рок, реп, панк-рок, металл, КИШ, техно и т.п. пронизана агрессивными, безнравственными текстами, примитивной мелодией, а сверхгромкие звуки оказывают на организм разрушительное воздействие. Исследователи считают, что ощущения, возникающие при прослушивании тяжелого рока аналогичны тем, которые вызывает алкогольное и наркотическое опьянение.

В качестве источника подобной музыки чаще всего выступает Интернет. Если в эфире музыкальных каналов многих радиостанций существуют определенные ограничения, а в свободной продаже также можно найти не все подобные записи, то в Интернете доступны записи, где текст песен, зачастую состоит из нецензурной брани, где пропагандируют насилие, распущенность и т.п.

Необходимо отметить, что в настоящее время происходит объединение двух сильнейших средств воздействия на человека: показ на экране сцен насилия и жестокости и насилие в клипах на музыкальные произведения. Все это оказывает наиболее разрушительное воздействие на личность с неокрепшей психикой. Анализ результатов исследования с помощью анкеты «Музыка» показал, что музыка занимает важное место в досуге подростков. Из 25 опрошенных 22 человека относятся к музыке положительно, трое нейтрально. Музыкальные пристрастия четко не сформированы, большая часть подростков слушает музыку различных жанров, которая нравится. Однако предпочтение все же отдается рок-музыке и рэпу. К сожалению, к этим жанрам относится наибольшее количество негативных музыкальных произведений. Желание послушать музыку возникает в различных эмоциональных состояниях (и когда весело и когда грустно). Большинство подростков считают, что если музыка нравится (любая), то она не приносит вреда человеку.

Таким образом, информационная угроза, идущая от средств массовой информации, недооценивается как родителями, так и самими подростками. Подростки недооценивают такую угрозу как Интернет и музыка, а родители, если в какой-то мере обращают на негативное влияние Интернет, то такой источник как музыка, не учитывается вовсе. Все это ставит вопрос о целенаправленной работе по формированию информационно-психологической безопасности подростков. Большие возможности в этом плане имеет социально-педагогическая деятельность. Рассмотрим основные направления деятельности.

1. Это работа по формированию представлений у подростков об опасностях и угрозах

в информационной среде, об информационно-психологической безопасности. В этих целях можно проводить специальные занятия, на которых учащиеся будут знакомиться не только с возможными угрозами, но и способами защиты; будут развивать критическое мышление, умения работать с различной информацией.

2. Формирование нравственных эталонов и ценностей, развитие эстетических вкусов. Для того чтобы определить негативное влияние, идущее от информационной среды у подростка должны быть нравственные критерии, выработано критическое мышление. Эта работа не может быть ограничена какими-то разовыми мероприятиями, а должна быть систематичной, учитывающей возможности и потребности детей и подростков. Приобщение к духовной культуре, высоким образцам киноискусства, музыки, живописи, можно осуществлять через посещение театра, музеев, выставок, прослушивание классической музыки, развитие художественной самодеятельности, организации различных вечеров. Особая роль, на наш взгляд, принадлежит художественной литературе. К сожалению, современные подростки мало читают. Но именно при чтении художественной литературы идет интенсивно процесс развития самосознания подростка. Погружаясь в мир любимого литературного героя, он проживает вместе с ним его поступки, размышляет над трудными ситуациями, усваивает нравственные ориентиры. Необходимо поднять роль музыкального воспитания. Дети и подростки должны иметь возможность слушать вокальные, инструментальные, оркестровые произведения в хорошем исполнении, приучаться к исполнительской деятельности, хоровому пению. Особенно важно знакомить детей с народным творчеством, народными песнями. Музыкальный опыт детей, музыкальная культура позволят им самостоятельно ориентироваться в различных музыкальных жанрах, стилях, более критически подходить к современным направлениям, отличать подлинное искусство, которое обогащает личность и все то, что разрушает и активизирует низшие чувства.

3. Важное направление социально-педагогической деятельности – организация досуга учащихся, поскольку именно досуговое время подростки проводят в Интернет-среде. Социальный педагог помогает в организации альтернативных форм досуга. Альтернативные формы проведения досуга должны быть максимально насыщены положительными эмоциями, быть интересны подростку и давать то, что он ищет в Интернете (общение, познавательную информацию, развлечения). К таким формам проведения досуга можно отнести экскурсии, поездки за город, походы, занятия спортом, соревнования. Все это позволит не только занять время подростков, но и расширит их кругозор, круг общения, будет способствовать развитию положительных интересов и правильных ценностных ориентиров.

4. Социальный педагог проводит работу с родителями. Как мы уже отмечали выше, родители также недооценивают негативное влияние, идущее от информационной среды. С родителями нужно проводить беседы, в которых разъясняется суть проблемы информационной безопасности, рассказывается про возможные информационные угрозы и их источники, даются советы по выработке у подростков правильного отношения к разного вида информации. В определенной мере необходимо ограничивать доступ детей и подростков к играм и фильмам, содержащим сцены насилия или же порнографического содержания. Современное развитие информационных технологий позволяет устанавливать специальные ограничения, препятствующие доступу детей к нежелательной информации.

В настоящее время средства массовой информации взяли на себя значительную часть функций по формированию сознания людей, воспитанию взглядов, привычек, предпочтений. Поэтому формирование информационно-психологической безопасности должно стать важнейшей составляющей воспитания в целом.

Библиографический список:

1. Доктрина информационной безопасности РФ. «Российская газета» от 28 сентября 2000 г. №187.
2. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). - М.: АCADEMA, 2003.

Bibliograficheskii spisok

1. The information security doctrine Russian Federation. Rossiyskaya Gazeta dated september 28 ; 2000.
2. Zmanovsky E.V. Deviantology (psychology of deviant behavior). - M.: АCADEMA, 2003.

УДК 316.6

*Monina G.B.* **CONSTRUCTIVE INTERACTION WITH CHILDREN AND TEENAGERS WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER WITH HYPERACTIVITY (ADHD).** In the article the author offers his view on the solution of the problem of providing assistance to children and adolescents with ADHD, gives specific recommendations to teachers, parents, psychologists on optimization of relations with hyperactive children.

*Keywords:* hyperactivity, impulsivity, attention deficit, individualization.

*Монина Г.Б., к.пед.н., доцент, ИПК СПО, Санкт-Петербург*

## **КОНСТРУКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ С ДЕТЬМИ И ПОДРОСТКАМИ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ С ГИПЕРАКТИВНОСТЬЮ (СДВГ)**

В статье автор предлагает свой взгляд на решение проблемы оказания помощи детям и подросткам с СДВГ, дает конкретные рекомендации педагогам, родителям, психологам по оптимизации взаимоотношений с гиперактивными детьми.

*Ключевые слова:* гиперактивность, импульсивность, дефицит внимания, индивидуализация.

В последние десятилетия интерес специалистов к проблеме гиперактивности резко возрос. По данным Брызгунова [1] в ежегодно врачи, психологи, педагоги публикуют более 2000 книг и статей. Однако дети с нестандартным поведением – рассеянные, импульсивные, чрезмерно подвижные – привлекали внимание задолго до нашего времени.

Уже в 493 году до н.э. Гиппократ описал состояние пациентов, которые выдавали быстрые, стремительные реакции, необдуманные ответы. Многие ученые считали, что данная симптоматика - результат врожденного «морального дефекта». В 19 веке ученые назвали главной проблемой таких детей невнимательность. В начале 20 века обращали серьезное внимание на нарушение у пациентов развития волевой деятельности, целенаправленности, рационального поведения. Теории и гипотезы, сменяющие друг друга и отражающие уровень развития медицины и морально-этические принципы каждого времени, послужили базой для создания современного подхода к оказанию помощи гиперактивным детям и подросткам [2].

В разное время этот недуг и называли по-разному: гиперкинетический синдром, легкое повреждение мозга, легкая дисфункция мозга и др. С 1992 года и по настоящее время МКБ – 10 (Международная статистическая классификация болезней и связанных со здоровьем проблем), изданная Всемирной организацией здравоохранения (World Health Organization), раздел F9 содержит описание “нарушения активности и внимания”, которое называется *синдром дефицита внимания с гиперактивностью – СДВГ (ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder*

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью – это хроническое пожизненное заболевание. Клинические проявления СДВГ определяются **невнимательностью, гиперактивностью и импульсивностью.**

### **1) Невнимательность:**

- повышенная отвлекаемость
- снижение концентрации внимания у таких детей
- невозможность длительного выполнения неинтересного задания.
- дефицит избирательного внимания (повышенная отвлекаемость на посторонние стимулы, особенно если эти стимулы яркие, интересные)

### **2) Гиперактивность.**

- повышенная двигательная (моторная) активность
- трудность неподвижно сидеть во время занятий.
- активность у детей с СДВГ носит бесцельный характер (в отличие от просто энергичных детей).

### **3) Импульсивность.**

- невозможность контроля над своими импульсами.
- когнитивная импульсивность (отражающая поспешное мышление)
- поведенческая импульсивность (отражающая трудности при подавлении реакций)

СДВГ встречается у большого числа детей, и поэтому представляет большую социальную проблему. Исследования Н.Н. Заваденко [3] показывают, что признаки СДВГ отмечаются у 7,6 % обследованных московских школьников. Специалисты отмечают, что СДВГ - самая распространенная причина трудностей обучения и нарушений поведения детей и подростков.

Существует ряд принципов, соблюдение которых повышает эффективность оказания помощи таким детям и способствует оптимизации отношений «взрослый- ребенок с СДВГ»:

1. Комплексность (тесное взаимодействие врача, педагога, родителей)
2. Поэтапность (деление проблемы на более мелкие задачи и оказание помощи в решении в данный момент времени только одной из них)
3. Систематичность (ежедневное взаимодействие с ребенком, обучение конструктивным формам взаимодействия со взрослыми и сверстниками)
4. Индивидуализация [4]: помощь ребенку в выявлении стратегии успешности.

#### **Психолого-педагогическая помощь ребенку:**

1. поэтапное развитие дефицитарных функций (внимание, контроль поведения, двигательный контроль)
2. отработка конкретных навыков взаимодействия со взрослыми и со сверстниками
  - обучение конструктивным способам разрешения конфликтов
  - обучение адекватным способам выражения просьбы к родителям, учителю, одноклассникам во время урока и др.
3. отработка навыков выражения гнева в приемлемой форме
4. Демонстрация неагрессивного поведения, доброжелательного спокойного отношения родителей, педагога. Недопустимы (даже в экстремальной ситуации) вербальные оскорбления, физическое насилие

#### **Организация учебного процесса с учетом психофизиологических особенностей детей и подростков с СДВГ:**

1. Мультисенсорный подход к обучению: подачу нового учебного материала и проверку знаний осуществлять с наиболее выраженными учебными стилями ребенка, а закрепление пройденного материала – с выраженными более слабо [5]
2. смена видов деятельности в зависимости от степени утомляемости ребенка;
3. реализация двигательной потребности ребенка (выполнение поручений учителя, требующих двигательной активности: раздать тетради, стереть с доски и т.д.)
4. снижение требований к аккуратности на первых этапах обучения; поощрения за работу, выполненную ребенком ЧУТЬ аккуратнее, чем предыдущая
5. выполнение упражнений на релаксацию и снятие мышечных зажимов
6. четкие, немногословные инструкции учителя (тон учителя – нейтральный, слова и фразы – понятные)
7. проверка знаний ученика с СДВГ – в начале урока;
8. при необходимости - объяснение материала индивидуально (один на один)
9. снижение объема рукописных текстов: использование рабочих тетрадей, выполнение ряда упражнений на компьютере, отказ от практики «переписывания» неаккуратных работ, от выполнения заданий на черновиках.
10. предоставление ребенку моментальной обратной связи: поощрения, наказания
11. соблюдение четких временных интервалов начала и окончания урока, недопустимость лишения активного отдыха на перемене в качестве наказания
12. по возможности посадить ребенка с СДВГ за первую парту, где учителю легче контролировать его поведение, а «зрителей» вокруг него меньше.

13. развитие навыков самоконтроля: после инструкции учителя ребенок дублирует его слова, обращаясь к одноклассникам, которым тоже предстоит выполнить задание.

14. обучение ребенка навыкам планирования своей деятельности (составление списка необходимых действий и последовательное вычеркивание по их завершению)

#### **Взаимодействие родителей с детьми и подростками с СДВГ**

1. единодушный подход к воспитанию в семье,  
2. обязательное установление семейных правил (с участием детей) и выполнение их ВСЕМИ членами семьи,

3. умение родителей владеть своими собственными эмоциями,

4. четкий режим дня,

5. избегание категоричных запретов,

6. четкий (но не оскорбляющий) контроль за выполнением ребенком заданий взрослого,

7. положительная обратная связь за проявление позитивных качеств совместное семейное чтение.

Библиографический список:

1. Брызгунов И.П., Касаткина Е.В. Непоседливый ребенок. - М., 2001 .  
2. Гасанов Р.Ф. Формирование представления о синдроме дефицита внимания у детей. - СПб, 2009.  
3. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебное пособие. - М., 2005.

4. Мони́на Г.Б., Лютова-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети. Психолого-педагогическая помощь: монография. СПб, 2007.

5. Ливер В.М. Обучение всего класса. - М.,1995.

Bibliograficheskiï spisok:

1. Briazgunov I.P., Kasatkina E.V. Neposedlivy`i` rebenok. - M., 2001 .  
2. Gasanov R.F. Formirovanie predstavleniia o sindrome defitcita vnimaniia u detei`. - SPb, 2009.  
3. Zavadenko N.N. Giperaktivnost` i defitcit vnimaniia v detskom vozraste: uchebnoe posobie. - M., 2005.  
4. Monina G.B., Liutova-Roberts E.K., Chutko L.S. Giperaktivny`e deti. Psihologo-pedagogicheskaia pomoshch`: monografiia. SPb, 2007.  
5. Leever V.M. Obuchenie vsego classa. - M.,1995.

УДК 37.014

*Gboko Kobena Severen.* **THE POTENTIAL OF INNOVATIVE TRANSFORMATIONS IN EDUCATION OF THE REPUBLIC COT-D'IVOIRE.** The open world education space allows each state to involve their citizens to receive demanded education. However, the initial potential and the need for certain level of education in each country are different. Accordingly, an individual educational track citizen of a separate state is a sphere of innovation activity as the citizen, and the education authorities. Social interaction between individual and managerial subjects of education also represents a sphere of innovative transformations.

*Key words:* innovations in education, the world educational space, the national system of education.

*Гбоко Кобена Северен, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена, Кот-Д'Ивуар*

### **ПОТЕНЦИАЛ ИННОВАЦИОННЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ РЕСПУБЛИКИ КОТ-ДИВУАР**

Открытое мировое образовательное пространство даёт возможность каждому государству приобщить своих граждан к получению востребованного образования. Однако, стартовый потенциал и потребность в определённом уровне образования в каждой стране разные. Соответственно, выход на индивидуальный образовательный маршрут гражданина отдельного государства является сферой инновационной деятельности как самого гражданина, так и органов управления образованием. Социальное взаимодействие между индивидуальным и управленческим субъектами образования также представляет собой сферу инновационных преобразований.

*Ключевые слова:* инновации в образовании, мировое образовательное пространство, национальная система образования.

Как показывает В.А. Анищенко, в педагогическом лексиконе понятие «инновация» иногда отождествляется с понятиями «нововведение», «новшество», «реформирование», а в более широком смысле инновация означает всякое изменение в системе образования. Мы согласны с данным автором в том, что терминологическая неопределенность понятия указывает, с одной стороны, на его смысловую «живучесть», а с другой – на теоретическую неразработанность. Понятие «инновации» входит в арсенал науки в 40-е годы. Основоположниками исходных положений теории инноваций являются немецкий ученый В. Зомбарт и австрийский экономист И. Шумпетер, которые применяли эти положения к социально-экономическим и технологическим процессам. Затем эти понятия стали использоваться и в педагогических трудах, обозначая все то новое, что входит в систему образования [1]. Синергетическую природу инноваций описал И. Пригожин. Сотрудниками лаборатории инноватики в педагогическом образовании ФГНУ ИПООВ РАО (Н.Н. Суртаевой, С.В. Кривых, А.А. Макареня, С.В. Ивановой, П.Б. Суртаевым) разработана «Методология инновационных процессов в педагогическом образовании» (Концепция. Для научно-педагогических работников) [6].

Переходя к рассмотрению потенциала инновационных преобразований в образовании Кот-Д'Ивуара, покажем особенности, определяющие сферу интересов в инновациях: сведения о его населении, традициях, государственном устройстве, финансовой и образовательной политике. Население страны составляет 20 млн. 228 тыс. человек. Разнообразен этнический состав. У народов бауле, якуба, малинке распространено гончарное ремесло, домашнее ткачество, плетение изделий из соломы. Сенуфо разделены тайными общинами: `Поро` - культ для мальчиков и `Сакрабунди` - культ для девочек, в которых они готовятся к взрослой жизни. Общины сохраняют фольклор народа, преподают племенные обычаи и прививают самообладание через строгие испытания. Детское образование разделено на три семилетних периода, заканчивающихся церемонией инициации. Каждая община имеет `священный лес`, где проводится обучение (непосвященным никогда не разрешают наблюдать испытания). Некоторые ритуальные церемонии происходят непосредственно в деревнях. Они включают Ла-дансе-дес-Хоммес-Пантерес (танец людей-леопардов), исполняемый, когда мальчики возвращаются из сессии обучения в лесу, и многое другое.

Кот-Д'Ивуар сохраняет тесные отношения с Францией, которая оказывает ему существенную экономическую помощь. Важное значение в экономике страны играет французский капитал. Также в стране присутствуют американские компании (добыча нефти, производство продуктов питания и бытовой химии, производство кофе, металлургия). Прежние экономические успехи Кот-Д'Ивуара во многом объясняются тем, что правительство поддерживало меры по развитию и диверсификации сельскохозяйственного производства, которое играет важную роль в экономике страны (в нём занято около 60% трудоспособного населения). Основная товарная продукция - кофе, какао-бобы, хлопок, ананасы и бананы. На долю французских инвесторов приходится большая часть иностранных частных капиталовложений. Европейцы занимают многие ключевые посты в экономике Кот-Д'Ивуара, а большинство промышленных предприятий принадлежит иностранному капиталу. В 2010-е годы главной задачей остается развитие национальной экономики, что требует дальнейших структурных реформ. Соответственно этому есть заинтересованность в появлении собственных высокообразованных кадров. Продолжительность усилий Д'Ивуарских властей по проведению поддерживающей финансовой политики указывает на сложности сохранения национальной конкурентоспособности в современном мире с открытыми экономическими границами. Это тем более сложно для Кот Д'Ивуара как для страны, имеющей устойчивые традиции административного централизма и регулирования подходов к предпринимательству.

Исторически предпочтения отдавались взаимодействию государства и крупных экономических агентов, поскольку последние консервативны и лишены духа инноваций и



риска. А основой функционирования д`ивуарской банковской системы всегда было уклонение от всяческих рисков. Необходимо учесть, что д`ивуарское бремя налоговых и квазифискальных платежей стало причиной для разработки и применения инструментов экономического вмешательства, облегчающих положение предприятий. Представляется, что сейчас необходимо учитывать и проблемы, создаваемые регулированием, и проблемы, создаваемые либерализацией, особенно в отсутствие возможностей для регулярных инвестиций в образование Кот-Д`Ивуара. Промышленная политика, в том числе сельское хозяйство и политика территориального выравнивания, безусловно, должны быть продолжены, но их необходимо адаптировать к условиям современной мировой экономики. В этой связи применение новых подходов, финансовых инструментов и институтов выглядит оправданным [2]. Аналогично образовательные потребности также необходимо адаптировать к особенностям страны и мировому опыту. Покажем специфику такой адаптации на примерах разных стран. Выполним аналитический срез теоретического и практического контекста этой проблемы в аспекте перспектив образования Кот-Д`Ивуара.

Согласно болонскому соглашению, система качества образования в едином образовательном пространстве предусматривает развитие национальных систем качества образования. В этой связи характерным является использование понятий об инновациях в книге под названием «Педагогическая инновация в Соединенных Штатах», в которой обобщены данные, собранные по всей стране о нововведениях в общеобразовательной школе США за период с 1957 по 1964 годы, то есть за то десятилетие, которое вошло в историю как период инноваций и изменений в американском образовании («The Decade of Innovation Change in American Education»). Здесь рассматриваются конкретные изменения, относящиеся к образовательной программе, подготовке педагогов, вопросам финансирования образовательных учреждений [1].

Одним из направлений совершенствования качества высшего образования является развитие учреждений ВПО и прежде всего – национальных университетов федерального уровня. В классическом университетском образовании в Европе и России наметились тенденции к сближению, но ещё имеются существенные различия, прежде всего, «по духу» отношений между субъектами – учениками, педагогами - и их отношений к самому образовательному процессу.

Проблемы становления и развития университетского образования рассматриваются на практическом и теоретическом уровне, включая и философские исследования. Так, согласно исследований Резько П.Н. (Республика Беларусь), в изучении проблемы становления и развития университетского образования можно выделить несколько направлений: 1) изучение становления общеевропейского университетского образования (Г.Кауфман, Ф.Савиньи, Ф.Паульсен); 2) анализ философско-педагогических концепций о роли высшего образования (К. Ясперса, Г.Денифле, Е. Дюркейма, Дж. Ньюмена и др.); 3) исследование истории становления высшей школы на славянских землях (И.А. Андарало, М. Балинского, Я.Лукашевича, В. Н. Лухверчика, Е.Н Медынского, и др.); 4) изучение эволюции создания системы высшего образования в советский период, а также изучение с инновационных подходов к созданию конкурентоспособной системы образования [4, с.4].

Мы согласны с тем, что в странах СНГ ещё недостаточно присутствуют интегративные исследования, позволяющие рассматривать состояние и перспективы развития университетского образования в контексте исторической преемственности. Российские исследователи, рассматривая университетское образование в контексте развития образования в целом, отмечают общие тенденции философии образования накануне XXI в.:

– осознание кризиса системы образования и педагогического мышления как выражение кризисной духовной ситуации нашего времени;

– преодоление трудностей в аксиологии образования, соответствующих новым требованиям научно-технической цивилизации и формирующегося информационного общества;

- конвергенция между различными направлениями в философии образования;
- поиски новых философских концепций, способных служить обоснованием системы образования и педагогической теории и практики (выдвижение на первый план феноменологии, поворот к дискурсивному анализу М. Фуко и др).

Эти тенденции, на наш взгляд, в трансформированном виде проявляются и в российском школьном образовании. Чтобы осмыслить их и реализовывать адекватный учебный процесс в школе, необходима социально-педагогическая рефлексия педагога в составе профессионального сообщества [6]. Основными чертами университетского образования можно считать профессионализм и универсализм, фундаментальность и теоретичность, многосторонность и целостность, единство научного и образовательного процессов, сочетание традиционного и инновационного подхода в обучении. Все эти черты в той или иной степени реализуются российскими школьными учителями при проведении школьных обменов и международных проектов. Также, как и в университетском образовании, в школьных обменах мы можем наблюдать субъект-субъектные отношения, дополнение предметной направленности содержания предметов саморегулируемым обучением (или при тьюторском сопровождении), сотрудничеством и совместным использованием знаний, сетевым взаимодействием, индивидуализацией образовательной направленности.

Сопоставление достоинств систем качества образования в России и за её пределами позволяет вычленять наиболее актуальное для привнесения в учебный процесс в собственном образовательном учреждении, образовательном маршруте или системе образования страны в целом. Однако Россия — страна с развитыми традициями в образовании. А как поступают страны, которым необходимо сделать прорыв в собственном образовательном статусе?

В этой связи интерес представляет опыт инновационных преобразований в системе образования Казахстана. Президент Н. Назарбаев в ежегодном послании народу Казахстана показал “стратегии вхождения Казахстана в число 50 наиболее конкурентоспособных стран мира”. В частности, президент заявил, что “в целях формирования уникальной академической среды в Астане необходимо создать престижный университет мирового класса”. Инновации Интеллектуального Кластера должны строиться вокруг Назарбаев-университета для содействия передаче и создания новых технологий, что уже позволило университету развиваться как исследовательскому университету мирового класса. Создание Инновационного Интеллектуального Кластера (ИИК), является основным этапом процесса интеграции образования, науки, инноваций и промышленности. Основными элементами ИИК являются: Офис Коммерциализации Разработок; Бизнес-Инкубатор; Центр Прототипирования; Технопарк”; Научно-Исследовательский Парк [3]. Кластер предназначен для создания благоприятных условий для инноваторов, оказания помощи во внедрении результатов исследований и разработок на рынок. Он должен также создать благоприятную среду для исследователей, для привлечения инвестиций в новые технологии исследования в рамках Назарбаев-университета, в развивающийся в Казахстане инженерный потенциал, в содействие передаче и коммерциализации передовых технологий, а также создание рабочих мест для выпускников Назарбаев-университета.

Деятельность университета связана с реализацией основных приоритетов страны, включая развитие передового научно-исследовательского потенциала, инноваций в технологии и промышленности, и переход к системе образования, которое соответствует потребностям изменяющегося и глобально интегрированной экономики. Учебный процесс в университете строится на международных стандартах образования, которые вносят вклад в развитие системы образования Республики Казахстан и поднимают её на Международный уровень. Это первый университет в Казахстане, который стремится работать в соответствии с международными академическими стандартами, руководствуясь принципами автономии и академической свободы. Университету был предоставлен статус автоно-

мии Законом Республики Казахстан от 19 января 2011 года, «О статусе Назарбаев-университета», «Назарбаев Интеллектуальные школы» и «Назарбаев фонд».

Кроме усовершенствования университетского образования, интерес представляют инновационные преобразования других ступеней обучения в Казахстане. Например, Назарбаев-Интеллектуальные школы (НИШ) являются не имеющей членства некоммерческой организацией, учрежденной Правительством Республики Казахстан с организационно-правовой формой Автономной Организации Образования. Правовой статус и особый правовой режим организации был установлен Законом Республики Казахстан «О положении Назарбаев Университета, Назарбаев Интеллектуальных школ и Назарбаев фонда». НИШ была основана с целью осуществления деятельности в сфере дошкольного образования и воспитания, среднего и дополнительного образования, а также других видов деятельности в соответствии с законодательством Республики Казахстан. Деятельность НИШ направлена на развитие модели инновационного среднего образования, сочетающая в себе лучший опыт Казахской и мировых образовательных систем, которая обеспечит воспитание грамотного и интеллектуально развитого человека, умеющего предпринимать активные действия в различных жизненных ситуациях, а также способного конкурировать на международном уровне.

Основные задачи НИШ:

- создание - проектирование, реализация, создание благоприятных условий для учебы, обеспечение учебными материалами;
- организация - определение содержания образования, разработка, внедрение и совершенствование учебных программ, разработка и введение процедуры отбора и подготовки учителей, процесс отбора учащихся; разработка, внедрение и поддержка системы мониторинга, оценки, контроля, управления, а также основание информационной и коммуникационной системы, организация аналитической и научно-исследовательской деятельности;
- управление - организация управленческой среды и образовательной деятельности сети Интеллектуальных школ.

Развивая идею международного сотрудничества в образовании, Соломин В.П. утверждает, что инновационное развитие педагогического образования можно рассматривать в прогностическом аспекте: оно не только приведет к созданию базовых центров подготовки педагогов и к открытию новых образовательных программ в классических университетах, но и позволит ведущим педагогическим вузам России сохранить свои прочные лидирующие позиции в развитии педагогической науки, достичь новых успехов в практике отечественного образования. Реализуя модели интернационализации образования в современных условиях интеграции России в мировое и европейское научно-образовательное пространство, тем самым развиваем инновации на мировом уровне. Составляющими данной модели являются: – совместные образовательные программы, завершающиеся получением студентами двойного диплома; – модули и курсы, сопоставимые с практикой европейского высшего образования, позволяющие студентам получить европейское приложение к диплому; двойное научное руководство магистерскими и аспирантскими научными исследованиями, осуществляемое одновременно отечественным и зарубежным профессорами; – руководство научными исследованиями аспирантов, осуществляемое профессорами зарубежных университетов [5]. Примером данной модели в РГПУ им. А. И. Герцена может являться совместный проект с Лейстерским университетом (Великобритания). А рамках этого проекта реализовывалась магистерская программа, при успешном завершении которой обучающиеся получили двойной диплом в сфере управления образованием. Интересным является также опыт РГПУ им. А.И. Герцена по выстраиванию социального партнёрства с работодателями.

В настоящее время в мире проявляется широкий интерес к инновационным процессам в образовании. Так, в ЮНЕСКО существует Азиатский центр педагогических иннова-

ций для развития образования (Asian Center of Educational Innovations for Development), который обобщает педагогические новшества в разных странах мира и информирует о них совместно с Международным бюро по вопросам образования широкую педагогическую общественность на страницах специального издания. Международное бюро по вопросам образования принимает участие в публикации и другого рода периодического издания, посвященного инновационным процессам, журнала «Информация и инновация в образовании» («Information and innovation in education»), который до 1985 г. носил название «Инновация» («Innovation»). Этот опыт может представлять большой интерес для аналитических групп национальных систем образования самых разных стран.

Показанный опыт инновационного развития в странах с различным потенциалом образования позволяет предложить следующую инновационную модель развития инноваций в образовании республики Кот-Д'Ивуар:

1. развитие национальной концепции образования в республике в направлении включения его в мировое образовательное пространство;
2. создание в стране социально-образовательных и консалтинговых кластеров, позволяющих развивать и поддерживать национальные традиции образования, а также выявлять потребности страны в местных квалифицированных кадрах и регулировать прохождение гражданами индивидуальных образовательных маршрутов, в том числе и по совмещённым моделям образования за рубежом (с получением двойного диплома);
3. развивать институты тьюторского сопровождения для одарённых детей, целевых стипендиатов, проблемных представителей социальных и национальных групп;
4. формировать в стране институты мониторинга и инноваций в образовании, способных мобильно отреагировать на образовательные потребности граждан и содействовать переносу адекватного мирового опыта в образовательную систему республики Кот-Д'Ивуар.

Библиографический список

1. Анищенко В. А. Взаимосвязь аксиологии и инноватики как отражение закономерностей проектирования образовательных систем/ В.А. Анищенко // Инноватика и аксиология в университетском образовании С.- 2426, URL [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf8/...](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/...)
2. Ассоциация граждан Республики Кот-д' Ивуар - выпускников советских вузов URL <http://www.russia.edu.ru/support/africa/1109/>>Республика Кот-д' Ивуар.
3. Послание президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана Астана, 27 Января 2012 г.Официальный сайт Конференции, URL: [conference.nis.edu.kz](http://conference.nis.edu.kz) ( 10.10.2013)
4. Резько П. Н. Становление и развитие системы университетского образования на территории Беларуси ( конец 16- начало 31 века) Автореф. диссерт на соискание уч. ст канд. пед наук по специальности 13.00.01 РБ, Витебск, - 2012
5. Соломин В.П. Модели инновационных преобразований системы педагогического университетского образования // Человек и образование № 1 (30) 2012. - С.9
6. Суртаева Н.Н., Макареня А.А., Кривых С.В., Иванова С.В., Суртаев П.Б. Методология инновационных процессов в педагогическом образовании (для научно-педагогических работников) Концепция.(коллективная монография): СПб.: НОУ «Экспресс», 2008. - 73 с.

Bibliograficheskiy spisok

- 1.Anishhenko V. A. Vzaimosvjaz' aksiologii i innovatiki kak otrazhenie zakonornostej proektirovanija obrazovatel'nyh sistem/ V.A. Anishhenko // Innovatika i aksiologija v universitetskom obrazovanii S.- 2426 URL [conference.osu.ru/assets/files/conf\\_info/conf8/...](http://conference.osu.ru/assets/files/conf_info/conf8/...)
- 2.Associacija grazhdan Respubliki Kot-d' Ivuar - vypusknikov sovetskih vuzov URL <http://www.russia.edu.ru/support/africa/1109/>>Respublika Kot-d' Ivuar.
- 3.Poslanie prezidenta Respubliki Kazahstan N. A. Nazarbaeva narodu Kazahstana Astana, 27 Janvarja 2012 g.Oficial'nyj sajt Konferencii URL: [conference.nis.edu.kz](http://conference.nis.edu.kz) ( 10.10.2013)
- 4.Rez'ko P. N. Stanovlenie i razvitie sistemy universitetskogo obrazovanija na territorii Belarusi ( konec 16- nachalo 31 veka) Avtoref. dissert na soiskanie uch. st kand. ped nauk po special'nosti 13.00.01 RB, Vitebsk, - 2012
- 5.Solomin V. P. Modeli innovacionnyh preobrazovanij sistemy pedagogicheskogo universitetskogo obrazovanija // Chelovek i obrazovanie № 1 (30) 2012. - S.9
- 6.Surtaeva N.N., Makarenja A.A., Krivykh S.V., Ivanova S.V.,Surtaev P.B. Metodologija innovacionnyh processov v pedagogicheskom orazovanii (dlja nauchno-pedagogicheskikh rabotnikov) Konceptija.(kollektivnaja monografija): SPb.: NOU «Jekspress», 2008. - 73 s.

УДК 371.213.8

*Petrova S.G., THE POTENTIAL THE ROUTES OF SOCIAL INTERACTION IN DEVELOPMENT OF CORPORATE CULTURE (ON THE EXAMPLE OF TEACHING THE CHILDREN'S RECREATION CAMP «VOSKHOD»)* There are contradictions between pedagogical ethics and organization management. The routes of development of the corporate culture of children's health camps allows eliminate them . Examines the factors concepts fields of social interaction in the routes, development of corporate culture.

*Keywords:* corporate culture, social interaction, pedagogical collective.

*Петрова С.Г., директор ДОЛ «Восход», учитель Лицея №378, соискатель ФГНУ ИПООВ РАО, Санкт-Петербург, E-mail:svetlanapetrova2005@yandex.ru*

### **ПОТЕНЦИАЛ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В МАРШРУТАХ РАЗВИТИЯ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ (НА ПРИМЕРЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ ДЕТСКОГО ОЗДОРОВИТЕЛЬНОГО ЛАГЕРЯ «ВОСХОД»)**

Возникают противоречия между педагогической этикой и менеджментом организации. Маршруты развития корпоративной культуры детского оздоровительного лагеря позволяют их устранить. Рассмотрены факторы, понятия, поля социального взаимодействия в маршрутах развития корпоративной культуры.

*Ключевые слова:* корпоративная культура, социальное взаимодействие, педагогический коллектив.

Корпоративная культура организации является фундаментом, на котором строится вся деятельность. От того, насколько эффективна и продумана ее концепция, зависит устойчивость и успешность организации в целом [1,2,3]. Учреждения и организации, сумевшие сформировать организационную культуру своих коллективов, получают большие преимущества на рынке, в профессиональном поле, во всех сферах социального взаимодействия.

Понятие *корпоративная (организационная) культура* сегодня прочно вошло в поле российского делового процесса. Организационная культура самой организации определяет её место в окружающем мире так же, как и внешние факторы - неписанные законы, нормы и правила социума. Всё это оказывает влияние на членов организации и связывает их вместе.

Применительно к сфере детского отдыха и оздоровления данное понятие используется нечасто. Рассмотрим потенциал социального взаимодействия в маршрутах развития корпоративной культуры в аспекте влияния на педагогическую среду детского оздоровительного лагеря (на примере ДОЛ «Восход»). Покажем факторы социального взаимодействия, ключевые понятия и обозначим поля развития корпоративной культуры.

Прежде всего, при рассмотрении маршрутов развития корпоративной культуры, отметим, что важным фактором становится социальная мобильность – «любой переход индивида, социального объекта или ценности, созданной или модифицированной благодаря деятельности, от одной социальной позиции к другой» (П. Сорокин).

Ещё один важный фактор - заметное противоречие: спецификой учреждений, работающих с детьми, является сильный акцент педагогической этики, что не всегда находится в гармонии с прагматичной, рациональной целью бизнес-культуры - извлечением прибыли. Очень важно корректно адаптировать приёмы классического менеджмента к специфике учреждений детского отдыха и оздоровления. Во многом это зависит от личности руководителя организации и от того, как выстроена система коммуникаций, взаимодействий деловой культуры [4]. В детском оздоровительном лагере полноправными участниками корпоративной культуры являются дети – воспитанники лагеря (важна роль детей-«повторников», неоднократно приезжающих на отдых в конкретный лагерь, как трансляторов ценностей организации в среде сверстников).

Нельзя не согласиться с выводами петербургского профессора Л. С. Илюшина о влиянии состава детей на имидж современного детского лагеря. Он отмечает значительные изменения детей 21 века: дети по физическим, психическим, интеллектуальным показателям уступают детям века предыдущего. При этом диапазон показателей расширился, изменились ценностные приоритеты, изменилась среда, влияющая на ребёнка. Поэтому естественной становится задача корректировки, изменения подходов в организации педагогической и организационной среды в учреждении детского отдыха. Всё это определяет новые черты социального взаимодействия субъектов детского оздоровительного лагеря (детей, родителей, педагогического коллектива, сотрудников различных служб, администрации, социальных партнёров).

Понятие *партнёрство* является одним из ведущих в процессе трансляции ценностей и развития корпоративной культуры. Организационная культура сегодня – это важнейший инструмент менеджмента. В настоящее время она выступает как самооценочность. Говоря иными словами, она нужна именно потому, что без сформированной культуры начинают тормозиться деловые процессы и коммуникации любого уровня.

Интенсивность и многообразие взаимодействий на уровне личностей, групп разного социального проявления в детском оздоровительном лагере содержит уникальный потенциал для развития корпоративной культуры организации в целом [ 5,6,7]. Специфика динамической среды детского лагеря нацеливает на постоянное развитие, обновление корпоративной культуры организации.

**Ядром** корпоративной (организационной) культуры детского лагеря является *педагогический коллектив*. В условиях формирования штата детского лагеря он, в основном, имеет изменчивый характер. Тем более очень важно оперативно и гибко вовлечь сотрудников временного штата в ценностную культуру организации, создать возможность её трансляции для новых поколений сотрудников. Вот, например, некоторые компоненты кадровой стратегии в формировании педагогического коллектива ДОЛ «Восход», позволяющие и формально, и неформально, неразрывно вовлекать потенциальных работников в презентационное поле организации на протяжении круглого года:

- Презентация вожатского отряда «Байт» - взаимодействие с профильными учебными заведениями, реклама курсов вожатского мастерства (далее КВМ);
- КВМ «Скоро лето!» (март – май);
- Тренинг-класс «Я - вожатый»: апрель - май;
- Клуб молодых лидеров; стажёрская практика (для старших воспитанников) – в периоды смен;
- Участие в Фестивальных проектах, в семинарах, конференциях, выставках.

В целом, модель корпоративной культуры любой организации имеет универсальный набор компонентов, а вот маршруты её развития наполняются специфическим содержанием. Перечислим содержание полей для возможных маршрутов развития корпоративной культуры (культура внешних отношений, нормативно-правовая культура, культура условий, культура управления и др.).

1. Культура отношений с внешним миром:

- международные связи,
- отношения с государственными структурами;
- отношение с партнёрами, СМИ и другие;
- корпоративный профиль организации;

2. Нормативно-правовая культура :

- декларация миссии ДОЛ как организации;
- коллективный договор, корпоративные правила.

3. Культура условий:

- качество трудовой жизни сотрудников;

- мотивация и стимулирование к труду, творчеству.

4. Культура управления:

- создание психологического климата,
- стиль руководства и управления,
- профилактика и недопущение развития деструктивных конфликтов,
- потенциал личности сотрудников.

5. Культура сотрудников и воспитанников:

- командный дух,
- внешний вид сотрудников, воспитанников, культура делового общения.

Из сопоставления содержания потенциалов развития корпоративной культуры видно, что нет препятствий для обоснования стратегии классического менеджмента с основами этики, характерной для педагогического профиля. Потенциал социального взаимодействия всех маршрутов развития корпоративной культуры классического менеджмента применительно к специфике детского лагеря сферичен, многомерен, чрезвычайно широк.

Эффективный менеджмент, как правило, учитывает специфику организации. Более того, развитие маршрутов корпоративной культуры, несомненно, влияет на повышение имиджа, эффективное развитие учреждения. Это, в свою очередь, приводит к положительным эффектам воспитания и достижения мега-целей любой деятельности с детьми: образовательной, отдыха и оздоровления.

Итак, маршруты развития корпоративной культуры детского оздоровительного лагеря из всего показанного выше потенциала полей развития охватывают те опорные точки, которые актуальны для социального взаимодействия детского и педагогического коллективов смены и социальных партнёров ДОЛ. Искусство управления заключается в выборе значимых ориентиров для актуального маршрута развития корпоративной культуры.

Библиографический список

1. Крутикова, В.В. Человеческий капитал в системе инновационного образования / В.В. Крутикова // Вестник МичГАУ, №1, Ч. 2, 2011. - С. 31
2. Измайлова, Е.А. Формирование маркетинговой коммуникационной политики и позитивного имиджа вуза на рынке образовательных услуг. Автореф. дисс. Канд. экон. наук., СПб, 2005. - 24с.
3. Учебно-методический комплекс «Технологии Гуманитарной экспертизы и социального аудита», под ред. В.В. Тимченко. Санкт-Петербург, Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
4. Лаврентьева, З.И. Руководитель как гарант педагогической составляющей отдыха и оздоровления детей // Информационный вестник: «Портрет современного руководителя детского лагеря». - СПб. 2012. - С. 34
5. Суртаева, Н.Н. Трансформация социального взаимодействия в контексте меняющейся культурно-образовательной среды современного социального мира М.: // Социальные отношения. - №1. - 2012. - С.6
6. Суртаева, Н.Н. Понятие «культура отношений» в теоретическом поле педагогических исследований / О.А.Иванова, Н.Н. Суртаева. // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2012. - С. 56
7. Спивак В.А. «Корпоративная культура» - ПИТЕР, СПб, 2001. - 352 с.

Bibliograficheskiy spisok

1. Krutikova, V.V. Chelovecheskiy kapital v sisteme innovacionnogo obrazovaniya / V.V. Krutikova // Vestnik MichGAU, №1, Ch. 2, 2011. - S. 31
2. Izmajlova, E.A. Formirovanie marketingovoj kommunikacionnoj politiki i pozitivnogo imidzha vuza na rynke obrazovatel'nyh uslug. Avtoref. diss. Kand. jekon. nauk., SPb, 2005. - 24s.
3. Uchebno-metodicheskij kompleks «Tehnologii Gumanitarnoj jekspertizy i social'nogo audita», pod red. V.V. Timchenko. Sankt-Peterburg, Izdatel'stvo RGPU im. A.I. Gercena, 2008.
4. Lavrent'eva, Z.I. Rukovoditel' kak garant pedagogicheskoy sostavljajushhej otdyha i ozdorovlenija detej // Informacionnyj vestnik: «Portret sovremennogo rukovoditelja detskogo lagerja». SPb. 2012. - S. 34
5. Surtaeva, N.N., Transformacija social'nogo vzaimodejstvija v kontekste menjajushhejsja kul'turno-obrazovatel'noj sredy sovremennogo social'nogo mira M.: // Social'nye otnoshenija. - №1, 2012. - S.6
6. Surtaeva N.N. Ponjatje «kul'tura otnoshenij» v teoreticheskom pole pedagogicheskix issledovanij / O.A.Ivanova, N.N. Surtaeva. // Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedejatel'nosti. SPb.: RGPU im. A.I. Gercena, 2012. - S. 56
7. Spivak V.A. «Korporativnaja kul'tura» - PITER, SPb, 2001. - 352 s.

*Golovko N. V., Zubko, E. A., Mzhen A. S.* **THE PROBLEM OF SOCIAL INTERACTION MODERN FAMILY AND SCHOOL.** This article presents a serious social problem - the interaction of the modern family and the school. In authors' opinion, the crisis changes in society serious impact on system interactions of social institutions such as family and school. The article presents the research aimed to analyse the view of modern schoolchildren and their parents on the formation of moral values and the impact of the family and the school.

*Keywords:* family, school, family values, moral values, spiritual culture, social psychology

*Головко Н.В., к.пед.н., заместитель директора по воспитательной работе, педагог-психолог; Зубко Е.А., заместитель директора по опытно-экспериментальной работе; Мжень А.С., учитель английского языка, ГБОУ школа № 325, Санкт-Петербург, E-mail:nata\_1203@mail.ru*

## ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ И ШКОЛЫ

В данной статье представлена серьезная социальная проблема – взаимодействие современной семьи и школы. По мнению авторов статьи кризисные изменения в обществе серьезным образом отразились на системе взаимодействий таких социальных институтов как семья и школа. В статье представлено исследование, целью которого является проанализировать взгляд современных школьников и их родителей на формирование нравственных ценностей и влияние на них семьи и школы.

*Ключевые слова:* семья, школа, семейные ценности, нравственные ценности, духовная культура, социальная психология.

В последние годы в педагогическом сообществе всё чаще обсуждается проблема заметных изменений в отношениях между семьёй и школой. Учителя, особенно старшего поколения, справедливо сетуют на отсутствие прежнего уважения. Все сходятся в том, что ещё пару десятков лет назад взаимоотношения между участниками образовательного процесса были более доброжелательными. Авторы настоящей статьи ставят своей целью разобраться в причинах этой, без сомнения, тревожной тенденции.

Социальная психология утверждает, что постепенные изменения в мыслях и настроениях больших групп людей происходят под влиянием изменений в окружающей их жизни [2, 25].

Смена общественно-экономического уклада серьезно повлияла на область семейно-школьных отношений. Главной причиной усиления негативных тенденций в отношениях семьи к школе мы считаем коренное изменение места и роли Школы в системе государственных институтов. В Советском Союзе Школа была неотъемлемой и очень важной частью Государства, наряду с Коммунистической партией, Комсомолом, Армией и т. д. Главной задачей советской Школы считалось «воспитание новых поколений строителей коммунизма». Власти уделяли большое внимание образовательным учреждениям, неусыпно их контролировали и занимались мелочной опекой. Учитель, независимо от преподаваемого предмета, вынужден был работать в рамках очень жёсткой коммунистической парадигмы. Каждый его шаг оценивался не только с профессиональной, но и с идеологической точки зрения. В тоже время, Государство проявляло искреннюю заботу об авторитете Школы и оберегало её от любой критики. Граждане СССР прекрасно осознавали, что конфликтовать с Системой, в состав которой входила и Школа, дело малоперспективное, а то и опасное.

В новой России ситуация абсолютно иная. Как школы, так и учителя, имеют широкие возможности для творчества, эксперимента и самовыражения. С другой стороны, сегодняшняя школа официально объявлена организацией «по оказанию образовательных



услуг», потребителем которых является семья. Формула «Клиент всегда прав» постепенно овладела сознанием не только родителей, но и самих школьников.

Другим важнейшим фактором, негативно влияющим на отношение родителей к школе, стал, как это ни странно звучит, резкий рост количества образованных людей в современной России. Точнее будет сказать, «рост количества людей с дипломами».

Школьники советской поры легко вспомнят, что количество детей их класса, имевших родителей с высшим образованием, исчислялось, как правило, единицами. Более того, многие родители не имели даже законченного среднего образования: поступление в ПТУ или учеником на завод после 8-го класса было тогда обычным делом. В результате, многие родители уважали учителя как человека образованного, с более широким кругозором и грамотной речью. Отнюдь не редкими были случаи, когда родители приходили в школу не только по поводу воспитания и учёбы своих детей, а просто за советом по какому-то собственным семейным или бытовым вопросам. Кроме того, большинство пап и мам видели в учителе главного человека, который даёт их детям знания, навыки и умения, необходимые для получения дальнейшего образования. А хорошее образование, в свою очередь, могло стать жизненным трамплином для ребёнка: он получал хороший шанс подняться в социальном лифте на более высокий этаж, чем тот, на котором остановились его родители.

В сегодняшней России наличием диплома о высшем образовании никого не удивишь. Имея на руках любую официальную бумагу о высшем образовании, многие родители считают себя специалистами во всех вопросах. Разве редко сегодня можно услышать, как бухгалтер укоряет учителя физики в том, что тот «неправильно преподаёт», а менеджер по продажам запчастей заявляет: «Я проверил знания моего сына по английскому языку и установил, что он знает, как минимум, на 4»? Да и роль школы как трамплина для получения высшего образования сегодня значительно снизилась. Несмотря на все «ужасы ЕГЭ» и бесконечные разговоры про недоступность ВУЗов, стать студентом сегодня значительно проще, чем это было в СССР. Приведём лишь несколько цифр Росстата.

В 1990 году на весь громадный Советский Союз с населением 250 млн. человек было 805 ВУЗов, в которых учились 4,6 миллиона студентов. И это на пространстве от Эстонии до Туркмении, во всех 15 союзных республиках вместе взятых! В современной России с населением 143 миллиона существуют 1046 ВУЗов и тысячи филиалов. Студентами являются около 6,1 миллиона молодых людей. Легко подсчитать, что в СССР приходилось менее 200 студентов на 10000 человек населения, а сегодня—более 500. Раньше лишь 19% граждан в возрасте от 25 до 64 лет могли гордиться вузовским дипломом, сегодня он есть у 54% людей той же возрастной категории. Невольно напрашивается вывод, что у современных школьников шанс стать обладателем студенческого билета значительно выше, чем он был у их родителей [3, 126]. И для этого не нужны ни крепкие знания, ни хорошие оценки. Понятно, что определенное число родителей особого пиетета к школе не питают. Они просто не нуждаются в ней.

К сожалению, семья и школа оказались по разные стороны баррикад. Но напомним, что исключить школу из факторов, влияющих на формирование личности ребенка не возможно. Как же определить место семьи и школы в жизни современного школьника?

В 2012 – 2013 учебном году в рамках направления «Ответственное родительство» Концепции «Стратегия развития Санкт-Петербургской школы до 2020 (2025) года» педагогическим коллективом ГБОУ школы был проведен опрос, направленный на изучение формирования нравственных ценностей подрастающего поколения, и особенностей влияния семьи и школы на данный процесс.

Всего в исследовании приняло участи 302 человека, из них 120 детей в возрасте от 14 до 17 лет (учащиеся ГБОУ школы № 325 Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга) и их родители 182 человека.

В ходе опроса респондентам предлагалось выразить своё мнение на возможные факторы, оказывающие наибольшее влияние на формирование нравственности человека. Из полученных ответов следует, что первое место (как среди родителей, так и среди учащихся) занимает семья (33,4%), школа занимает второе место (29,2%), далее следуют СМИ (26,7%), на последнем месте оказалась социальная среда (10,7%).

С целью определения последствий влияния телевидения на формирование нравственности подрастающего поколения, родителям было предложено ответить на ряд вопросов: «Какое влияние оказывает телевидение на нравственное воспитание детей?», «Имеют ли место на телевидении передачи, которые оказывают негативное влияние на формирование нравственности детей, по их мнению?», «В каких передачах это проявляется?».

Негативное влияние телевидения на нравственность детей отметило 45,7 % опрошенных. Опрос позволил выявить передачи, которые, по мнению родителей, оказывают негативное влияние на детей. Абсолютное большинство родителей (43,1%) источником такого влияния называют фильмы и сериалы, показывающие негатив жизни, ток-шоу (25,9%), музыкальные клипы (18,9%), реклама (5,3%), другие передачи (6,8%).

С целью выявления уровня образованности и духовной культуры семьи, был задан вопрос: «Сколько примерно книг имеется в вашем доме?» Как показало исследование, среднее количество книг в домашних библиотеках весьма разнится. Другими словами, сложно сказать о характерном для петербуржцев среднем количестве книг в домашних библиотеках.

На вопрос: «Какие книги имеются в вашем доме?» 54,5% респондентов указали на художественную литературу, при этом доля детской художественной литературы в общем показателе достаточно высока 19,5%. На учебники и учебные пособия приходится 32,7%, на книги специальной и научно – популярной литературы 12,8%.

Такой вид досуга, как посещение театра, не так популярен в семье 22,4%, как посещение кино 34,1%. Чаще бывают в театре мамы (21,9%), чем папы (7,6%). Дети ходят в театр преимущественно с бабушками, дедушками и с классом. А вот в кино как раз чаще бывают отцы (26,2%), чем матери (12,3%). Весьма распространен такой вид досуга, как совместные прогулки и походы в места массовых развлечений (океанариум, аквапарк и т.п.), что составляет 29,8%. 13,7% делят между собой такие виды досуга, как туристические походы, походы в музей, в гости и т.д. Опрос позволил выяснить мнение родителей о месте школы в формировании нравственности детей, в процессе их социализации. 67% опрошенных считают, что учителя школы на равнее с родителями обязаны воспитывать нравственные ценности у подрастающего поколения.

В данном исследовании изучались также основные факторы при создании семьи. Абсолютное большинство главным условием создания счастливого брака считают любовь (59,2%) и близкие к ней морально-этические ценности (общность взглядов, уровень образования и воспитания), и только 7% выдвигают на первое место чисто меркантильные соображения (материальный достаток).

Не менее значимыми при заключении брака выступают духовно-нравственные мотивы, определяющие степень соответствия взглядов будущих партнёров на элементы совместной жизни, их интеллектуальные и культурные запросы. Почти каждым вторым респондентом (45,1%) отмечается важность духовной близости, т.е. совместимости мировоззрений, идеалов, ценностных ориентаций, жизненных планов, социальных устремлений будущих мужа и жены. Довольно значительная группа опрошенных указывает на уровень воспитания (26,5%) и образования (10,5%) будущих супругов. Каждый пятый респондент (20,1%) подчёркивает немаловажную роль культурного фактора в создании семьи.

По данным исследования, основополагающие ценности, закладываемые в современной семье, - это уважение к старшим, умение достойно вести себя в обществе, скромность и трудолюбие, забота о младших. Сравнительный анализ показал возросшее внимание к

этим базисным ценностям. При этом вдвое снизились показатели значимости религиозного воспитания в семье.

Опрос показал, что характерной особенностью современной семьи является способность следовать фундаментальным духовным ценностям на основе исторической памяти, сохранения нравственных устоев в повседневных ситуациях.

Несмотря на, «видимую» утрату авторитета школы в вопросах воспитания, как школьники, так и их родители подчеркивают необходимость и важность влияния образовательного учреждения на развитие нравственных ценностей у учащихся. Что же может помочь современной школе в упрочении взаимодействия с родителями при воспитании ребенка.

Основываясь на анализе педагогической, психологической литературы, мы можем выделить следующие принципы взаимодействия школы и семьи:

- принцип доверительности, обеспечивающий обоюдное понимание воспитательно-образовательной цели и сохранение достаточно высокого уровня доброжелательности двух партнеров как условия их взаимодействия;

- принцип доступности, который обеспечивает использование адаптированной и обработанной информации с учетом особенностей восприятия педагогов и родителей;

- принцип систематичности, реализация которого направлена на последовательное взаимодействие двух субъектов в целостном педагогическом процессе;

- принцип сопричастности, содействующий договоренности о степени соучастия каждого партнера в создании наилучших условий воспитания ребенка. Взаимная информация о ребенке всегда должна сопровождаться просьбой принять участие в содействии созданию необходимых условий успешной деятельности детей;

- принцип «содеянности», допускающий совместную деятельность представителей двух разных сфер в работе с школьниками [4, 108].

Возможно, что ничего нового в данных принципах нет, но если родитель и учитель будут учитывать их при воспитании ребенка, эта совместная работа поможет взаимно обогатить знаниями каждого из её участников.

Библиографический список:

1. Кондаков А.М. Новые стандарты общего образования. /Психолого-педагогическое обеспечение образовательной инициативы «Наша новая школа». Материалы научной сессии ПИ РАО от 08.04.2011 г. - М., 2011. С. 12 - 19

2. Методические рекомендации о взаимодействии образовательного учреждения с семьей. //Вестник образования. - 2001. - №8. С.24-33.

3. Торохтий В.С. Социально-педагогический подход к деятельности в социокультурном пространстве. /Пространство и общение: взаимосвязи и взаимозависимости. - Екатеринбург, 2010. С. - 126

4. Лодкина Т. В. Социальная педагогика. Защита семьи и детства: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. В. Лодкина. – 2-у изд., доп. и испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. С. - 108

5. Торохтий В.С. Социальная педагогика: социально-педагогическая деятельность и потенциал социума. //Материалы IX научно-практической межвузовской конференции молодых ученых учреждений высшего и среднего образования городского подчинения. - М., 2007. С. 57 - 61

Bibliograficheskiy spisok:

1. Kondakov A.M. Novye standarty obshhego obrazovaniya. /Psihologo-pedagogicheskoe obespechenie obrazovatel'noj iniciativy «Nasha novaya shkola». Materialy nauchnoj sessii PI RAO ot 08.04.2011 g. - M., 2011. S. 12 - 19

2. Metodicheskie rekomendacii o vzaimodejstvii obrazovatel'nogo uchrezhdenija s sem'ej. //Vestnik obrazovaniya. - 2001. - №8. S.24-33.

3. Torohtij V.S. Social'no-pedagogicheskij podhod k dejatel'nosti v sociokul'turnom prostranstve. /Prostranstvo i obshhenie: vzaimosvjazi i vzaimozavisimosti. - Ekaterinburg, 2010. S. - 126

4. Lodkina T. V. Social'naja pedagogika. Zashhita sem'i i detstva: ucheb. Posobie dlja stud. vyssh. ucheb. zavedenij / T. V. Lodkina. – 2-u izd., dop. i ispr. – M.: Izdatel'skij centr «Akademija», 2007. S. - 108

5. Torohtij V.S. Social'naja pedagogika: social'no-pedagogicheskaja dejatel'nost' i potencial sociuma. //Materialy IX nauchno-prakticheskoj mezhvuzovskoj konferencii molodyh uchenyh uchrezhdenij vysshego i srednego obrazovaniya gorodskogo podchinenija. - M., 2007. S. 57 – 61.

УДК 316.6

*Abashina O.L., Boikova A.V., Mihailova L.V.* **SOCIAL PARTNERSHIP AS A CONDITION OF DEVELOPMENT AND SOCIALIZATION OF CHILDREN-ORPHANS.** The article considers the ways of social partnership in the educational residential care, the role of social partners in the development and socialization of children-orphans.

*Keywords:* social partnership, social partners in education, socialization of children orphans.

*Абашина О.Л., Бойкова А.В., Михайлова Л.В., педагоги-психологи МКОУ «Детский дом-школа №95», г. Новокузнецк, E-mail: anastasiy\_1976@mail.ru*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ**

В статье рассмотрены варианты социального партнёрства в образовательном учреждении интернатного типа, показана роль социальных партнёров в развитии и социализации детей-сирот.

*Ключевые слова:* социальное партнёрство, социальные партнёры в системе образования, социализация детей сирот.

Социальное партнерство определяется как система сотрудничества, основанная на открытых соглашениях между различными институтами, подразумевающими понимание, совместную работу и совместно принятые планы. Такое определение было дано в 1990 году организацией экономического сотрудничества и развития [1].

В нашей стране образование всегда рассматривалась как деятельность, в которой участвуют не только учителя, родители, дети. Во все времена учреждения здравоохранения, культуры, правоохранительные органы, предприниматели оказывали многообразную помощь образованию в обеспечении условий, необходимых для полноценного, качественного образования. В частности, большой опыт сотрудничества школы с промышленными предприятиями, учреждениями культуры был накоплен при социализме. Современные условия жизни создали новую ситуацию в организации партнерских отношений различных субъектов с учреждениями образования. Успех в деле формирования социального партнерства, а значит, повышения качества образования, сегодня во многом зависит от инициативы самого образовательного учреждения, от инициативы и энергии их руководителей, от понимания педагогами учреждения всей важности этого вопроса и способности вовлечь в него всех своих потенциальных партнеров - как на рынке труда, так и на рынке образовательных услуг [2].

Но нельзя забывать о том, что социальное партнерство предполагает именно партнерские отношения, взаимовыгодные каждому партнеру. И чаще всего при поиске социальных партнеров и организации с ними совместной работы возникают трудности нахождения того, что образовательное учреждение может со своей стороны предложить потенциальным партнерам, чем может их заинтересовать. Поэтому поиск социальных партнеров для обеспечения требуемого реальной жизнью уровня обучения и воспитания детей разного возраста является приоритетной задачей образовательных учреждений уже на протяжении нескольких лет [3, с. 58].

Особенно актуальной проблема поиска социальных партнеров встает перед детскими домами. Дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, воспитываются и обучаются в замкнутом пространстве образовательного учреждения, следовательно, для них любое общение за пределами стен учреждения приобретает важное значение. Социальное партнерство является одним из главных условий успешной самореализации воспитанников. Детский дом не в состоянии в полной мере поддерживать у своих воспитанников интеллектуальную активность, социально-психологическую и эмоциональную стабильность, духовную целостность, без общей стратегии с социальными факторами, находящимися вне учреждения. Ни для кого не секрет, что отношения, складывающиеся в се-

мье, социуме вырабатывают у ребенка систему нравственных, гражданских ценностей, которых он придерживается в жизни. Безусловно, намного сложнее взрослому человеку найти свое место в мире, воспитать свою личность, добиться успеха, не имея перед глазами этих ориентиров. Развитая система социального партнерства помогает решать эти проблемы.

В МКОУ «Детский дом-школа №95» успешно действует многоуровневая система социальных связей, направленная на создание наиболее благоприятных условий для самореализации воспитанников. Рассматривая варианты социального партнерства, учитываются потребности учреждения, мнение педагогов, и, что немаловажно, желание воспитанников детского дома-школы №95 на совместное сотрудничество с тем или иным социальным партнером.

С точки зрения детей самым важным социальным партнером для них является коллектив педагогов. Педагоги строят партнерские взаимоотношения с воспитанниками в процессе всей педагогической деятельности. В Доме детства еще в 1998 году было создано государство «Надежда», в которое входят только воспитанники детского дома, и которое является органом самоуправления и полноправным партнером педагогического коллектива. Управляет этим государством президентский совет, состоящий из президента и председателей комитетов. Все остальные являются жителями государства. Вся система самоуправления построена администрацией, педагогами дополнительного образования, воспитателями, учителями, педагогами-психологами так, чтобы дети на протяжении школьной жизни учились брать ответственность за собственные поступки. Для педагогов важным является то, что созданы условия, позволяющие проявлять и развивать воспитанникам детского дома-школы №95 все свои способности: творческие, организаторские, интеллектуальные и т.д.

В 2007 году у детского дома появился новый социальный партнер: ПТОП «Молодость Запсиба», с которым реализуется совместный проект по трудоустройству и обучению подростков, возраст которых не соотносится с классом, в котором они сегодня вынуждены учиться. На школьном заводе воспитанники Дома детства получают дополнительные профессии, которые помогут им найти свое место в жизни.

Участие вместе с Домом творчества № 4 в районных акциях «Здоровый образ жизни», «Мир против наркотиков» способствует сохранению и укреплению здоровья воспитанников. Заводской район – это первая площадка за пределами Дома детства, на которой ребята получают возможность реализовывать свои организаторские, творческие способности.

Сотрудничество с центром психолого-медико-социального сопровождения «Дар» помогло ребятам включиться в работу городской Школы социального проектирования. Эта Школа позволила детям вместе с учениками из гимназий и лицеев города Новокузнецка не только проходить курс обучения социальному проектированию, но участвовать в организации акций, праздников и фестивалей.

На протяжении двух лет воспитанники Дома детства с удовольствием принимают участие во всех мероприятиях, организованных педагогами Дворца детского творчества им. Н.К. Крупской.

Более 10 лет длится сотрудничество с факультетом педагогики и методики начального образования Кузнецкой государственной педагогической академии. За это время воспитанники Дома детства неоднократно вместе со студентами участвовали в организации Дней открытых дверей на факультете, совместных капустников в Доме детства. Работа со студентами и преподавателями Кузбасской государственной педагогической академии помогает детям развиваться, получать новые знания, совершенствовать умения общаться за пределами Дома детства.

Персональные стипендии, вручаемые руководством ЗАО «Кузбасская ярмарка» нашим ребятам, стимулируют их к хорошей учебе, активному образу жизни.

Очень важной является для воспитанников детского дома дружба с шефами – Западносибирским металлургическим комбинатом, работникам которого часто приходится решать не только материальные проблемы образовательного учреждения, но и педагогические. У каждого класса есть свой цех. «Наши запсибовские мамы и папы», так с любовью называют тружеников Запсиба дети, сопровождают ребят с первого класса, помогают преодолеть трудности первых дней на производстве во время производственной практики и потом берут по возможности на работу в свой цех. Трудно переоценить ту помощь, которую оказывают женсовет, профсоюзный комитет и дирекция комбината.

Подводя итог всему выше сказанному - хочется еще раз подчеркнуть, что социальное партнерство является одним из главных условий развития и социализации детей-сирот.

Библиографический список:

1. Михеев, В.А. Политика социального партнерства / В.А.Михеев. М., 1999. – 238 с.
2. Реморенко, И. М. «Социальное партнерство» в образовании: понятие и деятельность // Новый город: образование для изменения качества жизни / И. М. Реморенко, СПб.: Югорск, 2003. – 67 с.
3. Кривых С.В., Панова Н.В., Лактионова С.В. Социальное закаливание детей-сирот: Учебно-методическое пособие / Под ред. С.В. Кривых. – М.: Издательский дом «ИнформБюро», 2007. – 120 с.

Bibliograficheskiï spisok:

1. Mikheev, V.A. Politika sotcial'nogo partnerstva / V.A.Mikheev. M., 1999. – 238 s.
2. Remorenko, I. M. «Sotcial'noe partnerstvo» v obrazovanii: poniatie i deiatel'nost' // Novy`i` gorod: obrazovanie dlia izmeneniia kachestva zhizni / I. M. Remorenko, SPb.: Iugorsk, 2003. – 67 s.
3. Krivykh S.V., Panova N.V., Laktionova S.V. Sotcial'noe zakalivanie detei`-sivot: Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. S.V. Krivykh. – M.: Izdatel'skii` dom «InformBiuro», 2007. – 120 s.

УДК 371.213.8

*Tsybuleva Yu.V., Danchenko I.A.* **SOCIALIZATION OF CHILDREN WITH HEALTH PROBLEMS THROUGH LOGORITMIKU.** The article reveals the way of socialization of children with problems like using modern technologies of training and development, and interaction with all interested professionals, parents.

*Key words:* socialization, logoritmika, engagement, comprehensive support, collaboration with families.

*Цыбулева Ю.В., учитель-логопед Всеволожской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната; г.Всеволожск Ленинградской области; Данченко И.А., педагог-психолог Всеволожской специальной (коррекционной) общеобразовательной школы-интерната; г.Всеволожск Ленинградской области.*

## СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ С ПРОБЛЕМАМИ ЗДОРОВЬЯ ПОСРЕДСТВОМ ЛОГОРИТМИКИ

В статье раскрываются пути социализации детей с проблемами как посредством современных технологий обучения и развития, так и взаимодействия со всеми заинтересованными специалистами, родителями.

*Ключевые слова:* социализация, логоритмика, взаимодействие, комплексное сопровождение, сотрудничество с семьями.

На современном этапе развития специальной психологии и коррекционной педагогики идет активный поиск новых путей оказания психолого-педагогической помощи детям с тяжелыми и множественными нарушениями развития. Социализация детей с проблемами здоровья – актуальная проблема психолого-педагогического сопровождения. В ходе обучения данной категории учащихся школ VIII вида решаются следующие задачи: поиск путей их возможной социализации через привитие норм социально-адекватного поведения, развитие навыков самообслуживания, приучение к элементарным формам труда, повышение уровня их коммуникативной компетентности (Л.Б.Баряева, И.М.Бгажнокова, С.В. Комарова, В.В.

Коркунов, В.И.Липакова, А. Р. Маллер, Е.А.Стребелева, Л.М. Шипицина, Г. В. Цикото и др.).

Решение проблемы – забота не только педагогического коллектива, родителей, но всех тех, кто помогает нашим ученикам подготовиться к жизни после окончания школы – волонтеров, спонсоров, ученых, других специалистов, так как нарушения в сфере общения сказываются на развитии личности и, как следствие, на дальнейшей социализации. Искаженное представление детей о себе, затрудненное осознание себя как личности ведет к трудностям налаживания межличностных отношений и осложняет процесс адаптации такого ребенка к школе, усвоение им программного материала.

В последнее время в нашу школу все чаще поступают дети с тяжелыми речевыми нарушениями. Большинство детей имеют речевые нарушения дизартрического и алалического характера. Среди них есть дети, практически не владеющие речью. Но одни из них адекватно воспринимают обращенную к ним речь, эмоционально реагируют на речевую информацию, стремятся к общению, пользуясь небогатым арсеналом активного словаря, звукоподражаниями, жестами, мимикой. Другие же не воспринимают речевые инструкции, хотя прекрасно действуют по показу. Практически у всех детей отмечаются нарушения звукопроизношения, слоговой структуры слов, фонематического восприятия, грамматического строя речи. У некоторых наблюдаются эхолалии, речевые стереотипы. Структура дефекта у каждого ребенка имеет ряд специфических особенностей. Помимо перечисленных проблем развития речи, встречаются и нарушения опорно-двигательного аппарата: детский церебральный паралич и сенсорные нарушения: слабовидение, тугоухость.

В рамках целевой Программы развития нашего учреждения разработан и реализуется проект «Восхождение», осуществляющий комплексное сопровождение детей с ОВЗ: медицинское, психолого-педагогическое и социальное. Одним из направлений данного проекта является логопедическая коррекция. Она предполагает использование различных здоровьесберегающих технологий, например, таких, как средства коррекции речи. На коррекционных занятиях мы применяем элементы пальчиковых кинезиологических упражнений, гимнастику для глаз, пескотерапию, мнемотехнику, занятия в сенсорной среде и т. п. Одним из таких направлений являются логоритмические занятия.

Логоритмика может быть определена как одна из форм своеобразной активной терапии, как одно из средств воздействия в комплексе методик. Логоритмические занятия – это методика, опирающаяся на связь слова, музыки и движения. Взаимоотношения указанных компонентов могут быть разнообразными, с преобладанием одного из них.

Цель логоритмического воздействия – преодоление речевого нарушения путем развития, воспитания и коррекции у детей с речевой патологией двигательной сферы в сочетании со словом и музыкой и в конечном итоге – адаптация к условиям внешней среды. Движение выступает здесь как основное средство взаимодействия между ребенком и окружающим миром.

Логоритмика позитивно влияет на эмоциональное состояние детей, создает положительное настроение, повышает общий тонус, способствует тренировке подвижности нервных процессов центральной нервной системы. Занятия проводятся с обязательным музыкальным сопровождением. Музыка помогает ребенку расслабиться и выполнять движения свободно, что особенно актуально для детей, имеющих в анамнезе спастические особенности мускулатуры. Занятия по логоритмике оказывают благотворное влияние на здоровье ребенка, на состояние дыхательной, сердечно-сосудистой, речедвигательной систем. Дети с большим удовольствием выполняют дыхательные и оздоровительные упражнения, игровой массаж, самомассаж, речевые и пальчиковые игры. Также используются элементы ритмопластики, психогимнастики, музыкотерапии, драматизации, пантомимы, фонопедические упражнения. Проводимые занятия воспитывают эстетические, нравственные и этические чувства, направлены на развитие творческих способностей, всех компонентов речи, слуховых функций, речевой функциональной системы, двигательной сферы, ручной и артикуляционной мо-

торики, памяти, внимания, познавательных процессов. Занятия проходят с опорой на лексические темы, а итоговые комплексные занятия строятся по сказочным сюжетам. Участие детей с ОВЗ в школьных, районных, областных, международных, творческих фестивалях «Шире круг», «Шаг навстречу», «Вместе в будущее» способствует развитию социальной активности школьников. Дети с огромным желанием ждут занятий в музыкальном зале, с радостью участвуют в праздниках и концертах.

Таким образом, занятие по логоритмике позволяет частично скорректировать нарушенные речевые функции у детей с ограниченными возможностями. Под влиянием регулярных логоритмических занятий у детей происходит положительная перестройка сенсорной, речедвигательной, моторной, дыхательной и других систем. Логопедическая ритмика является неотъемлемой частью комплексного сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья, оказания им эффективной помощи в реализации их психофизического, эмоционального, нравственного и интеллектуального потенциала для полной личной самореализации субъекта, его социализации и интеграции в общество. Таким образом, умение найти правильные пути психолого-педагогической коррекции и развития, определить направления сотрудничества специалистов школы-интерната с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья, со специалистами, волонтерами является перспективным направлением работы в целях развития коммуникативной речи и адаптации детей в социум.

*Литература:*

1. Волкова Г.А. Логопедическая ритмика. М.: Просвещение, - 1998
2. Метиева Л.А., Удалова Э.Я. Развитие сенсорной сферы детей. - 2003

*Bibliograficheskii spisok:*

1. Volkova G.A. Logopedicheskaya ritmika. M. Prosvesheniye. - 1998
2. Metieva L.A., Ydalova E.Ya. Rasvitiye sensornoyi sferi deteyi. - M. 2003

УДК 376.22

*Kochetova A.P. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL ORIENTATION WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL NEEDS IN GERMANY.* The article describes the main directions of professional orientation work with children with special needs in Germany.

*Keywords:* children with special needs, vocational work, workshops for people with disabilities.

*Кочетова А.П., соискатель РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; E-mail: A-H92@yandex.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С ОСОБЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ГЕРМАНИИ**

В статье рассматриваются основные направления профориентационной работы с детьми с особыми потребностями в Германии.

*Ключевые слова:* мастерские, дети с особыми потребностями, социальная среда.

В таких государствах как Германия, Швеция, Дания уже сложились определенные стандарты, технологии работы с детьми с особыми потребностями. Главной задачей которых, включение детей с особыми потребностями, имеющих проблемы с физическим здоровьем – развитие их социальной активности, включение в социокультурную среду своей страны с целью их духовно-творческого развития, для ощущения себя полноправными членами общества, это - задача не только родителей, медицинских работников, социальных педагогов, психологов, работников творческих, реабилитационно-педагогических центров. Социализация детей с особыми потребностями в открытом обществе специфична уже потому, что специалисты, работающие с ними, выступают дефектологами и социальными педагогами. Законодательство Германии, Дании, Швеции позво-



ляет людям с ограниченными возможностями не только поддерживать достойный уровень жизни, но и быть активным участником общественной жизни.

Германия - это страна, которая столь мощно соединила финансовые и имущественные отношения между представителями государственных, негосударственных социальных организаций. Важное место в этой системе оказания услуг сопровождаемого проживания в Германии занимает трудовое устройство инвалидов, включающее ряд этапов, начиная с освидетельствования врачами-экспертами, профориентации и подготовки к труду и кончая подготовкой производства к трудоустройству инвалида и контролем его качества.

Решением проблем социализации инвалидов в этой стране заняты многие организации: государственные учреждения, благотворительные агентства, различные общественные и церковные организации.

Общее руководство деятельностью по реабилитации инвалидов в Германии возложено на Федеральное управление по труду, которое организует медицинское обследование инвалидов, обучение, переобучение, трудоустройство. Фонды на материальное обеспечение, в том числе и на реабилитацию, формируются за счет взносов из заработной платы трудящихся и взносов предпринимателей.

Если рассмотреть опыт Германии по организации занятости детей с особыми потребностями, то мы увидим, что начиная с 9 класса специальных школах Германии (всего в специальной школе 12 классов), учащиеся с ограничениями (независимо от тяжести заболевания) проходят практику на производстве, в различных учреждениях, а также в мастерских, главная задача которой – это ознакомление с работой на различных предприятиях и в учреждениях – аналогия экскурсиям на производство. Это своего рода профориентационная работа, присутствующая и во всех российских общеобразовательных и вспомогательных школах. Однако немецкий опыт четко нацелен на то, чтобы люди с ограничениями смогли не только ознакомиться, но и выбрать именно для себя приемлемую работу.

После окончания специальной школы выпускник, имеющий значительные ограничения жизнедеятельности и не имеющий возможности самостоятельно обучаться и трудоустроиться, к ним относятся дети с особыми потребностями обращается в службу занятости, где ему будет предложена работа в защищенных мастерских, учитывающих его психофизические возможности.

В 1974 г. В Германии был принят «Закон о людях с тяжелыми формами ограничений», в котором были определены понятия «человек с тяжелыми нарушениями» и «человек с тяжелыми ограничениями для занятия трудовой деятельностью».

Сегодня мастерские для людей с особыми потребностями в Федеративной Республике Германии являются современными учреждениями профессионального образования и вносят существенный вклад в развитие личности человека с ограниченными возможностями. Они располагают квалифицированными, что особенно важно, высоко мотивированным, неравнодушным персоналом, без которого такое учреждение не справилось бы со своими многочисленными задачами. «Мастерская для людей с ограниченными возможностями» - это учреждение для социализации людей с инвалидностью в трудовую жизнь.

На сегодняшний день в Германии существуют производственные и ремесленные мастерские, в которых люди с особыми потребностями могли работать как на нормальном предприятии. Эти мастерские получили название (что соответствовало и концепции их развития) - «мастерские для адаптивного труда».

Производственные специализированные мастерские работают в Германии для освоения трудовым операциям. Услуги, предоставляемые людям с особыми потребностями при поступлении в производственные мастерские, включают в себя: определение доступной профессии, опробование на рабочем месте, профессиональная подготовка, включающая общее образование; профессиональная адаптация, повышение

квалификации, обучение и переобучение; помощь при предоставлении места работы и закреплении на нем, включая помощь при найме, помощь работодателю в организации рабочего места, выплате пособий.

В сложных случаях инвалиды направляются для приобретения трудового опыта в центры профессиональной реабилитации.

Цель производственных мастерских - посредничество (содействие) в служебных отношениях на свободном рынке труда посредством индивидуальной целенаправленной квалификации на будущем рабочем месте. Интеграция на рынке труда достигается благодаря индивидуальному плану обучения и одновременно работе на предприятии во время подготовительного периода. Главным результатом работы производственных мастерских является достижение такого состояния инвалида, когда он способен к выполнению социальных функций, свойственных так называемым «здоровым людям». При этом под социальными функциями (их еще называют социальными умениями) понимаются трудовая деятельность, образование, коммуникативная способность, умение организовать свой досуг и другие.

Творческие мастерские – этот вид мастерских был создан для детей с особыми потребностями, которые не смогли попасть на производственные мастерские. Такие мастерские нацелены в первую очередь развитие творческих способностей, благодаря которым люди с инвалидностью смогут не только чувствовать свою значимость, общаться, но и зарабатывать деньги.

В Германии обращают внимание на создании среды, которая помогла бы детям с особыми потребностями не только удовлетворять свои собственные потребности, но и обогащать духовную культуру общества. Совершенствование и развитие социально-культурной деятельности обусловлены не только личностными и социальными интересами, но и отношением к ним со стороны государства, общества – это подтверждается созданием творческих мастерских.

Практика творческих мастерских в Германии включает следующие цели: развитие духовных и физических способностей; обеспечение условий для участия в жизни общества; установление реального и более комфортного контакта с внешним миром; организация и проведение свободного времени, полноценное участие в общественной и культурной жизни.

Социальное воспитание детей с особыми потребностями средствами социально-культурной деятельности в специализированных творческих мастерских в Германии рассматривается как возможность компенсации в развитии, познавательной деятельности, поиск потенциальных возможностей в становлении личности, имеющей инвалидность.

Мастерские помогают людям с ограниченными умственными и (или) физическими возможностями освоить разные виды профессиональной деятельности, обеспечивают инвалидов трудовой занятостью. Мастерские ведут подготовку к профессиям озеленителей, садовников, компьютерных специалистов, администраторов, переводчиков, дизайнеров. Для более тяжелых групп инвалидности ведется работа по приобретению навыков склейщика, фасовщика, и развитию творческих способностей.

Главным результатом работы мастерских является достижение такого состояния человеком с ограниченными возможностями, когда он способен к выполнению социальных функций, свойственных здоровым людям. При этом под социализацией понимается социальная активность, включающая трудовую деятельность, обучение, коммуникативная способность, умение организовать свой досуг и другие.

Мастерские для людей с ограничениями в Германии существуют в домах проживания, но и за их пределами. Почти все Мастерские работают при общественно-полезных и зарегистрированных некоммерческих организациях (организации родителей, такие как по оказанию жизненной помощи, церковные службы, общественные социальные организации, такие как Красный Крест, благотворительные организации рабочих). В 720 мастер-

ских в 2011 году работают около 290.000 инвалидов, из них 25.800 получают профессионально-техническое образование. В 2011 году насчитывалось 508 интеграционных фирм, где работали 15.140 инвалидов. Среди них 7.083 с тяжелой степенью инвалидности, 5.824 с очень тяжелой степенью инвалидности.

Мастерская является учреждением по профессиональной реабилитации (с предложением соответствующего профессионального образования) и по развитию социальной компетенции. Мастерская может функционировать как коммерческое предприятие, которое представлено на рынке и которое может реализовать продукцию, выполненную в мастерских.

Библиографический список:

1. Holz, Renate. Helping children with cerebral palsy / Renate Holz. Lane. with it. A.N. Неговориной; Under. Ed. And with a Foreword by E.V. Ключковой. - М: Теревинф, 2006. – 336

2. Артур О. Рейли. Право людей с ограниченными возможностями на достойный труд, Международная организация труда, 2008 г.

3. Новиков, М.Л. Государственная политика в отношении трудовой занятости людей с инвалидностью: международный опыт и российская практика / М.Л. Новиков. - М: РООИ «Перспектива», 2008. - 140 с. Bibliographic spisok:

1. Holz, Renate. Helping children with cerebral palsy / Renate Holz. Lane. with it. A.N. Negovorinoi; Under. Ed. And with a Foreword by E.V. Kluckovoi. - М: Terewinf, 2006. – 336

2. Arthur O'reilly. The right of persons with disabilities to decent work, international labour organization, 2008

3. Novikov, DANILEVSKY State policy in relation to employment of people with disabilities: international experience and Russian practice / DANILEVSKY Novikov. - М: «Perspektiva», 2008. - 140 с.

УДК 37.013.42

*Solianyuk M.G.* **TECNOLOGIES SOCIAL AND PEDAGOGICAL WORK WITH FAMILY, WHICH ARE IN DIFFICULT LIFE CIRCUMSTANCES.** The article is about new approaches of social and pedagogical work with family in Ukrainian republic, which are in difficult life circumstances. New technology social and pedagogical work with difficult family's are shown and expand, such as social conduction, social inspection, social service, social support. And also considered and discussed in more detail the concept of "family in difficult social conditions".

*Keywords:* family in difficult life circumstances, family, technology social and pedagogical work, social conduction, social inspection, social service, social diagnostics, social support.

*Соляник М.Г., преподаватель Национального педагогического университета имени М.П.Драгоманова, г. Киев, Украина*

## **ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ, КОТОРЫЕ ОКАЗАЛИСЬ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЯХ**

В статье рассмотрены технологии социально-педагогической работы в Украине с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах. Раскрыты такие технологии социально-педагогической работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, как социальное сопровождение, социальное инспектирование, социальное обслуживание, социальная поддержка. Рассмотрено понятие «семья в сложных жизненных обстоятельствах».

*Ключевые слова:* семья в сложных жизненных обстоятельствах, семья, технологии социально-педагогической работы, социальное сопровождение, социальное инспектирование, социальное обслуживание, социальная диагностика, социальная поддержка.

Становление украинского государства характеризуется нестабильностью экономического развития, переходом от плановой экономики к рыночной, а также трансформацией духовных и моральных ценностей, что негативно влияет на функционирование семьи как социального института. Нестабильность социально-политических процессов, экономический и демографический кризисы, способствуют деформации семейных отношений, как

следствие, наблюдается распространение таких категории семей, как кризисные, асоциальные, неблагополучные, семьи, которые оказались в сложных жизненных ситуациях.

Вопросу социально-педагогической работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах посвященные труды А.Й.Капской, И.В.Пешей, Ж.В.Петрочко, О.В.Безпалько, И.Д.Зверевой, Т.Г.Веретено, И.Н.Трубавиной и др. Вопросы влияния семейного неблагополучия на детей стали сферой интересов таких научных работников: С.А.Беличевой, М.И.Буянова, А.Б.Элизарова, А.В.Мудрика, А.Л.Беседина, Н.Н.Лавриненко, В.П.Пилипенко, Р.М.Примы, Т.В.Перепелици, Ю.М. Якубовой, В.А.Балцевич, С.Н.Буровой, А.К.Воднева, О.Г. Антонова-Турченко, Г.В. Святненко, В.М. Оржеховской, В.П. Левкович и др.

В законе Украины «О социальных услугах» от 19 июня 2003 года № 966-IV указано, что «*сложные жизненные обстоятельства* - обстоятельства, которые объективно нарушают нормальную жизнедеятельность личности, последствия которых она не может преодолеть (инвалидность, частичная потеря двигательной активности в связи со старостью или состоянием здоровья, одиночество, сиротство, беспризорность, отсутствие жилья или работы, насилие, пренебрежительное отношение и негативные отношения в семье, малообеспеченность, психологическое или психическое расстройство, стихийное бедствие, катастрофа и тому подобное)» [1].

В приказе семи Министерств «Об утверждении Порядка взаимодействия субъектов социальной работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах» от 14 июня в 2006 г. № 1983/388/452/221/56/596/106 к *семьям, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах* принадлежат:

1) семьи с детьми, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах и не в состоянии преодолеть их самостоятельно, в связи с инвалидностью родителей или детей, вынужденной миграцией, наркотической или алкогольной зависимостью одного из членов семьи, его пребыванием в местах лишения свободы, ВИЧ-инфекцией, насилием в семье, беспризорностью, сиротством, пренебрежительным отношением или негативными отношениями, в семье, отсутствие работы у одного из членов семьи, если он зарегистрирован в государственной службе занятости;

2) семьи, в которых существует риск передачи ребенка в заведения для детей-сирот и детей, лишенных родительской заботы;

3) несовершеннолетние одинокие матери (отцы), которым нужна поддержка;

4) семьи, члены которых находились или находятся на государственном содержании [2].

Мы определяем семью в сложных жизненных обстоятельствах как семью, которая потеряла свои воспитательные возможности в связи с возникновением сложных жизненных обстоятельств, которые нарушают нормальную жизнедеятельность одного или нескольких членов семьи, негативно влияют на жизнь и развитие ребенка, причем последствия этих обстоятельств семья не может преодолеть самостоятельно. Если семья в основном не может преодолеть неблагополучное семейное положение, все трудности и сложности самостоятельно, приспособиться к изменчивости условий, то такая семья нуждается в социально-педагогической поддержке.

Распространенными технологиями социально-педагогической работы с такими семьями в Украине является социальное сопровождение, социальное инспектирование, социальное обслуживание, социальная диагностика. Технологию социальной работы можно рассматривать как систему оптимальных способов превращения, регуляции социальных отношений и процессов, в жизнедеятельности людей, ориентированных на социальное обслуживание, помощь и поддержку граждан, которые находятся в сложной жизненной ситуации [3]. Вайнола Р.Х. определяет технологию социальной работы как совокупность форм, методов и приемов, которые применяются социальными службами, отдельными заведениями социального обслуживания, социальными работниками, с целью достижения

успеха социальной работы [4]. Рассмотрим основные технологии социально-педагогической работы с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах.

*Социальная диагностика* – процесс научного выявления и изучения причинно-следственных связей и взаимоотношений в обществе, которые характеризуют его социально-экономический, культурно правовой, морально психологический, медико-биологический и санитарно экологический состояния. В более узком понимании – это изучение причин социальных проблем, которые создают сложные жизненные ситуации для индивида, семьи, отдельных групп [5].

К наиболее употребляемым методам социальной диагностики, которые используются в процессе оценки состояния семьи, можно отнести такие: беседа; интервью/опрос клиента и его социального окружения; наблюдение; анализ документов; экокарта; карта социальной сети; линия времени; гемограмма.

*Социальное инспектирование* – система мероприятий, направленных на выявление, осуществление анализа, надзора за условиями жизнедеятельности семей, детей, и молодежи, которые находятся в сложных жизненных обстоятельствах, моральным, физическим и психическим состоянием детей и молодежи, оценку их потребностей, контроль за соблюдением государственных стандартов и нормативов в сфере социальной работы (Закон Украины «О социальной работе с семьями, детьми и молодежью» № 2558-III от 1 июня в 2001 г.).

Социальное инспектирование направлено на выяснение наличия сложных жизненных обстоятельств; выявления причин, которые привели к сложным жизненным обстоятельствам; оценку потребностей, в случае реальной угрозы жизни и здоровью ребенка принять меры по их предупреждению; обеспечение прав на получение своевременной помощи; контроль за соблюдением государственных стандартов и нормативов в социальной сфере. Результатом социального инспектирования является составление акта социального инспектирования. По результатам социального инспектирования могут приниматься решения об осуществлении социального обслуживания, социального сопровождения, привлечения к работе других субъектов социальной работы.

*Социальное сопровождение* - вид социальной работы, направленной на осуществление социальных опеки, помощи и патроната социально незащищенных категорий детей и молодежи, с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения, повышения их, социального статуса (Закон Украины «О социальной работе с семьями, детьми и молодежью» № 2558-III от 1 июня в 2001 г.).

Н.Н.Комарова и И.В.Пеша социальное сопровождение рассматривают как деятельность социального работника (или группы социальных работников), которая направлена на создание оптимальных социально-психологических условий развития приемных детей и детей-воспитанников в приемных семьях и детских домах семейного типа. Задачами социального сопровождения является создание позитивного психологического климата в семье, условий для развития детей с учетом их индивидуальных потребностей, формирования партнерских отношений, между приемными родителями государственными и общественными учреждениями для обеспечения оптимальных условий жизни и защиты прав детей [6].

Научные работники И.Д.Зверева, О.В.Безпалько социальное сопровождение трактуют как вид социальной работы, направленной на обеспечение оптимальных условий жизнедеятельности семей, детей и молодежи, путем предоставления необходимых социальных услуг, помощи и осуществления соответствующих мероприятий. Его осуществляет социальный работник, деятельность которого направлена в поддержку семьи в разных видах ее жизнедеятельности, формировании способности семьи самостоятельно преодолевать свои трудности, предоставление помощи семьям с целью решения разных проблем [7].

В работе с семьями, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, социальное сопровождение следует рассматривать как вид социальной работы с клиентом или семьей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах, последствия которых они не могут преодолеть самостоятельно, что предусматривает предоставление комплексной индивидуальной социальной помощи.

В ходе социального сопровождения семья получает социальную поддержку, комплекс социальных услуг, работа специалиста направлена на организацию самопомощи и активизации ресурсов семьи. Социальное сопровождение семей, которые оказались в сложных жизненных обстоятельствах состоит из нескольких этапов: подготовительный этап, этап реализации социального сопровождения и этап завершения социального сопровождения.

Социальное сопровождение предусматривает: предоставление комплексной индивидуальной социальной помощи семье, в зависимости от индивидуальных потребностей и ресурсов; социальное воспитание, которое включает создание условий и проведение мероприятий, направленных на овладение и усвоение знаний, социального опыта, формирования социально-позитивных ценностных ориентаций; психологическую, социальную и юридическую поддержку; представительство интересов семьи в органах исполнительной власти, местного самоуправления, предприятиях, учреждениях и организациях разных форм собственности, относительно содействия в решении сложных жизненных обстоятельств; сохранение, поддержку и защиту здоровья членов семьи, содействия, в достижении поставленной цели и раскрытии их внутреннего потенциала и тому подобное.

На уровне негосударственных организаций по работе с семьями используется такая технология как ведения случая. Эта технология социальной работы с семьями очень близка с технологией социального сопровождения на государственном уровне. Ведение случая – это процесс оценки, планирования и обеспечения услугами, которые отвечают потребностям клиента, который осуществляется путем коммуникации и поиска доступных ресурсов для достижения качественных и эффективных результатов [8].

Это непосредственное взаимодействие между социальным работником и клиентом, то есть это работа над конкретной проблемной ситуацией. Ведение случая – это процесс идентификации человека, который имеет специфические социальные потребности, это процесс разработки и реализации плана, за которым социальные, образовательные и медицинские ресурсы используются наиболее эффективно с целью достижения оптимального результата для клиента при наименьших расходах [9].

Главной целью ведения случая является максимальное привлечение клиента к решению собственных проблем на всех его этапах, помощь в преодолении сложных жизненных ситуаций, сохранения и повышения социального статуса, а также создание таких условий, чтобы семья могла жить самостоятельно в обществе.

Заданиями ведения случая является развитие навыков преодоления семьей собственных проблем и кризисных ситуаций, создания эффективной системы привлечения и использования ресурсов. В ходе ведения случая семья, которая оказалась в сложных жизненных обстоятельствах социальный работник должен сформировать доверчивые отношения и придерживаться следующих принципов в работе: уважение к каждой личности и семье в целом; конфиденциальности; толерантности; клиентоцентризма и придерживаться беспристрастного отношения к клиенту.

Особенностью ведения случая является то, что услуги предоставляются по месту жительства, а не в специализированном заведении. Ведение случая имеет такие этапы: обращение личности, оценка, планирование развития семьи, реализация плана, мониторинг, завершение работы с семьей, закрытие случая.

*Социальный патронаж* – вид социального обслуживания (преимущественно по месту жительства) отдельных клиентов и групп риска, который заключается в постоянном социальном присмотре, регулярном посещении их жилья, социальным работником,

предоставлении им необходимой экономической, материально-бытовой, лечебно-профилактической помощи [10].

Предусматривает посещение семьи на дому с целью проведения диагностической, контролирующей, адаптационно-реабилитационной работы, что позволяет установить и поддерживать длительные связи с семьей, вовремя обнаруживать ее проблемные вопросы и оперативно оказывать помощь. В ходе осуществления социального патронажа происходит выявление и прояснение ситуации состояния в семье, оказание необходимо помощи, оказание услуг профилактической направленности, привлечение членов семьи к решению проблемы.

Таким образом, на сегодняшний день семья, которая оказалась в сложных жизненных обстоятельствах, является объектом исследования многих наук. Перечисленные выше технологии позволяют достичь положительного результата при работе с семьями, которые оказались в сложных жизненных ситуациях. Использование в социально-педагогической работе технологий социального сопровождения, социального инспектирования, социального патроната позволит решить проблемы семей, укрепить семью, достичь семейного благополучия, что поможет решить многие социальные проблемы общества.

Библиографический список:

1. Закон України «Про соціальні послуги» від 19 червня 2003 року № 966-IV. – Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/966-15>
2. Наказ «Про затвердження Порядку взаємодії суб'єктів соціальної роботи із сім'ями, які опинилися у складних життєвих обставинах» від 14 червня 2006 р. № 1983/388/452/221/56/596/106. - Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0824-06>
3. Тетерский С.В. Введение в социальную работу. - М.: Академический проспект, 2001.- 496 с.
4. Вайнола Р. Х. Технологізація соціально-педагогічної роботи: теорія та практика : навч. посіб. / Вайнола Р. Х. ; за ред. С. О. Сисоевої. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – 134 с.
5. Соціальна робота в Україні: навчальний посібник / І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін., за заг. ред. І.Д. Зверевої, Г.М. Лактіонової - Київ: ДЦССМ, 2004. - 256 с.
6. Технології створення та функціонування прийомних сімей, дитячих будинків сімейного типу. Збірник методичних матеріалів / Авт. кол. Г. М. Бевз, А. Й. Капська, Н.М.Комарова та ін.- К.: Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. - 188 с.
7. Зверева І. Д., Безпалько О. В., Харченко С. Я. та ін. Соціальна робота в Україні: Навч. посіб. / Заг. ред. І. Д. Зверевої, Г. М. Лактіонової. – К.: Наук. світ, 2003. – 117 с.
8. Сімейно орієнтована соціальна робота: практичні аспекти. Конспект лекцій - За заг.ред. В.О.Кузьмінського, С.С.Лукашова. – К.: Молодь, 2012. – 128с.
9. Інтегровані соціальні служби: теорія, практика, інновації: Навч.-метод.комплекс / Авт.-упоряд.: О.В.Безпалько, І.Д.Зверева, З.П.Кияниця, В.О.Кузьмінський, В.П.Лютий, Ж.В.Петрочко, М.І.Ростальна, Л.І.Стрига / За заг. ред.: І.Д.Зверевої, Ж.В.Петрочко – К.: Фенікс, 2007. – 528с.
10. Понятійно-термінологічний словник соціальної роботи / укл. І.В.Козубовська та ін. – Ужгород: УжНУ, Видавництво «Мистецька лінія», 2001. – 152 с.

Bibliograficheskii spisok:

1. Zakon Ukraïny «Pro social'ni poslugy» vid 19 chervnja 2003 roku № 966-IV. – Rezhym dostupu: <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/966-15>
2. Nakaz «Pro zatverdzhennja Porjadku vzajemodii' sub'ektiv social'noi' roboty iz sim'jami, jaki opynylsja u skladnyh zhyttjevyh obstavynah» vid 14 chervnja 2006 r. № 1983/388/452/221/56/596/106. - Rezhym dostupu: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0824-06>
3. Teterskij S.V. Vvedenie v social'nuju rabotu. - M.: Akademicheskij prospekt, 2001.- 496 s.
4. Vajnola R. H. Tehnologizacija social'no-pedagogichnoi' roboty: teorija ta praktyka : navch. posib. / Vajnola R. H. ; za red. S. O. Sysojevoi'. – K. : NPU im. M. P. Dragomanova, 2008. – 134 s.
5. Social'na robota v Ukraïni: navchal'nyj posibnyk / I.D. Zvjerjeva, O.V. Bezpalko, S.Ja. Harchenko ta in., za zag. red. I.D. Zvjerjevoi', G.M. Laktionovoi' - Kyi'v: DCSSM, 2004. - 256 s.
6. Tehnologii' stvorennja ta funkcionuvannja pryjomnyh simej, dytjacyh budynkiv simejnogo typu. Zbirnyk metodychnyh materialiv / Avt. kol. G. M. Bevz, A. J. Kaps'ka, N.M.Komarova ta in.- K.: Derzhavnyj in-t problem sim'i ta molodi, 2003. - 188 s.
7. Zvjerjeva I. D., Bezpalko O. V., Harchenko S. Ja. ta in. Social'na robota v Ukraïni: Navch. posib. / Zag. red. I. D. Zvjerjevoi', G. M. Laktionovoi'. – K.: Nauk. svit, 2003. – 117 s.
8. Simejno orijentovana social'na robota: praktychni aspekty. Konspekt lekcij - Za zag.red. V.O.Kuz'mins'kogo, S.S.Lukashova. – K.: Molod', 2012. – 128s.

9. Integrovani social'ni sluzhby: teorija, praktyka, innovacii': Navch.-metod.kompleks / Avt.-uporjad.: O.V.Bezpal'ko, I.D.Zvjerjeva, Z.P.Kyjancja, V.O.Kuz'mins'kyj, V.P.Ljutyj, Zh.V.Petrochko, M.I.Rostal'na, L.I.Stryga / Za zag. red.: I.D.Zvjerjevoi', Zh.V.Petrochko – K.: Feniks, 2007. – 528s.

10. Ponjatijno-terminologichnyj slovnyk social'noi' roboty / ukl. I.V.Kozubovs'ka ta in. – Uzhgorod: UzhNU, Vydavnytstvo «Mystec'ka linija», 2001. – 152 s.

УДК 374 (045)

*Brutova M.A.* **SUPPORT OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF SOCIAL WORKERS OF DEPARTMENT OF THE UNIVERSITY.** In article the problem of support of professional activity of social workers. As one of possible variants as support of department of the university in the form of a scientific and practical seminar is considered.

*Keywords:* support, social and pedagogical support, professional activity pedagogue, interaction.

*Брутлова М.А., к.пед.н., доцент, доцент кафедры педагогики начального образования и социальной педагогики Института педагогики и психологии САФУ имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск*

### **СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ КАФЕДРОЙ УНИВЕРСИТЕТА**

В статье актуализирована проблема сопровождения профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий. Как один из возможных вариантов рассмотрено сопровождение социальных педагогов кафедрой университета в форме научно-практического семинара.

*Ключевые слова:* сопровождение, социально-педагогическое сопровождение, профессиональная деятельность педагога, взаимодействие.

В основных законодательных документах Российской Федерации о развитии системы образования (Национальная доктрина образования в Российской Федерации до 2025 года, Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013 — 2020 годы и др.) акцентируется внимание на необходимость подготовки не только квалифицированного, конкурентноспособного работника и специалиста, но и социально активного, готового к постоянному профессиональному росту, самостоятельному повышению квалификации [1, 2].

По мнению А.А. Ушакова, высокий уровень профессионализма педагога достигается за счет саморазвития, подразумевающим уверенность человека в том, что он самостоятельно может управлять своим поведением и развитием так, чтобы оно было продуктивным, стать и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать свою профессиональную деятельность в предмет практического преобразования [3].

Все это требует организации особой среды взаимодействия педагогов друг с другом, педагогов и научных работников, преподавателей, а также осуществления сопровождения профессиональной деятельности специалиста, в том числе и специалиста помогающих профессий.

В связи с этим, с октября 2012 года кафедра педагогики начального образования и социальной педагогики Института педагогики и психологии Северного арктического федерального университета имени М.В. Ломоносова организует и проводит для социальных педагогов, педагогов образовательных организаций (школ, детских садов), педагогов организаций дополнительного образования, специалистов социальных центров постоянно действующий научно-практический семинар.

Появление такого мероприятия в плане работы кафедры было обусловлено потребностью как преподавателей, так и специалистов помогающих профессий во взаимодействии при решении социально-педагогических проблем, в обмене научной информацией, обсуждением насущных проблем практической деятельности специалиста.



В данном случае мы понятие сопровождение рассматриваем в широком смысле как «... обеспечение наиболее целесообразного социального развития ... человека, его активного самопроявления в жизни», а под социально-педагогическим сопровождением понимаем «...взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого на основе прогнозирования субъектом перспектив поведения и самопроявления в ситуации развития» [4].

В ходе обсуждений, предварительных встреч и бесед определились две довольно большие проблемы, анализ которых был важным для специалистов помогающих профессий и самих преподавателей кафедры: социально-педагогическое и психолого-педагогическое сопровождение субъектов образовательного процесса, моделирование, развитие образовательной, социокультурной среды образовательной организации.

Рассмотрению первой проблемы были посвящены научно-практические семинары 2012 - 2013 учебного года: «Психолого-педагогическое сопровождение детства: субъектный подход». Встречающимся интересным было не только анализ сущности социально-педагогического сопровождения и поддержки ребенка, но и включение в этот процесс родителей, других специалистов учреждения, работников различных социальных институтов, имеющих возможность помочь ребенку и родителям разрешить проблемную ситуацию. Также довольно актуальными стали проблемы социально-педагогического сопровождения родителей как субъектов образовательного процесса; социально-педагогической поддержки педагогов в ситуациях образовательных инноваций.

В 2013 — 2014 учебном году основной темой научно-практического семинара стала проблема моделирования, проектирования среды образовательной организации. Стоит отметить, что специалисты помогающих профессий вообще, а социальные педагоги в частности, принимают непосредственное участие в процессе изменения, развития, совершенствования среды учреждения. В рамках постоянно действующего семинара предполагается не только познакомить специалистов с сущностью процесса моделирования, рассмотреть особенности различных видов сред (социальной, образовательной, социокультурной, рекреационной и др.), но и продумать технологию проектирования среды, возможностями среды учреждения в социальной воспитании человека, в организации и осуществлении социально-педагогической поддержки и сопровождения субъектов образовательного процесса, практического применения полученной информации в конкретной образовательной организации.

Большое внимание уделяется практической направленности предъявляемого социальным педагогам, педагогам дополнительного образования, специалистам по социальной работе материала. С этой целью использовались такие формы взаимодействия и работы с педагогами, как мастер-классы, деловые игры, кейс-метод, анализ и обсуждение художественных фильмов. Для обсуждения сущности проблем сопровождения детства в современных условиях приглашались специалисты в данной области педагогики или психологии.

Организованное таким образом взаимодействие позволит выйти на иной уровень сопровождения профессиональной деятельности специалистов помогающих профессий образовательных организаций кафедрой университета, перейти к социальному партнерству как особой формы установления конструктивного сотрудничества между различными социальными институтами.

Библиографический список:

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. - 2000. - 11 октября.
2. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Развитие образования" на 2013-2020 годы (в новой редакции) // Российская газета. - 2013. - 27 мая.
3. Ушаков А.А. Научно-методическое сопровождение личностно-профессионального саморазвития педагога // Международный журнал экспериментального образования. - 2012. - № 6. - С. 80 — 81.
4. Мардахаев Л.В. Социально-педагогическое сопровождение и поддержка человека в трудной

жизненной ситуации // Педагогическое образование и наука. - 2010. - № 6. - С. 4 — 11.

Bibliography:

1. Postanovlenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 4 oktjabrja 2000 g. № 751 «O nacional'noj doktrine obrazovanija v Rossijskoj Federacii» // Rossijskaja gazeta. - 2000. - 11 oktjabrja.

2. Rasporjazhenie Pravitel'stva Rossijskoj Federacii ot 15 maja 2013 g. № 792-r «Ob utverzhdenii gosudarstvennoj programmy Rossijskoj Federacii "Razvitie obrazovanija" na 2013-2020 gody (v novoj redakcii) // Rossijskaja gazeta. - 2013. - 27 maja.

3. Ushakov A.A. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie lichnostno-professional'nogo samorazvitija pedagoga // Mezhdunarodnyj zhurnal jeksperimental'nogo obrazovanija. - 2012. - № 6. - S. 80 — 81.

4. Mardahaev L.V. Social'no-pedagogicheskoe soprovozhdenie i podderzhka cheloveka v trudnoj zhiznenoj situacii // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. - 2010. - № 6. - S. 4 — 11.

УДК 376

*Kulakova N.A.* **TRAINING IN RECEPTIONS OF SPACE ORIENTATION GONE BLIND AGED, AS TECHNOLOGIES OF CREATION OF EFFECTIVE SOCIAL INTERACTION.** In article the main section of aftertreatment gone blind aged – formation of receptions and ways of space orientation. The algorithm of training in these receptions and ways is described.

*Keywords:* social aftertreatment gone blind aged, space orientation, algorithm of training, function of safe analyzers, availability of surrounding and information medium.

*Кулакова Н.А., педагог высшей квалификационной категории, ГБУ СПб ЦМСРИЗ «Центр медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению», Санкт-Петербург. E-mail: homa-sh@rambler.ru*

## **ОБУЧЕНИЕ ПРИЕМАМ ПРОСТРАНСТВЕННОГО ОРИЕНТИРОВАНИЯ ПОЗДНООСЛЕПШИХ, КАК ТЕХНОЛОГИИ ПОСТРОЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В статье рассмотрен основной раздел реабилитации поздноослепших – формирование приемов и способов пространственного ориентирования. Описан алгоритм обучения этим приемам и способам.

*Ключевые слова:* социальная реабилитация поздноослепших, пространственное ориентирование, алгоритм обучения, функции сохранных анализаторов, доступность окружающей и информационной среды.

В Санкт-Петербурге 30 лет существует Центр медико-социальной реабилитации инвалидов по зрению. На базе центра проходят курс реабилитации две категории лиц с нарушением зрения: поздноослепшие и лица с врожденной патологией.

Социальная реабилитация поздноослепших представляет собой деятельность общественных институтов, направленную на удовлетворение специфических нужд, потребностей и интересов инвалидов по зрению, оптимизацию их образа жизни и преодоление противоречий и существенных различий в положении поздноослепших и нормальновидящих во всех основных сферах общественных отношений. Также это фактор и средство интеграции общества, где поздноослепшие, как специфическая социальная группа, устанавливает оптимальные связи с другими социальными группами.

Каждый этап реабилитации выполняет свои специфические задачи, подчиненные реализации цели: социальной адаптации и интеграции лиц, имеющих глубокие физические и психические нарушения.

Факт внезапной потери или полной утраты зрения является, с одной стороны, огромным психологическим потрясением, с другой - причиной нарушения сложившихся межанализаторных связей, неизменно влекущей за собой изменения сенсорной организации человека, что требует серьезной организации реабилитационной работы.

Социально-экономические интересы поздноослепших в сфере социальной защиты определяются необходимостью компенсации указанного дефекта и созданием условий для полноценной качественной жизни.

Социальная реабилитация поздноослепших - это комплекс социально-экономических, психологических и педагогических мероприятий, направленных на формирование самостоятельности, на включение инвалидов в социальную среду, приобщение к общественной жизни и труду с учетом психофизических возможностей инвалида. Отсутствие независимости при передвижении - одна из основных проблем в психологическом плане. Через отсутствие самостоятельности при передвижении поздноослепший начинает быстро чувствовать свой дефект.

Один из основных вопросов социальной адаптации поздноослепших заключается в изменении социальных условий и в изменении их социального статуса.

Программа по обучению приемам и способам ориентирования в пространстве на суженной сенсорной основе является частью целостной программы медико-психолого-педагогической работы по диагностике и реабилитации поздноослепших. Ориентирование в пространстве представляет собой процесс определения реабилитантом своего места положения при помощи какой-либо системы отсчета. Для нахождения своего места положения в пространстве необходимо локализовать себя и окружающие предметы в определенной точке. В результате, реабилитант определяет форму и величину окружающего пространства и его заполненность.

В процессе ориентирования осуществляется восприятие пространства, сравнение с имеющимися представлениями и определение взаиморасположения объектов и самого реабилитанта. Единая система отсчета отражает трехмерность пространства и представляет собой систему направлений от точки отсчета, которой может быть как сам реабилитант, так и любой окружающий его объект. Различение основных и промежуточных направлений в системе отсчета формируется на основе выработки двигательных дифференцировок, связанных с показаниями органов чувств.

Ориентирование в пространстве можно определить как процесс решения трех задач, которые принято называть: выбор направления, сохранение направления, достижение цели. При полной утрате зрения сужается поле и снижается точность и дифференцированность восприятия пространства и пространственных представлений. А так же значительно ограничивается возможность воспринимать окружающее пространство дистантно.

Нарушения зрения, основного дистантного способа восприятия, играющего ведущую роль в деятельности человека, вносят изменения в иерархию анализаторных систем. В области чувственного познания, где наиболее существенным является отражения пространственных свойств и отношения объектов, слуховые ощущения отодвигаются на второй план, уступая место зрительным, кинестезическим и тактильным.

Только благодаря деятельности кожно-механического и двигательного анализаторов слепой может правильно отразить в своем сознании действительные пространственные свойства и отношения окружающего мира. Выделение ведущей роли одного из анализаторов не исключает участия в процессе отражения ощущений других модальностей и не снижает их роли в компенсации полностью или частично утраченных зрительных функций.

У лиц с нарушением зрения в пространственном ориентировании часть действий, сенсомоторная регуляция которых при частой повторяемости, становится привычной и выполняется без видимого участия сознания, автоматически. Ведущими становятся другие анализаторы. Однако, при решении вопроса о ведущем виде чувствительности, необходимо учитывать не только пространственные различительные возможности того или иного анализатора, но и характер отображаемого пространства: его величину, заполненность и т.д.

Нарушение функций зрения ограничивают возможность отражения пространства, но у лиц с остаточным зрением 0,005 и выше ведущую роль при восприятии пространственных представлений играет остаточное зрение. Лица с низкой остротой зрения (отсутствии форменного зрения) тоже ориентируются визуально, наличие светоощущения дает

возможность ориентироваться в помещении по оконным проемам, осветительным приборам и другим источникам света, которые они различают на темном фоне. При ориентировании по городу чередование светлых и темных пятен сигнализирует незрячему о наличие препятствий, об окончании линии здания, о расположении Т-образного или 4-стороннего перекрестка, так же при передвижении по солнечной стороне тень движущегося автомобиля воспринимается как препятствие.

При отсутствии навыков визуального ориентирования некоторые формы патологии зрения (заболевания сетчатки – нарушение сумеречного зрения, нарушение поля зрения – частичные выпадения визуального восприятия объектов, диабетическая ретинопатия – отсутствие целостного восприятия представлений, синдром Ушера – туннельное зрение) отрицательно влияют на процесс ориентирования, дезориентируя незрячего.

При формировании приемов самостоятельного ориентирования активную роль играет осязание. Ощущая через подошву обуви изменение рельефа местности, определяя тростью препятствия, обнаруживая ориентиры, незрячие сохраняют направление при передвижении и достигают заданной цели. В комплексе осязания двигательный анализатор может выступать самостоятельно, мышечное чувство позволяет незрячим оценивать расстояние между объектами и составлять представление о протяженности пространства.

В процессе восприятия пространства активную роль играет слух. При полной или частичной утрате зрения он становится ведущим анализатором при дистантном восприятии предметов (шум движущегося транспорта, шаги людей, звук закрывающихся дверей, отраженные звуки трости).

Пространственное ориентирование – процесс практического использования пространственных представлений. В большом пространстве наиболее важную роль играют топографические представления.

Топографические представления – это представления о местности, возникающие на основе восприятия и локализации объектов в пространстве. Топографические представления являются сложной совокупностью образов памяти, в которых отражается форма, величина, удаленность объектов и направления по отношению к какой-либо точке отсчета. Они выступают в двух видах, различающихся по уровню обобщенности: «карта путь» и «карта обозрение». Для топографических представлений типа «карта путь» характерны конкретность и постепенность прослеживания пространственных отношений. Эти представления первичны. «Карта обозрение» характеризуется одномоментностью мысленного охвата пространственных отношений, свойственных тому или иному замкнутому пространству. При ориентировании по типу «карта обозрение» воспроизводится вся совокупность пространственных отношений в виде плана определенной местности. Представления этого типа формируются на основе представлений типа «карта путь» в результате их обобщения и выделения схемы нового направления, расстояния и других важных ориентиров. Формированию топографических представлений помогает рельефно-графические карты и схемы города. Картографический навык формирует целостное восприятие города.

При формировании приемов пространственного ориентирования используется алгоритм обучения:

- Изучение маршрута с использованием рельефно-графической карты города или топ-плана в увеличенном формате для лиц с остаточным зрением;
- Словесное проговаривание маршрута;
- Практическое изучение маршрута с педагогом;
- Самостоятельное прохождение маршрута;
- Воспроизведение изученного маршрута с помощью тифлографики с использования прибора «Школьник»;
- Конструирование изученного маршрута с помощью прибора «Ориентир»;
- Оценка результата и корректировка ошибок;

Изучение маршрута начинается с тактильного восприятия рельефно-графической карты или топ-плана, который выполнен методом наложения пластика на цветной бумажной карте и создания рельефно-графического рисунка на этом пластике. Тактильные ощущения лиц с нарушением зрения представляет собой сложный комплекс ощущений, прикосновений и давлений. Тактильные ощущения возникают при соприкосновении поверхности ладони с рельефно-графическим изображением. Результатом этого соприкосновения является возникновение ощущений пространственных представлений преобразованных в рельефно-графическое изображение схемы, плана маршрута. Механизмом кожных ощущений является деятельность кожно-механического анализатора. Тактильные ощущения являются контактным видом рецепции. В процессе осязательного восприятия распознавания рельефной графики происходит в результате перестройки сенсорной сферы лиц с нарушением зрения и совершенствование навыка тактильного восприятия. Органом осязательного восприятия является рука. Зрительное представление поздноослепших является материалом образной памяти. Зрительные представления, их яркость, полнота, дифференцированность зависят от возраста потери зрения, стажа слепоты, навыка пользования зрительными образами.

Словесное проговаривание маршрута педагогом включает в себя точную формулировку маршрута относительно заданной точки отсчета, выделение звуковых осязательных. Визуальных и обонятельных ориентиров.

Следующим этапом при формировании приемов пространственного ориентирования является практическое изучение маршрута совместно с педагогом. Оно включает в себя одновременно словесное проговаривание и выделение ориентиров на местности. Затем реабилитант самостоятельно осваивает данный маршрут.

Для закрепления изученного маршрута необходимо перенести пространственные представления на план-схему с использованием тифлографики. На приборе «Школьник» реабилитант отображает пространственные восприятия маршрута в виде рельефно-графического изображения. Такое воспроизведение маршрута позволяет сформировать топографическое представление в виде «карта-путь». А конструирование на приборе «Ориентир» позволяет сформировать топографические представления по типу «карта-обозрение». В отличие от рельефно-графического изображения, где маршрут отображается в виде выпуклых линий, на приборе «Ориентир» реабилитант моделирует полное пространственное представление с выделением ориентиров различной модальности.

Занятия с использованием элементов тифлографики позволяют педагогу оценить правильность сформированности маршрута, сохранности образного мышления, памяти, пространственного представления и восприятия. Использование тифлографики как особого формата обучения приемам пространственного ориентирования для поздно ослепшей категории реабилитантов позволяет откорректировать данный маршрут и сформировать целостность восприятия города, путем «наложения» рельефно-графической карты на гидросхему города и схему метрополитена с использованием визуальных образов, которые остались в памяти. У лиц с врожденной патологией зрения таких визуальных образов в памяти нет, поэтому они чаще используют топографические представления по типу «карта-путь», элементы тифлографики ограничены однолинейными направлениями. Такая категория лиц требует большего времени на изучение маршрутов и отображение их с использованием тифлографики.

Тифлографика как информационный формат в обучении пространственному ориентированию лиц с нарушением зрения является важным и неотъемлемым разделом учебной программы, что позволяет расширить рамки самостоятельного передвижения реабилитантов и сформировать их пространственное представление о городе и доступности среды.

Реабилитанты участвуют в тренингах сохранных анализаторов. Помимо получения теоретических знаний происходит закрепление навыка на практике. В начале курса определяется оценка навыков ориентирования. По завершению обучения выявляется уровень

сформированности навыков и умений, определяется степень самостоятельности передвижения в пространстве.

Реабилитационный процесс поздноослепших позволяет им активно включаться в социум на полисенсорной основе включая функции сохранных анализаторов. Доступность окружающей среды обеспечивается посредством городской программы «Говорящий город» (тестирование прибора «ориентир1», звуковые и речевые светофоры, ультразвуковая трость, навигатор). Доступность информационной среды достигается с помощью речевых программ экранного доступа электронных устройств (телефон, компьютер, весы, тонометр, термометр, прибор определения номинала купюр, прибор для определения цвета, говорящий маркер «Touch memory», вспомогательные оптические средства коррекции). Эти аспекты дают возможность лицам с нарушениями зрения быть активными и коммуникабельными в социальной среде, независимыми в социально-бытовой сфере и адаптироваться к новым сложившимся условиям образа жизни.

УДК 378

*Kasianova N.N.* **A TECHNOLOGY OF SOCIAL COUNSELING IN SHAPING OF PENSION LITERACY.** In article features and stages of social counseling are considered. Possibilities of social counseling in shaping of pension literacy are reviewed.

*Keywords:* pension literacy, social counseling, pension insurance.

*Касьянова Н.Н., к.пед.н., доцент кафедры социально-педагогического образования и деонтологии ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет» г. Орёл. E-mail: ain-76@mail.ru*

## **ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ПЕНСИОННОЙ ГРАМОТНОСТИ НАСЕЛЕНИЯ**

В статье рассмотрены особенности и этапы социального консультирования. Рассмотрены возможности социального консультирования, позволяющие формировать у граждан пенсионную грамотность.

*Ключевые слова:* пенсионная грамотность, социальное консультирование, пенсионное страхование

Одной из важнейших социально-экономических проблем в РФ сегодня является создание эффективной пенсионной системы, способной выполнять обязательства государства перед теми людьми, которые в недалеком прошлом вкладывали свой труд, здоровье и способности в свою страну, в ее благополучие. Обеспечение пенсией нетрудоспособного населения является одной из самых значительных социальных гарантий стабильного развития общества, поскольку непосредственно затрагивает интересы более 30 % населения страны, а косвенно – все население. Это актуализирует необходимость формирования у населения особого типа грамотности – пенсионной, которая, в свою очередь, является составной частью общей культуры населения.

Понятие «пенсионная грамотность» не является устоявшимся. Поэтому, в качестве базового определения примем, что пенсионная грамотность – это определенная степень владения гражданами знаниями и умениями в пенсионной сфере, позволяющими им в течение всей трудовой деятельности осознанно формировать достойные условия жизни в пенсионный период. Это означает понимание необходимости и преимуществ формирования пенсионных накоплений в раннем трудоспособном возрасте, умение управлять своими пенсионными накоплениями с помощью различных финансовых институтов, умение планировать свою жизнь в пенсионный период, в т.ч. принимать обоснованные краткосрочные и долгосрочные финансовые решения.

Современное общество и протекающие в нём социально-экономические процессы ставят перед человеком целый ряд проблем, для решения которых ему часто не хватает знаний, опыта, информации и т. п. В этой связи он вынужден прибегнуть к помощи специалиста, т.е. получить консультацию. При этом, о потребности в консультации можно говорить только в случае, если человек не отказывается от самостоятельного воздействия на ситуацию, от самостоятельной деятельности по решению возникшей у него проблемы. Подобного рода потребность создаёт возможность для организации и осуществления социального консультирования как вида социальной помощи и как разновидности профессиональной деятельности специалистов по социальной работе[1].

Анализ специальной литературы позволил сделать вывод о том, что консультирование в теории и практике социальной работы рассматривается как особая профессиональная служба, оказывающая услуги гражданам и организациям с помощью специально обученных и квалифицированных лиц, помогающим выявить социальные проблемы клиента, проанализировать их, дать рекомендации по их решению и содействовать, при необходимости, выполнению принятых решений и полученных рекомендаций.

В сфере пенсионного страхования такая технология оказания социальной помощи как консультирование представляет собой целенаправленное информационное воздействие на застрахованное лицо по поводу реализации его пенсионных прав в новой пенсионной системе. Сущность консультирования в этом случае определяется следующими подходами:

1. Функциональный подход, в рамках которого консультирование понимается как метод, обеспечивающий застрахованное лицо практическими советами и рекомендациями по конкретным вопросам пенсионного обеспечения и страхования; как форма оказания застрахованному лицу помощи в отношении содержания и процесса реализации пенсионных прав в течении всей трудовой деятельности, когда сам консультант не отвечает за решение проблемы, но помогает тем, кто несёт такую ответственность. При таком подходе консультант выступает как помощник в решении какой-либо проблемы.

2. Профессиональный подход, в рамках которого консультирование рассматривается как особая профессиональная служба, как структурный элемент центра социальной помощи или социального обслуживания, оказывающий услуги гражданам с помощью специально обученных и квалифицированных лиц, помогающим понять сущность новой пенсионной системы, проанализировать существующие проблемы, дать рекомендации по их решению и содействовать, при необходимости, выполнению принятых решений и полученных рекомендаций. В рамках указанного подхода реализуется посредническая функция специалиста по социальной работе, который устанавливает и развивает функциональные связи с различными профильно специализированными организациями и учреждениями, способными оказать профессиональную, компетентную помощь. Исходя из того, что активность граждан в вопросах пенсионного страхования определяется различными факторами (уровень образования, жизненная позиция, активность, материальное благополучие), специалисту по социальной работе целесообразно использовать в своей деятельности оба подхода.

С точки зрения методов можно различать следующие виды консультирования: экспертное, процессное и обучающее. При экспертном консультировании консультант по пенсионному страхованию самостоятельно осуществляет диагностику проблемы, разработку решений и рекомендаций по их внедрению. Роль застрахованного лица сводится, в основном, к обеспечению консультантом доступа к информации и оценке результатов. При процессном консультировании консультанты на всех этапах активно взаимодействуют с клиентом, побуждая его высказывать свои идеи и предложения по различным стратегиям в управлении пенсионными накоплениями, выявлять достоинства и недостатки деятельности различных финансовых структур и принимать решения. При этом, роль консультантов заключается, в основном, в сборе внешних и внутренних идей, оценке реше-

ний, полученных в процессе совместной с клиентом работы и приведении их в систему рекомендаций.

При обучающем консультировании консультант не только собирает идеи, анализирует решения, но и подготавливает почву для их возникновения, предоставляя клиенту соответствующую теоретическую и практическую информацию в форме лекций, семинаров, пособий и рекомендаций. На различных стадиях социального консультирования могут применяться комбинации всех трех видов консультирования, и тогда оно становится: экспертно-процессным, процессно-обучающим, экспертно-обучающим и т.д.

В зависимости от целевой установки специалист по социальной работе может осуществлять следующие виды консультирования в сфере пенсионного обеспечения граждан. Проектное консультирование, включающее поиск и построение программы преобразования социально-экономической ситуации, которая может сложиться при наступлении страхового случая. Особенностью этой программы является тот факт, что её необходимо разрабатывать сейчас, а страховой случай может наступить еще не скоро. Поэтому консультация приобретает форму проектирования, выстраивания вместе с клиентом оптимальной тактики экономического поведения.

Технологическое консультирование, предполагающее поиск оптимальной последовательности действий для решения конкретной проблемы (связанной, например, с нарушением пенсионных прав застрахованных лиц). Это консультация – рекомендация, где консультант – это человек, обладающий необходимыми знаниями и необходимым опытом. Прогностическое консультирование представляет собой построение идеальной модели экономического поведения на рынке пенсионных услуг. Это консультация – предвидение, прогноз, где консультант способен увидеть скрытые возможности развития, как позитивного, так и негативного характера в ситуации, связанной с необходимостью управления своими пенсионными накоплениями.

Человек, столкнувшийся с проблемой многочисленных преобразований в пенсионной системе, необходимостью принятия решения о судьбе своих пенсионных накоплений и не имеющий возможности решить её самостоятельно, может осознать и обозначить зону собственных затруднений, но, как правило, не представляет, что именно и каким путём необходимо изменить, чтобы проблема была решена[2]. В такой ситуации консультант – специалист по социальной работе реализует на практике вышеназванные виды социального консультирования. При этом важнейшая задача консультанта состоит в том, чтобы не только помочь в решении определенной проблемы, проинформировать о существующих негосударственных пенсионных фондах, критериях их эффективной деятельности т.д. Консультант – специалист по социальной работе - должен способствовать преобразованию внутреннего мира клиента – застрахованного лица - на основе переосмысления им своих жизненных ценностей в соответствии с изменяющимися условиями социально-экономической ситуации в стране. Изменение ценностных структур происходит в результате длительного и систематического общения застрахованного лица со специалистом, в процессе реализации разнообразных видов консультирования. Длительность этого процесса позволяет выделить последовательный ряд этапов социального консультирования, каждый из которых направлен на решение определённых задач и достижения определённых целей.

На первом этапе происходит анализ социальных проблем обязательного и добровольного пенсионного страхования, изучение опыта тех застрахованных лиц, которые уже воспользовались своим правом по управлению пенсионными накоплениями. Подобный взгляд позволяет понять, что многие затруднения связаны не столько с объективными трудностями и обстоятельствами, сколько с субъективными установками, связанными с недоверием граждан к деятельности негосударственных пенсионных фондов, недоверием к действиям государства в сфере пенсионного обеспечения [2].



Постановка проблемы – второй этап социального консультирования. Он предполагает непосредственное воздействие на систему ценностей, проявляющихся в процессе пенсионной деятельности и развитие у застрахованного лица системы ценностных ориентаций как элементов внутренней структуры личности, которые формируются и закрепляются жизненным опытом индивида в ходе экономической социализации. К ним можно отнести: развитие инициативы и активности у потенциальных пенсионеров, преодоление патерналистских тенденций; формирование ответственности за свое пенсионное будущее; воспитание готовности к реализации своих прав и обязанностей в новой пенсионной системе. Формирование системы ценностей вообще, и в сфере пенсионного страхования в частности требует переосмысления в условиях современных динамичных социально-экономических систем [3].

Необходимо помнить, что для решения всего комплекса задач требуется время, в течение которого клиент нуждается в поддержке и необходимой помощи со стороны специалиста. Формулировка целей – этап, на котором человек, при поддержке и помощи консультанта, получает возможность поставить перед собой новые цели в соответствии с новой системой ценностей, выработанных на предыдущем этапе.

4. Выработка решений в ходе совместной с консультантом деятельности, когда клиент имеет возможность выработать определённый диапазон возможных решений и при их практической реализации становится возможным достижение им новых жизненных целей.

5. Реализация принятых решений предполагает процесс реализации застрахованным лицом новых моделей поведения на рынке пенсионных услуг на основе имеющихся знаний нового пенсионного законодательства и сформированных пенсионных умений [2]. К последним относятся:

- умение определять доступность различных форм пенсионного обеспечения исходя из текущих доходов и расходов индивида;
- умение оценивать факт наличия и качество корпоративных пенсионных программ, предлагаемых в составе соц. пакета при поступлении на работу;
- понимание необходимости и преимуществ формирования пенсионных накоплений в раннем трудоспособном возрасте;
- умение сравнивать качества пенсионных продуктов, предлагаемых различными пенсионными фондами;
- умение применить санкцию закона, наказывающую или ограничивающую возникновение факта нарушения пенсионных прав застрахованных лиц.

Указанные умения становятся основой для активного конструктивного взаимодействия застрахованного лица со всеми субъектами пенсионного страхования. Для успешной и эффективной организации и осуществления процесса социального консультирования необходимо соблюдение ряда принципов.

1. Принцип заинтересованности клиента, предполагающий, что при работе с клиентом консультант должен, в первую очередь, убедить его в необходимости принятия новой модели экономического поведения, влияющей на его благополучие в пенсионный период.

2. Принцип ситуативного контроля, соблюдение которого позволяет консультанту даже в условиях напряжённой работы сохранять возможность объективного взгляда на ситуацию, чтобы вмешаться в неё в случае возникновения негативных или деструктивных тенденций.

3. Принцип органичности и естественности, заключающийся в том, что консультанту не следует форсировать и искусственно ускорять процесс формирования ценностей экономического поведения. Он должен быть естественным результатом совместной деятельности консультанта и клиента по осмыслению и анализу возникшей проблемы.

4. Принцип незавершённости направлен на то, чтобы оставить клиенту возможность принятия другого решения, формирования новых, дополнительных ценностей, пересмотра решений, принятых ранее.

5. Целесообразность и целеустремленность. Консультация должна иметь конкретную цель, решать строго определенную задачу, проблему.

6. Добровольность и ненавязчивость. Консультируемый в праве в любое время отказаться от помощи консультанта. Эффективность консультации определяется ценностью идей, а не статусом консультанта.

7. Методическая грамотность и компетентность. Грамотный консультант должен обладать широкой эрудицией и быть компетентным в области обязательного и добровольного пенсионного страхования, уметь методически грамотно и убедительно вести консультации.

Реализуя эти принципы в практике своей профессиональной деятельности, консультант всегда должен помнить о том, что ведущая роль в процессе консультирования принадлежит клиенту. Именно он выбирает конкретный вид консультирования, формы и методы его осуществления. Задача консультанта состоит в том, чтобы побудить клиента к принятию решения, а также к необходимости нести ответственность за принятое решение. Таким образом, социальное консультирование в процессе формирования пенсионной грамотности позволяет гражданам – потенциальным пенсионерам - эффективно в процессе всей трудовой деятельности обеспечивать благосостояние в пенсионный период.

Библиографический список:

1. Абашина А.Д., Бондарева Т.В. Интегративный подход в формировании личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы //Вестник Московского государственного университета. Серия №20. Педагогическое образование.-№1.-2009.- С. 93-101

2. Касьянова Н.Н. Законодательные основы пенсионного обеспечения. Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов/Касьянова Н.Н. – Орел: ФГБОУ ВПО «ОГУ». - 2011.–с.143.

3. Словарь-минимум по пенсионной системе РФ./Автор-составитель Касьянова Н.Н. – Орел: ГОУ ВПО «ОГУ». - 2008.–с.37.

Bibliograficheskii spisok:

1. Abashina A.D., Bondareva T.V. Integrative approach in formation of personal and professional competence of future experts of the social sphere//the Messenger of the Moscow state university. Series No. 20. Pedagogical education. -№1. -2009. – P. 93-101

2. Kasianova N.N. The legislative bases of pension. Educational-methodical manual for independent work of students/ Kasianova N.N. – Орел: FGBOU VPO «OGU». - 2011.–с.143.

3. Dictionary-minimum on Russian Federation pension system/Author-composer Kasianova N.N. – Орел: OGU. - 2008.–с.37.

УДК 378

*Ramazanov N.M. SOME ASPECTS OF ADAPTATION OF SERVICEMEN DRAFTED FOR MILITARY SERVICE UNDER CONTRACT OF THE INTERIOR TROOPS OF RUSSIA.* The article deals with the problems and factors of influence on socio-psychological adaptation of military men at the present stage of development and reforming of the Armed Forces of the Russian Federation.

*Keywords:* soldier, contractor, adaptation, army, educational work.

*Рамазанов Н.М., адъюнкт Санкт-Петербургского военного института ВВ МВД России, Санкт-Петербург, E-mail: narik2876@yandex.ru*

## **НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ АДАПТАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВНУТРЕННИХ ВОЙСК МВД РОССИИ, ПРИЗВАННЫХ НА ВОЕННУЮ СЛУЖБУ ПО КОНТРАКТУ**

В статье рассмотрены проблемы и факторы влияния на социально-психологическую адаптацию военнослужащих на современном этапе развития и реформирования Вооруженных Сил Российской Федерации.

*Ключевые слова:* военнослужащий, контрактник, адаптация, армия, воспитательная работа.

В настоящее время Вооруженные Силы Российской Федерации находятся в состоянии реформирования. Одним из приоритетов государственной политики в этом направле-

нии является переход к комплектованию воинских должностей на контрактной основе. Обеспечение высокого уровня профессионализма военнослужащих-контрактников, как одного из результатов военной реформы, напрямую зависит от их успешной социально-профессиональной адаптации.

Таким образом, выявление и работа с социальными аспектами адаптации является основным направлением в работе офицеров и прапорщиков с личным составом [1].

Проблема социализации и адаптации личности в целом (военная субкультура представляет собой ее часть) является междисциплинарной. С разных позиций ее изучают такие науки как педагогика, психология, социология, биология и другие. Поэтому не случайно проблема адаптации военнослужащих-контрактников представляет собой одну из важных общетеоретических проблем, исследуемых в настоящее время на психофизиологическом, индивидуально-психологическом, социально-психологическом уровнях.

Синтезированный научно-педагогический подход особенно важен при решении проблемы адаптации военнослужащих-контрактников, которые проживают сложный переход от гражданской жизни к военной. В начальный период нахождения в армейской среде и адаптации к ней молодые люди часто оказываются в стрессовой ситуации, вызванной следующими основными причинами:

- строго регламентирована военно-профессиональная деятельность;
- требования Общевоинских Уставов;
- новые формы взаимоотношений;
- обслуживание сложной боевой техники;
- взаимосвязанный коллективный характер деятельности;
- общность решаемых задач [2].

В процессе социально-психологической адаптации не столько приобретаются новые свойства, качества, сколько перестраиваются уже имеющиеся. Как известно, этот процесс может протекать сложно и болезненно. Для некоторых это может носить экстремальный характер, сопровождающийся замкнутостью или открытой агрессией, различными психологическими срывами, нарушениями воинской дисциплины ит. д.

В целом, адаптационные способности личности вообще и военнослужащего в частности, находятся в зависимости от: настроения личности; степени нервно-психической устойчивости; развитости таких черт характера, как сердечность, доброта, открытость, социальная смелость, покладистость, терпимость, уверенность в себе и другие.

Поэтому основные формы адаптационной работы с военнослужащими-контрактниками должны учитывать все эти факторы. Кроме того учитывается состав воспитуемых, структура воспитательных действий, место, продолжительность, характер проводимых мероприятий и т.д. Анализ педагогической практики офицеров и прапорщиков свидетельствует, что наиболее характерными формами воспитательной работы являются следующие: беседы, информирование, задания, собрания личного состава, индивидуальная помощь, заслушивание отчетов военнослужащих, личное общение с военнослужащими и др. [3].

Беседа представляет собой диалог воспитателей и воспитуемых, в ходе которого происходит обмен мнениями, оценочными суждениями, отношениями и другой информацией. Различают беседы ознакомительные и профилактические, плановые и внеплановые, индивидуальные, коллективные и др. Основными условиями эффективности беседы являются: предварительная подготовка воспитателя к ее проведению, актуальность темы, уровень педагогического мастерства офицера или прапорщика.

Важной формой воспитательной работы являются задания. Они заключаются в том, что военнослужащим даются такие поручения, которые должны повлиять на формирование и развитие у них позитивных качеств или устранение негативных. Действенность данной формы воспитания зависит от умения воспитателя подобрать поручения для каждого военнослужащего. Такие поручения-задания могут носить разный характер:

- постоянные;
- кратковременные;
- периодические.

Как правило, они связаны с учебой, службой, общественной или культурно-спортивной деятельностью личного состава. Поручение воспитателем заданий военнослужащим необходимо сочетать с индивидуальной помощью подчиненным [3].

Воспитание у военнослужащих верности воинскому долгу, высоких морально-боевых качеств и дисциплинированности обеспечивается системой методов - совокупностью однородных средств и приемов взаимосвязанной деятельности воспитателей и воспитуемых.

Таким образом, подводя итог вышесказанному, нужно подчеркнуть, что Вооружённые Силы России, в соответствии с современной политикой нашего государства, нуждаются в военнослужащих, способных в короткие сроки адаптироваться к условиям профессиональной деятельности.

Важнейшей тенденцией развития процесса профессиональной подготовки и адаптации военнослужащих в современных условиях является повышение роли функций воспитания, развития и психологической подготовки. Данная тенденция обусловлена особенностями и требованиями социально-психологической атмосферы современного воинского коллектива к личности военнослужащего, изменениями структуры и самого содержания боевого мастерства вследствие качественной модернизации вооружения, военной техники, тактики боевых действий. Успешное овладение сложным мастерством ведения боевых действий возможно лишь при условии высокой сознательности, интеллектуальной зрелости и психологической устойчивости военнослужащих.

Разработка педагогических технологий, решающих проблему быстрой и качественной социально-профессиональной адаптации военнослужащих-контрактников, таким образом является одним из главных направлений научных исследований в области профессионального образования.

Библиографический список

1. О совершенствовании системы воспитательной работы в Вооруженных Силах Российской Федерации: Приказ МО РФ № 235. - 1995.

2. Федорова, Е.В. Профессиональная адаптация военнослужащих-контрактников как педагогическая проблема [Текст] / Е. В. Федорова // Мир современной науки. 2011. № 5.

3. Калюжный, А.С. Организация и содержание воспитания различных категорий военнослужащих [Текст] / А. С. Калюжный: учеб. пособие. - Н.Новгород, 2004.

Bibliograficheskii` spisok

1. O sovershenstvovanii sistemy` vospitatel`noi` raboty` v Vooruzhenny`kh Silakh Rossi`skoi` Federatsii: Prikaz MO RF № 235. - 1995.

2. Fedorova, E.V. Professional`naia adaptatsiia voennosluzhashchikh-kontraktneykov kak pedagogicheskaia problema [Tekst] / E. V. Fedorova // Mir sovremennoi` nauki. 2011. № 5.

3. Kaliuzhny`i`, A.S. Organizatsiia i sodержanie vospitaniia razlichny`kh kategorii` voennosluzhashchikh [Tekst] / A. S. Kaliuzhny`i`: ucheb. posobie. - N.Novgorod, 2004.

УДК 371

*Kucheryavenko M.L.* **FORMATION OF SPIRITUAL AND MORAL HEALTH OF THE YOUNGER GENERATION IN A SOCIOCULTURAL NETWORKING.** The article describes the basic conditions affecting the formation of spiritual and moral health of school children, reveals aspects of the main participants of sociocultural networking.

*Keywords:* the spiritual and moral health, socio-cultural networking.

*Кучерявенко М.Л., заместитель главы по социальной политике администрации Грайворонского района Белгородской области, г. Грайворон, E-mail: mari-na0239@yandex.ru*

## ФОРМИРОВАНИЕ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОГО ЗДОРОВЬЯ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье рассматриваются основные условия, влияющие на формирование духовно-нравственного здоровья школьников, раскрываются аспекты деятельности основных участников социокультурного сетевого взаимодействия.

*Ключевые слова:* духовно-нравственное здоровье, социокультурное сетевое взаимодействие.

Состояние духовно-нравственного здоровья школьников в настоящее время внушает серьезные опасения. Одной из главных причин его ухудшения продолжает оставаться сильнейшие социально-психологические перегрузки, которые ведут к потере духовно-нравственных ориентиров. Причины данного деструктивного процесса, как нам кажется, в современной организации воспитания подрастающего поколения.

Нравственное воспитание детей и молодежи всегда относилось к числу приоритетных проблем в развитии человечества. Любая эпоха в соответствии с задачами социально-экономического и культурного развития, диктует необходимость нравственного воспитания. На современном этапе развития общества цель духовно-нравственного воспитания, состоит в том, что общечеловеческие моральные ценности должны стать внутренними стимулами развития формирующейся личности [3].

Нельзя не согласиться с учеными (И.И. Брехман, М.Е. Бурно, Д.Н. Давиденко, О.Е. Кучерова, В.П. Казначеев, В.П. Петленко и др.) в том, что духовно-нравственное здоровье является базовым компонентом здоровья человека, негативные изменения в состоянии которого, приводят к «нарушению жизнеспособности человека как целостного существа в единстве его телесных, психических и духовно-нравственных характеристик» [2].

Содержание понятия «духовно-нравственное здоровье» учеными трактуется по-разному, выделяется та или иная сторона раскрываемого понятия, но вместе с тем основные характеристики присутствуют в большинстве определений. На наш взгляд, наиболее полно данная дефиниция раскрыта А.А. Мордвиновым, который указывает, что духовно-нравственное здоровье являет собой основу, и вершину социального здоровья. Здоровое состояние духовно-нравственной сферы человека – это соотнесение своего поведения (мотивов, желаний, действий) с нравственными императивами и аксиологическими доминантами культурно-исторической традиции своей нации [1]. Принимая данную позицию, раскроем основные условия, влияющие на формирование духовно-нравственного здоровья детей школьного возраста.

*Нравственное воспитание в семье.* Ориентация детей на поведение родителей является одной из форм передачи нравственного опыта старшего поколения младшему и реализацией воспитательного потенциала семьи. Влияние на детей уклада семейной жизни, традиций семьи, религиозных убеждений, духовно-нравственных ценностей дает преимущество семейного воспитания перед любым другим воспитанием.

*Уважительные взаимоотношения в школьном коллективе* (как с педагогами, так и учащимися) - способствуют осознанию учащимся самого себя, своих достоинств, недостатков, возможностей; создают предпосылки для личностного роста; развивают ощущение принадлежности к коллективу, развивают чувство ответственности за других людей, искренность и уважение к товарищам; дает возможность развить навыки социально приемлемого нравственного поведения.

*Дружеские отношения учащихся со сверстниками во внеурочное время* содействуют усвоению морально-нравственных социальных понятий, овладению социальными навыками, развитию взаимоуважения, верности и доверия. Крепкие дружеские, доверительные отношения, основанные на базовых нравственных ориентирах, противостоят безнравственным поступкам.

*Ведение здорового образа жизни* способствуют рационально организованной, активной деятельности; неприятию устоев, нравов и привычек, противоречащих нормальному образу жизни; развитию нравственных общечеловеческих качеств, присущих здоровой личности.

*Организация социокультурного сетевого взаимодействия* является ключевым условием, т.к. способствует объединению усилий всех заинтересованных служб, учреждений и их воспитательных усилий. По определению социокультурное сетевое взаимодействие – это целостная многофункциональная образовательная система, имеющая широкие социальные связи с внешней средой – предприятиями, учреждениями, организациями, органами власти, опирающаяся на тесное взаимодействие всех основных субъектов образовательного процесса. При таком взаимодействии происходит аккумуляция научно-методических, организационных, кадровых, информационных и других ресурсов, обеспечивающих полноценные условия для развития и самореализации всех участников воспитательного процесса.

На необходимость использования потенциала окружающих школу социокультурных институтов неоднократно указывали теоретики и практики отечественной педагогики (Н.Н. Иорданский, С.А. Каменев, М.В. Крупенина, А.П. Пинкевич, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин, Е.И. Тихеева и др.), педологи и психологи (М.Я. Басов, Л.С. Выготский, А.Ю. Залкинд, А.Р. Лурия, С.С. Моложавый и др.). Естественно, что для организации слаженной, эффективной и целенаправленной работы необходима модель социокультурного сетевого взаимодействия с обязательным определением цели воспитания, субъектов сетевого взаимодействия и их функций, направлений деятельности в решении проблем духовно-нравственного здоровья школьников, критериев результативности.

Рассмотрим более подробно основные аспекты деятельности субъектов социокультурного сетевого взаимодействия, направленной на духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Наиболее системно, последовательно и глубоко духовно-нравственное развитие и воспитание личности происходит в сфере общего образования, где развитие и воспитание обеспечено всем укладом школьной жизни [4]. Именно в школе сосредоточена не только интеллектуальная, но и гражданская, духовная и культурная жизнь обучающегося, следовательно, главным звеном в социокультурном сетевом взаимодействии должна стать школа. А её партнерами в реализации вопросов духовно-нравственного здоровья являются семьи, общественные организации, учреждения культуры и спорта, средства массовой информации, дома культуры, медицинские учреждения, духовные центры, дома ремесел, надомные мастерские, музеи и др. Каждый субъект такого взаимодействия наделяется своими функциями и решаемыми задачами.

В этой связи, школа выполняет связующую роль между деятельностью субъектов социокультурной сети и призвана формировать общественные ценности и навыки для успешной жизни учащихся в обществе, выстраивая педагогически целесообразные партнерские отношения с другими партнерами. Основная роль дома культуры в работе со школьниками – организовать деятельность детей в свободное от учебы время, способствовать развитию их творческих способностей, удовлетворению разносторонних интересов и запросов в области духовно-нравственной культуры; создать условия для общественной активности и самостоятельности, отдыха и творческой занятости.

Медицинские учреждения призваны направлять свою профилактическую и просветительскую работу в школах на реализацию одного из основных и важнейших направлений воспитательной работы – формирование культуры здоровья. В их арсенале должны быть разнообразные формы работы от встреч со школьниками, родителями по проблемам формирования культуры здоровья и профилактики заболеваний до размещения на сайтах учреждений «страниц здоровья» с полезной для родителей и детей информацией.

Одними из значимых социокультурных партнеров в вопросах формирования духовно-нравственного здоровья подрастающего поколения являются духовно-

просветительские центры, деятельность которых способствует приобщению молодых людей и детей к истокам народной духовности, сохранению преемственности поколений. Разнообразие предлагаемых ими форм работы, таких как проведение воскресных школ, хоровых студий, организация лекториев и видеолекториев, работы церковно-краеведческих музеев, православных детских театров, библиотек эффективно способствует достижению поставленных целей и задач. Их воспитательные возможности необходимо использовать и при организации встреч со школьниками, проведении индивидуальной работы с несовершеннолетними и семьями, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Согласованная работа школы с домами ремесел, надомными мастерскими, музеями способствует формированию уважения и интереса к традициям, обрядам, истории малой родины. Проведение экскурсий по родному краю: событийных, экологических, исторических, православных, этнографических, краеведческих; организация мастер – классов по различным старинным технологиям, промыслам и ремеслам, позволит передать будущим поколениям опыт наших предков, сохранить связующую нить эпох, восстановив связь с природой.

Немаловажную роль в духовно-нравственном воспитании играет включение в системную работу со школьниками органов полиции, прокуратуры, суда. Данное взаимодействие призвано создать в школе целостную систему правового воспитания, использующую потенциал всех предметов, с одной стороны, и правовое пространство школы, с другой стороны. Уклад жизни школы, окружающая среда будут способствовать развитию у школьников чувства собственного достоинства, приобретению ими практического опыта правомерного поведения, необходимого в социально значимой деятельности в настоящем и будущем.

Таким образом, организованное на паритетных началах и принципах взаимной лояльности, ответственности и социальной поддержки социокультурное сетевое взаимодействие способно эффективно решать современные задачи воспитания. Важно отметить, что педагогический потенциал социальных институтов позволяет формировать духовно-нравственно здоровую личность, соответствующую модели современного выпускника и потребностям меняющегося общества.

Библиографический список:

1. Мордвинов А.А. Динамика биологического, социального и духовно-нравственного здоровья человека в современном российском обществе: диссертация ... кандидата философских наук: 09.00.11. - Нижний Новгород, 2005. - 174 с.
2. Кучерова О.Е. Проблема духовно-нравственного здоровья в современном воспитании. // Вопросы воспитания. СПО. №10., 2006, с.19.
3. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. – М.: «Просвещение», 2010.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования.
5. Якушкина М.С. Взаимодействие социокультурных институтов как фактор развития воспитательного пространства: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.01 / Якушкина Марина Сергеевна - Москва, 2008. - 275 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Mordvinov A.A. Dinamika biologicheskogo, social'nogo i duhovno-nravstvennogo zdorov'ja cheloveka v sovremennom rossijskom obshhestve: dissertacija ... kandidata filosofskih nauk: 09.00.11. - Nizhnij Novgorod, 2005. - 174 s.
2. Kucherova O.E. Problema duhovno-nravstvennogo zdorov'ja v sovremennom vospitanii. // Voprosy vospitanija. SPO. №10., 2006, s.19.
3. Daniljuk A. Ja., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Konceptija duhovno-nravstvennogo razvitija i vospitanija lichnosti grazhdanina Rossii. – M.: «Prosveshhenie», 2010.
4. Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart nachal'nogo obshhego obrazovaniya.
5. Jakushkina M.S. Vzaimodejstvie sociokul'turnyh institutov kak faktor razvitija vospitatel'nogo prostanstva: dissertacija ... doktora pedagogicheskikh nauk: 13.00.01 / Jakushkina Marina Sergeevna. - Moskva, 2008. - 275 s.

# ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

УДК 378.1

*Brazhnik E.I.* **CHAIR ROLE IN THE ORGANISATION OF RESEARCH ACTIVITY OF MASTERS - THE FUTURE EXPERTS IN SOCIAL WORK.** Research activity of masters takes the big place in preparation of modern experts in social work. The chair role consists in development of a student's scientific organization and active interaction with the social partners interested in results of researches of masters.

*Keywords:* a university education, social work, social pedagogics, research activity of masters.

*Бразжник Е.И., д.пед.н., профессор, зав.кафедрой социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

## РОЛЬ КАФЕДРЫ В ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ – БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Научно-исследовательская деятельность магистрантов занимает большое место в подготовке современных специалистов по социальной работе. Роль кафедры заключается в развитии студенческого научного общества и активного взаимодействия с социальными партнерами, заинтересованными в результатах исследований магистрантов.

*Ключевые слова:* университетское образование, социальная работа, социальная педагогика, научно-исследовательская деятельность магистрантов.

Кафедра социальной педагогики РГПУ имени А.И. Герцена ежегодно выпускает несколько десятков социальных педагогов и специалистов по социальной работе, среди них – бакалавры и магистры. Студенты кафедры должны получать хорошую теоретическую и практическую подготовку, развить профессиональные компетенции в соответствии с основным требованиям подготовки специалиста. Кафедра организует образовательный процесс на основе двух федеральных стандартов 3-го поколения. В Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 040400 Социальная работа (квалификация (степень) "Магистр") сформулированы профессиональные компетенциями (ПК) в области научно-исследовательской деятельности: способность и умение самостоятельно использовать знания и навыки по направлениям современной теории, методологии и методам социальных наук применительно к задачам фундаментального или прикладного исследования теории и практики социальной работы (ПК-1); способность самостоятельно формулировать цели, ставить конкретные задачи научных исследований в фундаментальных и прикладных областях социальной работы и решать их с помощью современных исследовательских методов с использованием отечественного и зарубежного опыта и с применением современной аппаратуры, оборудования, информационных технологий (ПК-2); способность осваивать новые теории, модели, методы исследования, навыки разработки новых методологических и методических подходов с учетом целей и задач исследования теории и практики социальной работы (ПК-3); способность и готовность профессионально составлять и оформлять научно-техническую документацию, научные отчеты, представлять результаты исследовательской работы с учетом специфики исследования теории и практики социальной работы (ПК-4); способность проводить экспертизу научно-исследовательских работ в социальной сфере (ПК-5).

В Федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки 050400 Психолого-педагогическое образование (квалификация "Магистр") перечислены следующие компетенции в научно-исследовательской деятельности (ПКНИ): спо-



способность проводить теоретический анализ психолого-педагогической литературы (ПКНИ-1); способность выделять актуальные проблемы развития современной системы образования, обучения и развития детей (ПКНИ-2); способность критически оценивать адекватность методов решения исследуемой проблемы (ПКНИ-3); готовность использовать современные научные методы для решения исследовательских проблем (ПКНИ-4); способность разработать и представить обоснованный перспективный план исследовательской деятельности (ПКНИ-5); способность организовать взаимодействие специалистов для достижения цели исследования (ПКНИ-6); способность выстроить менеджмент социализации результатов исследований (ПКНИ-7); способность представлять научному сообществу исследовательские достижения в виде научных статей, докладов, мультимедийных презентаций в соответствии с принятыми стандартами и форматами профессионального сообщества (ПКНИ-8); способность выделять исследовательскую проблему в контексте реальной профессиональной деятельности и проектировать программы ее изучения (ПКНИ-9).

Для формирования этих профессиональных компетенций важно на кафедре построить учебный процесс таким образом, чтобы он стимулировал развитие самостоятельной творческой активности студентов в плане научно-исследовательской работы. [Абашина А.Д., 1] Важнейшей задачей преподавателей кафедры социальной педагогики является выявление и отбор студентов на ранних стадиях, интересующихся и проявивших желание заниматься научной работой. Активное участие в научной работе кафедры позволяет студентам, магистрантам, аспирантам реализовать творческий потенциал в процессе обучения в вузе. Их включение в научно-исследовательскую деятельность кафедры может выражаться в самых разнообразных формах: выполнение курсовых и дипломных проектов в форме НИР; производственные практики в форме участия в НИР; участие в проведении диссертационных исследований аспирантов кафедры и др.

В общем виде НИРС, которая может быть организована кафедрой, состоит из следующих элементов: работа в научных кружках; участие в конкурсах научных работ; участие в выставках научных работ; участие в студенческих конференциях; подготовка студенческих публикаций; организация студенческих учебно-научно-производственных отрядов и т.д. [Резник С.Д., 2] Процесс обучения в вузе способствует развитию у студентов задатков к научным исследованиям — памяти, наблюдательности, воображения, самостоятельности суждений и выводов. Каждый из перечисленных компонентов является необходимым для самостоятельной исследовательской работы.

Планирование и организация НИРС направлены на выработку у будущих специалистов по социальной работе навыков проведения научных исследований. Наряду с выполнением экспериментальных исследований студенты принимают участие в сборе и обработке статистических данных, составлении и подготовке различной компьютерной продукции. Результаты научных исследований студенты представляют на международных конференциях, научных семинарах. Наиболее распространенной формой НИРС является участие в научных конференциях кафедры и факультета. При подготовке к докладу или выступлению студент получает опыт систематизации и обобщения материала, приобретает навыки научного творчества и, наконец, овладевает очень важным искусством аргументированной полемики. Кроме того, выступление с докладом и публикация материала позволяют студенту приобрести (пусть минимальное, но столь важное для молодого человека) общественное признание в среде профессионалов и, что также очень важно, авторские права на результаты научного творчества.

Важность этого направления работы определяется и тем, что она позволяет магистранту выйти на уровень самостоятельного мышления, настроиться на исследовательскую деятельность, приобрести полезные навыки общения с рецензентами и редакторами. Иными словами, в процессе подготовки студенческих научных конференций системати-

зируется изученный учебный материал и, следовательно, повышается эффективность самого учебного процесса [Суртаева Н.Н., 3].

Кафедрой социальной педагогики организуется ежегодно Международные научно-практические конференции совместно с НИИ педагогического образования и образования взрослых РАО – «Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе» и «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности». Наравне с докторами и кандидатами наук из разных городов России, представителями из других стран (Республики Беларусь, Украина, Финляндия и др.) всегда выступают магистранты кафедры. На этих конференциях обсуждаются инновационные аспекты развития образования, подходы к системе оценки качества деятельности субъектов образования, социальные аспекты образования, проблемы решения задач модернизации, использования инновационных педагогических технологий, социального воспитания, аспекты реализации компетентностного подхода, вопросы методологического характера. Важными событиями в жизни кафедры социальной педагогики являются студенческие конференции, организованные кафедрой и психолого-педагогическим факультетом РГПУ им. А.И.Герцена. На кафедральной студенческой конференции, которая носит название в соответствии с темой НИР кафедры - «Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности», выбираются лучшие доклады студентов для выступления на ежегодной Всероссийской студенческой научно-практической конференции «Актуальные проблемы человека в инновационных условиях современного образования и науки», которая традиционно ежегодно проводится в конце марта.

Новыми перспективными формами организации НИРС являются междисциплинарная курсовая научно-исследовательская работа, лабораторно-исследовательские практикумы, задания научно-исследовательского характера в период производственных практик, дипломные реальные проекты и проекты в форме научно-исследовательских работ. По результатам НИР магистрант может получить рекомендацию для стажировки или поступления в аспирантуру.

В современных условиях создать кафедрой соответствующие условия НИРС невозможно без серьезной помощи работодателей. Для кафедры социальной педагогики - это органы управления регионального, муниципального уровней, руководители подведомственных учреждений социальной сферы Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

Накопленный опыт кафедры показывает, что университет может помочь выпускникам стать успешными в профессии [Кривых С.В.; 4, с .30-31]. Прежде всего, это социально активные, талантливые, мотивированные на работу по своей будущей профессии молодые люди. Они «проверяют» себя в волонтерской работе, в работе СНО (студенческого научного общества), участвуют в разработке и реализации различных социальных проектов, в грантовых конкурсах и др. Важный этап работы кафедры связан с выбором темы выпускной квалификационной работы магистрантом и его научным руководителем. Ежегодно наша кафедра получает от профильных комитетов правительства Санкт-Петербурга и районных администраций перечень актуальных для дальнейшего развития города тем. Дипломные работы студентов по выбранной из списка теме участвуют в городском конкурсе. Успешная общественная защита ВКР и победа в конкурсе повышают самооценку студента, дают возможность попробовать себя в конкретной профессиональной работе.

На кафедре становится хорошей традицией выполнять выпускные квалификационные работы по заказу комитетов образования, социальной защиты населения, комитетов по работе с молодежью и общественными организациями районных администраций Санкт-Петербурга. Приведем в качестве примера несколько тем выпускных квалификационных работ, которые выполнены по заказу профильных комитетов правительства Санкт-Петербурга: Жукова Т. Массовые коммуникации в социальном управлении (на примере ЗАКСа СПб). База исследования - Управление по связям с общественностью ЗАКСа СПб; Чукина С. Программно-целевое управление в реализации молодежной политики на муни-

ципальном уровне. База исследования - Отдел по работе с молодежью Администрации Пушкинского района СПб; Хасенова Ж. Социально-педагогическое сопровождение людей с ограниченными возможностями трудоспособного возраста. База исследования - СПбОО «Центр социальной реабилитации инвалидов» Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга; Кубасова А. «Волонтерское движение. Современное состояние, задачи и перспективы» (заказчик – Комитет по образованию Санкт-Петербурга); Ильина У. «Современные направления и новые методики социальной реабилитации детей-инвалидов в районном центре социальной реабилитации детей-инвалидов и семей, имеющих в своем составе детей-инвалидов». Заказчик – Администрации Приморского района Санкт-Петербурга.

Выпускная квалификационная работа, являясь формой итоговой аттестации магистранта, представляет собой завершенное научное самостоятельное исследование, выполненное магистрантом в соответствии с заявкой работодателей, что значительно повышает ценность проведенной работы [Расчетина С.А., 5]. Эффективность такой работы очевидна, если проследить дальнейший профессиональный путь магистранта: в 2011 г. в Реабилитационный центр для несовершеннолетних поступили на работу сразу три выпускника кафедры социальной педагогики, которые работают в этом учреждении в качестве директора (победитель муниципального конкурса на данную должность), заведующей отделом и специалиста по социальной работе. Выпускники магистратур, поступив в аспирантуру, продолжают часто волонтерскую деятельность на базах исследования, где реализовывалась магистерская диссертация [Бражник Е.И., Кошкина В.С., 6].

Таким образом, подготовка кафедрой профессионалов, способных успешно решать задачи развития производства и науки, возможна лишь при условии связи учебно-воспитательного процесса с научно-исследовательской деятельностью. Научная деятельность кафедры предусматривает развитие НИРС, в которую активно включены магистранты. Наиболее важные задачи развития НИРС на современном этапе: участие в конкурсах грантов и программ; проведение научных конференций; участие в выставках достижений студентов; подготовка научных публикаций.

Литература:

1. Абашина А.Д. Интегративный подход в формировании личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы [текст] / А.Д.Абашина, Т.В.Бондарева // Вестник Московского государственного университета. Серия №20. Педагогическое образование. - №1. - 2009. - С. 93-101
2. Резник С.Д. Управление кафедрой: Учебник. – М.: ИНФА-М, 2006. – С. 383-385.
3. Суртаева Н. Н Культура образования и современное пространство социального взаимодействия [Текст] Суртаева Н.Н.//Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. -2012.-№4.-С.11-37.
4. Кривых С.В. Личностный потенциал профессионального развития человека [Текст] / С.В. Кривых // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2009. - №1. – С.30-31.
5. Расчетина С.А. Ситуация как предмет исследования в области социальной педагогики / Теоретические сообщения //Сибирский педагогический журнал. - 2013.- №2.- с.10-16.
6. Бражник Е.И., Кошкина В.С. Социальное партнерство и подготовке и трудоустройстве студентов// Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности.: Материалы Международной научно-практической конференции / Отв. ред. Н.Н. Суртаева. – Санкт-Петербург: Экспресс, 2012. – С. 65-68.

Leeteratura:

1. Abashina A.D. Integrativny`i` podhod v formirovanii lichnostno-professional`noi` kompetentnosti budushchikh spetsialistov sotcial`noi` sfery` [tekst] / A.D.Abashina, T.V.Bondareva // Vestneyk Moskovskogo gosudarstvennogo universiteta. Serii №20. Pedagogicheskoe obrazovanie. - №1. - 2009. - S. 93-101
2. Reznik S.D. Upravlenie kafedroi` : Uchebnik. – M.: INFA-M, 2006. – S. 383-385.
3. Surtaeva N. N Kul`tura obrazovaniia i sovremennoe prostranstvo sotcial`nogo vzaimodei`stviia [Tekst] Surtaeva N.N.//Regional`noe obrazovanie KHKH1 veka: problemy` i perspektivy`. -2012.-№4.-S.11-37.
4. Krivy`kh S.V. Leechnostny` i` potencial professional`nogo razvitiia cheloveka [Tekst] / S.V. Krivy`kh // Spetsifika pedagogicheskogo obrazovaniia v regionakh Rossii. – 2009. - №1. – S.30-31.
5. Raschetina S.A. Situatciia kak predmet issledovaniia v oblasti sotcial`noi` pe-dagogiki / Teoreticheskie soobshcheniia //Sibirskii` pedagogicheskii` zhurnal. - 2013.- №2.- s.10-16.

6. Brazhnik E.I., Koshkina V.S. Sotsial'noe partnerstvo i podgotovke i trudo-ustroistve studentov// Sotsial'noe vzaimodeistvie v razlichnykh sferakh zhiznedeiatel'nosti.: Materialy` Mezhdunarodnoi` nauchno-prakticheskoi` konferentsii / Otv. red. N.N. Surtaeva. – Sankt-Peterburg: E`kspress, 2012. – S. 65-68.

УДК 378

*Milovanova N.G.* **INFORMATIONAL AND ANALYTICAL SUPPORT AND IMPLEMENTATION OF MARKETING APPROACH IN MANAGING THE DEVELOPMENT OF INSTITUTIONS OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION.** The article describes an information and analytical support and implementation of marketing approach in managing the development of institutions of additional professional education.

*Key words:* information and analytical support, implementation of marketing approach, development management.

*Милованова Н.Г., д.пед.н., профессор, проректор ТОГИРРО, Тюмень, E-mail: natamil2004@mail.ru*

### **ИНФОРМАЦИОННО-АНАЛИТИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ МАРКЕТИНГОВОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ РАЗВИТИЕМ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье описывается информационно-аналитическое обеспечение и реализация маркетингового подхода в управлении развитием учреждения дополнительного профессионального образования.

*Ключевые слова:* информационно-аналитическое обеспечение, реализация маркетингового подхода, управление развитием.

Информационно-аналитическое обеспечение является важнейшим направлением деятельности института развития регионального образования. Процесс информатизации образования обеспечивает внедрение в образовательные учреждения информационных средств, основанных на микропроцессорной технике, а также сбор информационной продукции в педагогических технологий, базирующихся на этих средствах (Российская педагогическая энциклопедия). Применительно к деятельности института целевая информатизация позволяет обеспечивать всех участников образовательного процесса необходимой информацией, сформировать устойчивые связи и новые педагогические технологии на базе технических средств. Информационно-аналитическое поле позволяет охватить всю действительность происходящего.

Вся информация должна классифицироваться по объектным, уровневым и тематическим признакам, образуя целостную информационную систему института.

Разрабатываемая информационная система должна включать процессы сбора, переработки, распределения и использования информационных потоков. Информационно-аналитическая функция в управлении предусматривает решение задач постоянного пополнения, анализа, хранения, поиска и передачи информации.

В блоке оперативного управления качеством образования отражены следующие виды деятельности:

- содержание информации (состояние запросов потребителей образовательных услуг; план курсовых мероприятий по повышению квалификации; план курсовых мероприятий по переподготовке; план проведения семинаров; план проведения конференций; план проведения олимпиад, конкурсов; состояние качества преподавания);
- когда, кто собирает, анализирует и принимает управленческие решения (по месяцам);
- выход информации (совещание руководителей подразделений, ученый совет, редакционно-издательский совет и др.);
- шифр информации.

Блок «Качество преподавания и качество образования» включает:

- качество преподавания (обновление целей курсов по предметам; обновление содержания по предметам; обновление образовательных технологий; обновление методик преподавания по предметам и др.);
- качество образования (характеристика обучаемости по учебным дисциплинам; качество компетенций);
- когда, кто собирает, анализирует и принимает управленческие решения (по месяцам);
- выход информации (заседание кафедр, совещания руководителей подразделений; ученый совет и др.);
- шифр хранения информации.

Блок «Качество информационно-методического обеспечения» включает:

- наличие программ (повышения квалификации, переподготовки, дополнительных образовательных программ и пр.);
- наличие методических комплексов по темам, разделам и др.;
- наличие описаний технологий;
- наличие диагностики слушателей;
- наличие механизма обработки информации (машинная, безмашинная);
- наличие демонстрационного материала, методических библиотечек по учебным дисциплинам и др.)
- наличие информационных технологий обеспечения образовательного процесса;
- когда, кто собирает, анализирует информацию и принимает управленческие решения (заседание кафедр, совещания руководителей подразделений; ученый совет и др.);
- шифр хранения информации.

Блок «Качество работы с кадрами» включает:

- качество квалификации педагогических кадров (по кафедрам, ФИО, категория, ученая степень, ученое звание);
- степень удовлетворения образовательных потребителей через различные подсистемы (самообразование, система повышения квалификации, аспирантура, докторантура);
- качество влияния подготовки преподавателя на образовательный процесс (выше достаточного уровня, достаточный, ниже достаточного уровня).

Переработанный поток информации дает возможность в дальнейшем качественно и оперативно реализовать другие функциональные действия управления. Это создает условия для обеспечения стабильности и устойчивости развития, как управляющей, так и управляемой подсистем.

Информационно-аналитическая деятельность института включает:

- изучение социального заказа на образовательные услуги;
- создание информационных образовательных ресурсов (банк педагогической информации: стандарты образования; информатизация образования; дистанционное образование; аттестация педагогических работников, учреждений; педагогические системы и педагогические технологии; учреждения и организации нового типа; организация и содержание воспитательной работы в системе образования; методическая работа; управленческая деятельность; социальная педагогика; специальная педагогика; областные мероприятия; регионализация образования; зарубежная педагогика; нововведения в Тюменской области; федеральный компонент учебников);
- сопровождение системы мониторинга функционирования и развития образования региона;
- формирование информационного банка о состоянии региональной системы образования;
- информационно-издательскую деятельность.

Мониторинг деятельности института основывается на следующих принципах:

- целенаправленность - соответствие мониторинговой деятельности общему стратегическому направлению цели;
- научность - мониторинг строится с опорой на новейшие достижения педагогической науки и передовой практики, современной теории управления;
- нормативность - опора при организации и осуществлении мониторинга на нормативные документы;
- целостность и непрерывность - рассматривать объекты мониторинга во взаимосвязи всех его компонентов;
- оптимальность - объекты мониторинга требуют применения адекватной технологии;
- эффективность и действенность - система процедур, применяемая в процессе мониторингового исследования, должна способствовать переводу системы в новое качественное состояние;
- компетентность - эксперты, проводящие мониторинг, должны владеть способами изучения объекта и средствами его регулирования и коррекции.

Практика проведения маркетинговых исследований показывает, что это то направление маркетинговой деятельности, в котором заключены значительные возможности для исследования рынка образовательных услуг. Поэтому мы считаем необходимым познакомиться всех интересующихся проблемами маркетинга в образовании с организацией маркетинговых исследований *на примере исследования по потребительской оценке уровня качества образовательных услуг, оказываемых институтом.*

Целью данного исследования является выявление потребительской оценки уровня качества образовательных услуг, оказываемых ТОГИРРО. Для достижения цели исследования были поставлены следующие задачи:

- выявление степени удовлетворенности потребителей образовательными услугами, оказываемыми институтом;
- осуществление сравнительного анализа оценок потребителей разных видов образовательных услуг;
- определение соотношения позитивного и негативного в реакции потребителей на уровень качества образовательных услуг, оказываемых институтом;
- изучение параметров образовательных услуг, оказываемых институтом, вызывающих неудовлетворенность потребителей;
- выработка рекомендаций по повышению уровня удовлетворенности потребителей образовательных услуг, оказываемых институтом.

Следует заметить, что удовлетворенность/неудовлетворенность комплексом образовательных услуг является одним из значимых показателей, предопределяющих достижение целей любого образовательного учреждения. И поскольку каждая проблема является в своем роде уникальной, то и исследовательская процедура, как правило, разрабатывается с учетом ее особенностей.

Тем не менее, в исследованиях такого типа можно выделить ряд шагов, называемых процессом исследований, отличающихся друг от друга характером и содержанием, формами и процедурами исследовательской деятельности. Как правило, их три: подготовительный, основной и заключительный.

На подготовительном этапе мы систематизируем имеющуюся информацию, вырабатываем программу исследований, оформляем ее в виде технического задания и разрабатываем необходимый инструментарий.

Обязательно знакомимся с теоретическими наработками по теме исследований. Эта работа необходима, т.к. теория дает ориентиры по поводу того «что изучать», «как изучать» и «для чего изучать». В наших исследованиях, например: что такое качество, потре-

бительская оценка, что дает их изучение, какой материал маркетолог может получить и как истолковать.

На основном этапе маркетинговых исследований осуществляем сбор первичной маркетинговой информации и ее первичную обработку (компьютерный анализ) с использованием прикладной программы для статистической обработки данных "Stat Soft Statistika v 6.0".

На заключительном этапе систематизируем, обобщаем и интерпретируем собранные факты, формируем выводы, оформляем основные результаты.

В качестве метода для сбора первичной информации был выбран опрос потребителей в форме анкетирования, в результате которого были опрошены 614 респондентов: слушатели 44 курсов. Использовалась целенаправленная пропорциональная выборка, репрезентативность которой достигнута включением в нее той же, что и в генеральной совокупности доли элементов, обладающих однородными характеристиками. Оптимальный объем выборки составил 25% от генеральной совокупности.

Количественный и качественный анализ полученных в ходе исследования эмпирических данных позволил получить следующие результаты:

- большинство опрошенных считает, что система дополнительного профессионального образования, которую представляет ТОГИРРО, *может предложить* педагогам качественное дополнительное профессиональное образование (69%);

- *целью* дополнительного профессионального образования большинство слушателей (респондентов) видят передачу конкретных знаний и умений по предмету (27,7%), а также включение педагога в процесс исследовательской деятельности (19,4%);

- наиболее важными *функциями* дополнительного профессионального образования для опрошенных оказались: помощь в получении недостающих педагогических или предметных знаний (46,3%) и развитие личности педагога, его интересов и мировоззрения (41,8%);

- *результатом* дополнительного профессионального образования педагогов, по мнению большинства обучающихся на курсах института респондентов, должно выступать развитие личности педагога (38,2%) и получение знаний для решения жизненно важных проблем (39,3%). Дополнительное профессиональное образование необходимо им для самореализации и саморазвития.

Сопоставление результатов обработки позволило заключить, что среди потребителей образовательных услуг наиболее распространена *установка* на получение конкретных знаний, умений, методик, которые можно использовать в практической деятельности, т.е. *практическая ориентация*. Несколько менее значимы установки на развитие личности и научно-исследовательскую деятельность.

УДК 378

*Gorshkova V.V. SOCIAL DIALOGUE AS A METHOD OF DEVELOPMENT OF CULTURAL COMPETENCE OF THE TEACHER.* The article shows the social dialogue as a method of development of cultural competence of the teacher.

*Keywords:* social dialogue, cultural competence.

*Горшкова В.В., д.пед.н., профессор, зав. кафедрой Социальная психология, декан факультета культуры Санкт-Петербургского гуманитарного университета профсоюзов, Санкт-Петербург, E-mail: vvgorshkova@yandex.ru*

## СОЦИАЛЬНЫЙ ДИАЛОГ КАК СПОСОБ СТАНОВЛЕНИЯ ОБЩЕКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье показывается социальный диалог как способ становления общекультурной компетентности педагога.

*Ключевые слова:* социальный диалог, общекультурная компетенция.

В развитии общей педагогической культуры учителя приобретают своеобразную познавательную и аксиологическую ценность современные формулировки диалога, отражающие его определенные сущностные аспекты:

- антропологизм социального диалога - "социальный диалог рассматривается как понимание, общение, как явление человеческой экзистенции" (С.С. Гусев); социально-диалогическое мышление как "естественная способность человека, которая позволяет раскрыть его духовные возможности" (Ю.М. Шилов);

- процесс интеллектуального поиска, в котором "социальный диалог - это поиск истины, предполагающий высокий уровень рефлексии над всей совокупной деятельностью человека, способность находить в быстроменяющемся мире культурно-исторические ориентации" (В.Н. Михайловский);

- закономерность развития научного знания, где "социальный диалог пронизывает собой все виды духовной деятельности человека, выражая активный творческий характер мышления; научный диалог как форма общения ученых друг с другом выступает одной из закономерностей развития научного знания, необходимым средством научного исследования" (О.В. Маслиева, А.Н. Соколов);

- динамизм социального диалога, когда, "диалог представляет собой способ существования мнений... и обладает структурой, позволяющей мнениям не только связываться, но и развиваться" (А.В. Фурман);

- проблемная сущность социального диалога, в котором необходима рассогласованность в знаниях, адекватность в понимании смыслов, потребность в диалогическом взаимодействии" (А.В. Фурман);

- возрастающая конструктивность социального диалога, выражающая "необходимость выработки общих позиций при решении сложнейших проблем современности...возрастающее значение диалога для постижения взаимопонимания и поиска выхода из сложных. до недавнего времени казавшихся тупиковыми, ситуаций " (А.М. Горохов);

- деятельный характер социального диалога "как формы развития человеческой культуры" (А.С.Кармин), как вид речевой деятельности, являющейся важнейшим и наиболее значительным средством общения" (В.Н. Панферов), как "непрерывная духовная деятельность... двух или более различных интеллектуальных позиций" (В.Г. Ополе);

- креативная сущность социального диалога ("созидающего процесса"), проявляющаяся в реализации универсальной креативной модели...диалогического и полилогического генерирования новых идей за счет теоретически обоснованной ролевой дифференциации участников диалога" (А.Г. Алейников);

- рефлексивность социального диалога как основа в "сохранении личностной независимости и одновременно единства групповых действий", а также необходимая предпосылка продуктивного диалога и определения индивидуального вклада каждого в совместный поиск" (Л.А. Найденова);

- двусторонность социального диалога, предполагающая не передачу друг другу слов и фраз, а связанный процесс взаимодополняющих суждений по какому-либо общему вопросу, "целостный дискурсивный процесс обмена мнениями, чувствами, отношениями" (В.Н. Панферов);

- критичность мышления в социальном диалоге, включающая в себя творческий скептицизм как способ мышления, как позицию нонконформизма, "включающую принятие мнения другого участника диалога на основе сознательного согласия, а не в результате давления" (Т.Н. Власик).

Как видно, интегрирование многоаспектных пониманий сущности социального диалога выходит за пределы предметно-педагогического мышления учителя, расширяет возможности поиска новых связей предмета в контексте культуры и новых форм взаимодей-



ствия с учащимися, что невозможно осуществлять только на уровне специализированной образованности и культуры учителя-предметника.

Общекультурная компетентность педагога - это интегративное образование, содержащее многомерность педагогического мышления и разноуровневость эволюционно-субъектного становления его личности в пространстве социальных отношений с собой, другими, миром.

Развитие общекультурной компетентности педагога опирается на процесс его непрерывающегося приобщения к общечеловеческим ценностям культуры и существующего мирового опыта, на развитие потребности не только субъектно интериоризировать достижения культуры, но и на этой основе во внутреннем диалоге и во внешних предметных и духовно-практических действиях и решениях личностно умножать ее результаты, а значит продолжать развитие самой культуры. Уровень развития общей культуры педагога дает ему возможность более продуктивно, гуманно и мобильно действовать, принимая необходимые решения, когда профессиональной компетенции оказывается недостаточно. В феномене общей культуры интегрируются диалектический уровень развития мышления педагога, опирающегося на творческую активность сознания и самосознания, высокий уровень рефлексии и академическую мобильность направленности его педагогической деятельности.

Культура социального взаимодействия педагога - базисный компонент общей педагогической культуры, включающий доминирующую установку на другого и другое (другого человека, другой способ мышления, другую культуру другое в себе) на основе равнозначности в проявлении и развитии каждого. Однако консервативное педагогическое мышление, как показывает анализ опыта, занималось "нашими отношениями к людям вместо того, чтобы иметь предметом наши отношения ко всему сущему" (А. Швейцер).

Процесс развития общей культуры педагога осознанно должен опираться на понимание закона развития культуры, открытого А. Швейцером: "Когда общество воздействует на индивида сильнее, чем индивид на общество, начинается деградация культуры, ибо в этом случае с необходимостью уменьшается решающая величина - духовные и нравственные задатки человека" (А. Швейцер Культура и этика. - М., 1973.- 11 с.). Так, результаты теоретической рефлексии и практического обсуждения с педагогами проблемы взаимоотношения педагогики и социального заказа показали недостатки и вскрыли антистимулы трансформационного превращения социального заказа в "социальное призвание" (Н.А.Бердяев) педагога.

Установлено, что выполнение социального заказа в любых его проявлениях требовало от человека функциональных обязанностей по его выполнению. Следовательно, учитель был, с одной стороны ограничен в возможности развития своего личностного и творческого потенциала, с другой - был конкретно ориентирован в направленности и уровне выполняемой деятельности. На этой основе развивалась двойственность позиции человека, отражающая его исполнительски заданную ролевую функцию и одновременно непосредственно-личностную человеческую сущность. Данная практическая социальной позиция человека в деятельности и жизнедеятельности полностью отвечала известному методологическому утверждению "Жить в обществе и быть свободным от общества нельзя" (В.И. Ленин). Однако это уверенное положение не отражает сущность человеческой целостности, а только то, что ограничивается в ней его социальной функцией в обществе. Поэтому если иметь в виду не ограниченного, а полноценно развивающегося человека, то жить в обществе и быть свободным от установленных общественных норм, можно, но при одном условии: если человек сам примет такое решение и примет ответственность на себя в связи с их возможными социальными последствиями.

Двойственность функционально-личностной позиции субъекта определяет меру двойственности его поведения, деятельности и отношений, степень выраженности двойственной морали ("Морали для общества» и "морали для себя"), объективно распредмечи-

вающимся потенциалом сформированности заказа на вполне определенную нормативную личность, с усиленным формированием качеств человека, необходимых обществу в данный, актуальный период времени. "Отношения между индивидом и обществом подорваны не только в интеллектуальном, но и в этическом плане, человек подчиняет свое суждение суждению массы и свою нравственность нравственности массы, и из года в год неуклонно совершенствуется распространение коллективных мнений при одновременном исключении индивидуального мышления" (А. Швейцер).

Логически складывалось бинарное противоречие между культурой целостного человека, имеющего целью самого себя, и его функциональным усеченным использованием как необходимого средства, а также несоответствие между требованиями в проявлении себя в форме подчинения определенной роли и потребностью самореализации человеком своей субъектной сущности, проявлялось как противоречие в противоречии. Причем, известно, что для данного противоречия объективно не создавались условия для его разрешения (а если создавались, то скорее в декларациях и призывах, чем в возможности реального действия), поэтому наслоение новых уровней противоречий на исходно неразрешаемые чрезвычайно усугубляло социальную и духовную ситуацию в современном социуме.

Таким образом, объективный разрыв педагога с самим собой, условие для роста его отчужденности от собственных сущностных сил (потребностей, способностей, возможностей) и процесса их общекультурного и профессионального развития - это все более обнаруживающие себя мощные социальные факторы, с которыми необходимо было справляться самостоятельно и вне зависимости от обстоятельств и чьих-либо решений и советов.

Вместе с тем в деятельности педагога, как представителя самого дисциплинированного отношения к различного рода социальным и процессуальным предписаниям, достаточно активно функционировала и продолжает функционировать двойственность как позиционная, так и этическая.

Однако утверждение необходимости развития современного педагога его общей человеческой культуры включает философско-ментальное (Ментальность, менталитет - франц. Mentalite от лат. mentalis - умственный, духовный. Образ, способ мышления личности, социальной группы, присущий его духовности склад ума, мировосприятие) осмысление мира, явлений, отношений и социально-антропологическое понимание сущности профессионально-педагогической деятельности. На этой основе только и может развиваться и совершенствоваться предметно-базовая культура учителя. С учетом действия и приумножения общей культуры педагога может идти речь о развитии конкретного культурно-исторического субъекта педагогической деятельности.

УДК 378

*Nekrestjanova S.Ja.* **ORGANIZATION OF CONTINUOUS PROFESSIONAL EDUCATION OF THE ADULT POPULATION IN GBOU SPO THE MOSCOW AUTOMOBILE-ROAD COLLEGE A.A. NIKOLAEV.** In last year's the problem of continuous education attracts intent attention not only the academic society but also the governmental institutions, because a great number of young people in our country after graduating from educational institutions must a new solve the problem of organization their professional career. The conception, contents and perspectives of continuous education are considered in this article using the example of our college.

*Key words:* continuous education, education for adults, teaching in the course of the life.

**Некрестьянова С. Я., д.экон.н., к.ф.-м.н., директор ГБОУ СПО Московский автомобильно-дорожный колледж им. А.А. Николаева, Заслуженный учитель РФ, г.Москва**

## ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛОГО НАСЕЛЕНИЯ В ГБОУ СПО МОСКОВСКИЙ АВТОМОБИЛЬНО- ДОРОЖНЫЙ КОЛЛЕДЖ ИМ. А.А. НИКОЛАЕВА

В последние годы проблематика непрерывного образования привлекает пристальное внимание не только академического сообщества, но и правительственных организаций, так как большое количество молодых людей в нашей стране, сразу же после окончания учебного заведения, вынуждены заново решать проблему организации своей профессиональной карьеры. В статье рассматриваются понятие, содержание и перспективы непрерывного образования на примере нашего колледжа.

*Ключевые слова:* непрерывное образование, подготовка взрослого населения, обучение в течение жизни.

В течение последних десятилетий понятие «обучение в течение жизни» (life long learning) все чаще становится основополагающей целью политики в сфере образования. За рубежом традиционный тип студента — молодой человек не старше 25 лет, обучающийся стационарно, — уходит в прошлое. Уже сейчас в американском высшем образовании 43,5% всех студентов старше 25 лет и 45% только частично заняты учебной работой. Сегодня нам важен не столько формальный диплом, сколько гибкость получаемых навыков — таких, как навыки организации времени, решения проблем, адаптивности. Образование, помимо адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, способности выносить суждения и предпринимать различные действия, должно позволить человеку понять самого себя и окружающую среду, содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе.

В мировой педагогике понятие «непрерывное образование» выражается рядом терминов, среди которых «продолжающееся образование», «пожизненное образование», «пожизненное учение», «перманентное образование» и др. К нему тесно примыкает «возобновляющееся образование», означающее получение образования «по частям» в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, чередование образования с другими видами деятельности.

Непрерывное образование мыслится нами как поэтапный и пожизненный процесс, обеспечивающий постоянное пополнение и расширение знаний у людей разного возраста. Его основные этапы:

- обучение, воспитание и развитие человека, предшествующие его вступлению в самостоятельную жизнь, — детско-юношеское образование;
- учебная деятельность в период взрослой жизни, сочетаемая с различными видами практической деятельности, — образование взрослых.

Для реализации *непрерывного профессионального образования взрослого населения* в нашем колледже имеются все необходимые условия:

*Материально-техническая база:*

Комплекс зданий с более чем 60 специализированными кабинетами и лабораториями, оснащенными современными средствами обучения; методический кабинет; учебные: гараж, мастерские, полигон; физкультурно-оздоровительный комплекс; библиотека с читальным залом, общежитие, столовая, медицинский центр.

*Кадровый потенциал:*

Среди преподавательского коллектива колледжа 1 доктор наук, 9 кандидатов наук; 2 заслуженных учителя РФ, 4 Почетных работника СПО; 87% преподавателей имеют квалификационную категорию, в том числе 60%-высшую.

*Образовательные центры:*

Центр повышения квалификации и переподготовки взрослого населения, учебно-методический центр, разрабатывающий стандарты и программное обеспечение к ним, а также рецензирующий рабочие учебные планы и рабочие учебные программы, учебный

центр «Тойота». Все центры сертифицированы Ассоциацией по сертификации Русский регистр.

*Сложившаяся система социального партнёрства:*

Стратегическими партнерами, наиболее активно участвующими в разработке содержания профессиональных образовательных программ, проведении производственной (профессиональной) практики, экспертизе качества обучения, в том числе в рамках итоговой государственной аттестации, трудоустройстве выпускников, профессиональной сертификации, являются: Общероссийское отраслевое объединение работодателей в дорожном хозяйстве «АСПОР», Межрегиональное объединение дорожников «СО-ЮЗДОРСТРОЙ», ФКУ «Федеральное управление автодорог «Центральная Россия» Федерального дорожного агентства», НПО «Регион», НИИ транспортно-строительного комплекса, ОАО «Мостотрест», ГУП Мосгортранс, ООО Тойота Мотор, ООО «СП Бизнес Кар», ЗАО «Ирмаст-Холдинг», ООО «Вирген-Интернациональ-Сервис», ООО «Хэндэ Мотор СНГ».

В соответствии с лицензией в Колледже осуществляется непрерывная подготовка взрослого населения путем реализации программ повышенного уровня подготовки по специальностям 270831 Строительство и эксплуатация автомобильных дорог и аэродромов; 190629 Техническая эксплуатация подъемно-транспортных, строительных, дорожных машин и оборудования (по отраслям), 190631 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта, а также дополнительного профессионального образования в формах профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов по профилю ОПОП, пользующихся спросом среди работодателей и служб занятости Московского региона.

Выпускники повышенного уровня подготовки продолжают дальнейшее обучение по программам ВПО в вузах-партнерах колледжа: Московский государственный строительный университет, Московский автомобильно-дорожный государственный технический университет, Московский государственный машиностроительный университет (МАМИ), Военно-технический университет, Университет «Синергия», тем самым реализуя концепцию непрерывного образования, заложенную в колледже. Обучение осуществляется по сопряженным учебным планам «колледж-вуз», тем самым, обучаясь на повышенном уровне, выпускники колледжа базового уровня одновременно осваивают первую ступень программы бакалавриата, что позволяет сократить сроки обучения необходимых региону специалистов; обучение проводится на площадях колледжа, к преподаванию привлекаются наиболее квалифицированные педагоги колледжа.

Колледжем проведено исследование по определению перспективных потребностей предприятий дорожно-строительной отрасли в рабочих кадрах и специалистах среднего звена. В исследовании приняло участие 20 предприятий дорожно-строительной отрасли Московского региона. Результат опроса показал, что в настоящее время предприятия дорожно-строительной отрасли испытывают явный дефицит кадров. Более 50% действующих предприятий в дальнейшем планируют расширить производство; кроме того, в ближайшее время часть работающего персонала достигнет пенсионного возраста. В результате чего «естественное выбытие работников» как одна из причин привлечения дополнительных специалистов составляет 33%. Общая перспективная потребность предприятий дорожно-строительной отрасли в профильных специалистах будет в пределах от 280 до 580 человек в год. Учитывая тот факт, что специалисты дорожного строительства работают и на предприятиях, занимающихся ремонтом дорог в рамках благоустройства города, а также расширение границ города Москвы, потребность в специалистах возрастает еще минимум на 5-7%. Следует также учитывать развитие отрасли, т.е. увеличение объемов работ и, как следствие, увеличение потребности в специалистах. Все опрошенные предприятия заявили о том, что они имеют возможность принять на работу специалистов,

имеющих среднее профессиональное образования, по профильным для них специальностям.

На перспективу в колледже планируется:

- обеспечить обновление содержания и технологий образования в соответствии с перспективными тенденциями рынка труда, дальнейшее повышение качества и эффективности среднего профессионального образования путем использования мультимедийных технологий, интерактивных методов обучения, освоения учебных дисциплин в режиме активного обучения;

- разработать и реализовать комплекс мер, направленных на совершенствование и повышение эффективности деятельности колледжа, позволяющих обеспечить инновационное развитие образовательной среды на 2013-2016 годы;

- разработать комплект учебно-методической документации, технологических карт для реализации ФГОС по специальности 270831 Строительство автомобильных дорог и аэродромов, а также для профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации взрослого населения по направлениям подготовки, согласованными с работодателями;

- начать подготовку специалистов среднего звена и переподготовку взрослого населения по специальности 270803 Строительство и эксплуатация инженерных сооружений;

- повысить профессионализм педагогических кадров посредством освоения и использования новейших отраслевых и инновационных педагогических технологий в профессиональной деятельности на базе социальных партнеров и вузов-участников Автомобильно-дорожного кластера, созданного по инициативе колледжа.

Наш колледж - одно из самых востребованных учебных заведений среднего профессионального образования в Москве и Московской области. Мы традиционно славимся своими показателями и достижениями. Главным событием этого года для нас стало 2 место в рейтинге сузов города Москвы, получение диплома лауреата Гранта мэра в сфере образования в номинации «За подготовку квалифицированных рабочих кадров в учреждениях СПО», первое место в конкурсе инновационных образовательных проектов «Организация непрерывного профессионального образования взрослого населения среди образовательных учреждений СПО и корпоративных центров, размещенных на территории города Москвы». Неоднократные победы во Всероссийском конкурсе «Дороги России» в номинации «За успехи в подготовке кадров дорожников» только подстегивают наш коллектив на будущие свершения.

Сегодня любой современный колледж, и наш в том числе, превращается в конструктора образа жизни, в структуру, которая дает индивидууму навыки для непрерывной адаптации. То, что мы традиционно называем культурой, приобретает форму культуры обучения — обучения жизни, социального обучения (social learning) в постоянно меняющейся среде, поскольку виртуальная и реальная социальная среда все более совпадают.

Литература:

1. Некрестьянова С.Я. Анализ состояния и тенденции развития рынка труда под влиянием демографических процессов // Международный технико-экономический журнал. №1, 2008 г. - 0,25 п.л.

2. Некрестьянова С.Я. Национальный рынок труда: принципы его формирования и развития // Российский предприниматель. 2009 г. - 0,3 п.л.

Literatura:

1. Nekrestyanova S.Ya. Analiz sostoyaniya i tendentsii razvitiya ryinka truda pod vliyaniem demograficheskikh protsessov // Mezhdunarodnyiy tehniko-ekonomicheskij zhurnal. #1, 2008 g. - 0,25 p.l.

2. Nekrestyanova S.Ya. Natsionalnyiy ryinok truda: printsipy ego formirovaniya i razvitiya // Rossiyskiy predprinimatel. 2009 g. - 0,3 p.l.

УДК 374

*Yakushkina M.S., Ilakavichus M.R., Budaj L.P.* **EFFECTIVE PRACTICE OF INFORMAL EDUCATION FOR DIFFERENT AGE COMMUNITIES IN THE DIVERSIFICATION OF EDUCATION.** The paper presents examples of effective practices of informal education for different age

communities in the diversification of education, social partnership of museums and educational institutions.

*Keywords:* non-formal education, community uneven, diversified educational routes, effective practices and museums.

*Якушкина М.С., д.пед.н., зав. лаб. ИПООВ РАО; Илакавичус М.Р., к.пед.н., ст. научн. сотр. ИПООВ РАО; Будай Л.П., научн. сотр. ИПООВ РАО, Санкт-Петербург*

## **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ НЕФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ СООБЩЕСТВ В УСЛОВИЯХ ДИВЕРСИФИКАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье представлены примеры эффективных практик неформального образования для разновозрастных сообществ в условиях диверсификации образования, социального партнерства музеев и образовательных учреждений.

*Ключевые слова:* неформальное образование, разновозрастные сообщества, диверсифицированные образовательные маршруты, эффективные практики, музеи.

Прежде всего, необходимо подчеркнуть, что диверсификация рассматривается сегодня в качестве одной из основных мировых тенденций развития системы образования, общепедагогического принципа развития непрерывного образования. Диверсификация является одним из направлений развития и условием обеспечения непрерывности образования, обусловлена объективно существующей диверсификацией потребностей индивидов в зависимости от сфер применения результатов образования, видов выполняемой деятельности, типов организаций, в которых тот или иной человек работает и т.д.

Рассмотрим несколько примеров диверсифицированных маршрутов неформального образования для разновозрастных сообществ [1,2].

Музей театрального и музыкального искусства предлагает для родителей с детьми абонемент «Театральные ладошки», в рамках которого формируется сообщество «музейный педагог – взрослые – дети – театральная студия – сотрудники видео лектория». Интерактивная семейная программа выходного дня «Театральные ладошки» рассчитана на родителей с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста и состоит из четырех занятий, которые проходят по выходным дням.

Первое занятие включает обзорную экскурсию для взрослых по экспозиции третьего этажа, в то время как дети участвуют в интерактивной программе на экспозиции «Волшебный мир театра», где в макетном зале знакомятся с историей театра и познают мир закулисы. Затем дети и родители встречаются и дети рассказывают родителям все, что они запомнили. Педагоги, присутствуя рядом, дают дополнительные пояснения и отвечают на вопросы взрослых. Задание на дом для взрослых и детей - нарисовать, что им больше всего запомнилось и понравилось. На следующей встрече в музее педагоги оформляют выставку рисунков.

Вторая встреча совместно родителей и детей проходит в зале «Закулисы», где педагоги, активно вовлекая посетителей, рассказывают и показывают, какие бывают театры: кукольный, перчаточный, пальчиковый, театр марионеток и т.д. Затем всем присутствующим предлагается спектакль в постановке театральной студии «Куколка».

Во время третьей встречи родители вместе с детьми изготавливают кукол для пальчикового театра и смотрят музыкальный фильм о различных театральных жанрах. Заключительное занятие – показ спектакля, подготовленного дома совместно родителями и детьми. Музей выдает призы и «Диплом участника семейной программы» всем, кто принимал участие в постановке домашнего спектакля. Кроме того, дети получают в подарок рабочую тетрадь на закрепление материала под названием «Театральная азбука», специально разработанную к этой программе музейными педагогами.

Программа «Театр на столе» предлагается в музее музыкального и театрального искусства сообществу «музейный педагог – куратор и педагог социального Центра – взрослые – дети». Сотрудники музея проводят предварительную диагностику будущей группы детей и родителей. Цель диагностики – выявить интересы, коммуникативные особенности, знания, умения с целью дальнейшей корректировки деятельности музейных педагогов во время работы группы. В продолжение подготовительного периода происходит эмоциональный настрой членов будущего разновозрастного сообщества на предстоящую деятельность. Многие группы требуют значительной подготовительной работы музейных педагогов (например, бывшие воспитанницы детского дома, в настоящий момент находящиеся под покровительством социального Центра «Подсолнух»). Количество детей - 20 человек, возраст - от 1,5 до 7 лет. Девушки - одинокие мамы, родившие детей в 13-15 лет. Количество взрослых - 17 человек в возрасте от 18 до 20 лет, имеющие образование 7-8 классов и работающие, как правило, в сфере обслуживания.

Следует отметить, что социальный надзор за молодыми мамами Центр установил заранее, когда они еще находились в детском доме, и вместе с сотрудниками детского дома помогали в дальнейшем устройстве с жильем и работой. Посещение музеев, театров, различных мероприятий на льготных условиях оплачивает Центр, получая деньги из благотворительных фондов, пособия для занятий с детьми мамы охотно покупают за свой счет.

Из предварительной беседы с куратором выяснилось, что несколько человек учились в музыкальных и художественных школах, они и составляют так называемое «творческое ядро группы». Это обстоятельство послужило отправной точкой для разработки программы для столь сложной по возрастному составу группы. В отличие от разновозрастных групп, сформированных из полных семей, когда дети подбираются в основном одного возраста, в данном случае вопрос о делении группы на взрослых и детей при проведении занятия не стоял. На начальном этапе роль педагога заключалась в организации и руководстве группы взрослых и детей, в последующем он становился равноправным членом разновозрастного сообщества. И если в разновозрастной группе из полных семей на первом ознакомительном занятии работают два педагога каждый по своей программе – отдельно со взрослыми, отдельно с детьми. То в группах из детского дома, оба педагога одновременно вели занятие, постоянно держа ситуацию под контролем (рассеянное внимание и взрослых и детей, не умение выслушать до конца, постоянно перебивают, задавая вопросы по уже сказанному, попытки детей уйти с экспозиции, кормят грудью). Перед началом экскурсии мамам в письменном виде были розданы вопросники с рекомендациями обратить внимание на активность детей, умение сосредоточиться, умение переключать внимание с одного вида деятельности на другой, общение с другими детьми.

Педагоги не ставили перед собой цель получить письменные ответы, для них было важно скорее попытаться

- сделать акцент на роли родителя – организатора и педагога для детей дома, который способен перенести знания и умения, полученные в ходе занятия, в собственную семейную практику работы с детьми;

- научить молодых мам быть более внимательными и доброжелательными при общении со своими детьми не только в музее, но и во время домашних занятий с ребенком;

- анализировать самостоятельную деятельность ребенка, всячески поощряя его творчество.

Следующие занятия были организованы в творческой мастерской. Педагоги предложили семейную программу «Театр на столе» - изготовление теневого театра. Следует отметить тревожные тенденции: дети плохо владеют ножницами, 6 -7 летние режут ладошки и пальцы, не умеют работать с клеем-карандашом, не развита мелкая моторика, не умеют резать даже по прямой линии. Поэтому значительную часть работы за детей выполняют мамы. Следует отметить, что мамы часто увлекаются своей работой и забывают, что детям необходима помощь. Педагогам приходится постоянно вмешиваться в процесс,

направляя деятельность взрослых и детей в совместное русло. Затем следует показ совместно подготовленного спектакля «Дом, который построил Джек», просмотр фрагментов балетов для детей «Золушка», «Спящая Красавица», «Щелкунчик». Детям предлагаются элементы театральных костюмов, искусственные цветы, и взрослые и дети танцуют «Вальс цветов». Все мамы охотно купили рабочую тетрадь на закрепление материала по теневому театру дома.

На третье занятие «Театральные ладошки» пришло почти 30 человек взрослых и детей, т. к. на собрании мамы поделились впечатлениями со своими знакомыми, и группа не уменьшилась, как это бывает с полными семьями, а наоборот, разрослась. Следует отметить, что основная цель таких программ - организовав пребывание родителей и детей в музее, вовлечь всю группу в совместную творческую деятельность. Программы легко адаптируются под любой состав и позволяют в доступной форме рассказать об истории развития театра, о том, как создаются спектакли. Естественно, что подбор материала ориентирован на детскую аудиторию и все занятия проходят в игровой форме, т. к. любую информацию дети легче усваивают в игре.

Приучая ребенка исполнять какую-либо роль, мы учим его азам актерского мастерства. Задачи, которые при этом решают педагоги – расширение кругозора и словарного запаса, совершенствование речевых навыков, развитие двигательной активности и мелкой моторики. Еще одна задача, которую предстоит решить педагогам, – научить взрослых вовлекать детей в игру, размышлять вместе с ними, обмениваться впечатлениями, анализировать результаты, учить детей доводить дело до конца. В результате и взрослый, и ребенок получают определенные навыки и знания и пробуют себя в совместном творческом процессе, а это, в свою очередь, позволяет проявить свои таланты и способности. Присутствие рядом родителей помогает детям чувствовать себя уверенно и спокойно, т. к. взрослый всегда может прийти на помощь ребенку. Сотрудничество с социальным Центром «Подсолнух» будет продолжено не только в музейных залах, предполагается, что летом педагоги будут выезжать в семейный пансионат для проведения музейно-педагогических программ.

Большим опытом образовательной деятельности разновозрастных сообществ обладают музеи Германии. Интересен опыт Гамбурга, Кунстхалле. Там собирается сообщество «научный сотрудник – педагог – взрослые (слепые) – дети (слепые) – взрослые сопровождающие (социальные центры) – родители». Группа слепых от 7 до 62 лет, взрослых с сопровождающими и детей с родителями в количестве 22 человек. Занимаются в течение года один раз в месяц рисованием, лепкой. Часто проводятся беседы по картине. Перед каждым занятием предполагается посещение фондов, где заранее подготовлены металлические, деревянные, каменные, гипсовые, тряпичные вещи. Их можно пощупать, подержать в руках (слепые видят кончиками пальцев).

Сотрудники музеев Санкт-Петербурга принимали участие в совместном занятии по лепке. Нужно было слепить из глины кирпичик определенного размера и нанести на него любое украшение. Это мог быть рисунок (дом, дерево, рыбка); оттиск (монета, значок, ладошка); отдельно вылепленный предмет (цветок, мячик, птица) и т. д. Затем все изделия покрывались цветной глазурью и отправлялись в муфельную печь для обжига. Кирпичики получились очень яркими, красивыми. Из них выложили стенку в вестибюле строящегося студенческого общежития, и каждый смог найти свою работу на этой стенке. Получилась выставка художественного творчества слепых людей, ее презентацию в праздничной атмосфере провели сотрудники музея Кунстхалле и ВУЗа, для которого строилось общежитие. Авторам разрешено в любое время приводить знакомых и показывать свои работы.

Разрабатывается подобное направление и в Финляндии, в Южно-Карельском художественном музее, где собирается сообщество «педагог – взрослые – дети» - группа бабушек с внуками разного возраста (6-11 лет) в количестве 19 человек. Встречаются один раз в месяц на занятии, тема которого «Шкатулка воспоминаний». Поочередно каждый



взрослый с ребенком готовит рассказ об истории своей семьи с показом фотографий, рисунков, кукольного театра с человечками – членами семьи (рассказ об истории каждого), исполняются любимые песни. Кроме того, приносят старинные вещи и рассказывают, чем эта вещь дорога и памятна семье.

В Художественном музее Хамменлинна создано сообщество «педагог – взрослый». Программа «Зона воспоминаний» предназначена для взрослых людей, от 40 и старше. Она собирает финские семьи, вернувшиеся из эмиграции. Это рассказ о традициях семьи, воспоминания о прошлой жизни, рассказ о том, что заставило предков уехать (часто после «Зимней войны»), как им жилось в эмиграции; что послужило толчком к возвращению на Родину; куда они вернулись (нередко в чужие дома). Большое значение приобретает показ дорогих для семьи вещей: фотографий, вышивки, часы, ручная кофемолка, статуэтки, картины. Такие встречи – воспоминания сближают людей, помогают на какое-то время отвлечься от проблем, вспомнить своих предков, отметить традиции, которые в настоящее время уходят, а их, по мнению участников программы, хотелось бы сохранить.

Большой потенциал для дополнительного неформального образования детей и педагогов заложен в школьных музеях с глубокими историческими корнями, традициями, связанными с именами великих людей (авторские программы, дополнительные учебные пособия, рабочие тетради, проч.); в малых мемориальных музеях, музеях-квартирах.

Подобные диверсифицированные практики и образовательные программы используются сегодня ИПОООВ РАО и в сфере неформального образования разных (смешанных) категорий взрослого населения (граждан 3-4 возраста, граждан с ограниченными образовательными возможностями), в том числе в сфере дополнительного педагогического образования [3].

В заключении подчеркнем, что диверсифицированные педагогические практики ведут к установлению новых педагогических отношений, при которых принцип взаимного содействия и сотрудничества обучающихся и преподавателей, самих обучающихся становится реальной управляющей силой поддержки преемственности образовательных программ и непрерывности системы образования в целом.

Публикация осуществляется в рамках плановой темы НИР РАО (№ госрегистрации 01201353823)

Библиографический список:

1. Развитие самостоятельной деятельности посетителей городских музеев (Санкт – Петербург, 2011) / Авторы: Л.П.Будай, М.С. Якушкина - СПб: Изд-во Политехн. ун-та, 2012.

2. Будай, Л.П. Развитие воспитательного пространства образовательного учреждения с использованием потенциала музейной педагогики // Человек и образование: Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования.- 2010.- №4. - С. 132-135.

3. Якушкина М.С. Развитие самостоятельной деятельности субъектов пространства образования взрослых // Материалы международной научно-практической конференции Государств-участников СНГ «ПОСТДИП-2010. Современные технологии образования взрослых», Гродно, 2010. – С. 25-34.

Bibliograficheski spisek:

1. Razvitie samostojatel'noj dejatel'nosti posetitelej gorodskih muzeev (Sankt – Peterburg, 2011) / Avtory: L.P.Budaj, M.S. Jakushkina - SPb: Izd-vo Politehn. un-ta, 2012.

2. Budaj, L.P. Razvitie vospitatel'nogo prostranstva obrazovatel'nogo uchrezhdenija s ispol'zovaniem potenciala muzejnoj pedagogiki // Chelovek i obrazovanie: Akademicheskij vestnik Instituta obrazovanija vzroslyh Rossijskoj akademii obrazovanija.- 2010.- №4. - S. 132-135.

3. Jakushkina M.S. Razvitie samostojatel'noj dejatel'nosti sub#ektov prostranstva obrazovanija vzroslyh // Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii Gosudarstv-uchastnikov SNG «POSTDIP-2010. Sovremennye tehnologii obrazovanija vzroslyh», Grodno, 2010. – S. 25-34.

УДК 378

**Roitblat O.V. PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL PERSONNEL IN THE TYUMEN REGION UNDER CONDITIONS OF CURRENT SOCIAL INTERACTION.** The article is concerned with the experience of changes in the system of professional development under conditions of sharply changing character of social interaction.

*Key words:* social interaction, professional development, data system, non-formal education.

## **ПОВЫШЕНИЕ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В данной статье представлен опыт изменения системы повышения квалификации в условиях резко изменяющегося характера социального взаимодействия.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, повышение квалификации, информационная система, неформальное образование.

Существенное изменение характера социального взаимодействия (усиление конкурентности среди образовательных учреждений. Ориентация на образовательные услуги, снижение уровня, всего социального влияющего на социализацию – социальной ответственности, социальной активности, социальной зрелости и т.д.) заставляют пересматривать и существующие системы повышения квалификации, не миновала это и Тюменской области. В Тюменской области сделан акцент на непрерывное образование педагогических работников, существенно пересматривается содержание курсовых подготовок, актуализируется система неформального образования.

Тюменский государственный областной государственный институт развития регионального образования сегодня выступает центром последиplomного образования в Тюменской области. Подробно это рассмотрено нами в статье [1]. Сегодня институт работает по 4-м направлениям: информационно-аналитическое; планово-прогностическое; повышение квалификации всех категорий педагогических работников, финансово-экономических работников системы образования и научно-педагогических кадров; организационно-педагогическое. Такая система обеспечивает Институту естественную монополию в этом секторе образовательных услуг.

Институт является также и основным центром научно-методического обеспечения образовательных учреждений области. Являясь звеном региональной системы дошкольного, общего, дополнительного образования детей, профессионального образования, осуществляет научно-методическое сопровождение и обеспечение развития регионального образования по заказам образовательных учреждений и департамента образования и науки Тюменской области. При этом департамент образования и науки выступает в роли государственного заказчика на образовательную политику, а взаимодействие с муниципальными органами управления образованием строятся на договорных и партнерских отношениях.

Институт осуществляет повышение квалификации и переподготовку кадров для работы в новых условиях – инновационного развития социально-экономической сферы области. Поэтому одним из основных принципов является принцип опережения качества «живого знания», транслируемого в образовании, по отношению к качеству «овеществленного знания» в технологиях, в «системах» сфер деятельности специалиста.

В последние годы была изменена структура учебного плана и режим курсовой подготовки: *инвариатная часть* (16 ч.) проводится дистанционно и включает вопросы, необходимые для всех категорий слушателей по уровням образования (основные направления государственной политики в сфере образования (дошкольное, общее, профессиональное), нормативно-правовая и законодательная база, психология взаимоотношений); *очная форма обучения* (48 ч.) проводится либо в ТОГИРРО, либо на базе образовательных учреждений), включает специальные вопросы для конкретной категории слушателей, определяемые в требованиях курсовой подготовки в государственном задании; *стажировка на базе образовательных учреждений* (8 ч.), цели которой также прописаны в государственном задании. Требования к освоению дополнительных образовательных программ также

прописываются в государственном задании. При формировании государственного задания проходит этап согласования по каждому разделу со специалистами ТОГИРРО.

Вариативность дополнительных образовательных программ и учет образовательных потребностей конкретного учителя, образовательного учреждения, таким образом, может осуществляться только в том случае, когда образовательное учреждение «заказывает» самостоятельно образовательную программу повышения квалификации. Для совершенствования информационно - аналитической деятельности, ТОГИРРО создал персонализированный банк профессионального уровня педагогов, результатов их деятельности.

В информационную систему заложены следующие карты показателей:

- персональная информация педагогических работников;
- профессиональный рост педагога (не только повышения квалификации, но и результаты обучения и переподготовки);
- результативность обучения педагогом учащихся;
- эффективность использования в обучении УМК.

Система предоставляет следующие возможности использования данных:

1. Качественный анализ данных о конкретном работнике (должность, предмет, нагрузка, курсовая подготовка, обобщение опыта, методическая работа, используемые УМК, результативность работы).

2. Планирование курсов повышения квалификации для педагогов, в том числе ведущих два и более предмета. Анализ уровня квалификации педагогов, ведущих 2 и более предмета.

3. Конструирование индивидуальных образовательных программ накопительной системы повышения квалификации, дистанционного обучения.

4. Анализ деятельности педагогических работников по самообразованию.

5. Реализация дифференцированного подхода к комплектованию и содержанию курсовых мероприятий на основе показателей результативности работы, занимаемой должности, стажа работы, и другой информации карт показателей.

6. Оперативное получение информации о количестве педагогических работников (в разрезе районов, категории, должностей, предметов, образовательного уровня, стажа, периода преподавания и т.д.).

7. Автоматическое построение статистических отчетов.

8. Формирование портфолио педагога (в т.ч. участие в конкурсах разных уровней).

9. Планирование потребности в педагогических кадрах области.

10. Планирование опережающего обучения педагогических работников по актуальным направлениям образования региона.

Перспективное планирование и регулирование сроков прохождения педагогом и руководителем ОУ курсовых мероприятий для аттестации, в том числе планирование индивидуальной курсовой подготовки педагога в соответствии с его профессиональным уровнем. Использование информационной базы данных позволило выявить направления организации и неформального образования учителей.

В практике работы ТОГИРРО выделены ключевые положения по интеграции формального и неформального образования. К ним мы относим, прежде всего, обучение с учетом потребностей слушателей, означающее ориентацию учебных программ на удовлетворение их актуальных потребностей. Связь обучения с активностью слушателей обеспечивается ориентацией на реальные жизненные ситуации и рассмотрение актуальных (назревших) проблем, требующих разрешения. Обучение взрослых начинается с объяснения значимости предлагаемой программы. Без встречной активности аудитории неформальный процесс образования обычно прекращается, едва начавшись. Для ее поддержки широко применяются специальные методы формирования и передачи знаний, а процесс обучения включает практические действия.

Связь обучения с практикой – третье ключевое положение в процессе повышения квалификации и переподготовки педагогических работников. Она проявляется в направленности на обучение жизненным навыкам и подготовку к активному участию в жизни общества и применению методов, актуализирующих опыт субъектов, включающих их в деятельность. Действие этого принципа воплощает технология наставничества, характерная для обучения на рабочем месте – «от деятельности к знанию», позволяющая успешно решать одну из острых образовательных проблем – проблему мотивации или стимулирования обучающихся к получению все новых и новых знаний.

В рамках других способов дополнительного профессионального образования для развития профессиональных качеств педагогических работников используются и нетрадиционные формы. К ним можно отнести:

- обмен знаниями между слушателями. Это - мероприятия по обмену знаниями (корпоративные конференции, рабочие группы, межфункциональные обучающие встречи, семинары внутренних экспертов, профессиональные «кружки знаний»). Все они требуют профессиональной фасилитации и модерации, чтобы процесс обмена знаниями достиг своей цели – взаимного обучения и развития;

- однодневные тренинги, мини-тренинги «повышенной» плотности или серия коротких (возможно, на несколько часов) модулей, увязанных в одну программу. Еще одна востребованная форма – выступление тренеров, консультантов на корпоративных конференциях;

- «обучающиеся сообщества (learning community)» – это, как правило, неформальная группа педагогов, которые временно объединены в рамках изучения одной предметной области (учебного курса). Эти люди могут пересекать организационные границы. Они собираются, чтобы обсудить лучшие практики, различные вопросы или навыки, о которых группа стремится больше узнать. Члены группы могут встречаться непосредственно или же общаться опосредованно (форумы, чаты). Основной идеей, реализованной в обучающихся сообществах, является идея совместного (взаимного) обучения. Наиболее подробно сочетание неформального и формального образования представлено в статье Суртаевой Н.Н., Чекалевой Н.В.[2];

- «сообщество практиков» – это группа практиков, которые разделяют общие интересы в определенной области знаний и стремятся вместе работать.

По результатам мониторинга определяются те изменения, которые необходимо произвести в системе повышения квалификации:

- использование сетевых интерактивных технологий для донесения до потенциальных слушателей всего спектра образовательных услуг,;

- кадровое укрепление учреждений повышения квалификации передовыми учеными-исследователями и аналитиками, учителями и директорами - практиками, изменение режима репродуктивной педагогики на интерактивный режим, подразумевающий индивидуальную работу с учительскими кадрами на основе новых информационных технологий; широкое применение для организации индивидуального обучения, в первую очередь, директоров и завучей, педагогов опыта лучших учителей и школ-победителей ПНПО, организация стажировок и индивидуальных программ повышения квалификации в процессе диссеминации инновационного педагогического опыта;

- разработка комплекса маркетинга образовательных услуг в режиме формального, неформального и информального повышения квалификации, Какая бы не выстраивалась модель повышения квалификации в регионе, необходимо при ее построении учитывать четыре элемента: самоопределение, актуальность компетентностей, обратная связь, непрерывность. Каждый из элементов в своей структуре содержит содержательно-технологические кластеры, которые в комплексе и обеспечивают решение проблем системы дополнительного профессионального педагогического образования. В аспекте социального взаимодействия включены такие курсы как «Построение эффективного взаимо-

действия», «Предупреждение конфликтов в образовательной среде» «Аттестация педагогических кадров как фактор социализации » и др.

Библиографический список:

1. Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Тюменская область – катализатор экономического развития России// Химия в школе. - №5. – 2013.

2. Чекалева Н.В., Ройтблат О.В., Суртаева Н.Н. Отношение к процессу интеграции формального, неформального и информального образования взрослых // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia.Offline Letters): электронный научный журнал. - Март 2012, ART 1755 . - СПб., 2012г. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>. – Гос.рег. 0421200031. - ISSN1997-8588

Bibliograficheskiy spisok:

1. Rojtblat O.V., Surtaeva N.N. Tjumenskaja oblast' – katalizator jekonomicheskogo razvitija Rossii// Himija v shkole. №5. – 2013.

2. Chekaleva N.V., Rojtblat O.V., Surtaeva N.N. Otnoshenie k processu integracii formal'nogo, neformal'nogo i informal'nogo obrazovaniya vzroslyh // Pis'ma v Jemissija. Offlajn (The Emissia.Offline Letters): jelektronnyj nauchnyj zhurnal. - Mart 2012, ART 1755 . - SPb., 2012g. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1755.htm>. – Gos.reg. 0421200031. - ISSN1997-8588

УДК 378

*Shchebelskaya E.G.* **FEATURES OF FORMATION MECHANISM OF CULTURE OF UNIVERSITY STUDENTS' NEEDS.** The article is devoted to some theoretical aspects of formation mechanism of students' socially significant needs as basic ones of their culture needs (for self-affirmation, self-realization, knowledge and communication) in the educational process of university.

*Key words:* culture of university students' needs, socially significant needs, self-affirmation need, self-realization need, knowledge need, communication need, mechanism.

*Щебельская Э.Г., к. пед. н., ст. научный сотрудник ФГНУ ИПООВ РАО, Санкт-Петербург, E-mail: shebelskaya1@rambler.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ МЕХАНИЗМА ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПОТРЕБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В статье рассматриваются некоторые теоретические аспекты механизма формирования социально значимых потребностей студентов как основополагающие их культуры потребностей (в самоутверждении, самовыражении, познании и общении) в образовательном процессе вуза.

*Ключевые слова:* культура потребностей студентов вуза, социально значимые потребности, потребности в самоутверждении, в самовыражении, в познании, в общении, механизм.

Развитие человека как личности происходит через индивидуальное потребление, тем самым человек воспроизводит себя как биосоциальное существо. Но процесс потребления не ведет к самореализации и раскрытию творческого потенциала личности. Сегодня уровень культурного развития современного человека, в том числе уровень сформированности его культуры потребностей в большей степени определяется количественной стороной процесса удовлетворения потребностей. Эта проблема нравственности современного общества указывает на необходимость особого внимания со стороны педагогов к соответствующим организационно-педагогическим условиям формирования духовной составляющей культуры потребностей студентов вузов. Актуальность проблемы и вызвала необходимость в подобном исследовании и изучении такого понятия, как «культура потребностей» с опорой на систему потребностей в целом и – в особенности – на социально значимые потребности, влияющие на воспитание студентов вуза.

Для качественного изучения вопросов организационно-педагогических условий формирования культуры потребностей студентов вуза в образовательном процессе необходима опора на понимание сути существующих социокультурных, социально-педагогических, педагогических и психолого-педагогических условий развития общества, определяющих в целом механизм передачи социокультурного опыта и каким образом отражается данный опыт в сознании обучающихся в виде их индивидуальной культуры по-

требностей. Это, в свою очередь, для решения задачи по выявлению состояния проблемы условий формирования культуры потребностей студентов вуза, требует дополнительного анализа не только содержания категории «условие», но и специфики механизма формирования культуры потребностей студентов вуза.

Однако для педагогической теории и практики вопросы понимания механизма формирования культуры потребностей студентов вуза являются одними из сложных, поскольку это обусловлено особенностями исследуемого объекта и образовательного процесса, направленного на его формирование. В связи с необходимостью решения указанной проблемы, одна из задач данного исследования заключалась в определении тех социально-психологических и педагогических составляющих механизма формирования культуры потребностей студентов вуза, которые способствуют постановке конкретных педагогических задач и выработке стратегии и тактики для их решения. При этом важнейший методологический принцип обоснования механизмов развития систем реализуется через систему требований, наиболее значимое из которых является семантическая определенность понятийно-категориального аппарата, разработанного также для выявления возможностей образовательного процесса, направленного на формирование культуры потребностей студентов вуза.

В соответствии с этим требованием, принимая во внимание различные подходы к пониманию природы культуры потребностей (А.Г. Здравомыслов, К. Обуховский, М.С. Каган, Н.Б. Крылова, Т.А. Марченко, Т.П. Малькова и др.) в диссертационном исследовании «Организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза» были сформулированы:

- содержание понятия «*культура потребностей*», под которым мы понимаем «осознанное отношение субъекта к удовлетворению его материальных и духовных нужд объективно-субъективного характера, которое отражает способы освоения материальных благ и духовных ценностей в противоречивой потребительно-созидательной деятельности, направленной на всестороннее и гармоническое развитие личности как объективную необходимость» [1, с. 9-10];

- положение о том, что на специфику реализации человека как социокультурного существа, в том числе на культуру потребностей студентов вуза, наибольшее влияние оказывает группа социальных потребностей *в самоутверждении, в общении, в познании и в самовыражении* (Н.А. Журавлева, Н.Ф. Наумова, Н.Ю. Волова, С.Б. Каверин и др.). В социально-психологическом аспекте это подтверждается тесной взаимозависимостью этих потребностей - когда снимается нужда в общении, они теряют свою значимость как таковые. На этой ступени социализации отчетливо проявляется их связь с социокультурной средой общества, выступающей условием их формирования, определяющим их как *социально значимые* для общества, подверженные педагогическому воздействию и которые могут решить ряд педагогических задач в образовательном процессе вуза.

Такой подход к пониманию культуры потребностей, однако, не способствует определению первостепенных педагогических задач в формировании культуры потребностей студентов вуза, а также не указывает на определенные условия построения образовательного процесса, направленного на достижение соответствующего результата. К тому же требования семантической определенности распространяются не только на ключевые понятия данной научно-исследовательской работы. Возникает необходимость рассмотрения вопроса, а именно: В чем проявляется суть внешней и внутренней обусловленности механизма формирования культуры потребностей студентов вуза? Причем нас интересует понимание явления «механизм» с позиций педагогики, воспринимаемого как непосредственное и опосредованное педагогическое воздействие, и которое может быть понято как в широком, так и в узком смысле. Поэтому обратимся к тем его составляющим, которые помогают нам понять суть его функционирования применительно к нашей проблематике.

Такая постановка вопросов обуславливает, в первую очередь, необходимость обращения к теоретическим аспектам рассмотрения термина «механизм», которому в наиболее общем виде дается несколько определений в Современном толковом словаре русского языка под редакцией С.А. Кузнецова [2, с. 347]:

1) совокупность подвижно-соединенных частей, совершающих под действием приложенных сил заданные движения;

2) устройство машины, прибора, аппарата;

3) совокупность состояний и процессов, из которых складывается какое-либо физическое, химическое, физиологическое, психологическое и т.п. явление.

Однако, в образовательном процессе, формируя культуру потребностей студентов вуза, необходимо учитывать, что исследование потребностей в современном общественном знании основывается на фундаментальном положении об объективной, социальной детерминации всех явлений и процессов общественной жизни, в том числе потребностей человека. Исходя из этого положения значение дефиниции «механизм», представленной в третьем пункте в широком понимании, можно соотнести, во-первых, с теми внешними и внутренними законами развития человека в обществе, во-вторых, непосредственно с объективными законами развития самих потребностей (А.Н. Леонтьев, В.Н. Мясищев, П.В. Симонов, С.Б. Каверин С.Л. Рубинштейн и др.), на основе которых и осуществляется в целом формирование культуры потребностей личности. Знание педагогами социально-психологических аспектов формирования индивидуальных потребностей является также одним из необходимых требований и одновременно элементом механизма формирования культуры потребностей студентов вуза. В определении данного термина в первом пункте, на наш взгляд, заложены те тонкости его значения, благодаря которым оно может быть понято в узком смысле слова, и служить средством осмысления специфических особенностей механизма (как принцип действия) формирования культуры потребностей студентов непосредственно в образовательном процессе вуза.

Тогда на основании вышеотмеченных системно-деятельностных характеристик механизма формирования культуры потребностей студентов вуза и методологического принципа обоснования механизмов развития систем, эффективность функционирования механизма формирования культуры потребностей студентов вуза, прежде всего, обусловлена педагогическим воздействием, осуществляемого в соответствии с заданной системой требований к реализации данного процесса. Следовательно, эта система требований может рассматриваться, на наш взгляд, как один из основных операционных элементов этого механизма и одним из видов условий регламентирующего характера формирования социально значимых потребностей студентов вуза. Но положительная динамика механизма формирования культуры потребностей студентов вуза в образовательном процессе в большей степени зависит от взаимосвязи процессов удовлетворения социально значимых потребностей студентами вуза и профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава. Отсюда становится очевидной задача повышения эффективности профессиональной подготовки молодых специалистов в вузе посредством обеспечения условий регламентирующего, организационного и педагогического характера для удовлетворения потребностей студентов вуза в самоутверждении, общении, познании и самовыражении и тем самым способствующих формированию их культуры потребностей. Другими словами, механизм формирования культуры потребностей студентов вуза представляет собой закономерное и целенаправленное воздействие на студентов, способствующее приобретению ими осознанного отношения к удовлетворению их материальных и духовных нужд, посредством создания соответствующих условий, социокультурных моделей деятельности преподавателей, специалистов предприятий и включения студентов в разнообразную творческую деятельность в образовательном процессе вуза. При этом, как было нами обосновано, при организации образовательного процесса, направленного на

формирование культуры потребностей студентов вуза, педагоги должны ориентироваться на объективные законы развития потребностей.

В рамках рассматриваемой проблемы на основании теоретико-методологической базы, избранных позиций и подходов определены основные аспекты системы требований к формированию культуры потребностей студентов вуза, лежащих в основе механизма формирования культуры потребностей студентов вуза. Раскрыть их сущность можно посредством следующих положений. Раскроем их содержание.

Прежде всего, для понимания *особенностей механизма* формирования культуры потребностей студентов вуза, необходимо учитывать, что студенчество представляет собой определенный этап профессионально-личностного становления, и ему соответствуют: 1) определенная *общность людей*, в которой студенты вуза в процессе удовлетворения материальных и духовных нужд приобретают социокультурный опыт; 2) конкретные *психические новообразования*, определяющие внутреннюю структуру культуры потребностей студентов вуза; 3) *ведущий вид деятельности*, благодаря которому происходит формирование культуры потребностей студентов вуза; 4) определенные *требования со стороны профессорско-преподавательского состава* в процессе формирования культуры потребностей студентов вуза.

Рассмотрим обозначенные компоненты механизма формирования культуры потребностей студентов вуза.

1. Второй период юности (А.В. Мудрик, Е.Н. Мананникова, И.В. Дубровина, Л.Д. Столяренко, Ю.К. Бабанский) соответствующий студенчеству как особой *социальной категории молодежи*, организационно объединенной институтом высшего образования, характеризуется пиком интеллектуальных и познавательных возможностей, принятием ответственных решений и овладением профессией. Это один из завершающих этапов формирования личности, в ходе которого происходит стабилизация характера, приобретается социокультурный опыт, формируются социальные качества и ценностные ориентации и, что особенно важно, складывается определенная система потребностей через овладения набором социальных ролей, способов освоения социальных благ, соответствующих общественно-моральным нормами и определяющих индивидуальный стиль потребления взрослого человека, как форма выражения его культуры потребностей.

2. Внутренняя структура культуры потребностей личности представляет собой конкретные *психические новообразования*. Поскольку культура потребностей как разновидность общей культуры личности предполагает формирование системы разнообразных потребностей, в том числе и профессиональных, то соответствующая сфера деятельности специалиста характеризуется также определенным видом культуры потребностей. Тогда правомерно говорить о культуре потребностей студентов вуза, как о культуре потребностей будущих молодых специалистов, отражающей их осознанное отношение к удовлетворению потребностей в будущей профессиональной деятельности. Поэтому с точки зрения педагогической науки и практики, необходимо проанализировать также внутреннюю структуру понятия «культура потребностей».

Анализ социологической и педагогической литературы [3], [4], [5], [6], [7], [8], [9] показал, что культуру потребностей студентов вуза как будущих молодых специалистов следует рассматривать не только как выражение развитости всей системы всеобщих потребностей, удовлетворяемых в профессиональной и социально-культурной деятельности, но она также представляет собой результат качественной стороны формирования единства таких *социальных качеств*, как знания, умения, навыки в конкретной профессиональной деятельности, способы освоения социальных благ, соответствующих общественно-моральным нормам и определенные чувства. Дадим характеристику этим компонентам.

*Знания* удовлетворяются в познании материальных благ и духовных ценностей, раскрывающего процесс их создания и потребления. Познание охватывает не только продукты «потребительно-созидательной» деятельности в целом, но и отношения между студен-



тами и преподавателями в процессе удовлетворения их базовых потребностей в образовательном процессе вуза.

*Умения* – это освоенные способы выполнения соответствующих действий в процессе удовлетворения разнообразных потребностей. Формируются в учебной деятельности на базе социальных потребностей и установок. Развитые на их основе *навыки* – это показатель продуктивности практической деятельности.

Принимаемые студентами *общественно-моральные нормы* и соответствующие им *способы освоения* социальных благ при удовлетворении социально значимых потребностей, например, таких как самоутверждение, формируются на базе социокультурных моделей деятельности через различные формы общения, познания, самоутверждения, самовыражения и самовоспитания как в рамках образовательного процесса, так и в сфере свободного времени, и являются регулятором соответствующего образца деятельности.

Но сознание, регулирующее процесс удовлетворения и включающее знания, принятые общественно-моральные нормы и способы освоения ценностей еще не отражают качественную сторону формирования культуры потребностей студентов вуза. Ее структурным компонентом также являются *чувства* как ведущее образование эмоциональной сферы. Они формируются на базе переживаний личностью процессов деятельности через внутреннюю восприимчивость материальных благ и духовных ценностей, соответствующие ее потребностям, являясь конкретно-субъективной формой существования последних. «Знания превращаются в реальный побудитель, только став предметом устойчивых чувств» и рассматриваются как «одна из форм переживания человеком своего отношения к материальным и духовным благам» [3, с. 83].

Формирование культуры потребностей студентов вуза в образовательном процессе предполагает гармоничное и целостное формирование всех указанных выше социальных качеств. Она предполагает осознание студентами своих потребностей, применение знаний по использованию различных социальных благ, а также оценку условий и способов их освоения в процессе удовлетворения их потребностей. На этой основе формируются убеждения, которые придают процессу удовлетворения потребностей последовательный, обоснованный и целенаправленный характер. Но надо учитывать, что в их основе лежит некоторый общий показатель сформированности культуры потребностей студентов вуза, который в свою очередь выступает в качестве меры различных видов деятельности, а именно профессиональной и социально-культурной. «Высшая школа... закладывает не просто конкретные знания определенного диапазона и объема, а фундамент социальной инициативы, способности работы с человеком и для человека» [6, с. 7].

Следовательно, описанная выше совокупность социальных качеств отражает только одну сторону культуры потребностей студентов вуза, не обусловленную особенностями их учебной деятельности, ориентированной на конкретную профессию. Зависимость культуры потребностей от видового разнообразия деятельности позволяет описать всю систему социальных качеств, проявляющуюся в различных формах – профессиональных, научных, политических, нравственных и эстетических. В деятельности типичные черты культуры потребностей будущих молодых специалистов вуза в значительной степени определяются будущей профессией, и в этом принципиально важная особенность.

Тогда культуру потребностей студентов вуза можно представить как систему потребностей, характеризующуюся следующей совокупностью качеств функционального назначения: идейно-политические качества преимущественно раскрываются в общественной деятельности вуза, профессиональные качества, реализующиеся в учебной деятельности (с ориентацией на будущую профессию), научно-технические знания, умения и навыки – в познавательной и научно-исследовательской деятельности, нравственные качества – в коммуникативной деятельности как в самом вузовском коллективе и в студенческих группах, так и в сфере свободного времени, эстетические качества, реализующиеся в формах эстетической деятельности, в творчестве в целом.

Разделение выше указанных компонентов культуры потребностей студентов вуза возможно только условно, они в деятельности всегда проявляются целостно и на практике связь отдельных разновидностей культуры потребностей может стать нерасторжимой. Например, культура потребностей студентов вуза в учебной деятельности имеет тенденцию к слиянию профессионально-познавательной и научно-исследовательской форм деятельности студентов. Все выше изложенное только подтверждает, что культура потребностей отдельной личности представляет собой сложноорганизованное и многомерное образование, с конструктивными, типологическими и функциональными качествами, подчеркивающими насколько сложное строение имеет культура потребностей студентов вуза.

Как любая система культура потребностей студентов вуза предполагает гармоничное взаимодействие знаний, умений, навыков, чувств и выработанных способов освоения социальных благ, определяющее осознанное отношение студентов вуза к удовлетворению материальных и духовных нужд в образовательном процессе, в том числе предполагает гармонию, выражающуюся в полноте реализации их способностей в процессе удовлетворения одной из высших потребностей личности в творческой деятельности.

3. Несмотря на различия в социальном происхождении, студенчество связано *ведущим видом деятельности* и образует в этом смысле определенную социально-профессиональную группу. Необходимо принимать во внимание, что личностное развитие представляет собой многоаспектный феномен, в котором также существенную роль играет именно профессиональное становление студентов, которое осуществляется в рамках образовательного процесса вуза. Не принимая постоянного участия в созидании социальных благ, студенты частично участвуют в опосредованной потребительно-созидательной деятельности в форме учебной деятельности, определяемой ее основными видами, в которые они вовлекаются: «профессионально-учебная и научно-исследовательская» (при необходимом существенном перевесе самостоятельной работы, переходящей в способность к самообразованию) [8, с. 82]. Как правило, приобретаемые научно-технические знания, умения, навыки, общественно-моральные нормы и способы освоения ценностей, определяемые как социальные качества, выступают для студента в качестве средств будущей профессиональной деятельности. В социально-психологическом аспекте эти структурные компоненты при формировании культуры потребностей студентов вуза объективируются и закрепляются деятельностью целого ряда политических, культурно-просветительских, спортивных и других студенческих организаций.

4. Имея отчетливое представление об особенностях механизма формирования осознанного отношения студентов вуза к удовлетворению их материальных и духовных нужд, отражающего способы освоения материальных благ и духовных ценностей в профессионально-учебной и научно-исследовательской деятельности, в процессе формирования культуры потребностей студентов вуза, необходимо иметь в виду *определенные требования*:

1) опираться на уже существующий уровень сформированности культуры потребностей студента не вступая в противоречие с уже имеющимися установками и нравственными ценностями;

2) учитывать, какие потребности для данного возраста являются ведущими;

3) помнить, что студент должен знать свои цели, их реализацию в образовательном процессе и ожидаемые результаты с позиции значимости для себя, так как он всегда хочет быть субъектом деятельности;

4) укрепить волю студентов в процессе удовлетворения социально значимых потребностей, направленного на достижение успеха в профессионально-учебной и научно-исследовательской деятельности;

5) обеспечить получение ожидаемого удовольствия от удовлетворения своих потребностей.

На этом этапе необходимо подвести итоги всего вышесказанного. Так как мы говорим о формировании культуры потребностей студентов вуза, то это означает непосредственное или опосредованное воздействие педагога на культуру потребностей студентов, т.е. механизмы, при помощи которых преподаватель может сознательно воздействовать на культуру потребностей студентов вуза, учитывая приоритеты и ориентируясь на конечную цель – личность со сформированной культурой потребностей. Мы можем влиять на нее, отвечая определенным требованиям со стороны педагога, первостепенность которых определяется косвенным характером педагогического воздействия при рассмотрении вопросов формирования социально значимых потребностей студентов вуза. Среди них мы выделили, прежде всего, необходимость опираться на: конкретные психические новообразования, которые составляют внутреннюю структуру культуры потребностей студентов вуза; ведущий вид деятельности, благодаря которому происходит формирование культуры потребностей студентов вуза и уже существующий уровень культуры потребностей, принимая во внимание ведущие потребности для данного возраста и осознание профессорско-преподавательским составом общественных требований к формированию культуры потребностей студентов вуза в современных условиях. Следуя этим ориентирам в образовательном процессе, мы и можем воздействовать на культуру потребностей студентов вуза с целью устранения проблем в данном вопросе. Тем более что такой подход позволяет выявить состояние проблемы условий формирования культуры потребностей студентов вуза с последующим определением комплекса организационно-педагогических условий, способствующего более качественному формированию культуры потребностей студентов вуза.

Библиографический список:

1. Щебельская Э.Г. Организационно-педагогические условия формирования культуры потребностей студентов вуза: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.01. – Санкт-Петербург, 2012. – 24 с.
2. Кузнецов С.А. Современный толковый словарь русского языка. – СПб.: Норинт, 2004. – 960 с.
3. Хоружий Г.Ф. Культура потребления личности в социалистическом обществе: вopr. теории и методол. – М.: Молодая гвардия, 1990. – 152 с.
4. Жернов В.И., Дуранов М.Е. Культура и образование личности: (к постановке вопроса): метод. указания. – Магнитогорск: МГПИ, 1998. – 11 с.
5. Аза Л.А., Бегака Н.А., Казачков В.И. [и др.]. Формирование духовной культуры студенческой молодежи. – К.: Выща шк., 1990. – 110 с.
6. Крылова Н.Б. Формирование культуры будущего специалиста. – М.: Высшая школа, 1990. – 140 с.
7. Кондракова Э.Д. Педагогические условия формирования культуры личности в учреждениях высшего профессионального образования: моногр. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2004. – 168 с.
8. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 304 с.
9. Кривых С.В. Формирование академической зрелости студентов вуза // Человек и образование. – 2011. - № 4. – С. 86-91

Bibliograficheskiy spisok:

1. Shhebel'skaja Je.G. Organizacionno-pedagogicheskie uslovija formirovanija kul'tury potrebnostej studentov vuza: avtoref. dis. ...kand. ped. nauk: 13.00.01. – Sankt-Peterburg, 2012. – 24 s.
2. Kuznecov S.A. Sovremennij tolkovyj slovar' russkogo jazyka. – SPb.: Norint, 2004. – 960 s.
3. Horuzhij G.F. Kul'tura potreblenija lichnosti v socialisticheskom obshhestve: vopr. teorij i metodol. – M.: Molodaja gvardija, 1990. – 152 s.
4. Zhernov V.I., Duranov M.E. Kul'tura i obrazovanie lichnosti: (k postanovke voprosa): metod. ukazanija. – Magnitogorsk: MGPI, 1998. – 11 s.
5. Aza L.A., Begeka N.A., Kazachkov V.I. [i dr.]. Formirovanie duhovnoj kul'tury studencheskoj molodezhi. – K.: Vyshha shk., 1990. – 110 s.
6. Krylova N.B. Formirovanie kul'tury budushhego specialista. – M.: Vysshaja shkola, 1990. – 140 s.
7. Kondrakova Je.D. Pedagogicheskie uslovija formirovanija kul'tury lichnosti v uchrezhdenijah vysshego professional'nogo obrazovanija: monogr. – Pjatigorsk: Izd vo PGLU, 2004. – 168 s.
8. Bordovskaja N.V., Rean A.A. Pedagogika: ucheb. posobie. – SPb.: Piter, 2008. – 304 s.
9. Krivykh S.V. Formirovanie akademicheskoi zrelosti studentov vuza // Chelovek i obrazovanie. – 2011. - № 4. – S. 86-91

УДК 378.1

*Sharova E.P.* **DIVERSIFICATION OF PEDAGOGICAL EDUCATION.** Article opens some ways of diversification in innovative space of pedagogical education in system of domestic higher education in the conditions of FGOS realization.

*Keywords:* the higher pedagogical education, diversification.

*Шарова Е.П., к.пед.н., ст.н.сопр., ИПООВ РАО, Санкт-Петербург*

## ДИВЕРСИФИКАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья раскрывает некоторые способы диверсификации в инновационном пространстве педагогического образования в системе отечественного высшего профессионального образования в условиях реализации ФГОС.

*Ключевые слова:* высшее педагогическое образование, диверсификация.

Переход России на рыночные отношения поставил перед системой высшего образования новые цели и ясно осознаваемую потребность глубоких преобразований этой системы. Следствием этого стало повышенное внимание к диверсификации, которая соотносится с идеей структурной перестройки системы высшего образования, и призвана способствовать реформе высшего образования.

О явлении диверсификации широко стали говорить в 50-е гг. прошлого века, с 1972 г. определение появилось в экономическом словаре. Конец 90-х гг. - 2000-е гг. термин *диверсификация* занял место в словарях иностранных слов. Появление соответствующей словарной статьи в отношении "диверсификации культуры" свидетельствуют об эволюции понятия *диверсификация*, которое претерпевает изменения. Оно подвергается переосмыслению и все больше воспринимается как объективный процесс, характерный для различных отраслей экономической, общественной деятельности, включая и образование.

Кудриной Е.Л. [1] был предпринят достаточно широкий аналитический обзор, охватывающий более шестидесяти лингвистических словарей и справочников. В результате этого анализа цитируемым автором была уточнена эволюция понятия *диверсификация* и предложена рабочая дефиниция понятия *диверсификация образования*. "С этимологической точки зрения понятие "диверсификация" можно интерпретировать как изменение в сторону разнообразия. Из этой трактовки явственно следует, что диверсификация, во-первых, представляет собой процесс, во-вторых, предполагает наличие изменяемого объекта, который характеризуется качественным единообразием, в-третьих, имеет определенную целевую направленность на достижение разнообразия того, что уже существует в качестве объекта".

Идея диверсификации применительно к образованию упоминается в связи с разными практическими и теоретическими положениями. Отметим наиболее важные из них:

- диверсификация принимаемой правительством системы мер по реформированию образования (Е.В. Ткаченко, В.М. Филиппов);
- диверсификация целей и деятельности образовательных учреждений, источников финансирования (А.Г. Смирнов, Е.Н. Подшибякина);
- диверсификация образовательных структур и программ (А.М. Новиков, Л.Г. Семушина, В.А. Оганесов, Т.Ю. Ломакина);
- диверсификация систем подготовки специалистов (Г.А. Хзлипов, В.Г. Кинелев);
- управление диверсификацией образовательной системы на муниципальном уровне (М.В. Артюхов);
- диверсификационные процессы в сфере культурно-образовательных услуг (В.И. Волков, Л.А. Юрганова).

Представляют интерес исследования в области профессионального образования:

- диверсификация учреждений начального профессионального образования (С.А. Виноградова),
- диверсификация среднего профессионального образования (В.И. Байденко),
- диверсификация профессионального туристского образования (А.И. Сеселкин),
- диверсификация социокультурной сферы образования (Е.Л. Кудрина),
- институциональная диверсификация высшей школы (Ф. Майор),
- перспективы диверсификации высшего профессионального образования (М.Л. Гулбани).

Таким образом, явление *диверсификации* позволяет трактовать его в качестве атрибутивного признака всякой развивающейся системы. Из этого следует, что понятие «диверсификация» и связанные с ним характеристики могут применяться к анализу развития социально-образовательных систем, функционирование которых выходит за пределы существующего состояния. Поэтому когда в конце 60-х - начале 70-х годов в Западной Европе встал вопрос о структурном реформировании образовательных систем, этот термин был заимствован для обозначения разнообразия, разностороннего развития, расширения видов предоставляемых услуг, развития новых форм и видов образовательной деятельности, не свойственных ранее.

Развитие Российского высшего профессионального образования идет с учетом общих направлений Болонского процесса. В Программе социально-экономического развития Российской Федерации на среднесрочную перспективу отмечено, что сложившаяся система образования в стране не в полной мере соответствует потребностям личности, общества и рынка труда. Федеральным законом № 232-ФЗ от 24.10.2007 г введена *уровневая* структура высшего профессионального образования (ВПО): степень бакалавра соответствует первому уровню образования, а магистра – второму. Эти уровни подразумевают отдельные государственные образовательные стандарты и самостоятельную итоговую аттестацию.

Педагогическое образование представлено в бакалавриате и магистратуре по направлениям:

- 050100 Педагогическое образование
- 050400 Психолого-педагогическое образование
- 050700 Специальное (дефектологическое) образование
- 051000 Профессиональное обучение (по отраслям)

Способ индивидуализировать образовательный маршрут студента – учебные, производственные и иные практики. Раздел основной образовательной программы бакалавриата "Учебная и производственная практики" является обязательным и представляет собой вид учебных занятий, непосредственно ориентированных на профессионально-практическую подготовку обучающихся. Конкретные виды практик определяются ООП вуза. Цели и задачи, программы и формы отчетности определяются вузом по каждому виду практики. Практики проводятся в сторонних организациях или на кафедрах и в лабораториях вуза (учебная практика), обладающих необходимым кадровым и научно-техническим потенциалом. Аттестация по итогам практики заключается в представлении выполненных заданий, предусмотренных программой, в форме отчетов, зарисовок, копий, исполнения проекта в материале. По результатам аттестации выставляется оценка (зачет). Разделом учебной практики может являться художественно-творческая работа обучающегося.

В соответствии с требованиями ФГОС высшие учебные заведения обязаны ежегодно обновлять основные образовательные программы с учетом развития науки, техники, культуры, экономики, технологий, социальной сферы, сферы сервиса. Обновление и корректировка осуществляется в соответствии с настоящей методикой и положением о порядке формирования основных образовательных программ в условиях перехода на двухуровневую систему ВПО и введения ФГОС.

Вариативная часть учебного плана, модульный подход в организации образовательного процесса позволяют реализовать нелинейность обучения. Нелинейность предоставляет обучающемуся возможность самостоятельного выбора и, соответственно, с нелинейным структурированием образовательного процесса на основе разветвленных образовательных программ, предоставляет возможность учесть мотивационные установки, интересы, познавательные и другие личностные особенности обучающегося.

**Модульность и нелинейность** – важные характеристики ООП в условиях внедрения ФГОС ВПО.

Модульный подход к обучению предполагает изменение целей, содержания обучения и способов управления познавательной деятельностью. В настоящее время в педагогической литературе можно встретить различные подходы к **конструированию модульных программ (МП)** и модулей.

Несмотря на множество существующих определений модуля, все их можно систематизировать, на наш взгляд, по трём аспектам:

- модуль как единица государственного учебного плана по специальности, представляющая набор учебных дисциплин, отвечающий требованиям квалификационной характеристики;

- модуль как организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса;

- модуль как организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины.

Наше определение модуля лежит в рамках третьего подхода. Под **модулем** мы понимаем *автономную организационно-методическую структуру учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала (составленную с учетом внутрипредметных и междисциплинарных связей), методическое руководство (включая дидактические материалы) и систему контроля.*

По мнению Кривых С.В. [2, с.11], **«Нелинейность** – фундаментальный концептуальный узел синергетической парадигмы. Нелинейность в математическом смысле означает определенный вид математических уравнений, имеющих несколько качественно разных решений и содержащих искомые величины в степенях больше 1 или коэффициенты, зависящие от свойств среды. Множеству решений нелинейного уравнения соответствует множество путей эволюции системы, описываемой этим уравнением. Особенности нелинейного мира состоят в том, что при определенном диапазоне изменения среды и параметров нелинейных уравнений не происходит качественных изменений в системе. Но если мы перешагнули некоторое пороговое изменение, превзошли критическое значение параметров, то режим движения системы качественно меняется: она попадает в область притяжения другого фактора».

Развивая достижения классической науки, синергетическая концепция убедительно доказала невозможность сведения всего многообразия явлений и процессов в мире к механическим представлениям. В настоящее время ведется активный методологический поиск описания и прогнозирования нелинейных, многомерных, открытых явлений и процессов. Отличительными чертами этого подхода являются целостность, междисциплинарность, мировоззренческий и методологический плюрализм, открытость процесса познания и интеграция различного рода знаний.

Синергетика раскрывает закономерности и условия протекания процессов нелинейного, самостимулирующего роста. Важно понять, как можно инициировать такого рода процессы в открытых образовательных системах, например, в процессе нелинейного обучения студента, и какие существуют факторы социальной среды, оптимизирующие образовательный процесс.

Библиографический список:

1. Кудрина, Е. Л. Диверсификация высшего профессионального образования в сфере культуры и искусства: Автореф. дисс. доктора пед. наук / Е. Л. Кудрина. - М., 1999. - 48 с.
  2. Кривых, С. В. Развивающее и развивающееся образование. Синергетические аспекты образования / С. В. Кривых. - Новокузнецк: Изд. ИПК, 2000. - 195 с.
- Bibliograficheskiï spisok:
1. Kudrina, E. L. Diversifikatsiia vysshogo professional'nogo obrazovaniia v sfere kul'tury i iskusstva: Avtoref. diss. doktora ped. nauk / E. L. Kudrina. - M., 1999. - 48 s.
  2. Krivykh, S. V. Razvivaiushchee i razvivaiushcheesia obrazovanie. Sinergeticheskie aspekty obrazovaniia / S. V. Krivykh. - Novokuznetck: Izd. IPK, 2000. - 195 s.

УДК 377

*Gerbachevskaya N.V.* **ORGANIZATION OF DISTANCE LEARNING FACULTY REFLECTIVE TECHNOLOGY IN THE EU.** In this article the reflexive model of training in the field of professional development of teachers through distance learning. The various structural components of the online resource, and the proposed organizational model.

*Keywords:* the modular program, technology of training, reflection, reflective practice, online resource, reflection in learning, continuing professional development.

*Гербачевская Н.В., к.п.н., доцент; ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», Санкт-Петербург, E-mail: nataliavlada@yandex.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ РЕПОДАВАТЕЛЕЙ РЕФЛЕКСИВНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМ В СТРАНАХ ЕС**

В статье рассмотрена рефлексивная модель обучения в сфере профессионального развития преподавателей с помощью дистанционного обучения. Анализируются различные структурные компоненты онлайн-ресурса, а также предложенная организационная модель.

*Ключевые слова:* модульная программа, технология обучения, рефлексия, рефлексивная практика, интернет-ресурс, отражение в процессе обучения, непрерывное профессиональное развитие.

Как отмечает Муштавинская И.В., объединение идеи развития педагогической рефлексии, с одной стороны, и идеи активного внедрения образовательных технологий рефлексивного типа, с другой стороны, в поле повышения квалификации специалистов – один из своевременных и эффективных путей формирования профессиональной культуры и инновационного поведения [1].

Рефлексивный подход в рамках концепции непрерывного профессионального образования представляет собой качественно новое направление в дальнейшем развитии дидактики постдипломного педагогического образования на Западе.

Таким образом, большой интерес представляют современные формы (и особенно дистанционные) организации обучения рефлексивным технологиям. Так в частности заслуживает внимания опыт работы Интернет-ресурса <http://reflectivepractice-spd.wikispaces.com/>, который был создан для европейских преподавателей работающих в системе непрерывного профессионального образования, и в частности педагогического образования. Ресурс включает в себя разнообразные виды и формы учебной деятельности, а также разнообразные методические материалы, в том числе и видеоматериалы, которые необходимы для того, что бы помочь пользователям сосредоточиться на ключевых темах и вопросах, связанных с рефлексивной практикой.

Разработчики сайта ставят перед собой следующие задачи:

1. оказание помощи в разрешении ключевых проблем в преподавании и обучении;
2. поддержка преподавателей в участии и обеспечении основ их непрерывного профессионального развития;

3. стимулирование размышлений о преподавании и обучении, которые в свою очередь, по мнению создателей ресурса, будут способствовать улучшению командной работы, и работы всей организации в целом;

4. поощрение критического анализа подходов к преподаванию и обучению и демонстрация тех из них, которые могут быть особенно эффективны в поддержке достижений учащегося;

5. коучинг преподавателей, т.е. совместный пересмотр собственного прогресса и развития, определение сильных и слабых сторон в своих подходах, а также создание плана по улучшению своей практики;

6. предоставление примеров практического использования инновационных и личностно-ориентированных подходов к преподаванию и обучению с готовых, качественных ресурсов.

Содержание ресурса организовано на основе модульных технологий, что дает возможность построить обучение таким образом, что его можно использовать в деятельности, сессиях и программах, как для начинающих преподавателей, так и для преподавателей, которые уже включены в программы непрерывного профессионального развития (НПР).

Модули могут быть основой как для самостоятельной учебной деятельности, и состоять из одной сессии, ряда сессий, модулей или целых курсов, так и для обучения в группах или с отдельными лицами, а так же как часть программы или онлайн смешанного обучения. Модули могут быть использованы как для углубления знаний в общей методике преподавания и обучения, но также могут быть адаптированы к различным предметам и специальностям.

Как подчеркивают создатели сайта, содержание программ основано на темах, а не на временном периоде. Все темы могут быть изучены и как автономный раздел, связанный с одним или более смежными разделами программы, или же, как часть более длительного курса, охватывающего все темы. Таким образом, предложенная программа признана быть гибким инструментом, с тем, что бы его можно было адаптировать к конкретным образовательным потребностям пользователей данного ресурса.

Дифференциация может осуществляться и по уровню квалификации так, например, для преподавателей только начинающих использовать рефлексивный подход в своей работе, акцент делается на простое внедрение данной технологии в образовательный процесс. Для тех же, кто уже имеет опыт работы с использованием рефлексии, фокус может быть сделан на изучении целого ряда других инструментов и действий, а также на осмыслении рефлексивной практики.

Так же хотелось бы отметить разнообразие контента, который предлагается на сайте. Так, например, видеоклипы позволяют получить наглядные примеры применения рефлексивной практики. Поддерживают детальный анализ показанных событий, практической деятельности, поведения или мнения на основе тесного наблюдения и комментариев. Наталкивают на размышления по широкому кругу вопросов, темы или проблемы. Дают возможность увидеть, что процесс создания и использования видео достаточно прост и поэтому доступен для более широкого использования в профессиональной деятельности. Или, например, интерактивная активность которая позволяет пользоваться материалами в любое время или в любом месте, хорошо иллюстрирует возможности ИКТ в учебном процессе, и особенно удобно для персонализированного обучения.

Как отмечают разработчики ресурса, предлагаемая модель обучения навыкам профессиональной рефлексии опирается на понимание обучения и подготовки специалистов, через приверженность непрерывному профессиональному развитию (НПР). При этом они подчеркивают, что используемое ими определение НПР шире, чем традиционное, практическая реализация которого ограничивается посещением курсов, семинаров или каким-либо формальным исследованием. По их мнению, НПР это, прежде всего критическое



осмысление опыта обучения и деятельности, улучшение преподавательской практики, а также демонстрация постоянного развития как профессионала. Непрерывное профессиональное развитие означает сохранение, улучшение и расширение соответствующих знаний и навыков в предметной специализации преподавателя.

Авторы ресурса особо подчеркивают, что все больше исследований, связанных с изучением непрерывного профессионального развития доказывают эффективность тех методов и способов обучения, которые основываются на профессиональном диалоге о преподавании и обучении, а также на улучшении практики через различные виды деятельности, в том числе коучинг, наставничество, тьюторство.

При разработке программ, модулей и конкретных заданий авторы ресурса опирались на следующие определения рефлексивной практики:

Osterman and Kottkamp (1993: 2) рассматривают рефлексивную практику (в профессиональной деятельности врача) как средство, с помощью которого врачи могут развивать более высокий уровень самосознания о природе и последствиях своих профессиональных действий, осознавать то, что создает возможности для профессионального роста и развития [2].

Schon (1991): Диалог мышления и действия, через которые я стал более умелым [3].

Pollard and Tann (1993) выделяют шесть характеристик рефлексивной практики преподавателя:

1. Он имеет активную озабоченность целями и последствиями, средствами, а также технической эффективностью применяемых педагогических методов;
2. Ему требуется компетентность в сфере методов исследования (сбор данных, анализ, оценка) для поддержки развития преподавания;
3. Ему необходимы отношения открытости и ответственности;
4. Его деятельность основана на единстве саморефлексии и педагогического знания;
5. Успешность его практической деятельности повышается за счет сотрудничества и диалога с коллегами [4].

Веб-сайт <http://reflectivepractice-cpd.wikispaces.com> состоит из следующих разделов:

▪ **Использование веб-сайта.** В этом разделе кратко представлено содержание ресурса, а также представлена навигация по сайту.

▪ **Определения, модели и теории**

В данном разделе представлены ключевые определения, идеи и теории рефлексии, которые используются в процессе обучения и рефлексивной практики, а также приведены ссылки на ресурсы, которые могут быть использованы для профессионального развития преподавателей в рамках непрерывного обучения. Представляет интерес и приведённые в этом разделе преимущества использования рефлексивного подхода в педагогической деятельности:

Так, по мнению разработчиков ресурса по окончании программы рефлексивной практики, участники смогут:

- Объяснить, какие преимущества и возможности для развития даёт использование рефлексии в обучении;
- Продемонстрировать способность к рефлексии из собственной практики и умение действовать по ее результатам;
- Описать основные характеристики рефлексивной практики, ее преимущества и недостатки.
- Применять рефлексивную практику в своей собственной преподавательской деятельности, с тем, чтобы разнообразить процесс обучения и достижения своих обучающихся.

В ходе обучения рассматриваются следующие темы:

- Что такое рефлексия? Рефлексия в обучении; понимание самих себя.

– Что такое рефлексивная практика? Модели, теории и основы; преимущества и проблемы.

– Начало процесса рефлексии.

– Барьеры на пути рефлексивной практики.

– Разработка методов рефлексии и использование их в процессе обучения.

– Инструменты рефлексии. Интернет-инструменты: Интеллект-карты, Twitter, Webspiration, Wordle, Медиа инструменты: камеры; видео; цифровое аудио.

Хотелось бы особо отметить, что на сайте представлено подробное описание тех проблем, с которыми может столкнуться преподаватель при реализации программы обучения и собственно рефлексивной практики в своей работе. Как подчеркивает Kennet, K. (2010 г.: PP73 -75) когда мы используем рефлексивные методы мы также как и в любой другой сфере деятельности, не можем не сталкиваться с определенными проблемами, например такими как:

Дефицит времени. Многие преподаватели считают, что они так загружены текущей работой, что не могут позволить себе выделить специальное время, для того чтобы задуматься о своей практике, используя предложенные способы. Однако авторы утверждают что, использование рефлексивной практике даст ему возможность работать более эффективно и результативно, т.к. он будет в состоянии сделать более четкими и обоснованными свои решения, быть более осведомленными о том, что из предложенных методов может работать. Все это позволит сэкономить время. Вместе с тем это не исключает необходимости создания определенной стратегии.

Эмоции. Применяя методы рефлексии к своей профессиональной деятельности, преподаватель может начать испытывать определенный эмоциональный дискомфорт. Который может быть связан с тем, что в ходе занятий он может прийти к некоторым выводам, которые имеют серьезные последствия для него как профессионала. Однако когда педагог станет более опытным, как в методе рефлексивной практики, так и в своем обучении в целом, эти страхи должны смениться чувством уверенности в себе. Эта задача может быть решена путем разработки методов, направленных на понимание и использование своих эмоций, а так же на умение отстаивать своих решения.

В заключение сделанного обзора хотелось бы особо отметить, что данный ресурс за несколько лет своего существования превратился в своего рода сетевое сообщество преподавателей непрерывного профессионального образования, которые используют в работе рефлексивные технологии. И связано это с тем, что разработчики ресурса предлагают пользователям не только новые формы коммуникации, дающие возможность дистанционного обучения, и удобные формы повышения квалификации педагога. Но так же создают условия для обмена опытом по практической реализации рефлексивных практик не завися от расстояний, наблюдая как положительный опыт других преподавателей, так и возможные затруднения и способы их преодоления в принципиально новом информационном пространстве.

Библиографический список:

1. Муштавинская И.В. Инновации в образовании Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского, 2011, № 4 (1), с. 25–30 Современные подходы к повышению квалификации : рефлексивные технологии.

2. Osterman, K.F.and Kottkamp, R. B. (1993) Reflective Practice for Educators - Improving Schooling Through Professional Development. California: Corwin press.

3. Schon, D. (1991) Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Oxford: Jossey-Bass.

4. Pollard, A. and Tann, S. (1993) 2nd ed Reflective Teaching in the Primary School. London: Cassell

5. Kennet, K. (2010) Professionalism and Reflective Practice (pp 66-82) in Wallace, S. Ed (2010) The Lifelong Learning Sector Reflective Reader. Exeter: Learning Matters

6. <http://reflectivepractice-cpd.wikispaces.com>

Библиографический список:

1. Mushtavinskaja I.V. Innovacii v obrazovanii Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo, 2011, № 4 (1), s. 25–30 Sovremennye podhody k povysheniju kvalifikacii : reflektivnye tehnologii.

2. Osterman, K.F. and Kottkamp, R. B. (1993) Reflective Practice for Educators - Improving Schooling Through Professional Development. California: Corwin press.
3. Schon, D. (1991) Educating the Reflective Practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions. Oxford: Jossey-Bass.
4. Pollard, A. and Tann, S. (1993) 2nd ed Reflective Teaching in the Primary School. London: Cassell
5. Kennet, K. (2010) Professionalism and Reflective Practice (pp 66-82) in Wallace, S. Ed (2010) The Lifelong Learning Sector Reflective Reader. Exeter: Learning Matters  
<http://reflectivepractice-cpd.wikispaces.com>

УДК 378

*Koshkina V.S.* **TRAINING OF SPECIALISTS-MANAGERS IN CONTINUING EDUCATION.** This article discusses the types of training of specialists-managers in the education system. Discusses the classification of learning, the role of group learning. Explains the concept of a learning organization at the school example.

*Keywords:* self learning organisation, lifelong learning, active learning technologies, creative workshops.

*Кошкина В.С., к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; VS8735@mail.ru*

### **ОБУЧЕНИЕ СПЕЦИАЛИСТОВ-УПРАВЛЕНЦЕВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются виды обучения специалистов-управленцев в системе образования. Анализируется классификация видов обучения, роль группового обучения. Рассматривается понятие самообучающейся организации на примере общеобразовательной школы.

*Ключевые слова:* самообучающаяся организация, непрерывное образование, технологии активного обучения, творческие мастерские.

Повышение профессионального мастерства специалистов в системе непрерывного образования – одна из важных задач современного управления. Существует множество видов обучения специалистов. При этом важно учитывать, что на каждом уровне системы непрерывного образования необходим выбор форм, методов и средств обучения, адекватных его целям и содержанию. По отношению к процессам управления функционированием и развитием обучение бывает трех видов:

- обучение для стратегического развития социальной системы, обеспечивающее выполнение принятых стратегий ее развития. Цель - формирование новых знаний и специальных компетенций в новой сфере;
- обучение для стратегического функционирования. Это системный, постоянный, долгосрочный вид обучения;
- обучение для тактического и оперативного функционирования и развития, которое обеспечивает непрерывность и ритмичность. Оно тоже непрерывное, постоянное, включает в себя аттестацию работника.

В таблице представлена классификация видов обучения по способу его организации [2].

Классификация видов обучения

Виды обучения	Организация обучения
Предварительное обучение	Обучение в обстановке, имитирующей рабочую
Обучение на рабочем месте	Обучение в реальной ситуации с опытным специалистом
Обучение вне рабочего места	Обучение в аудитории
Стажировка	Обучение навыкам и знаниям, необходимым для новой работы, в инновационных проектах
Рабочая ротация	Перемещение специалиста или руководителя с од-

	ного участка на другой внутри организации с целью ознакомления с целью ознакомления с новым направлением работы
--	---

По технологиям обучения выделяют традиционное или информационно-репродуктивное обучение: лекции, семинары; активно-творческое, продуктивное обучение: большое внимание уделяется практической отработке передаваемых слушателям знаний, навыков, умений.

В системе обучения специалистов социальной сферы все более востребованными становятся целевые корпоративные курсы для социозащитных организаций, получение второго высшего образования специалистом или управленцем (например, юридического, экономического и др.), а также самообразование по индивидуально разработанной программе.

**Обучающаяся организация.** В науке и практике современного управления широко используется термин «обучающаяся организация». Впервые его ввел американский ученый П. Сендж в 1990-х годах. Он выделил пять технологических составляющих обучающейся организации: системное мышление, персональное мастерство, ментальные модели, формирование общего видения, групповое обучение [1].

Под обучающейся организацией подразумевается такая организация, которая обучается непрерывно, причем под обучением понимается не просто накопление знаний, а эффективное их использование, т.е. научение. Большое внимание уделяется групповому обучению – обучению сотрудников в процессе совместной деятельности, обсуждения, поиска лучших решений. Именно диалог между сотрудниками приводит к таким прозрениям, находкам, которые недоступны для каждого в отдельности. Организация деятельности по типу командной работы является важнейшим условием для создания самообучающейся организации. Необходимо устраивать семинары, неформальные встречи персонала организации с наиболее успешными сотрудниками, которые могут поделиться своими наработками, опытом, удачами и неудачами. Отрицательный результат также рассматривается как знания, имеющие большое практическое значение. Такие встречи, носящие, как правило, целевой характер, могут быть записаны на видео. Записи можно неоднократно посмотреть, обсудить, т.е. тиражировать эмпирические знания сотрудника-эксперта.

П. Сендж считал, что многое в построении обучающейся организации зависит от руководителей: «Руководители могут формировать основные принципы организации. Они могут изменять свои собственные стратегии мышления и взаимодействия и стать своего рода моделью для подчиненных. Они могут разрабатывать стратегии создания такой обстановки в организации, при которой люди открываются для новых идей, развивают в себе способность к изменению, готовность к выработке у себя новых идей. Кроме того, чтобы сделать изменения устойчивыми, руководитель должен уделять внимание еще двум вещам – развитию личных стратегий обучения и пониманию контекста, в котором он работает» [1].

Примером обучающейся организации является общеобразовательное учреждение (дошкольное, школа, учреждение дополнительного образования и др.), в котором существует система методической работы. Методическую деятельность в данном случае следует рассматривать как важное звено в процессе управления, как составную часть системы повышения квалификации, необходимое условие роста творческой активности, профессионального мастерства каждого члена педагогического коллектива. Основное звено обучающейся организации – методические объединения учителей-предметников (литераторы, математики, учителя иностранных языков и др.), методические объединения могут включать учителей нескольких предметов (гуманитарного, естественно-математического циклов и др.). Если педагогический коллектив невелик, то создаются по этому же принципу межшкольные методические объединения. Каждое методическое объединение составляет план работы, включающий взаимопосещения уроков с целью обмена опытом, твор-

ческие отчеты учителей, теоретическую составляющую, участие в конференциях, подготовку методического материала, обмен творческими находками и многое другое. В конечном итоге обучение способствует формированию системного мышления каждого члена методического объединения, поступательному самосовершенствованию каждого ее члена, всей организации. Основным критерий – совершенствование: рост профессионализма всей организации, повышение качества образовательных услуг, укрепление социальных и профессиональных взаимосвязей, доверия между ее членами. Это организация, которая учится на своем опыте, использует результаты обучения. Признаки обучающейся организации:

- рост личного мастерства каждого специалиста, а значит и рост мастерства, профессионализма всей команды. Организация позволяет каждому специалисту проявляться как личности, повышать профессионализм, увеличивать вклад в деятельность организации;

- общее представление о будущем организации помогает формировать пути к ее совершенствованию; нельзя останавливаться на описании существующих проблем, необходимо намечать и пути их решения;

- командное обучение дает возможность специалистам обмениваться знаниями, информацией, идеями;

- наличие системного мышления, способность видеть взаимосвязь элементов системы, понимать необходимость обратной связи. Каждый член организации является частью ее организационной системы и включен во все взаимодействия.

Библиографический список:

1. Риккерт Г. Науки о природе и науки о культуре. Культурология. XX век. Антология. - М.: Юрист, 2008

2. Управление персоналом / Под ред. О.И.Марченко. - М., Ос-89, 2004

Bibliograficheskii spisok:

1. Rikkert G. Nayki o prirode i nayki o klyturye. Klytyrologiya. XX vek. Antologiya. - M: iyrist, 2008

2. Ypravlenie personalom / Pod red. O. I. Marcenko. - M., Os-89, 2004

УДК 378

*Azarenkova M.I.* **INTERCULTURAL COMMUNICATION IN FOREIGN LANGUAGES TEACHING AS AN EFFECTIVE FORM OF SOCIAL INTERACTION.** Social interaction as a real achievement, model and content of fruitful, effective and meaningful communication begins in University educational practice. Intercultural communication is the very ecological intellectual sphere-environment for upbringing and teaching a highly skilled and humanistic personality -leader for a world of a sustainable development.

*Key-words* : intercultural communication, models of societies, social interaction, leadership, living values, national traditions and values, intellectual, professional and moral standards, conflict prevention, tolerance, world of a sustainable development, time demands, leadership, peace-education, social interaction forms, cultural identity, systematical approach to education and teaching.

*Азаренкова М.И., к.ист.н., доцент кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского Горного Университета им.Плеханова, президент Международной Ассоциации преподавателей (Дания) (ИТА), Санкт-Петербург, E-mail: marina\_azarenkova@yahoo.com*

## **МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА КАК ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

Социальное взаимодействие как реальное достижение, модель и содержание эффективной, полезной и значимой коммуникации начинается с образовательного процесса в современном вузе. Межкультурная коммуникация при этом является экологической нишей для обучения и воспитания высокопрофессиональной, многосторонне развитой личности - лидера для мира устойчивого развития.

*Ключевые слова* : межкультурная коммуникация, модели обществ, социальное взаимодействие, лидерство, жизненные ценности, интеллектуальные, профессиональные и

моральные стандарты, предупреждение конфликтов, толерантность, мир устойчивого развития, вызовы времени, лидерство, формы социального взаимодействия, культурная идентичность, системный подход к образованию и обучению.

Обучение языку в условиях современного мира невозможно без обозначения межкультурной коммуникации как сферы преломления языковых интересов изучающих язык и обучающихся языку. Межкультурная коммуникация является своего рода лингвистической экологической нишей, в которой сохраняются и совершенствуются по мере развития непосредственно коммуникации как академической дисциплины все достижения культурной антропологии и исследования коммуникативных процессов в мире перемен.

Изучение иностранного языка и межкультурной коммуникации означает не только привитие навыков языкового общения, но их практическое использование в ситуации разрешения конфликтов в процессе диалога как формы социального взаимодействия. Именно это в современных условиях является проявлением гражданской и социальной ответственности в планетарном сообществе.

В процессе обучения иностранному языку в современном вузе складываются и проходят первичную апробацию непосредственно и технологии построения эффективного социального взаимодействия в поликультурном обществе и в научной сфере, когда приобретаются устойчивые навыки в овладении языком для получения профессии и дальнейшей специализации.

Иностранный язык представляется в условиях преподавания в вузе как самостоятельная научная отрасль в решении проблемных полей социального взаимодействия, когда становится действенной его главенствующая функция при организации социального партнерства в различных сферах. Ценности и стандарты качественной коммуникации, такие как диалог, терпимость, уважение личностных и демократических ценностей в личных и групповых отношениях, умение извлекать общие принципы из конкретных примеров – становятся реальной основой становления будущего профессионала в конкретной области и личности в общечеловеческом смысле.

В поликультурной среде современного вуза эффективность обучения и воспитания личности – Гражданина Мира – напрямую зависит от понимания всеми вовлеченными в процесс обучения – учения – восприятия самого содержания и динамики межкультурной коммуникации в сегодняшнем мире и качества освоения толерантного поведения всеми участниками. В студенческой аудитории формируются наиболее эффективные подходы к формированию поликультурной личности, что на конкретных примерах доказано в работах И.П. Лысаковой, А.Н. Джурицкого, Г.Д. Дмитриева, Л.Н. Бережновой, Г.В. Елизаровой и других. Исследователи вопроса описали процесс формирования так называемой межкультурной компетенции особой природы как способности, которая позволяет языковой личности выйти за пределы собственной культуры, не утрачивая собственной культурной идентичности (Елизарова Г.В.) Практика обучения поликультурной студенческой аудитории иностранному языку доказывает справедливость утверждения Вебера о возможности социологического формирования идеального типа личности.

Современный вуз с многонациональной студенческой аудиторией является исключительно благоприятной средой, в которой личность, вовлеченная в общественные отношения, формирует в себе качества индивида новой формации в совместной деятельности обучения и общения. В условиях межкультурной коммуникации профессиональные и коммуникативные адаптивные навыки в разных ее проявлениях являются лидерскими по содержанию.

В процессе обучения иностранному языку важен систематический контроль за качеством усвоения понятий межкультурного общения, как компонентов речевого и неречевого поведения. В этом плане исключительно эффективным является проведение роле-

вых игр на тему межкультурной коммуникации. В условиях управляемого вовлеченного наблюдения осуществляется тренинг коммуникативного поведения, воспитывается уважение к национальному менталитету, традициям и обычаям, формируются коммуникативно-прагматические нормы единиц общения. Так складываются модели коммуникативного поведения, «работающие» в социуме – самооценный результат и смысл поликультурного общения.

Межкультурное общение в поликультурной среде в ходе изучения иностранного языка, в частности, формирует социальное здоровье наций и политическое оздоровление мира в целом, что выражается во внедрении во все его сферы социально ответственных – т.е. здоровых стимулов взаимной деятельности и общения людей разных национальностей и этнических групп

Структура этносоциализации в поликультурном обществе и грамотно осуществляемые межэтнические отношения – единственно стабильный устойчивый элемент в абсолютно подвижной структуре его жизни. Этническая и гражданская идентичность, формируемая частично в процессе обучения в вузе, но полностью сохраняющая свою уникальную значимость в любом обществе, отвечает по всем параметрам прогрессивному развитию социальной системы в целом.

Результаты итоговой проверки эффективности восприятия многонациональной студенческой аудиторией идей и содержания межкультурного общения выявили обоснованный интерес студентов к исследованиям Парсонса и Р.Мертонса о системном подходе к обществу, и, соответственно, системном поведении в нем, когда главным был определен постулат необходимости не прекращающегося процесса совершенствования – самодостаточной, духовно развитой, гуманистически настроенной, ориентированной в будущее в многонациональной команде лидеров человеческой личности.

Правильная методика обучения в вузе обуславливает продвижение в общество идеи необходимости толерантного межнационального общения от простой ее популяризации до осознания ее самооценности и приоритетности в современном мире. Структурно-системное использование принципов и возможностей межкультурной коммуникации как главной составляющей методики преподавания, обеспечивает формирование модели социального взаимодействия общества в рамках студенческой аудитории и за пределами ее.

Межкультурная коммуникация в условиях преподавания-обучения и многоуровневого общения в вузе является своего рода экологической нишей, на фоне которой социализация профессионального, интеллектуального, духовного и психического развития личности происходит максимально эффективно.

Важный для каждой конкретной личности уровень развития профессионального отношения к миру и всей системе жизненных отношений в целом - становится сущностным. Учебно-предметное мышление, как компьютеризированное, так и некомпьютеризированное, обогащаются новым смыслом в поле межкультурной коммуникации. Лидерство как компетентная способность самостоятельно принимать решения при работе в команде и ответственно отвечать за их исполнение и результат в «поле» межкультурной коммуникации.

Методика преподавания иностранного языка в неязыковом вузе с учетом всех возможностей ее апробации, которые предоставляет межкультурная коммуникация как область действия и сфера применения, становится важным инструментом в постижении студентами основ поведения и действия в так называемых «public relations of a global citizen». Назовем это «общественными отношениями», а не «связями» Гражданина мира. Интеллектуальная (как профессионально-ориентированная) и воспитательная доминанта в данном случае взаимосвязаны особенно тесно и равноценны., Именно это отношение и формирует понятие «общая культура обучаемого», что неотделимо от лидерства как способа самовыражения с целью достижения соответствия задачам и целям общественно-полезной деятельности.

Использование принципов и возможностей межкультурной коммуникации в методике преподавания иностранных языков, формирует критическое мышление обучаемого как высший уровень подготовленности к восприятию задач любой сложности, как модуль. Стандарт и цель обучения, когда воспитание лидера как профессионала и личность новой формации - позволяет поэтапно проследить процесс развития критического мышления в учебном процессе. Критическое мышление как высший уровень подготовленности обучаемого к восприятию задач любой сложности, как модуль, стандарт и цель обучения. Сегодня это обучение условно принято называть осмысленным обучением. Исследователи осмысленного обучения в нашей стране и за рубежом, как теоретики, так и практики, обосновали потребность в этом понятии как трансформацию личности обучаемого, когда происходит сдвиг целей от содержания материала, учебника, - к целям, основанным на желаемых изменениях в самом обучаемом как новом, качественно более совершенном уровне его развития.

Для формирования понятийно-терминологической карты по межкультурной коммуникации, обязательно дополняющей такую же, но по специальности, которой обучают студентов, большие требования предъявляются к отбору материала. Чтение и общение являются наиболее благотворной средой для формирования понятий межкультурной коммуникации в неразрывной связи с изучаемым предметом. Такие формы деятельности как ролевая игра, диспут, предметный семинар, конференция и др. доказали свою эффективность в общении и обучении как рефлексии, деятельности, дискуссии, достижения, лидерской мотивации, победительного стимула, и как итог - критическом мышлении, определяющего стратегию продвинутого обучения и как следствие - лидерского поступка в ситуации постановки задач и стратегии их разрешения.

Среди множества задач, решаемых преподавателем в выстраивании педагогической технологии внедрения ценностей межкультурной коммуникации как органически связанной с любым курсом и дисциплиной, технической или гуманитарной, является выстраивание Педагогической технологии, как целеполагания. Цели определяются через изучаемое содержание, через индивидуальную (как личностную) деятельность преподавателя, через учебную деятельность студентов и дифференцированный подход к обучению студентов разного уровня подготовки по иностранному языку. Последняя в данном перечислении задача самая сложная, так как она требует изучения преподавателем внутренних процессов интеллектуального, личностного и эмоционального развития студентов. Процесс этот становится возможным по определению, если преподаватель знаком с литературой, историей, традициями, конфессиями, искусством, культурой и обычаями стран, представители которых оказались в одной студенческой аудитории. Только в этом случае межкультурная коммуникация на занятиях становится экологической нишей эмоционального спокойствия и профессионального совершенствования, т.е. зоной межэтнической безопасности в мире конфликтов и противоречий. Компетентность всегда проявляется в деятельности, приобретая тем самым деятельностный характер обобщенных умений и знаний через иностранный язык.

Гарантией толерантного поведения, реализуемого в ходе вузовской подготовке на основе осознания и использования принципов межкультурной коммуникации, является овладение обучаемым в ходе изучения иностранного языка лидерской профессиональной компетенции как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей.. Способности решать профессиональные задачи проявляются в: 1. Овладении информацией о Межкультурной коммуникации (чтение, аудирование, говорение). 2. Коммуникации. Изучение культурных и исторических традиций, обычаев и поведенческих особенностей наций (диспуты, ролевые игры, семинары, студенческие конференции). 3. Социально правовые основы поведения личности в гражданском обществе (студенческие сочинения и эссе).



Смысловая и лингвистическая обработка текстов и материалов медиа-источников политического характера позволила провести анализ образовательных и жизненных ситуаций, которые в разной степени глубины освещают взаимодействие больших и малых групп в многонациональном образовательном пространстве одного вуза, страны, мира.

Были проанализированы студенческие работы на темы, освещение которых невозможно без знания законов и принципов изучаемой межкультурной коммуникации. Вот некоторые из них: «Проанализируйте современные общечеловеческие проблемы, связанные с внутренними взаимодействиями в социуме»; «Дайте определение и описание таких понятий как позиция, взаимозависимость, процесс и изменение, универсальные и культурные ценности, коммуникация, глобальные проблемы» и т.д. Итоговыми работами, предложенными всем студентам, стали эссе - сочинения по темам действенной и «работающей» межкультурной коммуникации с позиции молодого профессионала-лидера. Проверка и анализ студенческих работ показали уровень овладения необходимой лексикой, умения компоновать материал структурно и в заданном «грамматическом» времени. Результативность овладения речевыми умениями и навыками осуществлялась в ходе устного итогового тестирования, оценке монологических высказываний с применением конкретной лексики о межкультурной коммуникации и толерантности, моделях конструктивного разрешения конфликтов, навыков социального поведения лидера, возможностях образовательной среды, позитивной самооценки и поощрения.

Подводя итог очень краткому описанию возможностей привлечения межкультурной коммуникации как отдельной многоплановой темы в изучение иностранного языка в вузе, отметим чрезвычайную актуальность такого подхода. С точки зрения приобретения устойчивых навыков в овладении иностранным языком и дальнейшей специализации, межкультурная коммуникация как сфера исследования и разработки в ходе обучения-изучения безгранична как по содержанию, так и по возможностям, предоставляемым непосредственно методике преподавания иностранного языка в поиске новых методов и приемов обучения. Ценности и стандарты качественной коммуникации, такие как диалог, терпимость, умение извлекать общие принципы из конкретных примеров становится тем самым личностным стержнем в профессиональном модуле компетентности, который гарантирует непрерывное и качественное самовыражение и взаимодействие выпускника вуза в социуме устойчивого развития.

УДК 378

*Petronjuk I.S. CULTUROLOGICAL TRAINING OF TEACHERS WITH THE USE OF SOCIO-CULTURAL POTENTIAL OF THE REGION.* The article reveals the cultural approach to training of the teacher with the use of socio-cultural potential of the region.

*Keywords:* cultural approach, training of pedagogical personnel, socio-cultural potential of the region.

*Петронюк И.С., к.пед.н., доцент НОУ ВПО «Институт дизайна, прикладного искусства и гуманитарного образования», Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru*

## **КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА РЕГИОНА**

В статье раскрывается культурологический подход к подготовке педагога с использованием социокультурного потенциала региона.

*Ключевые слова:* культурологический подход, подготовка педагогических кадров, социокультурный потенциал региона.

На современном этапе развития системы отечественного образования экологически безопасно лишь гуманитаризированное образование, выявляющее и усиливающее челове-

ческое во всех компонентах образовательного процесса. Приоритетной становится задача превращения образования в фактор социокультурного развития общества и, в частности, региона.

Встает вопрос гуманизации всякого знания, гуманитаризация содержания образования. Гуманитаризация образования невозможна без гуманитарного знания, ибо человек находится в многообразных связях с миром и в то же время представляет собой реальность, целостность, не сводимую ни к природной, ни к общественной действительности. Образование же, выполняя свои социокультурные функции (т.е. участвуя в социализации и инкультурации), становится само частью социокультурных механизмов саморазвития общества. В конечном счете, образование является способом самоорганизации педагога (опосредованно ученика) в социокультурном бытии, в культурной жизни.

Изменение статуса образования в обществе в целом на современном этапе приводит к изменению в педагогическом образовании: в системе высшего образования идут интенсивные процессы перехода от нормативно-ролевой или узкофункциональной парадигмы образования к парадигме образования в целях культурного развития. Современная модель профессиональной компетентности включает общекультурную компоненту, которая должна обеспечить готовность личности к жизни в условиях социальной и профессиональной мобильности, непредсказуемости (как устойчивой характеристики структуры повседневности), в условиях обновления и смены жизненных ценностей и образцов деятельности.

Возникает необходимость пересмотра подготовки педагогических кадров, исходя из реалий существующего общества – той социокультурной среды, которая в целом выступает фактором жизнедеятельности и позволяет субъектам образовательного пространства выявить свои способности, возможности, интересы. На первый план выступает культурологическая подготовка педагогов: необходимость перехода от одномерно-профессионального образования к глобально-культурологическому, где специалист будет одинаково открыт для восприятия всех форм культуры, где в результате будет формироваться педагог-культуролог.

Новая педагогическая парадигма, новая методология, продиктованные введением ФГОС ВПО, должны выдвигать центральной задачей формирование (восстановление, преобразование) целостного, многостороннего, многоуровневого и открытого миру человека (прежде всего, педагога, опосредованно – ученика, родителя). Для этого в организационном плане необходимо систему подготовки педагогических кадров «поставить» на рельсы культурологического подхода: оставить ему приращение профессиональных знаний и навыков, а обучение и образование из политехнического превратить в гуманистическое, из общетехнического и общенаучного – в общечеловеческое.

Модернизация педагогического образования должна начинаться с представления в его содержании новой научной картины мира, обоснования новых смыслообразующих ценностей, системообразующими среди которых явятся: ответственность за общезначимые ценности, свободное ценностное самоопределение, компетентность, гуманный образ жизни. Общекультурная подготовка необходима и ее необходимость неизбежно связана с трансформациями на уровне жизненно-ориентирующих структур, через постоянное развитие личности.

Качественное образование педагога не только способствует его самоактуализации, самореализации в современных условиях, но и опосредованно обуславливает высокий уровень социализации и инкультурации тех категорий населения, по отношению к которым педагог выступает в роли преподавателя. Наставник формирует неповторимую индивидуальность своего ученика в рамках высокой гражданственности, «высокой» культуры.

Ценность педагога связана с его способностью сознательно и умело воспроизводить культуру, с готовностью к изменению, к встрече с неожиданным и неизвестным. Ценность же ребенка обусловлена его естественной «всевозможностью», которая является необхо-

димым условием самоизменения взрослых, реализации ими творческой тенденции в культуре. Поэтому культура педагогической деятельности должна представлять собой интегративное качество личности, в которой целостно представлены система норм, ценностей, принципов, осознанных мотивов, целей и умений, адаптированных к условиям жизнедеятельности образовательного учреждения, регионально-этническим условиям.

Если культура является процессом и результатом созидательной деятельности, то образование – процессом и результатом естественных усилий приобщения к культуре, «подъема ко всеобщему» (Гегель), система подготовки педагога должна исходить из концептуального, философского понимания человека как творца и творения культуры, этому должны способствовать:

- вариативность форм и содержания обучения;
- введение новых курсов и спецкурсов вариативной части учебного плана в соответствии с потребностями педагогов;
- преодоление инерции принуждения, авторитарности в педагогической деятельности;
- общекультурная подготовка педагогов;
- интеграция образовательных областей и знаний.

Такая позиция позволяет раскрыть, каким образом осуществляется развитие, накопление и реализация интеллектуального и социокультурного потенциала страны, региона, города, какие условия требуются для того, чтобы основы многокультурного образования стали действенным инструментом воспитания людей, прежде всего, молодежи, для осуществления жизнедеятельности в новых исторических условиях развития цивилизации 21 века.

Данный подход позволяет также реализовать национальную доктрину образования России на всех этапах системы непрерывного образования, для всех категорий людей, с учетом их возраста, профессионального и социального опыта, религиозного вероисповедания, уровня образования. Это обобщение эмпирического вариативного опыта педагогов (педагогическая праксеология, региональная педагогическая культурология) имеет большое значение для развития целого ряда областей педагогики: педагогической антропологии, деонтологии, андрагогики, социологии и философии образования, эдукологии, педагогической инноватики.

Кроме того, как отмечает Кривых С.В. [1, с.28], нужно обратить внимание на необходимость проработки теоретических вопросов, определяющих культурное содержание (ценности, функции, цели, задачи, направленность, культуроемкость, предметное содержание) и формы (культуросообразность и качество методов, средств, методик и приемов, технологий) образования в целом; а также – на культуру управления в образовании (качество организации и управления в сфере образования).

#### Библиография

1. Кривых С.В. Среда и пространство в социокультурном и образовательном аспектах // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Материалы 2-й Международной научно-практической конференции. – СПб.: Экспресс, 2012. – С. 28-39.

#### Bibliografiya

1. Krivyykh S.V. Sreda i prostranstvo v sociokulturnom i obrazovatelnom aspektax // Socialnoe vzaimodejstvie v razlichnyx sferax zhiznedeyatelnosti: materialy 2-j mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – SPb.: Ekspress, 2012. – S. 28-39.

УДК 378

*Agapova E.N.* **PROMOTING EMPLOYMENT AND PROFESSIONAL FORMATION OF HIGH SCHOOL GRADUATES.** This article regards the possibilities of social interaction of high school teachers, students and employers to facilitate the issue of temporary employment of youth and professional adaptation of graduates.

*Key words:* employment, the employer, promote professional development, professional adaptation, social interaction, career advancement.

*Аганова Е.Н., к.пед.н., доцент кафедры управления образованием РГПУ им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: petrovskaya.elen@mail.ru*

## **СОДЕЙСТВИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВУ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ СТАНОВЛЕНИЮ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗА**

В статье рассмотрены возможности социального взаимодействия преподавателей вуза, студентов и работодателей в вопросе содействия временному трудоустройству молодежи и профессиональной адаптации выпускников.

*Ключевые слова:* трудоустройство, работодатель, содействие профессиональному становлению, профессиональная адаптация, социальное взаимодействие, карьерное продвижение.

Несмотря на имеющиеся научные разработки в области содействия трудоустройству и профессиональной адаптации, а также положительный опыт ряда вузов в этом направлении, можно говорить об отсутствии в настоящее время концептуального обоснования идеи сопровождения профессионального становления выпускников, основанного на согласованности действий на разных уровнях управления (вузовском и послевузовском).

По мнению директора Межрегионального координационно-аналитического центра по проблемам трудоустройства и адаптации к рынку труда выпускников учреждений профобразования МГТУ им. Н. Э. Баумана Е. П. Илясова, в настоящее время вуз напрямую не заинтересован в реализации своего продукта – качественном трудоустройстве своих выпускников [2].

Эта проблема приобретает особую актуальность также и в связи с тем, что тенденция молодежной безработицы продолжает набирать обороты не только в России, но и во всем мире. Публичное признание этого факта было озвучено Главой Еврокомиссии Ж.М. Баррозу на июньском саммите ЕС, огласившем данные Eurostat, свидетельствующие о том, что уровень безработицы в марте 2013 года среди молодежи составил 23,5% в ЕС и 24,0% в зоне евро по сравнению с 22,6% и 22,5% соответственно в марте 2012 года [3].

Осознавая важность решения обозначенных проблем, Министерство образования и науки России в последние годы предприняло ряд концептуальных мер по формированию и функционированию общероссийской системы содействия трудоустройству выпускников учреждений профессионального образования, в частности было рекомендовано создать в вузах Центры содействия трудоустройству выпускников.

Согласно письму от 21.02.2013 «О проведении мониторинга деятельности центров (служб) содействия трудоустройству выпускников учреждений высшего и среднего профессионального образования» ежегодно проводится мониторинг таких вузовских структур.

Однако проанализировав вопросы, которые включены в содержание данного отчета, можно констатировать, что вряд ли они смогут отразить реальную картину содействия трудоустройству выпускников (см. табл. №1).

Таблица 1.

### Содержание отчёта

Содержание отчёта	
	Использование веб-сайта
	Консультационная работа со студентами по вопросам самопрезентации, профориентации и информирования о состоянии рынка труда
	Разработка методических материалов по вопросам трудоустройства выпускников
	Публикации в печатных, телевизионных и электронных СМИ и на радио материалов по вопросам трудоустройства выпускников и деятельности центра
	Организация временной занятости студентов
	Организация мероприятий по содействию трудоустройству выпускников

	Взаимодействие с органами по труду и занятости населения
	Участие центра в мероприятиях, организованных с целью содействия трудоустройству выпускников: мероприятия с участием студентов и выпускников
	Участие центра (службы) в мероприятиях, организованных с целью содействия трудоустройству выпускников: мероприятия с участием работодателей, представителей органов исполнительной власти, общественными организациями и объединениями работодателей, региональным ЦСТВ.

Как видно из содержательной части отчета деятельность Центра содействия трудоустройству оценивается исходя из предназначения этой вузовской структуры как оказывающей содействие профессиональному развитию выпускников на основе учебно-методического, информационного, научного сопровождения и делового сотрудничества. Однако на самом деле содействия трудоустройству выпускников эти структуры не охватывают. Очевидно, что содержание деятельности таких структур направлено, в первую очередь, на информирование студентов и позиционирование вуза во внешней среде в качестве учреждения, ориентированного на подготовку конкурентоспособных специалистов, и только во вторую очередь, косвенно, на содействие трудоустройству.

Исходя из анализа разделов мониторинга, можно констатировать, что деятельность таких вузовских структур необходимо модернизировать. Необходимо расширение содержательной части: они вполне могут сочетать элементы кадрового агентства, корпоративного отдела кадров, студенческого клуба, центра психологической поддержки, ассоциации выпускников, маркетинговой службы, центра дополнительного образования для студентов, центра карьеры и т.п.

Отдел дополнительного образования в составе Центра позволит дополнить его сервисную функцию педагогически ориентированными функциями: обучающей, развивающей и образовательной, с целью развития личностных ресурсов выпускников вуза для их успешного трудоустройства, путем реализации дополнительной профессиональной образовательной программы «Содействие трудоустройству выпускников». Дидактическое обеспечение программы может содержать следующие дисциплины: «Обновленная конкурентоспособность на рынке труда», «Обзор рынка труда», «Развитие компетентности в общении», «Основы технологии самопрезентации при трудоустройстве», «Успешные переговоры», «Основы трудового законодательства», «Профессиональная карьера» и т.п. [1].

Актуальность сопровождения трудоустройства выпускников современных вузов подтверждает предложение, поступившее от Федерального агентства по делам молодежи совместно с Российским союзом ректоров и Российского агентства международной информации РИА «Новости» 19.06.2013 года о необходимости комплексного подхода к организации такого рода деятельности путем создания новых структур - «Центров карьеры» или модернизации существующих.

«Центр карьеры» - подразделение, основной целью которого является комплексная поддержка студентов и выпускников в области карьерного образования и предоставление высококачественных и разносторонних услуг и программ, помогающих студентам и выпускникам в достижении намеченных карьерных целей. Такое подразделение выступает в качестве ключевого и связующего звена между вузом и рынком труда, то есть работодателями.

В то же время, даже при создании новых структур в вузе или модернизации существующих, основная нагрузка по содействию трудоустройству выпускников ложится на конкретные факультеты, кафедры, руководителей образовательных программ. Комплексный подход предполагает использование опыта содействия трудоустройству выпускников на уровне факультета, которые занимаются этой проблемой фактически с момента ликвидации процедуры обязательного распределения, существовавшего в советское время.

В настоящее время возросшие требования к соискателям при трудоустройстве

делают этот процесс трудоемким даже для человека с опытом работы, не говоря уже о молодом специалисте. Расширение и усложнение специфики труда привело к наличию внушительного списка того, что должен «знать, уметь и чем владеть» соискатель. Это и привело к необходимости задуматься над тем, как сделать так, чтобы выпускник получал не просто диплом о высшем образовании, а «путевку в жизнь». С этой целью на факультете управления РГПУ им. А.И. Герцена была создана лаборатория «Исследование рынка труда и содействия трудоустройству выпускников»

В рамках лаборатории на официальном сайте РГПУ им. А.И. Герцена был создан единый информационный портал для студентов старших курсов и выпускников, а также работодателей, готовых к сотрудничеству [5].

Аналитическая деятельность участников лаборатории включала в себя следующее:

- анализ профессиональных стандартов квалификации рабочих мест с целью определения перечня необходимых к формированию компетенций;
- опрос студентов с целью выявления преобладающих сфер профессиональной деятельности;
- анкетный опрос работающих студентов о специфике их профессиональной деятельности и степени применения на практике приобретенных знаний, умений и навыков;
- сравнительный анализ «набора» необходимых компетенций для эффективной и успешной профессиональной деятельности с позиции студента и работодателя (по специальностям подготовки);
- анализ способов подбора персонала, используемых работодателями с целью создание институтов взаимодействия работодателей с системой профессионального образования и оптимизации этого взаимодействия;
- разработку профилей функциональных компетенций для каждой специальности подготовки студентов факультета управления.

По результатам контент-анализа газет и журналов «Работа и зарплата», «Работа для вас», «Элитный персонал», «Работа сегодня», «Куда пойти учиться?», «Из рук в руки», Интернет-порталов были составлены «Требования работодателей к компетенциям молодых специалистов».

Реализация данного проекта позволяет содействовать выпускникам в ориентации на рынке труда, поиске работы по специальности с наименьшими затратами, а работодателям – получить возможность выбора будущих сотрудников из числа студентов и выпускников, не прибегая к помощи рекрутинговых агентств, знакомиться со студентами в период обучения, участвуя в качестве экспертов в различных профессиональных конкурсах (например, «День карьеры менеджера»), принимать участие в организации практики, определении тематики дипломных работ, представляя перечень тем для дипломных исследований и отобрать наиболее успешных кандидатов для конкретной должности.

Библиографический список:

1. Ивлева О.В. Педагогическое сопровождение центра содействия трудоустройству выпускников вуза // Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Калининград, 2012.
2. [http://www.akvobr.ru/problema\\_sodeistvia\\_trudoustroistvu\\_vypusknikov.html](http://www.akvobr.ru/problema_sodeistvia_trudoustroistvu_vypusknikov.html)
3. <http://www.bmstu.ru/mstu/admissions/full-time>
4. <http://www.banki.ru/news/lenta/?id=4864837>
5. [http://www.herzen.spb.ru/main/structure/fukultets/manag/project\\_start/](http://www.herzen.spb.ru/main/structure/fukultets/manag/project_start/).

Bibliograficheskii spisok:

1. Ivleva O. Educational support of graduates at employment university center // The thesis of PHD dissertation in pedagogical science. Kaliningrad, 2012.
2. [http://www.akvobr.ru/problema\\_sodeistvia\\_trudoustroistvu\\_vypusknikov.html](http://www.akvobr.ru/problema_sodeistvia_trudoustroistvu_vypusknikov.html)
3. <http://www.bmstu.ru/mstu/admissions/full-time>

4. <http://www.banki.ru/news/lenta/?id=4864837>
5. [http://www.herzen.spb.ru/main/structure/fukultets/manag/project\\_start/](http://www.herzen.spb.ru/main/structure/fukultets/manag/project_start/)

УДК 378

*Ekimov I.A.* **REQUIREMENTS TO PROFESSIONAL COMPETENCE OF MILITARY ACADEMY FACULTY UNDER CONDITIONS OF CURRENT SOCIAL INTERACTION.** The article is devoted to the aspect of military professional competence of academy faculty and influence on the requirements of competences in the context of Bologna agreement.

*Key words:* professional competence, lecturer higher school, requirements, professional standards.

*Екимов И.А., военный институт ВВ МВД РФ, Санкт-Петербург*

## **ТРЕБОВАНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРОФЕССОРСКО-ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА ВОЕННЫХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В данной статье рассматривается аспект профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава и влияние на требования к компетенциям в свете болонского соглашения.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, педагог высшей школы, требования, профессиональные стандарты.

Изменение характера социального взаимодействия на современном этапе обращает внимание исследователей различных сфер деятельности на изучение множественности направлений этих сфер. Не миновала и сфера образования в частности такая ее составляющая как деятельность профессорско-преподавательского состава. На современном этапе рассматриваются вопросы формирования принципов и путей оценки и развития профессиональной компетентности профессорско-преподавательского состава, организационно-методические изменения организации педагогического процесса в вузе и изменение содержание деятельности педагога при этом. Требования к преподавателю высшей школы, определены законодателем, и зафиксированы в Трудовом кодексе Российской Федерации, в Федеральном законе «Об образовании в РФ», в Федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», в «Положении о порядке замещения должностей научно-педагогических работников в высшем учебном заведении Российской Федерации», в «Положении о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников» позволяют оценить *допустимость исполнения* этой профессиональной роли тем или иным кандидатом, но не успевают учитывать те изменения, которые происходят в педагогическом процессе.

Поэтому эти требования не являются достаточными для определения динамики профессионального развития преподавателя высшей школы, формирования стратегии системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава, соответствующей целям повышения квалификации адекватным потребностям рынка педагогического труда.

Проблемы, связанные с исследованием личности и профессиональной деятельности преподавателя высшей школы, особенно в высших военных

учреждений, являются междисциплинарными. В науке исследования ведутся по следующим направлениям:

- профессиональная деятельность преподавателя высшей школы (Л.П. Аксенова, А.А. Глушенко, Н.Д. Гусева, О.Ю. Ефремов, Н.Н. Журавлева, Ю.В. Косякин, Л.Н. Макарова, В.В. Соколова и др.);
- профессиональная адаптация преподавателя высшей школы (В.Т. Ащепков, Т.Б. Гершкович и др.

- стимулирование и мотивация труда преподавателя высшей школы (С.В. Бажанова, И.А. Бархатов, А.А. Корнеева и др.)
- оценка профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава (Э.Е. Зеленина, Е.В. Надворецкая и др.);
- становление и развитие личности преподавателя высшей школы (И.Б. Баткина, Г.В. Гавришина, Н.А. Голиков, С.И. Маслаков, М.И. Ситникова, О.В. Шабанова и др.)
- психолого-педагогическая компетентность профессорско-преподавательского состава (Л.А. Лазаренко, Е.Н. Патрина., Т.А. Царегородцева и др.)
- профессионально-значимые качества профессорско-преподавательского состава (Т.И. Боровкова, Н.С. Колмагорова, Г.А. Молодцова).
- профессиональные деформации личности преподавателя высшей школы и профессионально обусловленные деструкции (А.В. Козлова, А.В. Лобанова, Т.Ю. Овсянникова)
- особенности профессионального мышления преподавателя высшей школы (А.А. Корнеева, О.Н. Ракитская). Мало исследований касающихся выявления особенностей деятельности профессорско-преподавательского состава в военных вузах.

С начала 2000-х годов в отечественной педагогике уделяется внимание проблеме создания профессиональных стандартов деятельности профессорско-преподавательского состава с участием объединений работодателей и с учетом международного опыта (О.В. Акулова, Г.А. Бордовский, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова и др.). Данная проблема актуальна и ее актуальность определяется необходимостью «формирования общеевропейской квалификационной рамки для системы высшего образования стран-участниц Болонского процесса (ЕКР); формирования квалификационной рамки для образования в течение всей жизни как мета – рамки, обеспечивающей возможность коммуникации и сопоставления между национальными квалификационными требованиями стран ЕС; выработки рекомендаций относительно того, каким образом реформа национальной квалификационной системы может содействовать развитию образования в течение всей жизни» [1, с. 66].

Значимым моментом для компетентности профессорско-преподавательского состава является то, что разработчики отечественного профессионального стандарта видят его целевую направленность в создании условий, содействующих развитию «интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессиональной зрелости, профессионального развития человека, опыта целостного (системного) видения профессиональной деятельности и, одновременно, являются механизмом стимулирования потребности в непрерывном образовании» [1].

Требования к преподавателю высшей школы, определяемые законами и нормативно-правовыми актами, регламентируют условия, которые обеспечат воспроизводство значимых социальных отношений в системе высшего профессионального образования. Особая специфика здесь появляется в деятельности педагогов высших военных учреждений.

Разница содержания профессиональных стандартов преподавателя высшей школы, разрабатываемых, прежде всего, педагогами и требований к преподавателю высшей школы, регламентируемых законами и нормативно-правовыми актами определяется тем, что при разработке выделяются различные ведущие функции.

В Законах определяется основная функция нормативных требований к педагогу как сохранение значимых социальных отношений в системе высшего профессионального образования. Для педагогического научного сообщества профессиональные стандарты обеспечивают создание предпосылок для профессионального развития преподавателя высшей школы.

При этом нормативные требования, и профессиональные стандарты непосредственно связаны с «образом человека, задающим направление развития образования и всего общества» (К.Ясперс). Различие в содержании нормативных требований к педагогу и



профессиональных стандартов определяется тем, что они соотносятся с различными уровнями организации человека. Для законодателя – ведущим уровнем является личность, для педагогов – человек как субъект труда и познания отмечается в педагогическом энциклопедическом словаре [2].

Б.Г. Ананьев указывал: «Любая деятельность человека осуществляется в системе объектно-субъектных отношений, т.е. социальных связей и взаимосвязей, которые образуют человека как общественное существо – личность, субъекта и объекта исторического процесса. Деятельность (труд, общение, познание; игра и учение, спорт и самодеятельность разных видов) осуществляется лишь в системе этих связей и взаимозависимостей. Поэтому субъект деятельности – личность – и характеризуется теми или иными правами и обязанностями, которое общество ей присваивает, функциями и ролью, которую она играет в малой группе, коллективе и обществе в целом... Совпадение личности и субъекта относительно даже при максимальном сближении их свойств, так как субъект характеризуется совокупностью деятельностей и мерой их продуктивности, а личность – совокупностью общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и т.д.), определяющих положение человека в обществе, в структуре определенной общественно-экономической формации» [3].

Обращаясь к нормативным требованиям к преподавателю высшей школы, определенным законодателем, мы исходим именно из понятия «личность», где доминирующим является социальный статус, права и обязанности, которыми человек обладает в силу своего положения в обществе, а так же, характеристики, свойства, необходимые для реализации прав и обязанностей, присущи ему как носителю определенного профессионального статуса, например, такого профессионального статуса как преподаватель высшей школы, особенность преподавателя военных вузов именно, по этим характеристикам и будет отличаться.

Профессиональные стандарты к преподавателю высшей школы исходят из понятия субъекта и учитывают не нормативные требования к человеку, как носителю определенного социального статуса, обладателю той или иной системы прав и обязанностей, а учитывают те характеристики, свойства, особенности конкретного человека, которые определяют продуктивность его деятельности, отмечают Кривых С.В. и Тюлина О.А. [4, с. 84-85].

Таким образом, и действующие, законодательно определенные требования к преподавателю высшей школы, и разрабатываемые стандарты профессиональной деятельности, принадлежат к нормативной сфере общества и направлены на обеспечение социального результата, что также имеет немаловажное значение, особенно для преподавателей высших военных учреждений.

Библиографический список:

1. Разработка квалификационных требований к профессиональной деятельности в сфере образования / Под общей редакцией В.А.Козырева, Н.Ф.Радионой - СПб, 2006. - С. 66.
2. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.
3. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. – СПб.: Питер, 2002. – С. 245 - 247.
4. Кривых С.В., Тюлина О.А. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: Монография. - СПб.: Экспресс, 2013. – 128 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Razrabotka kvalifikatsionnykh trebovaniy k professional'noj dejatel'nosti v sfere obrazovaniya / Pod obshhej redakciej V.A.Kozyreva, N.F.Radionovoj - SPb, 2006. - S. 66.
2. Pedagogicheskij jenciklopedicheskij slovar' / Gl. red. B.M. Bim-Bad. – M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 2002.
3. Anan'ev B.G. Chelovek kak predmet poznanija. – SPb.: Piter, 2002. – S. 245 - 247.
4. Krivykh S.V., Tiulina O.A. Metodicheskoe soprovozhdenie dejatel'nosti prepoda-vatelei` vuza v usloviakh perehoda na urovnevuiu sistemu vy'sshego professional'nogo ob-razovaniia: Monografiia. - SPb.: E`kspress, 2013. – 128 s.

УДК 378.14

*Malyhina E.V.* **CONCERNING THE PROBLEM OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES CHOOSING IN PROFESSIONAL DEVELOPMENT WITHIN PEDAGOGICAL STAFF.** The article reveals the peculiarities of using pedagogical technologies in professional development within pedagogical staff. It characterizes the pedagogical technologies which are the most frequently used in professional development of senior management and specialists of social sphere, social pedagogues.

*Key words:* professional development within pedagogical staff, pedagogical technologies, retraining of teachers.

*Малыхина Е.В., старший преподаватель кафедры педагогики начального образования и социальной педагогики института педагогики и психологии САФУ им. М.В. Ломоносова, г. Архангельск, аспирант института педагогического образования взрослых РАО, Санкт-Петербург, E-mail: elenamalyhina@mail.ru*

## **К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПОВЫШЕНИИ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ**

В статье раскрываются особенности применения педагогических технологий в повышении квалификации педагогических кадров. Дана характеристика педагогических технологий, наиболее часто используемых в практике повышения квалификации руководителей и специалистов социальной сферы, социальных педагогов.

*Ключевые слова:* повышение квалификации педагогических кадров, педагогические технологии.

Термин «педагогическая технология» возник в 20-е годы 20 столетия в рамках педологии. Во второй половине 20 века в педагогическую литературу был введен новый для того времени термин «технология образования» [1].

Массовое внедрение педагогических технологий исследователи относят к началу 1960-х гг. и связывают его с реформированием вначале американской, а затем и европейской школы. К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли. Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной, А. Г. Ривина, Л.Н. Ланда, П.М. Эрдниева, Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, И.П. Раченко, Л.Я. Зориной, В.П. Беспалько, М.В. Кларина и др. [2].

Обновление образования сегодня требует от педагогических работников знания тенденций инновационных изменений в системе современного образования, понимания сущности педагогической технологии; знания интерактивных форм и методов обучения, критериев технологичности; владения технологиями целеполагания, проектирования, диагностирования, проектирования оптимальной авторской методической системы, развитых дидактических, рефлексивных, проектировочных, диагностических умений; умения анализировать и оценивать свой индивидуальный стиль, а также особенности и эффективность применяемых педагогических технологий и собственной педагогической деятельности в целом. Понятие «технология» прочно вошло в теорию педагогики и практику образования вообще и к высшему профессиональному образованию в частности.

Сегодня перед системой повышения квалификации стоит задача поиска технологий образования и проблема организации непрерывного, гибкого и одновременно высококачественного повышения квалификации педагогических кадров в значительной степени решается благодаря внедрению в образовательный процесс новых педагогических технологий.

Как показывает практика, именно новые технологии открывают возможности для качественных изменений содержания и структуры обучения и методов преподавания. К

технологиям, реализуемым в профессиональном образовании, относятся: проблемно-деятельностное обучение, модульное обучение, контекстное, игровое обучение и др. [3].

Рассмотрим указанные технологии.

*Технология проблемно-деятельностного обучения* реализует требования проблемности и деятельности в обучении. Она позволяет не только приобретать новые знания, выработать новые навыки и умения, но и накапливать опыт творческого решения разнообразных профессиональных задач.

*Технология модульного обучения* представляет собой самостоятельную работу обучаемых с индивидуальной учебной программой в виде законченного содержательного модуля. Широко используется в дистанционной форме обучения.

*Технология контекстного обучения* разработана с учетом основных закономерностей проблемного обучения и деятельностного подхода. Сущность заключается в моделировании предметного и социального содержания профессиональной деятельности, в применении активных методов обучения, имитирующих естественные формы организации человеческого поведения: дискуссии, проблемные семинары тренинги. В контекстной технологии основной упор делается на формирование профессиональной мотивации развития личности.

*Технология игрового обучения*, сущность которой, самостоятельная познавательная деятельность, направленная на поиск, обработку, усвоение учебной информации и содержащая компонент условности. Игровое обучение является частным случаем использования активных методов обучения, в систему которых входят имитационные и неимитационные методы. Из имитационных активных методов обучения наиболее распространены игровые, такие как «мозговая атака», деловые игры и др. К неимитационным относятся: проблемные лекции, круглые столы, коллоквиумы, семинары и др.

*Информационная образовательная технология* как разновидность педагогической технологии, в которой учитывается влияние информатизации на все структурные элементы педагогической системы.

На современном этапе повышения квалификации педагогических работников необходимо создание современной образовательной площадки с высоким уровнем качества образования и организацией учебного процесса, которая мобильно реагирует на потребности трансформирующейся системы образования, предлагая инновационные формы и технологии образовательного процесса.

Так, на кафедре педагогики начального образования и социальной педагогики института педагогики и психологии Северного Арктического федерального университета имени М.В. Ломоносова интенсивно происходит обновление системы повышения квалификации педагогических работников с использованием различных образовательных технологий.

В 2013-14 учебном году кафедра организует постоянно действующий научно-практический семинар «Моделирование социокультурной среды образовательной организации» для специалистов помогающих профессий, в рамках которого планируется осуществлять повышение квалификации руководителей и специалистов социальной сферы, социальных педагогов через использование педагогических технологий, базирующихся на идеях социального взаимодействия. Программа семинара предусматривает практико-ориентированный подход к повышению квалификации и направлена на личностное и профессиональное развитие педагогических кадров. Повышение квалификации организовано по модульному принципу с элементами дистанционных технологий, что позволяет обеспечить построение возрастноразностной индивидуальной образовательной траектории.

Библиографический список:

1. Суртаева Н.Н. Гуманитарные технологии в современном образовательном пространстве: Монография/Н.Н. Суртаева. – Омск: БОУДПО «ИРОО», 2009. – 180 с.

2. Инновационные психолого-педагогические технологии в системе повышения квалификации [Текст]: учебное пособие / С.Ф. Хлебунова, Т.Н. Щербаклова, Е.Е. Алимova; науч. ред. И.Б. Котова. – Ростов н/Д.: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. – 188 с.

3. Педагогика профессионального образования: учебное пособие для студентов высш. учеб. заведений/ [Е.П. Белозерцев, А.Д. Гонеев, А.Г. Пашков и др.]; под ред. В.А. Слaстенина. – 4-е изд., стер.- М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Surtaeva N.N. Gumanitarnye tehnologii v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: Monografiya/N.N. Surtaeva. – Omsk: BOUDPO «IROOO», 2009. – 180 s.

2. Innovacionnye psihologo-pedagogicheskie tehnologii v sisteme povysheniya kvalifikacii [Tekst]: uchebnoe posobie / S.F. Hlebunova, T.N. Shherbakova, E.E. Alimova; nauch. red. I.B. Kotova. – Rostov n/D.: Izd-vo GBOU DPO RO RIPK i PPRO, 2012. – 188 s.

3. Pedagogika professional'nogo obrazovaniya: uchebnoe posobie dlja studentov vyssh. ucheb. zavedenij/ [E.P. Belozercev, A.D. Goneev, A.G. Pashkov i dr.]; pod red. V.A. Slastenina. – 4-e izd., ster.- M.: Izdatel'skiy centr «Akademija», 2008. – 368 s.

УДК 378

*Nikitina N.I.* PRACTICAL TRAINING IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION. The article considers the problems of practical training at an educational institution as a factor of improvement of professional competence of the student.

*Keywords:* practical classes, students, training.

*Никитина Н.И., доцент кафедры педагогики НовГУ им. Ярослава Мудрого, Новгород*

## ПРАКТИЧЕСКИЕ ЗАНЯТИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

В статье рассматриваются проблемы проведения практических занятий в образовательном учреждении как фактор повышения профессиональной компетентности студента.

*Ключевые слова:* практические занятия, студенты, повышение квалификации.

Вопросы образования на протяжении нескольких лет находятся в центре внимания общественности. В самой системе образования происходит множество изменений, и они никого не оставляют равнодушными. Само понятие «образование» сегодня трактуется очень широко и разнообразно [1]. Мы полагаем, что сегодня социально-педагогическая и психолого-педагогическая действительность все более ориентируется на понятие «образования», идущего от «образа Я», так как становится все более очевидным, что в процессе образования ощущается потребность знаний «о себе как о познающем субъекте и человеке» [2, 167]. Вслед за С.А.Расчётиной, мы видим огромный развивающий и воспитательный потенциал ситуации «со-творчества», как составной части образовательной ситуации на всех уровнях образования. При этом ситуация «со-творчества» специально планируется педагогом как возможность обращения ребёнка к себе, как осмысление и переживание собственных качеств и отношений, формирования чувства идентичности (я, другие, я среди других) [там же, 170]. Данная ситуация всегда существует и развивается через взаимодействие, диалог. Вместе с тем, отметим, что сегодня образование развивается в русле культурологической парадигмы, которая заставляет акцентировать внимание на создании условий для всестороннего проявления таких характеристик человека, как сочувствие, сопереживание, эмпатия, ответственность, коммуникативность [3, 12]. Это подтверждается также новыми стандартами и требованиями к результатам обучения учащихся. Таким образом, сложились объективная потребность и, вместе с тем, запрос общества к системе образования, которые заставляют пересматривать содержание образования в вузе, искать те приемы, методы, технологии обучения студентов педагогических направлений и специальностей, которые позволят подготовить современного, востребованного специалиста.

Понятие «взаимодействие» раскрыто в современной науке достаточно полно. Однако, рассматривая взаимодействие как неразрывное единство деятельности, общения и отношений, мы несколько упускаем технологический аспект. Большой интерес в этом отношении представляют работы Н.Е. Щурковой, В.Ю. Питюкова. Данные авторы рассматривают педагогическое взаимодействие как преднамеренный контакт педагога и обучающихся с детьми, следствием которого являются взаимные изменения в их поведении, деятельности и отношениях. При этом Щуркова Н.Е. замечает, что «проблема возникает тогда и там, когда и где педагог ставит своей задачей развитие способности у ребёнка – быть субъектом собственной жизни» [4, 326]. На практических занятиях различных педагогических курсов студенты наблюдают деятельность лучших педагогических работников города. Опыт показывает, что педагогу очень трудно выстраивать образовательную ситуацию как ситуацию «со-творчества», а студентам трудно вычленять и анализировать эти ситуации, поскольку сами они учились в иной школе, на базе иных технологий.

Интересными в этом отношении были посещения дошкольного образовательного учреждения № 1 (г. Великий Новгород). Здесь реализуются требования общеобразовательной программы детского сада, вариативная часть которой представлена разделом «Развитие». Приоритетным направлением деятельности данного образовательного учреждения является становление и развитие у воспитанников коммуникативной компетентности, адекватной возрастным характеристикам этой группы детей, «оснащение» воспитательного процесса технологиями, содействующими становлению умения детей общаться друг с другом и с воспитателями на доброжелательной основе, готовности искать пути выхода из конфликтных ситуаций.

Наблюдая за деятельностью воспитателей, студенты отметили некоторые личностные особенности общения с детьми, встроенные в технологический процесс организации разных видов деятельности: «Постоянно хвалит и подбадривает детей», «Слышит и слушает каждого ребёнка», «Педагог по необходимости включается в деятельность», «Воспитатель учитывает мнения и интересы детей», «Постоянно в речи педагога были слова «пожалуйста», «спасибо», «Дает положительную оценку решениям самих детей по ходу занятия», «Детям предоставляется выбор», «Ни один из детей не был забыт, все были чем-то увлечены», «Умеет активизировать мыслительную деятельность детей» и т.д.

Студенты обращают внимание на общение педагога с детьми и детей между собой: «Каждому отвечает на вопросы», «Голос приятный и спокойный», «Подходила к каждой группе детей и уточняла, что они делают, предлагала дальнейшие действия», «Дети не выкрикивали ответы, а говорили по очереди, не перебивая друг друга», «Её речь была образной и притягательной для детей», «Своей речью создаёт комфортную атмосферу в группе», «В каких-то ситуациях общается с детьми на равных», «... каждый ответ одобрялся с помощью интонации», «Дети не боялись попросить о помощи».

Студенты отметили подходы, предупреждающие конфликтные ситуации. «Внимание привлек один из мальчиков, который играл сначала в группе других мальчиков, а потом стал играть самостоятельно. К нему подошел воспитатель для того, чтобы уточнить, что случилось. Мальчик никак не отреагировал. Педагог попыталась включить его в деятельность с другими ребятами, но мальчик не согласился. Тогда ребята подошли к нему сами, оставив свою игру, и начали играть вместе, мальчик отреагировал положительно, стали собирать конструктор вместе». И ещё: «Разрешая конфликт, воспитатель ведет себя спокойно, заинтересованно, стараясь выяснить причины. Ситуация конфликта: Мальчик ударил девочку во время спора за кубики для игры. Воспитательница спросила: Аркадий, ты, наверное, не специально? Мальчик не отвечал. Девочка: Он когда мне отдавал кубики, тогда ударил. Воспитательница: Он, наверное, нечаянно? Аркаша, ты нечаянно ударил? Поговорив с детьми, воспитательница направила обоих детей строить дом из кубиков и кирпичиков вместе». Студентка делает вывод: «Я думаю, что воспитательница задавала эти вопросы, чтобы не испугать мальчика. Возможно, он сам не ожидал, что так получит-

ся. А девочка не будет испытывать по отношению к нему негативные эмоции. Она поняла, что удар был не намеренным и отношение к мальчику не должно измениться от этого одного случая».

Подытоживая свои наблюдения, студенты отметили, что педагоги строят взаимодействие с ребенком таким образом, чтобы ребенок чувствовал себя субъектом собственной деятельности. Они умеют выстраивать ситуации детского «со-творчества», коллективного и индивидуального переживания процесса и результата совместной деятельности. Тактичное, бережное обучение общению детей друг с другом, профессиональное решение коммуникативных задач, возникающих в процессе деятельности, формирует и развивает коммуникативную компетенцию ребёнка.

Подобного рода практические занятия в образовательных учреждениях играют важную роль в формировании и развитии профессиональных компетенций студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. Глубокие положительные эмоции влияют на мотивацию студентов не только к последующей учебной деятельности, но и к будущей профессиональной. В отчетах встречаются такие высказывания: «Воспитательница показалась мне очень доброй», «Воспитательница с любовью относится к детям, и они платят ей тем же», «Занятие было очень полезным для меня», «Было интересно понаблюдать за работой педагога в детском саду», «Захотелось попробовать сделать также», «Дети в этой группе очень дружны», «Дети чувствуют границы и не нарушают их», «Захотелось почитать ...».

Понятие взаимодействие глубоко и объёмно. Изучение содержания понятия, исследование компонентов, знакомство с лучшими образцами профессиональной педагогической деятельности, овладение технологией взаимодействия позволяет подготовить будущего педагога к гуманистическим отношениям, столь необходимым всем нам в жизни, в образовательном учреждении.

Литература.

1.ФЗ № 273 «Об образовании в РФ».

2. Расчётина С.А., Зайченко О.М. Социодидактика. - Великий Новгород, 2003. -344 с.

3. Расчётина С.А. Социальная педагогика – развивающаяся область образования. – Псков, 1998. - 180 с.

4. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания.- СПб, 2005.- 366 с.

Leeteratura.

1.FZ № 273 «Ob obrazovanii v RF».

2. Raschyotina S.A., Zai`chenko O.M. Sotciodidaktika.- Velikii` Novgorod, 2003.-344 s.

3. Raschyotina S.A. Sotcial`naia pedagogika – razvivaiushchiasia oblast` obrazovaniia. – Pskov, 1998.- 180 s.

4. Shchurkova N.E. Prikladnaia pedagogika vospitaniia.- SPb, 2005.- 366 s.

УДК 37

*Verkhoturtev V.S. ORGANIZATIONAL FORMS OF SOCIAL INTERACTION IN SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION.* In article possibilities of organizational forms of social partnership in the modern conditions, promoting creation of professional career by students of college are considered.

*Keywords:* educational process, organizational forms, social partnership, professional career.

*Верхотурцев В.С., БУ СПО Ханты-Мансийского автономного округа-Югры «Нижневартовский профессиональный колледж», заведующий производственной практикой, аспирант НГГУ, Нижневартовск, E-mail: bbclava@mail.ru*

## **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ ФОРМЫ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматриваются возможности организационных форм социального партнерства в современных условиях, способствующие построению профессиональной карьеры студентами колледжа.

*Ключевые слова:* образовательный процесс, организационные формы, социальное партнерство, профессиональная карьера.

Вопрос о том, насколько сегодня учебные профессиональные заведения, в том числе средние профессиональные, готовы к подготовке мобильного конкурентоспособного специалиста, к обеспечению нового качества развития производительных сил общества, содействию занятости населения стоит весьма остро. Данная проблема усугубляется еще и позицией современных работодателей, которые пока не считают себя участниками образовательного процесса, позиционируя себя в основном потребителями и заказчиками кадров.

Возникшие в системе профессионального образования противоречия между качеством подготовки специалистов и потребностями современного рынка труда и производства отмечается во многих исследованиях (П. Ф. Анисимов, Р. Ю. Евсеев, Г. И. Ибрагимов, Г. И. Кирилова, Е. А. Корчагин, Т. В. Лопухова, Г. В. Мухамедзянова, М. В. Никитин, Л. А. Тайнулова и др.), в которых подчеркивается, что развитие системы профессионального образования отстает от темпов развития современной экономики и производства, а одной из причин является недостаточность разработки и реализации организационных форм социального партнерства.

Следовательно, в современных условиях возникает необходимость в обновлении и расширении организационных и структурных возможностей социального партнерства как ресурса решения комплекса проблем, связанных с модернизацией профессионального образования. Сегодня во многих регионах создаются объединения учебных заведений с промышленными предприятиями, апробирующие различные формы совместной деятельности, как например ресурсные центры, консультационные центры, советы. Но, как правило, большинство созданных объединений повторяют те же виды деятельности, которые уже имели место, как например, профессиональная диагностика, профессиональное просвещение (профессиональная информация и профессиональная агитация), коррекционно-развивающие занятия и профессиональная консультация. В работах О.Н. Олейниковой обосновано, что форма социального партнерства «зависит от основной модели профессионального образования и обучения, принятой в конкретной стране, которая, в свою очередь, является производной от типа индустриальных отношений» [1]. В своих работах автор выделяет три основные модели, отличающиеся друг от друга степенью государственного участия в системе профессионального образования и потребностями социальных партнеров в объединении усилий – некооперативная, децентрализованная, централизованная.

Анализ опыта социального партнерства в рамках различных моделей и различных государств позволяет говорить, что укреплению сотрудничества между социальными партнерами в области профессионального образования способствует создание совместных организационных форм деятельности на уровне предприятия, национальном и региональном уровнях, муниципальном уровне, уровне отраслей.

Теоретический анализ литературы, материалов исследования проблемы, методологических подходов к содержанию, структуре и развитию профессиональной карьеры, а также изучение теоретических основ и опыта социального партнерства, позволил нам определиться в выборе организационных форм социального партнерства, способствующих построению профессиональной карьеры студентами в процессе обучения в колледже. Как отмечает в своей статье Н.М. Вилков, - «Социальное партнерство представляет собой ассоциативную форму взаимодействия, объединяющую усилия, ресурсы партнеров, как правило, на достаточно длительный промежуток времени, однако его не следует считать организационно-правовой формой, подобной обществам, товариществам, кооперативам, производственным объединениям, ассоциациям. Юридическую силу партнерству придает наличие договора, содержащего взаимные обязательства и условия их выполнения. Но партнерство потому и называют социальным, что оно зиждется не столько на юридиче-

ских, правовых, сколько на социальных началах. Партнеры скреплены наличием общих социальных интересов, единых целей, и что не менее важно, ценностных установок» [2]. Поскольку партнерство выступает формой социального взаимодействия, то, следовательно, предполагает включенность в один и тот же процесс разных сторон, что обуславливает поиск эффективных организационных форм данного взаимодействия. Наиболее распространенными на сегодняшний день являются следующие организационные формы: попечительский совет, совет партнеров образовательного учреждения, ресурсный центр, территориальный межведомственный координационный совет, рефлексивный семинар. Очевидно, что возможности социального партнерства в сфере среднего профессионального образования практически безграничны, однако мы останавливаемся на тех организационных формах, которые будут оптимальными для построения профессиональной карьеры студентами. В основу идеи моделирования организационных форм может быть положена идея реинжиниринга (Е. Г. Ойхман, Э. В. Попов), в которой выделяют процессные и ресурсные подразделения системы обеспечения результата.

К первым относятся организационные формы, связанные с образовательным процессом. Ресурсные организационные формы социального партнерства непосредственно не связаны с образовательным процессом, но обладают различными ресурсами, обеспечивающими и процесс построения профессиональной карьеры, и образовательный процесс в целом. К ресурсным организационным формам могут относиться такие как, информационные центры, центр мониторинговых исследований, ресурсные центры, Центр помощи трудоустройству, методические комиссии по утверждению УМК, Совет работодателей и др. В ходе формирующего этапа мы обосновываем деятельность четырех основных организационных форм социального партнерства колледжа и предприятий, способствующих построению профессиональной карьеры обучающихся: центр содействия трудоустройству, совет работодателей, служба социально-педагогического сопровождения профессиональной карьеры, служба маркетинга. Основные задачи деятельности организационных форм вытекают из существующих проблем в построении профессиональной карьеры студентами. На сегодняшний день можно с уверенностью говорить о развитии системы социального партнерства на достаточном уровне, в том числе и сопровождении и консультировании молодых специалистов, выпускников колледжа после их трудоустройства.

Таким образом, развитие системы социального партнерства на уровне разнообразных организационных форм не только представляется эффективным механизмом в построении профессиональной карьеры студентами, но и отвечает всем современным требованиям к социальному партнерству в сфере профессионального образования. Заинтересованность всех партнеров в подготовке современного специалиста отвечает требованиям времени.

Для системы среднего профессионального образования социальное партнерство является «естественной формой существования в условиях рыночной экономики» [3]. Только в тесном контакте с работодателями становится возможным эффективно реализовать основную функцию – обеспечение рынка труда необходимыми кадрами специалистов, востребуемых реальным сектором экономики.

Библиографический список:

1. Олейникова О. Н. Социальное партнерство в сфере профессионального образования. - М.: Центр изучения проблем профессионального образования, 2001. — 87 с.

2. Алисиевич Е.П., Вилков Н.М., Вилкова О.М. Экономика образовательного учреждения и качество образования // Развитие инвестиционно-строительного комплекса региона в свете реализации национальных программ: материалы регион, науч.-практ. конф. - Н. Новгород: НРО МАИЭС, 2007. - С.28-34.

3. Смирнов И. П. Социальное партнерство очевидная потребность профшколы // Профессиональное образование. - 1998. - №1.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Oleynikova O. N. Social partnership in the sphere of professional education. - M: Center of studying of problems of professional education, 2001. — 87 pages.



2. Alisiyevich E.P., Vilkov N. M., Vilkova O. M. Economy of educational institution and quality of education//Development of an investment and construction complex of the region in the light of implementation of national programs: materials region, науч. - практ. конф. - N Novgorod: NRO MAIES, 2007. - Page 28-34.

3. Smirnov of Nominative. Social partnership obvious requirement of professional school//Professional education. - 1998 . - No. 1.

УДК 378

*Nikolaenkova I.M., Mikhailova N.G., Alhimina A.N.* **IMPROVEMENT OF PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS.** In light of the introduction of federal State educational standard of particular relevance is the teacher for the quality escort the child with special educational needs. A prerequisite is the high level of professionalism of teachers. In this issue, the authors relied on experience Co-creation project implementation-the way towards professionalism» school development programme is curated by I.M. Nikolaenkova.

*Key words:* professional competence, remedial teaching assistance, scientific and methodological support, professional development, self-education of teachers.

*Николаенкова И.М., учитель высшей квалификационной категории; Михайлова Н.Г., учитель высшей квалификационной категории; Алхимина А.Н., учитель высшей квалификационной категории; Семенюк А.А., учитель высшей квалификационной категории, Всеволожская специальная (коррекционная) школа-интернат Ленинградской области*

## **ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ**

В свете введения Федерального государственного образовательного стандарта особенно актуальной становится деятельность учителя по организации качественного сопровождения ребенка с особыми образовательными потребностями. Необходимым условием является высокий уровень профессионализма учителя. При разработке данного вопроса авторы опирались на опыт реализации проекта «Сотворчество – путь к профессионализму» Программы развития школы-интерната - куратор И.М. Николаенкова.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, коррекционно-педагогическая помощь, научно-методическое сопровождение, повышение квалификации, самообразование учителя.

Дети с проблемами в развитии нуждаются в своевременном оказании коррекционно-педагогической помощи, зачастую для детей с данным диагнозом школа является единственным источником положительного жизненного опыта, служит основой становления личности ребенка. Только педагог, непрерывно повышающий профессиональное мастерство, творчески активный, может стать надежным проводником и организатором учебно-воспитательного процесса.

Приоритетными направлениями, способствующими созданию ситуации продуктивного учебного и социально значимого взаимодействия, являются повышение квалификации, система методической работы в образовательном учреждении, а также самообразование учителей и воспитателей.

Поэтому особое значение приобретает включение каждого специалиста в систему непрерывного педагогического образования и обеспечение условий, способствующих росту профессионализма, мастерства, творчества.

Целью данного проекта является формирование системы научно-методического сопровождения образовательного процесса, способствующей росту профессиональной компетентности учителя, воспитателя, способного самостоятельно и творчески решать профессиональные задачи, отвечать за полученные результаты.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих задач:

- активное использование возможностей повышения квалификации для профессионального роста, изучения и апробации эффективных технологий, форм, методов работы с учащимися, изучение перспективного педагогического опыта.

- Повышение эффективности методической работы.
- Широкое использование возможностей самообразования учителей и воспитателей в формировании педагогических компетенций, саморазвитии.

Основными направлениями реализации проекта «Сотворчество – путь к профессионализму» являются:

- Формирование арсенала педагогических средств профессиональной педагогической деятельности и их практическое освоение.
- Использование технологических, методических, организационных инноваций в образовательном процессе.
- Использование педагогического проектирования для практико-ориентированной деятельности в развитии образовательной и воспитательной среды школы-интерната.
- Организация научно-методической деятельности по развитию, преобразованию и совершенствованию образовательного процесса.
- Организация инновационной деятельности педагогов.
- Оказание индивидуальной методической помощи молодым учителям.
- Работа с родителями.

В реализации проекта немаловажную роль играет совершенствование методической работы, ориентация ее на проблемы развития интеллекта, общей культуры педагогов, на формирование новых компетенций как фундамента их профессионального мастерства. Постепенного перехода от организационной методической работы к самообразованию, саморазвитию педагогов, к созданию индивидуальной образовательной программы, от обязательных к добровольным формам участия педагогов, от эпизодических форм повышения квалификации к непрерывному образованию.

В 2012-2013 учебном году окончили высшие учебные заведения четыре специалиста нашей школы. Курсы повышения квалификации в Ленинградском областном институте развития образования посещали четыре педагога/четыре удостоверения. Тринадцать человек прошли обучение и получили свидетельства «Пользователь ПК». В 2013-2014 учебном году в профильный ВУЗ поступил один человек, курсы повышения квалификации в АОУ ДПО ЛОИРО посещают двенадцать педагогов, на курсах «ПК» занимается шесть человек.

За прошедший учебный год педагоги школы приняли участие в следующих мероприятиях:

- Научно-практические конференции/10 сертификатов.
- Научно-практические семинары/!6 сертификатов.
- Обучающие семинары/6 сертификатов.
- Международные конкурсы:
  - по ОБЖ/3 сертификата
  - по математике/1 сертификат
  - по русскому языку/2 сертификата
- Международные дистанционные олимпиады
  - по истории/2 сертификата
  - по технологии/2 сертификата
- Всероссийские конкурсы/4 сертификата
- Всероссийская дистанционная викторина/2 сертификата
- Всероссийский национальный проект «Здоровье»/4 сертификата
- Областной конкурс презентаций к уроку/1 свидетельство
- СПб форум «Вместе в будущее»/6 сертификатов
- Районный фестиваль творчества детей с ограниченными возможностями «Шире круг»/ 3 диплома

Таким образом, 70% от общего числа педагогов проявили заинтересованность и приняли активное участие в реализации проекта.

В общешкольных мероприятиях участвовали 93% педагогов. В рамках данного проекта для них проводились лекции-дискуссии, педагогические викторины, информационные совещания, мастер-классы, анкетирование. В конце учебного года на базе школы-интерната прошла научно-практическая конференция, подготовленная совместно с кафедрой социальной педагогики РГПУ имени А.И.Герцена на тему «Коррекционная школа: опыт, практика».

В качестве дополнительного инструмента, с помощью которого складывается наглядная картина, отражающая систему оценки качества образования в школе-интернате, является технология «Портфолио». Каждый педагог имеет портфель профессиональных достижений «Портфолио».

Администрация школы с 2013-2014 года ввела «карты инновационных технологий».

На данном этапе проектной деятельности осуществляется непрерывное повышение профессионального мастерства, развитие творческой активности педагогов; овладение широким спектром современных социально-педагогических коррекционных стратегий; использование технологических, методических, организационных инноваций, применение интернет-технологий.

Коррекционно-развивающие технологии, коррекционная направленность обучения, помогают активизировать учебный процесс. Повышение мотивации учебной деятельности учащихся с ОВЗ способствуют «предметные недели», которые требуют большой предварительной подготовки. В рамках «предметной недели» педагоги проводят интересные занятия:

«Занимательная математика»,  
«Занимательная грамматика»,  
«Страницы прошлого»/история/,  
«Знаю и умею»/трудовое обучение/,  
«Я вижу мир...»/рисование/,  
«Путешествие по странам»/география/,  
«Литературные чтения».

Особая роль в активизации процесса обучения принадлежит интегрированным урокам. Интегрированный урок должен иметь четко сформулированные учебно-познавательные задачи, для решения которых необходимо использование знаний других предметов. Он должен обеспечить высокую активность работы учащихся и повысить интерес в применении знаний из других областей. Однако межпредметные связи не должны носить внешний или искусственный характер, они должны быть связующим звеном в понимании детьми сущности изучаемых понятий и явлений.

Уроки, включающие межпредметные знания, достигают эффективности благодаря комплексному подходу к обучению, если соблюдаются дидактические условия их проведения: включение интегрированных уроков в тематические и поурочные планы на основе координации содержания, конкретизации задач с использованием интегрированных знаний, последовательное формирование понятий, умений на уроках с общеобразовательным содержанием, рациональное использование разнообразных средств активизации познавательной деятельности учащихся с ОВЗ.

Все это позволяет педагогу подняться на качественно новый уровень в обучении и воспитании учащихся с особыми образовательными потребностями.

Для того, чтобы дать детям полноценное, качественное образование, помочь найти им свое место в жизни, необходимо совершенствовать содержание образования и постоянно внедрять новые технологии обучения. Этого можно добиться только на основе повышения профессионализма. Каждому педагогу необходимо помнить, что к педагогическому процессу нужен творческий подход.

Библиографический список:

1. «Новым стандартам – нестандартный подход. Методические рекомендации», составитель Л.А.Лазарева- М.: УЦ «Перспектива», 2012 – 36с.

2. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях: Практическое пособие/ Авт.- сост. В.Г.Гульчевская, Е.А. Чекунова, О.Г.Тринитатская, А.В.Тищенко. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аркти, 2011. – 56с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. «Novim standartam – nestandartnii podxod». Metod. rekom. Sostavitel L.A.Lasareva.-М.: «Perspektiva». 2012

2. Chto dolzen snat pedagog o sovremennix obrazovatelnix texnologiyax. Avt.-sost.V.G.Gylchevskaya, E.A.Chekynova, O.G.Trinitatskaya, A.V.Tishenko-2 isdaniye. – М. Аркти, 2011.

УДК 378

*Kuzina N.N.* **THE SYSTEM OF SCIENTIFIC-METHODICAL SUPPORT OF THE RESEARCH ACTIVITIES OF THE TEACHER.** The paper presents a system of scientific-methodical support of the research activities of the teacher, disclosed the content of the stages of the system of scientific-methodical support of research activities of the teacher in the educational institution.

*Keywords:* scientific and methodological support of the research activities of the teacher, stages in the organization of scientific-methodical support of research activity of teachers, the results of scientific-methodical support.

*Кузина Н.Н., к.пед.н., доцент кафедры педагогики и андрагогики СПбАППО, Санкт-Петербург*

## СИСТЕМА НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

В статье представлена система научно-методического сопровождения исследовательской деятельности педагога, раскрыто содержание этапов системы научно-методического сопровождения исследовательской деятельности педагога в образовательном учреждении

*Ключевые слова:* научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности педагога, этапы в организации научно-методического сопровождения исследовательской деятельности педагогов, результаты научно-методического сопровождения.

Научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности учителя – это комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, направленных на оказание всесторонней помощи учителю в решении возникающих затруднений, способствующих его развитию и самоопределению на протяжении всей исследовательской профессиональной деятельности. Ценность научно-методического сопровождения исследовательской деятельности педагога заключается в многообразии функций, которое оно выполняет: обучающая, консультационная, диагностическая, информационная, психотерапевтическая и другие.

Необходимость в реализации системы научно-методического сопровождения исследовательской, а особенно опытно-экспериментальной работы школы требует специально организованного, продуктивного творческого взаимодействия научного руководителя, методистов и учителей-исследователей.

Под научно-методическим сопровождением исследовательской, опытно-экспериментальной работы понимается создание научно-методических условий в их логической целесообразной последовательности на всех ее этапах: от этапа зарождения идеи и разработки и апробации новой модели до этапа её внедрения в массовую школьную практику. Следовательно, научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности – это управляемое специально организованное продуктивное взаимодействие субъектов, направленное на развитие творческого потенциала педагогического коллектива, формирование и развитие компетентности в исследовательской деятельности и, как следствие, на создание научно-методических условий, способствующих повышению эффективности образовательного процесса.

Организация научно-методического сопровождения исследовательской деятельности педагогов позволяет сделать вывод о том, что:

-его назначение заключается в создании адекватных научно-методических условий для повышения эффективности образовательного процесса;

-адекватные научно-методические условия создаются средствами совместной деятельности субъектов, направленной на развитие рефлексивного сознания, то есть знания, обращенного на самого субъекта, на его место во взаимоотношениях с другими субъектами, на формы и способы развития компетентности в деятельности педагога;

- научно-методическое сопровождение является развивающим и развивающимся, что предполагает возникновение, преобразование и смену одних форм совместности, единства, совместного проживания другими формами – более сложными и более высокого уровня развития;

-научно-методическое сопровождение носит вариативный характер и должно быть адекватным реализуемой исследовательской деятельности;

-научно-методическое сопровождение предполагает активную роль субъектов исследовательской деятельности, их методологическую готовность к участию в процессе создания этого сопровождения, что требует достаточного уровня их квалификации и компетентности;

-научно-методическое сопровождение – управляемый и длительный процесс, осуществляющийся в течение всего времени исследовательской деятельности.

Научно-методическое сопровождение исследовательской деятельности педагогов в современной школе может последовательно реализовываться на каждом из ее этапов, составляющих управленческий цикл.

1. Главная функция мотивационно-целевого этапа – смыслообразующая. На этом этапе происходит осознание и принятие педагогом целевой установки на развитие исследовательских умений и опыта исследовательской деятельности как лично значимой цели. Беря на себя ответственность за такое целеполагание, учитель оценивает сложность поставленной цели с точки зрения собственных способностей (достижимость цели) и полезность поставленной цели с точки зрения своих потребностей (значимость цели для своей практической деятельности).

Для формирования мотивации педагогам предлагается мотивационно-диагностический инструментарий (анкеты, тесты-опросники, и др.), предназначенный для осуществления самодиагностики: потребностей, затруднений и степени готовности к реализации исследовательской педагогической деятельности; оценки реального состояния своих знаний и умений; результатов осуществления учебно-воспитательного процесса. Одна из методик диагностики мотивационной готовности педагога к исследовательской деятельности представлена в приложении

Задача научно-методического сопровождения на этом этапе состоит в том, чтобы максимально активизировать процесс самоосознания педагогами необходимости и значимости развития исследовательской компетентности, создать условия для перевода внешних целей обучения исследовательской деятельности в лично значимые цели познания педагога.

Следовательно, на этапе целеполагания специфика научно-методического сопровождения будет заключаться в обучении педагогов технологиям целеполагания, актуализации исследовательской деятельности, а также в привлечении педагогов к участию в деятельности по анализу и самоанализу, целеполаганию и самоцелеполаганию в активных формах в процессе взаимодействия с коллегами, методистами и научным руководителем.

Предполагаемый результат этого этапа – становление интереса педагогов к исследовательской деятельности, осознание ее роли в построении собственной педагогической системы деятельности, определение содержания обучения, приоритетных форм и методов сопровождения.

2. На теоретическом этапе педагогическое исследование предстает перед учителями как целенаправленный поиск оптимальных путей совершенствования образовательного процесса с использованием научного аппарата исследования, позволяющего сделать поиск результативным. Этот этап реализуется в нескольких направлениях.

Задачи первого направления состоят в повышении исследовательской культуры учителей в вопросах научного исследования. Многие ученые (В.И.Журавлев, В.В.Загвязинский, А.И.Кочетов, В.А.Сластенин и др.), рассматривают методологические знания как обязательный компонент профессиональной подготовки педагога-исследователя, а методологическую грамотность как условие его научного творчества.

Основной задачей научно-методического сопровождения является организация обучения педагогов теоретическим основам исследовательской деятельности на основе имеющейся подготовки и предпочтений.

Второе направление ориентирует на исследование педагогического опыта. В работах ученых-исследователей отмечается, что современной школе необходим педагог, способный порождать собственные смыслы педагогической деятельности. Способность к самореализации личностных смыслов обучения и воспитания рождается в процессе осмысления чужого опыта и только после этого сознание педагога способно его интерпретировать для построения своего проекта образовательной деятельности. При этом усвоение педагогического опыта будет происходить как слияние продуктов чужого опыта с показаниями собственного индивидуального опыта. Для самооценки педагогам может быть предложена методика «Владение научными основами изучения, обобщения и внедрения (создания) передового педагогического опыта».

Третье направление повышения профессионального уровня педагогов заключается в освоении ими современных образовательных приемов, методик, технологий.

Четвертое направление - развитие исследовательских умений педагогов. Можно выделить следующие группы исследовательских умений: информационные, аналитические, проектировочные, конструктивные, организационные, рефлексивные. Для диагностики сформированности исследовательских умений педагогов можно использовать методику, представленную в приложении

Процесс развития этих умений предполагает в системе внутрифирменного обучения:

а) применение на занятиях активных методов обучения, повышающих уровень профессионального самосознания учителя;

б) развитие представлений “Я как исследователь”. На этом пути для педагога важным является анализ и самооценка уровня развития своих исследовательских умений на основе их диагностики, выстраивание собственной траектории их совершенствования, осознание важности владения исследовательскими умениями для эффективной организации учебно-воспитательного процесса.

Задача пятого направления состоит в повышении психологической культуры педагога, которая заключается в выработке у него новой гуманистической позиции во взаимоотношениях с учеником, основанной на принципах доверия, уважения, понимания.

На этом этапе важно также определить, какие исследовательские умения выражены у педагога и в какой степени сформированы.

Практика показывает, что наиболее важными умениями исследовательской работы педагоги владеют слабо (выбирать и обосновывать исследовательскую тему, цель, объект и предмет, гипотезу и т.д. обобщить, описывать и научно оформлять полученные результаты, формулировать выводы).

Эти данные позволяют в дальнейшем конкретизировать содержание образовательных программ для педагогов, коллективных и индивидуальных, (спецкурсов, семинаров, самоподготовки), форм и методов образовательной деятельности педагогов с учетом их профессиональных затруднений, запросов и ожиданий.

Должны быть вариативными формы учебной деятельности - лекции, разнообразные семинары, дискуссионные клубы, круглые столы, тематические педсоветы, творческие мастерские, ролевые игры, методические недели, собственные образовательные проекты, научно-практические конференции и т.д.

Таким образом, важными результатами научно-методического сопровождения этого этапа является освоение следующей последовательности действий, когда учитель может:

- исследовать себя (профессиональные умения, личностные качества, стиль общения и взаимодействия, и др.), учащихся (уровень мотивации, зону их ближайшего развития, способности, уровень самооценки и др.), учебно-воспитательный процесс (целеполагание, отбор содержания, выбор форм, методов и средств обучения, организацию, управление, результат и др.), варианты самоизменения собственной деятельности);

- анализировать новые ценности образования, потребности учеников и их родителей, «проблемные места» в учебно-воспитательном процессе и его результат, собственные профессиональные и личностные способности, реальные возможности образовательного учреждения;

- определиться в выборе стратегии профессионального саморазвития;

- определиться в формах и методах обучения и самообразования и др.

Самыми главными достижениями учителя на этом этапе является овладение методологией и методикой исследовательской деятельности; развитие исследовательских умений: информационных, аналитических, проектировочных, конструктивных, организационных, рефлексивных; процедурой обобщения передового педагогического опыта и его интерпретации.

**3.** На проектировочном этапе педагогом осуществляется проектирование системы профессионального саморазвития педагога.

Исследованиям процесса педагогического проектирования посвятили свои работы Е.С.Заир-Бек, Н.А. Масюкова, М.В.Кларин, Н.В.Кузьмина, В.М.Монахов, А.К.Маркова, А.Я.Никонова Т.К.Смыковская и др. Они считают, что одной из ведущих профессиональных компетенций педагога является умение проектировать им свою собственную педагогическую деятельность.

Организация научно-методического сопровождения ориентируется на последовательность этапов проектирования системы профессионального саморазвития педагога, которое может быть представлена следующим образом. Оно начинается с целеполагания на основе анализа собственной деятельности, определения трудностей, уточнения проблемы, выбора темы проекта, определения цели и задач, выдвижения гипотезы, определения методов, проектирования программы исследования, уточнения критериев оценки проекта, оценки ресурсного обеспечения, анализа и оценки проекта, принятие решения о реализации проекта.

Названные этапы в проектировании системы профессионального саморазвития педагога взаимосвязаны между собой, взаимно дополняют друг друга. Поэтому процесс проектирования не носит линейной направленности. Многие этапы могут повторяться в процессе корректировки цели, уточнения гипотезы, проведения дополнительной диагностики. Каждый учитель в процессе создания проекта выстраивает свою индивидуальную траекторию проектирования.

Таким образом, итогом проектировочного этапа для каждого учителя является разработанная им программа исследовательской деятельности по реализации собственной стратегии профессионального саморазвития.

**4.** Практический этап включает реализацию спроектированной программы исследования, направлен на:

1. включение педагога в самостоятельное педагогическое исследование, что обеспечивает интеграцию мотивационно-целевых установок, теоретических знаний и имеющегося исследовательского опыта;

2. создание собственной системы педагогической деятельности на основе апробации и адаптации спроектированной программы к условиям образовательного учреждения;
3. саморазвитие педагогом способности к самостоятельному усвоению и совершенствованию теоретических знаний и их творческому применению на практике.

Алгоритм самостоятельной исследовательской деятельности педагога при работе над реализацией созданного им проекта состоит из следующих шагов: апробация программы - получение промежуточных результатов - определение проблемных моментов в деятельности - анализ результатов экспериментального исследования на основе теоретического анализа изученной литературы по проблеме - коррекция разработанной исследовательской модели совершенствования деятельности педагога.

В процессе реализации этого этапа педагог сам исследует педагогический процесс, результаты этого процесса (когнитивные и личностные изменения учащихся и себя), использует самостоятельно выбранные исследовательские методики и диагностический инструментарий, организует и осуществляет педагогическое исследование и его анализ.

На этом этапе научно-методическое сопровождение осуществляется преимущественно индивидуально, на основе конкретного запроса педагога.

5. Назначение контрольно-коррекционного этапа заключается в том, чтобы проанализировать ход и результаты педагогической деятельности, провести их самооценку и экспертизу, чтобы в следующем цикле деятельности не включить неэффективные моменты предыдущего.

Логику контрольно-коррекционного этапа можно представить в виде следующих шагов: сбор, обработка и анализ данных, экспертная оценка результатов исследовательской деятельности на основе разработанных критериев, выработка вывода об эффективности измененной системы деятельности, определение условий и границ применимости новой системы деятельности.

Важным механизмом контроля и коррекции выступают рефлексивные умения педагога. С одной стороны, рефлектируя, педагог познает себя, размышляет над своей практической деятельностью в процессе реализации программы профессионального саморазвития: «Что я исследую? Как? Почему?» С другой стороны, рефлектируя, педагог критически анализирует содержание программы и методы исследования. В процессе исследовательской деятельности педагог сначала накапливает знания или расширяет их, а затем, обобщая их, структурирует или свертывает.

Этот этап исследовательской деятельности – этап анализа и обобщения собственного педагогического опыта вызывает наибольшие трудности в деятельности педагога и также нуждается в индивидуальном научно-методическом сопровождении педагогов.

Таким образом, для развития исследовательской компетентности педагогов в образовательном учреждении необходимым условием является организация научно-методического сопровождения. Реализация выделенных этапов в организации научно-методического сопровождения исследовательской деятельности педагогов в образовательном учреждении способствует их личностному и профессиональному росту, самореализации в педагогической деятельности, что в итоге приводит к повышению уровня исследовательской компетентности.

Литература:

1. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство. – Челябинск, 2004.
2. Загвязинский В.И. Исследовательская деятельность педагога. — М.: Педагогическая мысль, 2007.
3. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н.Певзнер, О.М.Зайченко, В.О.Букетов, С.Н.Горычева, А.В.Петров, А.Г.Ширин / Под ред. М.Н.Певзнера, О.М.Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
4. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе. Методическое пособие. – М.: Педагогическое сообщество России, Центр педагогического образования, 2011. -448 с.

Leeteratura:

1. Belkin A.S. Kompetentnost`. Professionalizm. Masterstvo. – Cheliabinsk, 2004.



2. Zagviazinskiĭ V.I. Issledovatel'skaia deiatel'nost' pedagoga. — M.: Pedagogicheskaiia my'sl', 2007.
3. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie personala shkoly': pedagogicheskoe konsul'tirovanie i superviziia: Monografiia / M.N.Pevzner, O.M.Zai'chenko, V.O.Buketov, S.N.Gory'cheva, A.V.Petrov, A.G.Shirin / Pod red. M.N.Pevznera, O.M.Zai'chenko. — Velikiĭ Novgorod: NovGU im. Iaroslava Mudrogo; Institut obrazovatel'nogo marketinga i kadrovyy'kh resursov, 2002. — 316 s.
4. Potashnik M.M. Upravlenie professional'ny'm rostom uchitel'ia v sovremennoi' shkole. Metodicheskoe posobie. — M.: Pedagogicheskoe soobshchestvo Rossii, Centr pedagogicheskogo obrazovaniĭ, 2011.—448 s.

УДК 378.147

*Ostroverchova T.A.* **EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEASUREMENT OF INTERACTION ACTIVITY DEGREE OF HIGH SCHOOL STUDENTS.** The article deals with different approaches to understanding of the educational environment, proves its effect on humans and reveals such basic types as dogmatic, career, serene and creative. The author analyses the resources and educational opportunities of the educational environment; provides an overview of the parameters of the educational environment and their psychological and pedagogical expertise.

*Keywords:* educational environment, interaction parameters of the educational environment, the coefficient of modality, educational opportunities, activity, structural characteristics.

*Островерхова Т.А., старший преподаватель, ФГБОУ ВПО Тюменский государственный нефтегазовый университет, г. Тюмень, E-mail: taotmn14@rambler.ru*

### **ПАРАМЕТРЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ СТЕПЕНИ АКТИВНОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА**

В статье рассматриваются различные подходы к пониманию образовательной среды, обосновывается влияние среды на человека, раскрываются её основные типы: догматическая, карьерная, безмятежная, творческая. Автор анализируется степень использования студентами ресурсных и образовательных возможностей среды; выделяет параметры образовательной среды и даёт их психолого-педагогическую экспертизу.

*Ключевые слова:* образовательная среда, взаимодействие, параметры образовательной среды, коэффициент модальности, образовательные возможности, активность, структурная характеристика.

Одним из ключевых условий долгосрочного социально-экономического развития России является модернизация отечественного образования. Специалист XXI века предстаёт как эрудированная, духовно развитая, интеллигентная личность, в совершенстве владеющая профессией, обладающая обширными социальными знаниями, эстетическим чувством, высокими моральными качествами, гуманностью, уважением к достижениям человека. Одним из важнейших качеств дипломированного специалиста является способность всесторонне и глубоко, на основе научных фактов, знания социальных закономерностей и с помощью разнообразных научных средств анализировать социально-экономическую, социально-политическую обстановку, что даёт возможность чувствовать конъюнктуру развития, предугадывать движение социальной материи, реагирующей на политические решения, оказываться и быть в русле прогресса.

Для того чтобы подобный тип личности мог появиться и постоянно воспроизводиться, окружающая его образовательная среда должна нести в себе такие ресурсные условия и возможности, которые бы активно способствовали решению важнейшей педагогической стратегии вуза.

Несмотря на необычайно широкое употребление, понятие "среда" не имеет четкого и однозначного определения в мире науки. В самом общем смысле "среда" понимается как окружение. Чаще всего под окружающей человека средой подразумевается та или иная совокупность условий и влияний, окружающих человека. При анализе системы "человек-среда" положение человека рассматривается как центральное.

Среда человека охватывает комплекс природных и социальных факторов, которые могут влиять прямо или косвенно, мгновенно или долговременно на жизнь и деятельность людей. Чем больше и полнее личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее свободное и активное саморазвитие, человек является одновременно и продуктом и творцом своей среды, которая дает ему физическую основу для жизни и делает возможным интеллектуальное, моральное, общественное и духовное развитие.

Интересно, что человек для другого человека также выступает как элемент окружающей среды, оказывая на него влияния своими отношениями и действиями. Так В. А. Ясвин считает что «... среда человека - это его естественное социальное окружение, обладающее комплексом влияний и условий, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении...» [1] и находит перспективным предоставленных средой возможностей развития личности.

Развивая теорию образовательной среды в современной педагогической науке и практике С.В. Тарасов трактует образовательную среду как «... совокупность социальных, культурных, а также специально организованных в образовательном учреждении психолого-педагогических условий становления и развития личности» [2. С. 9].

Высшее образование создается процедурами взаимодействия участников образовательного процесса, каждый из которых одновременно выступает и как субъект, преследующий общие цели, и как объект ориентации для других индивидов. Взаимодействие общностей студентов и преподавателей - результат взаимосогласованных единичных действий, включающих индивида (группу индивидов), цели деятельности, социальную ситуацию, представленную средствами обучения и атмосферой вуза, нормы и ценности, посредством которых определяется качество образования в высшем учебном заведении.

Параметры образовательной среды, экспертиза и аппарат её формального описания разработан В.А. Ясвиным. Ранее учёные Мясищев в 1960г., Ломов в 1984., Ясвин в 1994г. представили систему психодиагностических параметров для анализа отношений как методическую основу такого описания. Этот комплекс измерений может быть использован для характеристики различных систем, в том числе и такой непростой системы, как образовательная среда вуза т.к. базируется на общеметрических категориях. В своей работе Ясвин выделяет пять "ключевых" параметров: широта, интенсивность, модальность, степень осознаваемости и устойчивость. Такие шесть параметров как эмоциональность, обобщенность, доминантность, когерентность, мобильность, активность он относит к «второстепенным» параметрам.

Все параметры, указанные В.А. Ясвиным дают количественную характеристику образовательной среды, а с качественной, типологической стороны образовательную среду характеризует модальность, которая является её содержательной характеристикой. Однако, в процессе установления модальности конкретной образовательной среды часто используется ее количественный анализ по избранным критериям.

Авторы представляют модальность образовательной среды с помощью методики векторного моделирования.

Образовательная среда может быть отнесена к одному из четырех основных типов:

1. «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости.

2. «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости.

3. «безмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности.

4. «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию «идейная воспитывающая среда».



Рис.1. Система координат для векторного моделирования образовательной среды

Определяющим показателем является наличие или отсутствие в той или иной образовательной среде условий и возможностей для развития активности (или пассивности), в нашем случае студента, и его личностной свободы (или зависимости).

В качестве эффективного инструмента психолого-педагогической экспертизы образовательной среды автор предлагает использовать коэффициент модальности, который показывает степень использования учащимися развивающих ресурсных возможностей среды. Так, в догматической среде явно используются не все возможности (то есть коэффициент модальности должен быть меньше единицы). Другими словами, для реализации образовательных возможностей в этой среде необходим тотальный контроль со стороны педагогов. При его ослаблении учащиеся «расслабляются», так как им недостает активности, они зависимы и пассивны, не ощущают себя субъектами своего собственного развития. Степень использования образовательных возможностей в безмятежной среде еще меньше, чем в догматической. Здесь учащиеся жестко не контролируются, предоставлены самим себе и при этом они свободны в выборе пассивного образа жизни. В качестве примера автор приводит жизнь в студенческом общежитии. Противоположная ситуация складывается в творческой среде, когда учащиеся свободны и активны. Здесь не только используются предлагаемые средой возможности, но и учащиеся сами создают себе возможности, которые становятся новыми и развивающими, а именно: решают образовательные задачи в процессе неформального общения, задают вопросы, ищут дополнительную литературу и т.д. Как следствие, коэффициент модальности в творческой среде превышает 100% или больше единицы.

Поэтому можно сделать вывод, что коэффициент модальности, тем больше, чем выше активность и при равной степени активности, он больше в условиях свободной активности и меньше в условиях свободной пассивности. Для определения коэффициента модальности В. Ясвин предлагает к использованию шкалу под названием "вектор личности", формирующейся в данном типе образовательной среды. За условную единицу принят средний уровень активности субъекта при внешнем контроле, соответствующий карьерной среде активной зависимости. Построение на основе данной методики векторных моделей образовательных сред хорошо диагностирует и наглядно иллюстрирует педагогическую стратегию, реализуемую (и желаемую) конкретным образовательным учреждением или, даже, конкретным педагогом [1].

Широта образовательной среды является следующим параметром и служит её структурно-содержательной характеристикой. Она показывает какие процессы и явления, субъекты и объекты, включены в данную образовательную среду. Широта образовательной среды студента ТюмГНГУ из сельской местности будет скорее всего относительно низкой

по сравнению с городским жителем, который еще в школе имел возможность путешествовать, получать дополнительное образование, в том числе и по иностранному языку. Крайне низкий показатель широты образовательной среды обычно бывает у студентов из семей, придерживающихся каких-либо сектантских убеждений, ограничивающие социальные контакты детей.

Интенсивность образовательной среды - структурно-динамическая характеристика, показывающая степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрацией их проявления. В качестве примера высокой интенсивности образовательной среды можно провести хорошо организованные курсы, когда их участники в марафонском режиме, по многу часов в день, работают с различными преподавателями, использующие всевозможные формы и методы занятий: лекции и круглые столы, просмотр видеоматериалов, тренинги, деловые игры, презентацию индивидуальных проектов. В рекламных текстах так и пишут: «интенсивные курсы иностранного языка».

Степень осознаваемости образовательной среды - показатель сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного процесса. В такой среде все субъекты образовательного процесса - как педагоги, так и студенты хорошо мотивированы предстоящим испытанием, каждый осознает ответственность как за собственную подготовленность, так и за уровень подготовки своих товарищей. При определении осознаваемости образовательной среды автор методики советует ответить на вопросы, касающиеся образования учебного заведения, его основателей, первых педагогах, известных людях и т.д. Тюменский нефтегазовый университет, бывший индустриальный институт ведёт свою историю с момента начала разработки нефтяных месторождений в Тюменской области. В музее университета студентов знакомят с развитием геологии и нефтегазовой промышленности, многие аудитории носят имена известных деятелей в этой области, выпускников вуза. При проведённом анкетировании нескольких групп студентов ТюмГНГУ показатель осознаваемости составил 8,6 - это высокий показатель, который говорит о том, что образовательная среда активно воздействует на них. Повышению осознаваемости образовательной среды может также служить наличие традиций и ритуалов, символики и атрибутики учебного заведения. В ТюмГНГУ это традиционные дни открытых дверей, творческий фестиваль искусств «Интра».

Обобщенность образовательной среды характеризует степень координации деятельности всех субъектов данной образовательной среды. Высокая степень обобщенности образовательной среды какого-либо учебного заведения обеспечивается, например, наличием четкой концепции деятельности этого учреждения. Примером относительно низкого показателя обобщенности образовательной среды может служить, скажем, вновь созданный частный ВУЗ, в котором большинство преподавателей работают в других учреждениях и приходят только для того, чтобы «вычитать свои часы».

Эмоциональность образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Очевидно, что определенная образовательная среда может быть более эмоционально насыщенной, "яркой", так и эмоционально бедной, "сухой". На эмоциональность образовательной среды большое влияние оказывают педагоги, работающие в этой среде. От их личной индивидуальности зависит, каким уровнем эмоциональности будет характеризоваться образовательная среда на его уроке - низким или высоким. Сам профиль учебного заведения может накладывать отпечаток на эмоциональность образовательной среды. Так в вузе степень рационализма будет сравнительно больше чем, в образовательной среде молодежного лагеря. Здесь уместно сказать и об эмоциональном оформлении пространственно-предметной среды вуза, т.е. о визуальном оформлении учебного заведения: стенды, плакаты, лозунги, доска объявлений и т.д. Эмоциональная среда будет выше, если в оформлении интерьеров учебного заведения присутствуют эмоционально насыщенные элементы юмористические, сатирические сюжеты плакатов, лозунгов, стенгазет и т.д.; где студенты и преподаватели могут свободно выражать свои эмоции (рисо-

вать шаржи, писать пожелания или благодарности и т.п.) Эмоциональность образовательной среды в определенной степени соотносится и с типом ее модальности. Более высокие показатели эмоциональности в творческой и карьерной среде, более низкие - в среде догматической и безмятежной.

Доминантность образовательной среды характеризует значимость данной локальной среды в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность описывает образовательную среду по критерию "значимое - незначимое". Это показатель иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет определенная образовательная среда в развитии человека, чем более высокое, "центральное" место она в этом смысле занимает, тем более она доминантна. Для спортсмена, сильно мотивированного на достижение спортивных успехов, наиболее доминантной образовательной средой может оказаться среда его спортивной школы, чем среда вуза.

Когерентность (согласованность) образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность данной локальной среды с влияниями других факторов среды обитания. Когерентность характеризует образовательную среду по критерию "гармоничное - негармоничное". Это показатель степени согласованности всех локальных образовательных сред, функциональным субъектом которых является данная личность. Иными словами когерентность показывает, является ли данная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности или она тесно с ней связана, высоко интегрирована в нее. О высокой степени когерентности образовательной среды вуза, может, например, свидетельствовать четкая ориентированность ее образовательных целей на социальный заказ города, региона, коммерческий заказ предприятий и т.п.

Социальная активность образовательной среды служит показателем ее социально ориентированного созидательного потенциала и экспансии данной образовательной среды в среду обитания. Образовательная среда в одних случаях может выступать исключительно в роли социального потребителя, - это низкая социальная активность, а в других - она сама производит тот или иной социально значимый продукт, активно его распространяет, оказывая, таким образом, влияние на среду обитания. Мобильность образовательной среды служит показателем ее способности к ограниченным эволюционным изменениям, в контексте взаимоотношений со средой обитания. Речь идет о постоянных, активных, хорошо согласованных и спланированных с внешней и внутренней средой образовательной организации эффективных изменениях. Как правило, большей степенью мобильностиобладают учреждения негосударственной системы образования.

Устойчивость образовательной среды отражает ее стабильность во времени. Параметр устойчивости осуществлять описание образовательной среды вне ее сегодняшнего дня, а в контексте истории, традиции. Английские Оксфорд и Кембридж, как и другие европейские университеты, ведущие свою историю из средневековья, безусловно, доказали высокую устойчивость их образовательной среды. Низкая степень устойчивости образовательной среды констатируется, например, в школе, в которой происходят постоянные изменения педагогического состава - «текучка кадров» или каждый год меняются директора. О низкой устойчивости образовательной среды можно говорить и тогда, когда учебное заведение с давними и прочными традициями решительно меняет концепцию своей педагогической работы, подстраиваясь под «новые веяния».

Выделенные параметры образовательной среды, безусловно, оказываются в определенной степени связанными друг с другом, и в то же время каждый из них может иметь свой низкий или высокий показатель независимо от уровня показателей других параметров. Данная система параметров экспертизы образовательной среды позволяет производить ее системное описание, предоставляет возможность осуществлять мониторинг развития образовательной среды учебного заведения.

Проводя экспертизу своей образовательной среды (на уровне вуза или отдельных групп) «внутренними» силами, то есть так называемым методом включенной экспертизы, администрация (или отдельный преподаватель) может обеспечить четкий контроль динамики ее развития, целенаправленно корректировать это развитие путем перераспределения ресурсов, если представляется необходимым увеличить показатель того или иного параметра.

Библиографический список:

1. Ясвин, В.А. Образовательная среда // От моделирования к проектированию. – М., Смысл, 2001-365с. [стр.49-160]

2. Тарасов, С.В. Образовательная среда как социокультурная и педагогическая категория // Образовательная среда школы: проблемы и перспективы развития. – СПб., Образование-Культура, 2001. С.9,19

Bibliograficheskiy spisok:

1.Yasvin, V.A. Obrazovatel'naya sreda // Ot modelirovaniya k proektirovaniyu. – M., Smysl, 2001-365с. [стр.49-160]

2.Tarasov, S.V. Obrazovatel'naya sreda kak sotsiokulturnaya I pedagogicheskaya kategoriya // Obrazovatel'naya sreda shkoly: problem I perspektivy razvitiya, SPb, Obrazovaniye-Kultura, 2001. S.9,19.

УДК 159.9:355 (075)

*Shemyakina I.E., Plesovskikh E.A. PECULIARITIES OF THE INTERACTION IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MILITARY EDUCATIONAL INSTITUTION.* The change of attitude of students to the characteristics of communication and behavior in a military collective, depending on their year of entry into the higher military educational institution as one of the conditions of pedagogical changes in the educational environment of the university is found out.

*Key words:* higher military educational institution, military collective, social interaction, important vocational qualities, a Russian officer.

*Шемякина И.Е., старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт) имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, соискатель ТОГИРРО, г. Тюмень*

*Плесовских Е.А., старший преподаватель кафедры естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, Тюменское высшее военно-инженерное командное училище (военный институт) имени маршала инженерных войск А.И. Прошлякова, г. Тюмень*

## ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВОЕННОГО ИНСТИТУТА

Выявлено изменение отношения курсантов к особенностям общения и поведения в воинском коллективе в зависимости от их года поступления в военный институт как одно из условий педагогических изменений образовательной среды вуза.

*Ключевые слова:* высшее военное учебное заведение, воинский коллектив, социальное взаимодействие, профессионально-важные качества, российский офицер.

Воинская деятельность сегодня носит выраженный коллективный характер. Реформирование Вооруженных Сил РФ (приняты на вооружение новейшие системы боевой техники и вооружения) требуют коллективного участия в их применении, при этом значительно возросла ответственность каждого члена боевого коллектива. Первостепенное значение приобретают вопросы психологической совместимости военнослужащих. Создание здорового социального взаимодействия в среде курсантов является одной из наиболее значимых проблем.

Особенности взаимоотношений в воинском коллективе определяются многими факторами. Авторы А.К. Кротов, А.А. Мовчан в [1, с. 38] называют такие факторы, как строгая регламентация жизни и деятельности военнослужащих, их возрастные особенности, напряженный ритм службы, длительность пребывания членов воинского коллектива в

условиях совместной деятельности, повышение физических и психологических нагрузок военнослужащих, трудности в материально-техническом обеспечении, связанных с объективными издержками поэтапного реформирования Вооруженных Сил, а также социальная напряженность в обществе и многое другое.

А.А. Григорьев [2, с. 6-8] перечисляет обстоятельства, обуславливающие функционирование социально-организационной подсистемы военно-учебных заведений как открытой самоорганизующейся системы. Так социально-организационные процессы, происходящие в военно-учебных заведениях, являющихся человеческой общностью, обеспечивают адаптацию организации к изменяющимся условиям. С помощью коммуникации, развитие которой отводится важная роль во всех военно-учебных заведениях, осуществляется отбор подходящих способов действий. Социальное взаимодействие в военно-учебных заведениях организуется в результате нормативно-правового регулирования и спонтанного взаимодействия всех субъектов образовательной среды.

Успешность выполнения боевых задач во многом зависит от боевого слаживания воинского коллектива, зависит от воинской дисциплины, взаимной выручки, от войскового товарищества. Автор А.Ф. Шрамченко в труде [3, с.124-126] описывает результаты проведенного анкетирования, целью которого было выявление качеств командиров, положительно или отрицательно влияющих на эффективность руководства воинским коллективом, тем самым создающих либо положительную, либо отрицательную атмосферу взаимодействия внутри коллектива. В исследовании участвовало три группы офицеров: 1) офицеры, имеющие среднее военное образование, 2) офицеры, имеющие высшее военное образование, 3) офицеры, участвовавшие в Великой Отечественной войне. Автор перечисляет выявленные первые десять качеств в порядке своей значимости. По общему мнению офицеров разных групп такими качествами стали: преданность Родине и принципиальность; требовательность и забота о подчиненных; знание своего дела; уважение подчиненных; справедливость; тактичность и корректность; самообладание; доверие к подчиненным; простота в общении; умение показать личный пример. По итогам исследования автор делает вывод, что на первом месте офицеры называют моральные качества командира, ставят на один уровень такие качества, как требовательность и заботу о подчиненных.

В тоже время авторы М.Г. Волкова, Е.В. Рыбникова, Ю.В. Шибалова в [4, с. 24] делают упор на необходимость дифференциации и индивидуализации процесса обучения, доказанной во многих методических работах ученых педагогов.

Преподавательский состав естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин работает в направлении создания и развития здоровой социально-психологической обстановки на занятиях в курсантских учебных отделениях, как следствие в образовательной среде военного института. Например, организуют занятия в группах, ставя главной целью учиться курсантам общению, оказанию взаимопомощи, а не оцениванию. В процессе обучения курсанты участвуют в научно-исследовательской деятельности под руководством преподавателей, в военно-научном обществе, в выполнении рационализаторских работ, что является проявлением их самостоятельности, терпения, умственных вложений, профессиональной и бытовой смекалки, трудовых навыков, а также коллективного творчества.

Учитывая социально-педагогические изменения, происходящие в образовательной среде военного института, появляется необходимость поиска новых технологий и создания методик, обеспечивающих развитие у курсантов рефлексии, планирования и самоанализа собственных планов и действий, способствующих развитию коммуникации между всеми субъектами образовательной деятельности института. В 2012-13 учебном году было издано и прошло практическую проверку учебно-методическое пособие «Дневник самообразования» для использования курсантами в своей учебной деятельности. Одним из этапов пособия является мотивационный (направленность на самообразование), который

содержит: собственное представление образа российского офицера; выписки из нормативных документов: ФГОС ВПО (виды профессиональной деятельности, по которым ведется подготовка по специальности и требования к результатам освоения основных образовательных программ подготовки специалиста), характеристики на выпускника вуза (отзыв из военной части после года службы). Отвечая на поставленные в пособии вопросы, у курсанта формируется индивидуальный образ российского офицера, к которому он будет стремиться в процессе обучения в институте.

Анализируя применение описываемой выше педагогической методики в практике кафедры, считаем, что оно имеет гуманистическую направленность, обеспечивает личностно-дифференцированное ориентирование на индивидуальность курсанта, интегрирует в себе разные дисциплины с нормативными документами в высшем профессиональном образовании. Общая цель методики заключается в обучении курсантов навыкам самообразования, тем самым становления их субъектности посредством идеологии методологической направленности.

В 2009 году нами было проведено исследование [5, с. 7-9] на выявление изменения отношения курсантов к профессионально-важным качествам российского офицера в зависимости от включенности в профессиональную деятельность. В исследовании участвовала группа курсантов 1 курса (29 человек, возраст от 17 до 21 года). Курсантам предлагалось в готовом списке «Профессионально-важные качества российского офицера» проранжировать качества по степени значимости для профессии офицер основные качества военных, необходимых для успешной практической деятельности, начиная с 1-ого места. Для составления списка качеств офицера был использован отзыв на выпускника, высылаемый в институт после его первого года службы в воинской части. В 2013 году было проведено подобное исследование. Участвовало 25 курсантов, средний возраст которых 20 лет. Для данной работы мы выбрали только часть результатов проведенного лонгитюдного исследования: выявление отношения курсантов к особенностям общения и поведения в воинском коллективе. Профессионально-важному качеству российского офицера «Особенности общения и поведения в воинском коллективе (авторитет среди товарищей, готовность к взаимовыручке» в 2009 году курсанты первого года обучения в среднем определили седьмое место важности со средней оценкой 7,44, а в 2013 году курсанты первого года обучения в среднем определили шестое место важности со средней оценкой 5,96. «Моральному качеству (честность, доброжелательность, умение подчинить личные интересы служебным российскому офицера и в 2009 году, и в 2013 году курсанты отдали третье место важности. К описываемым результатам нужно относиться следующим образом: чем ниже в количественном отношении место значимости, тем оно выше в иерархии. Таким образом, современные курсанты (2013 г. поступления в военный институт) оценивают выше по значимости особенности общения и поведения в воинском коллективе, что свидетельствует о ценности этого качества в их учебно-профессиональной деятельности.

В заключении мы можем констатировать, в военном институте проблема эффективного социального взаимодействия между субъектами образовательного процесса является актуальной. Одно из решений заключается в правильной организации учебно-профессионального труда курсантов. При этом необходимо учитывать, что курсанты имеют свое индивидуальное отношение к развитию у них обсуждаемых в статье качеств, меняющееся в зависимости от времени их поступления в институт.

Библиографический список

1. Кротов А.К., Мовчан А.А. Конфликтные ситуации в воинских коллективах и способы их разрешения // Военная мысль. 2011, № 9, с. 37-45
2. Григорьев А.А. Парадигма социально-организационного развития системы военного образования // Инновации в образовании. 2003, №1, с. 6-8
3. Шрамченко А.Ф. Командир и формирование его личности: Учеб.-методич. Пособие. – М.: Финансы и статистика, 2005. – 272 с.
4. Волкова М.Г., Рыбникова Е.В., Шибалова Ю.В. Обучение курсантов на основе их когнитивных стилей // Военная мысль. 2011, № 9, с. 23-30



5. Шемякина И.Е. Портрет российского офицера//Журнал «Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы» №1 2010, с. 7-9

#### REFERENCES

1. Krotov A.K., Movchan A.A. Konfliktnye situatsii v voinskih kolektivakh i sposoby ikh razresheniya // Voennaya mysl'. 2011, № 9, p. 37-45 (in Rus.)

2. Grigor'ev A.A. Paradigma sotsial'no-organizatsionnogo razvitiya sistemy voennogo obrazovaniya//Innovatsii v obrazovanii. 2003, №1, p. 6-8

3. Shramchenko A.F. Komandir i formirovanie ego lichnosti: Ucheb.-metodich. Posobie. – M.: Finansy i statistika, 2005. – 272 s. (in Rus.)

4. Volkova M.G., Rybnikova E.V., Shibalova Yu.V. Obuchenie kursantov na osnove ikh kognitivnykh stiley // Voennaya mysl'. 2011, № 9, s. 23-30 (in Rus.)

5. Shemyakina I.E. Portret rossiyskogo ofitsera//Zhurnal «Regional'noe obrazovanie XXI veka: problemy i perspektivy» №1 2010, p. 7-9 (in Rus.)

УДК 159.99

*Gref N.G.* **FEATURES OF NONVERBAL COMMUNICATION OF 6-7 AGE CHILDREN AT THE CORRECTION KINDERGARTEN.** The article describes necessity of development of non-verbal communication of 6-7 age children in the correction kindergarten, because it promotes the reduction of anxiety.

*Keywords:* nonverbal communication, nonverbal communication.

*Греф Н.Г., педагог ГДОУ №113, Санкт-Петербург, E-mail: gref\_n\_gmail.ru*

### **ОСОБЕННОСТИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ В КОРРЕКЦИОННОМ САДУ**

Статья описывает необходимость развития невербальной коммуникации детей 6-7 лет коррекционного детского сада, т.к. это способствует снижению тревожности.

*Ключевые слова:* невербальная коммуникация, тревожность.

Для ребёнка дошкольного возраста очень сложно разобраться со всей гаммой своих переживаний. Дошкольники не всегда правильно понимают даже простые эмоции. Навыки понимания эмоционального состояния человека и возможность передать свои эмоции выразительными движениями – более высокая ступень человеческого общения. Выразительные движения складываются из мимики, жестов, поз. Нарушение выразительной моторики заслуживает пристального внимания педагога в связи с тем, что неумение ребенка правильно выразить свои чувства, неловкость или неадекватность мимико-жестовой речи затрудняют его общение со сверстниками и взрослыми. Такие дети, возможно, и сами полностью не улавливают, что им сообщается бессловесным образом другими, неадекватно оценивают их отношение к себе, что может быть причиной нарушений в социально-эмоциональной сфере: страх, отчужденность, враждебность. (Чистякова М.И., 1995).

В настоящее время идет активный поиск средств гуманизации специального образования, ориентация на самооценку человеческой личности, ее внутренние ресурсы, стремление к совершенствованию и гармонизации.

Повышенный уровень тревожности (одна из причин дизгармонизации личности) особенность детей дошкольного возраста в логопедическом саду, являющейся одной из самых распространенных проблем в развитии речи в дошкольном возрасте. В эмоциональной сфере детей логопедической на первый план выходит повышенный уровень тревожности; особенности невербальных коммуникаций этих детей не являются предметом пристального внимания педагогов.

Невербальные коммуникации, по определению В.А.Лабунской, - это система невербальных символов, знаков, использующихся для передачи сообщения с большой степенью точности, которая в той или иной степени отчуждена и независима от социально-психологических качеств личности, имеет достаточно четкий круг значений и может быть описана как знаковая система.

Проблеме невербальных коммуникаций посвящено достаточно большое количество работ (А.А.Лабунская, А.М. Щетинина, В.А.Барабанщиков, О.В.Гордеева), в которых доказывается, что произвольные жесты, телодвижения, позы, выражения лица успешно кодируются и декодируются, выступают в роли знаков, имеющих ограниченный круг значений, и выполняют функции сообщения.

Возрастные особенности узнавания эмоциональных состояний человека исследовали Изотова Е.И., Никифорова Е.В., Н.В.Клюева, Ю.В.Касаткина.

Обзор литературы показал, что у мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста существует дисбаланс в проявлении и определении невербальной коммуникации (Бендас Т.В., Крейдлин Г.Е.). Обоим полам необходима психологическая помощь в коррекции эмоциональных переживаний и поведения, а также знания невербальной коммуникации представителей другого пола. Это будет способствовать улучшению взаимоотношений мальчиками и девочками.

Экспериментальное исследование точности понимания невербальной коммуникации, научение адекватности реагирования на невербальные сигналы человека детей логопедической группы имеет смысл для развития и коррекции как эмоциональной, так и речевой сфер детей (снижение тревожности, улучшения речевых характеристик). (Ястребова А.В., Лазаренко О.И.)

В соответствии с актуальностью данной проблемы были изучены особенности невербальной коммуникации (интерпретация экспрессии лица, поз) у детей логопедической группы 6-7 лет.

В исследовании принимали участие дети 6-7 лет в количестве 40 человек 2006-2007 уч.г.

Для реализации поставленных задач исследования использовались следующие методы: тест социального интеллекта (модификация методики Дж. Гилфорда Я. И. Михайловой), направленный на оценку возможных последствий поведения ребенка в определенной ситуации и способности к восприятию невербальной экспрессии, ее распознаванию и выделению существенных признаков различных ее проявлений; тест «Эмоциональная идентификация» Е. И. Изотовой, направленный на выявление сформированности восприятия и понимания эмоций различной модальности; анкета-опросник для родителей (Е.И.Изотовой) для определения степени участия родителей в эмоциональном развитии ребенка; тест «Выбери нужное лицо» (Р.Тэмпл, М.Дорки, В.Амен) для выявления уровня тревожности; рисунок семьи для выявления уровня тревожности детей, определения благополучности семейной ситуации.

По результатам проведенного исследования были получены следующие данные.

У детей логопедической группы выявлен повышенный уровень тревожности, в связи с чем они точнее определяют отрицательные эмоциональные состояния и ситуации (страх, нападение, боль), чем положительные или нейтральные (удивление).

Девочки точнее идентифицируют и вербализуют эмоциональное состояние, чем мальчики. В идентификации невербальной экспрессии и ее причин существуют отличия между детьми: девочки лучше понимают и идентифицируют невербальную экспрессию силы, печали, испуга, растерянности, отвержения людей; мальчики точнее определяют невербальную экспрессию ситуации нападения.

***Данные анкетирования родителей показывают, что родители детей принимают участие в их эмоциональном развитии.***

Таким образом, результаты исследования показали, что дети подготовительной речевой группы обладают повышенным уровнем тревожности, более тонко дифференцируют отрицательные эмоциональные состояния людей (таких, как гнев, печаль, страх): они «видят» отрицательную невербальную коммуникацию в положительной и нейтральной.

Для обучения детей подготовительной речевой группы адекватно реагировать на невербальную коммуникацию человека и снижение уровня тревожности нами предложена программа «Гармония чувств», которая проводилась с детьми в течение полугода.

Проведение программы показало, что обучение детей 6-7 лет речевой группы более точному распознаванию нейтральной, положительной и отрицательной невербальной коммуникации, адекватному реагированию на неё способствует снижению уровня тревожности.

Программа «Гармония чувств» дала положительные результаты в развитии невербальной коммуникации у детей. Дети научились различать основные эмоциональные состояния людей по их позе, эмоциональной экспрессии, стали адекватно реагировать на изменения в поведении взрослых и сверстников. Адекватное декодирование невербальной коммуникации человека, помогло в становлении эмоциональной отзывчивости, что обусловило более эффективное установление контактов, адаптацию. Правильная интерпретация положительных эмоциональных состояний и адекватное реагирование на них позволила уменьшить тревожность детей, повысить уверенность в себе. Развитие речедвигательного аппарата на занятиях, несомненно, помогло детям логопедической группы в установлении, закреплении звуков, обогащению и активизации словаря, развитию монологической и диалогической речи, помогло в развитии и коррекции внимания, памяти, мышления, сплочении коллектива.

Библиографический список:

1. Чистякова М.И. Психогимнастика/ под ред М.И.Буянова - М.: ВЛАДОС,1995.
  2. Лабунская В.А. Особенности развития способности к психологической интерпретации невербального поведения// Вопросы психологии, 1987 №3.
  3. Лабунская В.А. Проблема обучения кодированию-интерпретации невербального поведения// Психологический журнал. Т.18. 1997 №5.
  4. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов н/Д: Феникс, 1999.
  5. Щетинина А.М. Восприятие и понимание дошкольниками эмоциональных состояний человека//Вопросы психологии, 1984 №3.
  6. Барабанщиков В.А., Малков Т.Н. Зависимость точности идентификации экспрессии лица от локализации мимики.// Вопросы психологии, 1988 №5.
  7. Гордеева О.В. Развитие Языка эмоций у детей// Вопросы психологии, 1995 №2.
  8. Изотова Е.И., Никифорова Е.В. Эмоциональная сфера ребёнка: Теория и практика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб заведений – М.: Академия, 2004.
  9. Ключева Н.В., Касаткина Ю.В. Учим детей общению. Характер, коммуникабельность. Популярное пособие для родителей и педагогов. – Ярославль: Академия развития, 1996.
  10. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2005.
  11. Крейдлин Г.Е. Мужчины и женщины в диалоге I: невербальные гендерные стереотипы // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии. Труды Международной конференции «Диалог» 2003, 11 – 16 июня 2003г. М.: "Наука", 2003
  12. Ястребова А.В., Лазаренко О.И. Хочу в школу! Система упражнений, формирующих речемыслительную деятельность и культуру устной речи детей. – М.: АРКТИ, 1999.
- Bibliograficheski spisok:
1. Chistjakova M.I. Psihogimnastika/ pod red M.I.Bujanova - M.: VLADOS,1995.
  - 2.Labunskaja V.A. Osobennosti razvitija sposobnosti k psihologicheskoj interpretacii neverbal'nogo povedenija// Voprosy psihologii, 1987 №3.
  - 3.Labunskaja V.A. Problema obuchenija kodirovaniju-interpretacii neverbal'nogo povedenija// Psihologicheskij zhurnal. T.18. 1997 №5.
  - 4.Labunskaja V.A. Jekspressija cheloveka: obshhenie i mezhlichnostnoe poznanie. Rostov n/D: Feniks, 1999.
  - 5.Shhetinina A.M. Vosprijatie i ponimanie doshkol'nikami jemocional'nyh sostojanij cheloveka//Voprosy psihologii, 1984 №3.
  6. Barabanshnikov V.A., Malkov T.N. Zavisimost' tochnosti identifikacii jekspressii lica ot lokalizacii mimiki.// Voprosy psihologii, 1988 №5.
  7. Gordeeva O.V. Razvitie Jazyka jemocij u detej// Voprosy psihologii, 1995 №2.
  8. Izotova E.I., Nikiforova E.V. Jemocional'naja sfera rebjonka: Teorija i praktika: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ucheb zavedenij – M.: Akademija, 2004.
  9. Kljueva N.V., Kasatkina Ju.V. Uchim detej obshheniju. Harakter, kommunikabel'nost'. Populjarnoe posobie dlja roditelej i pedagogov. – Jaroslavl': Akademija razvitija, 1996.

10. Bendas T.V. Gendernaja psihologija: Uchebnoe posobie. – SPb.: Piter, 2005.
11. Krejdlin G.E. Muzhchiny i zhenshhiny v dialoge I: neverbal'nye gendernye stereotipy // Komp'juternaja lingvistka i intellektual'nye tehnologii. Trudy Mezhdunarodnoj konferencii «Dialog» 2003, 11 – 16 ijunja 2003g. M.: "Nauka", 2003
12. Jastrebova A.V., Lazarenko O.I. Hochu v shkolu! Sistema uprazhnenij, formirujushhih rechemyslitel'nuju dejatel'nost' i kul'turu ustnoj rechi detej. – M.: ARKTI, 1999.

УДК 374.7

*Pavlova O.V.* **PROBLEM IN THE FIELD INFORMAL EDUCATION AND THEIR IMPLEMENTATION.** This paper covers the main problems of informal education and issues of their solutions with a global informal learning environment, the constructed through the creation of the new modified social networks based on the requirements of the sixth technological order.

*Keywords:* informal education, informal education network, social networking, global informal learning environment.

*Павлова О.В., к.пед.н., заведующая отделом аспирантуры ФГБОУ ДПО «Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования», Санкт-Петербург, E-mail: olga\_melent.eva@mail.ru*

## ПРОБЛЕМНЫЕ ПОЛЯ В СИСТЕМЕ ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ

В работе раскрыты основные проблемы информального образования и показаны пути их решения с помощью создания глобальной информальной образовательной среды, конструируемой через создание новых модифицированных социальных сетей, базирующихся на требованиях шестого технологического уклада.

*Ключевые слова:* информальное образование, сетевое информальное образование, социальные сети, глобальная информальная образовательная среда.

Чем больше человек преобразует мир, тем в большей мере он порождает непредвиденные социальные факторы, которые начинают формировать структуры, радикально меняющие человеческую жизнь и, очевидно, ухудшающие ее. Наряду с главной проблемой выживания в условиях непрерывного совершенствования оружия массового уничтожения и экологической проблемой в глобальных масштабах, особую значимость приобретает проблема сохранения человеческой личности человека как биосоциальной структуры. Это так называемый современный антропологический кризис. Человек постиндустриальной цивилизации, оказавшись в информационном, компьютеризированном мире технологий, свой досуг в основном проводит в сети Интернет, который заменил ему кино, театр, чтение книг, общение и т.д. Интернет становится основным средством информации, где человек пытается самостоятельно в ней ориентироваться с попыткой реализации принципов самообучения и воспитания.

Такое образование, названное и провозглашенное ЮНЕСКО как *информальное образование*, становится неотъемлемой частью жизнедеятельности практически каждого члена общества, где каждый творит свою образовательную среду, свои собственные источники. Информальное образование, как его еще называют образованием «в течение всей жизни», включает все возможные отрасли знания и дает всем людям возможность полного развития их личности. Информальное образование в своей парадигме предполагает достижения реального равенства между людьми, вовлечение в информационно-образовательную деятельность все большей части трудящегося и не занятого населения. Появление в связи с мировым кризисом перепроизводства большой массы свободных от производственной деятельности субъектов ставит задачу превращения этих «лишних» людей в людей «досуга» и потребителей, в частности образования. Поскольку у людей существует социальная сфера жизни, то в социальных отношениях раскрывается культура, которая показывает процессы, происходящие в обществе, социальную его структуру, ор-

ганизацию политической власти, правовые и моральные нормы, типы и стили управления и лидерства. Одной из центральных идей должна стать идея рассмотрения образования как части общей культуры и ее важного фактора и источника [1]. Таким образованием может послужить неформальное образование, полученное вне формальных институтов и которое максимально приближено к нуждам общества и самого взрослого.

Однако, неформальное образование, как сложная система, имеет не только свою внутреннюю сущность, но и, прежде всего, ряд проблем, решение которых позволит полноправно говорить о полноценном образовании, формирующем и повышающем социокультурный статус взрослого человека и считать его интегративной системой безопасности каждого в современном изменяющемся социуме. И это субъектное ощущение защищенности становится сегодня для взрослого очень значимой ценностью, дающей уверенность в собственной стабильности и успешной жизнедеятельности.

Активное включение человечества в мировую компьютерную сеть, позволяет говорить о том, что Интернет выступает не только как средство передачи самой информации, выполняя образовательную функцию, но и сильнейшим инструментом манипулирования масс и насаждения им различных ценностей. Это одна из острых проблем неформального образования. «Современная индустриальная культура действительно создает широкие возможности для манипуляций сознанием, при которых человек теряет способность рационально осмысливать бытие. При этом и манипулируемые и сами манипуляторы становятся заложниками массовой культуры, превращаясь в персонажи гигантского кукольного театра, спектакли которого разыгрывают с человеком им же порожденные фантомы» [2]. Современная картина социального мира, по мнению многих исследователей, наполнена «языком лжи», а «какова социальная жизнь – такова и информация о ней». Дело в том, что главным информатором в обществе, излагающим и разъясняющим социальную информацию, является государство, которое не всегда заинтересовано в распространении объективной информации. Искажение же различного рода информации, ее замалчивание может не только подорвать экономические и политические устои государства, но и лишить веры людей, что в принципе мы сейчас и наблюдаем. На протяжении многих лет идеология советской партийной системы заключалась в непрерывном и целенаправленном зомбировании населения. С построением «демократического» общества мы видим постепенную и необратимую деградацию страны, ее разрушение, амбициозность и безответственность управленческой псевдоэлиты, отсутствие идеологии, рефлексивной культуры, нравственных устоев. Если наводить хоть какой-то минимальный порядок в стране – начинать надо с самого элементарного: с создания некоего независимого контролируемого органа. Без этого по-прежнему будет идти манипулирование людьми, затуманивание их сознания.

Одной из важных проблем неформального образования является проблема отсутствия или неэффективности обратных социальных связей между уровнями в социальных системах. Если в процессе такого занятия человек – только объект для получения информации, но нет возможности высказать свои позиции, то внутренне он себя отторгает от такой системы обучения. Каждый субъект стремится стать максимально независимым от других субъектов и подчинить себе их большинство, стремясь все выше подняться по социальной лестнице, получить более высокую должность, звание и как следствие – сознательно минимизирует свои связи с нижестоящими субъектами вплоть до их полного разрыва. Нижестоящие субъекты, потеряв связи с вышестоящими, утрачивают возможность не только участвовать в постановке целей и планирования, но и не могут контролировать процесс принятия решений вышестоящих субъектов. Отсутствие такого контроля ведет к формализации демократии, к коррупции и произволу. В Послании Президента Федеральному Собранию от 12 декабря 2012г. говорится: «Необходимое условие действенности борьбы с коррупцией – активное гражданское участие, эффективный общественный контроль» и далее: «Повсеместное внедрение новых форм и методов контроля. Главным критерием оценки эффективности власти, предоставляющей услуги гражданам, а также

учреждений социальной сферы должно стать общественное мнение, мнение самих граждан» [3].

Следующей проблемой является изобилие в сети Интернет различного типа информации, ее бессистемность. Интернет буквально «забит» ненужными, порой не достоверными сведениями. Сама информация не структурирована, в сети имеет место информационный хаос. Поэтому и образовательное пространство в сети не имеет никакой структуры. Получается, что времени в социальных сетях пользователи проводят много, но не получают релевантной информации.

Самой же главной проблемой неформального образования является проблема воспитания. Преступность, алкоголизм, наркомания, процветающие в стране, – это следствие неэффективности или отсутствия системы воспитания личности в обществе. Воспитание, как элемент образования, в формальном и неформальном образовании несет собой насильственное воздействие с целью образовать человека. Насилия в образовании быть не должно, т.к. образование по своей сути – свободное отношение людей, когда один передает знания, а другой принимает их на столько, насколько считает нужным. В последнее время осознается потребность в свободе образования. И таким «свободным» образованием выступает неформальное образование, цель которого заключается в обучении взрослого населения тому, как самим посредством тех или иных гражданских действий организовать социальную среду жизнедеятельности.

Поэтому для нашей страны, для благополучного дальнейшего её развития необходима эффективная система воспитания, которая должна демонстрировать обучающимся основные принципы функционирования их личности, предоставлять возможности воздействовать на её формирование и чётко видеть все преимущества, которые предоставляет им контроль над формированием собственной личностью; знакомить с новым уровнем мышления, предоставляемым целенаправленным контролем за формированием личности. Примером такой системы воспитания, которая позволит решить все вышеперечисленные проблемы, может стать глобальная неформальная образовательная среда – пространство, в котором совершаются образовательные процессы, имеющие гигантский сетевой воспитательный блок, где осуществляется и осознается взаимосвязь с окружающим миром, осознание собственных действий, в результате чего происходит изменение в осознании потребностей, внутренних норм, способностей. Эта глобальная неформальная образовательная среда будет ориентирована не только на все слои населения с целью повышения их кругозора и культурно-образовательного уровня, но и на содействие становления личности как один из факторов неформального образования; она должна быть использована в интересах создания принципиально нового феномена – «мыслящего социума», способного объединить людей, включить их в активную деятельность по общественному самоуправлению. Здесь будет реализовываться идеал образования как процесс постоянной коррекции и перестройки индивидуального опыта. В результате обучения, в конечном итоге должны произойти определенные личностные изменения в человеке, прямо влияющие на повышение качества его жизни, то есть в социальном плане эти изменения могут быть гораздо более существенными, чем само по себе новое знание. Именно эти структурно-личностные новообразования, а не сами по себе знания, могут позволить человеку в процессе обучения глубоко переосмыслить свои ценностные и смысловые ориентации, ключевые позиции и взгляды на жизнь. Такая среда будет пробуждать гражданскую активность, способствовать новой системе человеческих отношений. Это, в свою очередь, может привести к существенным переменам и в мотивах его поступков, вплоть до изменения привычек, и даже к полной перестройке стереотипов индивидуального поведения. В данном процессе важна не информационная технология сама по себе, а то, насколько ее использование служит достижению собственно образовательных целей. Глобальная неформальная образовательная среда – это новая образовательная модель, актуальная в период кризиса мировоззрения. Она позволяет системно управлять неформальным образованием

и может функционировать в любой социально-политической системе, лишь улучшая ее свойства. Это новый подход в образовании, как ответ, появившийся на реальный запрос жизни. Она использует новые возможности синергетического взаимодействия социальных и IT-технологий, что кардинально меняет подход к информальному образованию. В глобальной информальной образовательной среде полностью реализуется положение о том, что образование – есть социальная функция. Такая среда конструируется через полиязычную, многофункциональную социальную сеть с развитием у субъектов-пользователей специфической потребности влияния на окружающую среду. Глобальная информальная образовательная среда посредством социальных сетей будет ориентирована на содействие становления личности как один из факторов информального образования [4].

Новые социальные сети будут более эффективно выполнять учебные и воспитательные функции за счет структурирования информации, посредством введения определенных правил (внутрисетевой этики). Главная задача этих сетей – обеспечить вхождение мирового сообщества, в том числе и России в шестой технологический уклад, как стратегический вектор развития.

Согласно теории Кондратьева, известно шесть технологических укладов (волн)[5]. Последний уклад, по его мнению, включает: Биотехнологии, Нанотехнологии, Проектирование живого, Вложения в человека, Новое природопользование, Роботехника, Новая медицина, Высокие гуманитарные технологии, Проектирование будущего и управление им, Технологии сборки и уничтожения социальных субъектов.

В основе нового уклада лежат технологии SBINC - SocioBioInfoNanoCognito, которые бросают вызов естественным и гуманитарным наукам, высоким технологиям и системам управления. По словам главного научного сотрудника ВНИИ МВД России Игоря Сундиева, новый технологический уклад связан не с производством или обработкой материалов, а с изменением самого человека. Для этого используются когнитивные технологии - способы трансформации личности с заданными свойствами. Они становятся более эффективными: мы стали больше знать о том, как заставить человека что-то сделать [6].

До начала шестого технологического уклада осталось всего несколько лет и если Россия не успеет встроиться в новую картину мира, ее скорее всего не станет. Такое мнение высказал на пресс-конференции в «РИА-Новости» заместитель директора по науке Института прикладной математики им. М. В. Келдыша РАН, вице-президент Нанотехнологического общества России Георгий Малинецкий [5].

Многие ученые считают, что о шестом технологическом укладе в России говорить преждевременно. Губительными факторами, не дающими развиваться России в данном направлении, по мнению Г. Малиновского являются: Уничтожение смыслов и ценностей. Отказ от государственного планирования и целеполагания. «Шизофренизация» руководства. Привязка к Западу. Переход от работы к имитации деятельности. Опора на криминалитет. Уничтожение личной ответственности [5].

Поэтому доля технологий пятого уклада у нас пока составляет примерно 10%, да и то только в наиболее развитых отраслях: в военно-промышленном комплексе и в авиакосмической промышленности. Более 50% технологий относится к четвертому уровню, а почти треть — и вовсе к третьему [5]. Мы должны понимать, что вложения в инновации V волны уже не дают прежних отдач и успехов, – говорит Г.Малинецкий. – России поздно заниматься персональными компьютерами, программированием и мобильными телесистемами: главные «сливки» уже сняты другими. Нас пускают лишь в аутсайдерские ниши [6]. Следовательно, чтобы в течение ближайших 10 лет наша страна смогла войти в число государств с шестым технологическим укладом, ей надо, образно говоря, перемахнуть через пятый уклад. Но при сложившейся ситуации у нас в стране подобный прорыв осуществить не удастся. Нужны кардинальные изменения в различных социальных сферах и, прежде всего, в образовании. По словам Г.Малинецкого, страна, первой совершившей такой прорыв, моментально обгонит все прочие страны и превзойдет их.

В нашей работе мы предлагаем создание новых социальных сетей, функцией которых будет не только информирование и коммуникация, но мотивация этического поведения социальных субъектов в различных социально-экономических сферах; этическое регулирование социальных и хозяйственно-экономических отношений социальных субъектов; игровое неформальное образование всех категорий граждан; выработка рациональных управленческих решений на основе многоуровневых дискурсивных экспертных практик; динамический анализ общественного мнения; урегулирование конфликтов и споров, а также коррекция самооценки, изменение социально-экономического статуса; обеспечение солидарного поведения социальных субъектов; визуализация отношений социальных субъектов к социальным действиям других социальных субъектов; профилактика безнравственного поведения социальных субъектов. Иными словами, функцией модифицированных социальных сетей будет полноценное неформальное образование (обучение и воспитание средой) взрослого населения. Актуальным становится обучение взрослых их участию в предметно-ориентированных дискурсах по массовому, нравственному оцениванию социальных действий и решений. «Любой поступок человека, если он в той или иной степени влияет на других людей и небезразличен для интересов общества, вызывает оценку со стороны окружающих. Мы оцениваем его как хороший или плохой, правильный или неправильный, справедливый или несправедливый» [7].

Такое неформальное образование по праву можно назвать сетевым неформальным образованием, где на основе практической, дискурсивной этики будут оцениваться социальные действия субъектов с позиции нанесения или ненадания вреда окружающим субъектам и среде с последующим получением экспертных оценок и их визуализацией в режиме реального времени. Сопутствуя человеку на протяжении всей жизни, такое сетевое неформальное образование сможет сформировать систему ценностей, круг отношений, где в процессе непрерывных дискурсивных практик, имеющих под собой четкие нравственные основания, воспитывается новый человек, ориентированный на творчество и созидание, только так мы сможем перевести Россию на траекторию инновационного роста.

Библиографический список:

1. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях: к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва 1-3 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. С. 33.
2. [Э/п]. - Р/д: [http://scepsis.ru/library/id\\_898.html](http://scepsis.ru/library/id_898.html) от 02.12.2012г.
3. [Э/п]. - Р/д: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118/work> от 15.12.2012г.
4. Павлова О.В. Современные проблемы неформального образования и пути их решения в процессе формирования нравственной культуры личности / О.В. Павлова // Мир науки, культуры, образования – 2013. - № 1 (38). С. 97-99
5. [Э/п].-Р/д: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf> от 02.10.2013г.
6. [Э/п]. - Р/д: <http://www.rg.ru/2012/12/04/struktura-obshestva.html> от 21.10.2013г.
7. Слостенин В.А. и др. Педагогика: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/В.А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина -- М.: Издательский центр "Академия", 2002. - 576 с.

Bibliograficheskii spisok:

1. Education in Russia - 2020 : A model for the formation of an economy based on knowledge: to Mezhdunar.nauch.konf IX . "Modernization of Economy and Globalization" , Moscow, April 1-3 , 2008 / ed. Ya Kuzminova , I. Frumin , Gos. University - Higher School of Economics . M. Izd.Dom HSE, 2008 . S. 33.
2. [Eh/r]. R/d: [http://scepsis.ru/library/id\\_898.html](http://scepsis.ru/library/id_898.html) from 02.12.2012g .
3. [Eh/r]. R/d: <http://www.kremlin.ru/transcripts/17118/work> from 15.12.2012g
4. Pavlova O.V. Modern problems of informal education and solutions in the process of moral culture of the individual / O. Pavlov // The world of science , culture and education - 2013 . - № 1 (38) . pp. 97-99
5. [Eh/r]. R/d: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf> from 02.10.2013g .
6. [Eh/r]. R/d: <http://www.rg.ru/2012/12/04/struktura-obshestva.html> from 21.10.2013g .
7. Slastenin V.A. etc. Education : Studies. benefits for the students . vyssh . ped. Textbook. institutions / VA . Slastenin , JF Isaev , EN Shijanov , ed . VA Slastenina - Moscow: Publishing Center "Academy", 2002. - 576 p.



УДК 377

*Makeeva O.M.* **OPPORTUNITIES OF USING SOCIAL NETWORKS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES OF THE TEACHER AT THE TEACHER'S TRAINING COLLEGE.** The value, necessity and possibilities of using social networks for implementation of professional activities of a teacher at the teacher's training college are disclosed in the article. The positive and negative aspects of using social networks in the organization of the teaching process.

*Keywords:* social networking, pedagogical activity, the Runet user, communication, new opportunities, information technology.

*Макеева О.М., преподаватель государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Педагогический колледж №4», Санкт-Петербург*

## **ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЕЙ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

В статье раскрыты значение, необходимость и возможности использования социальных сетей для реализации профессиональной деятельности педагога в педагогическом колледже. Положительные и отрицательные моменты использования социальных сетей при организации педагогического процесса.

*Ключевые слова:* социальные сети, педагогическая деятельность, пользователь Рунета, общение, новые возможности, информационные технологии.

Современный мир невозможно представить без компьютера, интернета, различных мультимедиа технологий. И хотя сегодня информационные технологии прочно вошли в нашу жизнь, продолжают бесконечные споры о том, какую роль они играют в развитии ребенка, подростка, человека и как возможно использовать социальные сети педагогам для реализации их профессиональной деятельности. Одной из сторон использования интернета стало крайне быстрое развитие разнообразных социальных сетей, вовлекающих в свой круг пользователей миллионы людей. «Одноклассники», «В контакте», «Facebook», «Twitter» - эти названия хорошо известны и близки практически каждому. Сильное влияние информационных технологий на современное общество приводит к изменению традиционных сфер коммуникаций. На сегодняшний день наиболее универсальным инструментом общения и самым популярным сервисом, удерживающим внимание большей части Интернет-аудитории, являются социальные сети. Социальная сеть в Интернете — интерактивный многопользовательский веб-сайт, представляющий автоматизированную социальную среду, позволяющую общаться пользователям, объединенным общими интересами. К социальным сетям относятся и тематические форумы, особенно отраслевые, которые активно развиваются в последнее время [1]. Характерной особенностью социальных сетей является то, что их контент наполняется самими участниками сети и наличие явно установленных связей между участниками. Таким социальным сетям, как «Facebook» (в мировом масштабе), «В контакте» и «Одноклассники» (в масштабе России), удалось технически реализовать то, в чем нуждается современный молодой человек, а именно, общедоступные социальные инструменты и средства взаимодействия для построения своего собственного пространства. В последние годы в мировом педагогическом сообществе обсуждаются вопросы применения социальных сетей в образовании. Безусловно, социальные сети не могут являться единственным средством сетевого обучения, но, тем не менее, их образовательные возможности недооценены.

Социальные сети в Интернете продолжают находиться на пике популярности. Открываются новые возможности для их использования: они входят во многие сферы деятельности и становятся их неотъемлемой частью. По данным опроса «Сервиса онлайн-опросов «Глас Рунета», в котором приняли участие более 2000 активных пользователей Рунета, в том числе 86% проживающих в России и 14% за рубежом, большинство (66%)

опрошенных знают о существовании в Интернете социальных сетей и пользуются их возможностями. Среди тех, кто знает о существовании социальных сетей, лишь 10% не пользуются ими. Особенно активно возможности социальных сетей использует молодежь в возрасте от 16 лет. По данным холдинга «Ромир», самыми известными социальными сетями в России являются «Одноклассники», «В контакте», «Мой мир». Причем «В контакте» отличается молодой аудиторией: доля респондентов от 18 до 24 лет в этой сети составляет 85%.

Что же такое «социальная сеть» и для чего эти сети предназначены? Социальная сеть – это интерактивный многопользовательский веб-сайт, содержимое которого наполняется непосредственными зарегистрированными участниками данного веб-сайта. Сайт является автоматизированной социальной средой, которая позволяет общаться группе пользователей, объединенных общими предпочтениями и интересами. Основные виды связи в социальных сетях – мгновенные сообщения и внутренняя почта[2]. Преподавателям, чтобы быть в ногу со временем, быстро реагировать на большой поток информации, уметь ориентироваться в этом потоке и успешно выполнять свою профессиональную деятельность с использованием информационных технологий становится просто необходимо использование социальных сетей в своей деятельности. Как же используют преподаватели социальные сети в своей работе? Обмениваются опытом с другими преподавателями по всей России, используя сетевые педагогические сообщества, для взаимодействия, преодолевая границы географии, размещая и получая информацию о новых идеях, технологиях и методиках в популярных группах Дневник.ру и социальных сетях: «В контакте», «Фейсбуке», «Живом Журнале». Ведут активное электронное общение, отвечают на вопросы студентов и дают консультации по проблемным для них вопросам, таких как: написание выпускной квалификационной работы, курсового проекта. Выкладывают в социальных сетях информацию, необходимую студентам для успешной учебной деятельности - это карты прохождения индивидуального образовательного маршрута для студентов, имеющими проблемы в учебной деятельности, видео-аудио файлы, презентации с учебной информацией. Обширные возможности социальных сетей позволяют создавать преподавателям электронные учебно-методические комплексы, по преподаваемым дисциплинам и обмениваться информацией с коллегами, узнавать информацию о проходящих на территории России и за рубежом конференциях и принимать в них участие в режиме он-лайн, вести свои блоги в профессиональных сообществах, участвовать в веб-дискуссиях, по интересующим их вопросам. Также социальные сети дают возможность участия в профессиональных конкурсах, которые позволяют представить свой опыт работы. Расширяя свои возможности, как пользователя социальных сетей педагоги получают новую информацию не только в профессиональной сфере, но и во многих других, что позволяет быть в курсе множества вопросов жизни общества и современного студенчества в частности.

Ценность социальных сетей для реализации профессиональной деятельности преподавателями еще недостаточно оценена многие из них скептически относятся к возможности использования данного объекта информационных технологий как педагогического средства обучения, так как традиционно социальные сети рассматриваются как среда для проведения свободного времени, развлечения. Однако в педагогической деятельности возможности социальных сетей можно использовать для решения самых различных задач: в социальных сетях можно эффективно организовать коллективную работу распределенной учебной группы, долгосрочную проектную деятельность, международные обмены, в том числе научно-образовательные, мобильное непрерывное образование и самообразование, сетевую работу людей, находящихся в разных странах, на разных континентах земли. Можно выделить следующие преимущества использования именно социальной сети в качестве учебной площадки для студентов педагогического колледжа: Кроме того, социальные сети могут использоваться для поддержания отношений между участниками конфе-

ренций, семинаров, летних школ, что позволит не только улучшить эмоциональный климат группы, но и повысить качество проводимых мероприятий путем обмена идеями и замечаниями. Использование социальных сетей педагогом для реализации профессиональной деятельности способствует обмену информацией, повышает мотивацию студентов в учебной деятельности, стимулирует развитие творческих способностей и познавательный интерес. Все эти факторы положительно влияют на формирование ключевых компетенций будущих педагогов. Социальные сети дают возможность непосредственного участия в образовательном процессе, в управлении, в оценке качества образования, в обсуждении и создании проектов, концепций, которые определяют стратегию развития образования в стране[3].

Но в тоже время кроме большого количества положительных моментов использования социальных сетей в педагогической деятельности, существует ряд проблем, связанных с использованием социальной сети в образовательном процессе. Например, отсутствие сетевого этикета участников, невысокий уровень ИКТ-компетенций преподавателя, высокая степень трудозатрат по организации и поддержке учебного процесса для преподавателя, частое отсутствие открытого доступа к социальным сетям из учебных аудиторий. Кроме того, преподаватель должен интуитивно чувствовать обучаемую аудиторию и целесообразно подбирать под нее учебную площадку и инструменты. Для решения названных проблем нужно создавать условия для повышения ИКТ-квалификации преподавателей, осуществлять материальное и моральное поощрение педагогов, активно использующих новые технологии, разрабатывать эффективные методики применения социальных сетей в образовательном пространстве.

Библиографический список

- 1.Бондаренко Е. Социальные сети как инструмент развития: виды и возможности. [электронный ресурс] URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (дата обращения 22.10.2013)
- 2.Дубова Н. Web 2.0: перелом в парадигме обучения // «Открытые системы». 2008. № 9. [электронный ресурс] — Режим доступ. URL: <http://www.osp.ru/os/2008/09/5717450/>. (дата обращения: 22.10.2013)
- 3..Фещенко А.В. Социальные сети в образовании: анализ опыта и перспективы развития // Открытое и дистанционное образование. 2011. № 3. С. 44—50.

Bibliography

- 1.Bondarenko E. Social networks as a tool for development: types and opportunities[electronic resource] URL: <http://www.trainings.ru/library/articles/?id=10067> (date accessed 22.10.2013)
- 2 Dubova N. Web 2.0: change in the paradigm of teaching / / "Open Systems". 2008.№ 9.[electronic resource]-Access mode.URL: <http://www.osp.ru/os/2008/09/5717450/>. (date accessed: 22.10.2013)
- 3.Feschenko A.V. Social Networking in Education: Analysis of the experience and trends of development / / Open and distance education. , 2011. № 3. P. 44-50.

УДК 377

**Kolesova S.I. POSSIBILITY OF STUDENT RESEARCH SOCIETY PEDAGOGICAL COLLEGE IN THE PREPARATION OF TEACHERS AND RESEARCHERS.** The value, necessity and preparation possibilities of a teacher-researcher at a teacher's training college are disclosed in the article. It also contains a brief analysis of the Student Scientific Society "Logos" activities.

**Keywords:** research, student scientific society, research competence, forms of work of the Student Scientific Society.

*Колесова С.И., преподаватель ГБПОУ, Педагогический колледж № 4, руководитель СНО, Санкт-Петербург*

## **ВОЗМОЖНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОГО НАУЧНОГО ОБЩЕСТВА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА – ИССЛЕДОВАТЕЛЯ**

В статье отражены значение, необходимость и возможности подготовки педагога-исследователя в педагогическом колледже. Также содержится краткий анализ деятельности студенческого научного общества "Логос".

*Ключевые слова:* исследования, студенческие научные общества, научно-исследовательской компетентности, формы работы.

Стремительные изменения во всех сферах развития современного российского общества, преобразования в социально-экономических и политических сферах жизни не оставили в стороне и отечественную систему образования. В условиях социально-экономического реформирования, непрерывного обновления и развития системы образования конечной целью становится создание модели, ориентированной на развитие личности студента, его конкурентоспособности, творческих способностей, инициативы и самостоятельности, стремления к самоорганизации и самоопределению. Современные педагоги выполняют функции не только преподавателя, учителя, воспитателя, наставника, но и исследователя, соединяющего традиции и инновации, строгие алгоритмы деятельности с творческим поиском. В их деятельности необходимо проявление логики и обоснованности действий, предвидения, педагогической догадки. В поисках лучших решений современный педагог вырабатывает свой стиль деятельности, стратегию и тактику, проводит диагностику, оценивает результаты и намечает пути коррекции. Всё это относится к элементам исследовательской деятельности.

В современной ситуации возникла потребность в том, чтобы исследовательская деятельность педагогов стала целенаправленной и профессиональной. «Единственное и вряд ли чрезмерное пожелание учителю, собирающемуся заняться исследовательской работой и имеющему на то полное право – чтобы он изучил ее специфику и овладел методами научного познания» - отмечал Краевский В.В. Для того чтобы состоялось полноценное и результативное исследование педагогу необходимо:

- понимание характера поисковой деятельности и нацеленность не только на получение результата, но на поиск эффективных способов решения педагогической проблемы;
- наличие творческих проявлений, способности нестандартно мыслить и действовать;
- общая широкая эрудиция, наличие общенаучных и предметных знаний;
- овладение методологией научного поиска;
- овладение основными процедурами, методиками и алгоритмами исследовательского действия;
- наличие качеств личности, способствующих организации и проведению исследовательской деятельности.

Значение и необходимость умения провести педагогическое исследование для педагога подчёркивают такие учёные, как Краевский В.В., Загвяздинский В.И., Скаткин М.Н., Бордовская Н.В., Кузина Н.Н. и др. В настоящее время определены уровни развития профессиональной компетенции. Современный педагог – это мастер, новатор, ИССЛЕДОВАТЕЛЬ. Он знакомится с достижениями науки, проверяет идеи на практике, соотносит свой опыт с прогнозируемым результатом, творчески переосмысливает его, анализирует свою деятельность и деятельность коллег, обобщает накопленный опыт и распространяет его.

Формирование этой компетенции начинается гораздо раньше собственной профессиональной деятельности. Интерес к исследовательской деятельности, желание быть участником к достижениям современной педагогической науки, готовность решать педагогические проблемы методами научного познания позволяет молодому человеку приобщиться к учебно-исследовательской деятельности в стенах педагогического колледжа.

В учебно-исследовательскую деятельность вовлечено большинство студентов. На протяжении всего курса обучения студенты выполняют разнообразные виды работы: ведут библиографический поиск, пишут рефераты, выполняют небольшие исследования на педагогической практике, участвуют в круглых столах и конференциях, выполняют курсовые и выпускные квалификационные работы. Но более глубокая научно-исследовательская работа, заниматься которой не обязывает учебный план, привлекает

лишь самых заинтересованных и одарённых студентов. Именно для таких студентов было создано и работает уже более 20 лет в стенах ГБОУ СПО Педагогический колледж № 4 студенческое научное общество «Логос».

Важнейшими задачами СНО являются:

1. Популяризация идеи СНО среди студентов и преподавателей колледжа, привлечение студентов младших курсов к исследовательской деятельности.

2. Создание условий для самостоятельной и коллективной творческой исследовательской деятельности студентов.

3. Воспитание творческого отношения к своей будущей профессии через исследовательскую деятельность, повышение качества профессиональной подготовки молодых специалистов.

4. Обеспечение информационного поля работы СНО – участие в выпуске газеты колледжа, оформление стендов, ведение Летописи СНО.

5. Расширение круга контактов и партнёрских связей СНО с образовательными учреждениями, представителями науки и т.д.

6. Активное участие в различных научных конференциях, Днях науки, семинарах, совещаниях и пр. на базе колледжа и за его пределами.

Решение этих задач способствует становлению исследовательских умений студентов, позволяет им заявить о себе, найти единомышленников, с которыми можно обсудить полученные результаты и поделиться опытом работы. Самостоятельный выбор темы, разработка плана исследования, определение сроков выполнения работы и её результативность, выбор способов представления результатов зависят только от него самого. Такая деятельность предполагает высокую меру ответственности. Затрачивая своё личное время, студент направляет свои усилия на развитие таких важных качеств как любознательность, творческое мышление, умение вести дискуссию, отстаивать свою точку зрения. Таким образом, расширяется представления студентов о профессиональной деятельности как о многомерном резонансном пространстве, в котором нередко актуализация личностного смысла порождает смысл профессиональный.

Несомненно, СНО способствует формированию исследовательской культуры студентов, приобщает к элементам научной деятельности. Тематические заседания СНО (доклады на актуальные темы, практикумы по освоению форм работы, обсуждение результатов исследований на практике и т.д.) пополнение видеотеки, ведение летописи СНО, размещение материалов на стендах и сайте колледжа, участие в семинарах и научно-практических конференциях, выездные творческие мероприятия – вот основные формы работы студенческого научного общества.

СНО является инициатором проведения Дней науки в стенах педагогического колледжа. В этот день любой студент может представить свои наработки в исследовательской деятельности, показать презентацию по выбранной теме, поделиться размышлениями и идеями.

Студенческое научное общество традиционно организует совместно с ресурсным центром Межрегиональные научно-практические конференции, тематика которых носит актуальный характер: «Профессиональная культура молодого педагога» (2003), «Мир современной семьи: проблемы, поиски, надежды» (2006), «Явление поддержки ребёнка в современной образовательной культуре» (2008), «Школе будущего – нового учителя» (2010), «Учитель, которого ждут» (2012). Традиционно члены СНО готовят презентацию по теме конференции, ведут секционную работу, участвуют в молодёжном вечере отдыха. Так же часто готовят выступления по своим научным темам и представляют их на секциях и в сборниках научных статей нашего колледжа и других образовательных учреждений города и региона.

Так яркими и интересными были публикации и сообщения: Гедзенко С. «Социально-педагогическое сопровождение в профилактике наркозависимости детей и подростков

в условиях детского дома»(2010); Лукашёнок Н. «Саморазвитие и самосовершенствование студента как основа формирования профессиональной компетентности в условиях социально-педагогической практики» (2010); Гусевой Н. «Формы работы по воспитанию ценностных ориентиров у будущих педагогов» (2012); Борисовой П. «Умение проводить профессионально-ориентационную работу с подростками как одна из профессиональных компетенций социального педагога» (2012) и др.

Такой опыт необходим студенту для осознания собственной значимости в общем деле, для возможности показать результаты своей исследовательской деятельности и, что очень важно, открывает перспективы личностного и профессионального роста. Нельзя не сказать о встречах с представителями науки и практики, выпускниками СНО разных лет, о работе с новинками литературы, участии в конкурсах творческих работ, о проведении опросов и анкетирования совместно с мониторинговой группой колледжа.

Научные традиции, которые введены в систему образования студентов и деятельности СНО, носят позитивный, созидательный характер. Сегодня выпускник педагогического колледжа и ВУЗа – это, прежде всего, педагог – исследователь, умеющий определить предмет и объект исследования, его цель и задачи, подобрать и апробировать соответствующие методы и методики, представить результаты своей деятельности. Таким образом, участие студентов в студенческом научном обществе способствует более успешному формированию самостоятельного стиля мышления, личностному росту, воспитанию профессиональных и личностных качеств, формированию необходимых для профессиональной деятельности компетенций, становлению педагога – исследователя, способному решать актуальные задачи современности.

Bibliography:

- 1.Zagvyazdinsky V.I., Atakhanov R. Methodology and methods of pedagogical research - Moscow, 2001
- 2.Zagvyazdinsky V.I .The research activities of the teacher- Moscow, 2006
- 3.Kraevsky V.V. Pedagogical research methodology : A guide for the teacher- researcher. - Samara , 1994 .
- 4 . Cousina N.N. The research activities of the teacher in the educational institution - St. Petersburg. , 2013.

УДК 378

*Shabanova T.V.* THE CREATING OF THE CIVIL POSITION IN SUVOROV MILITARY SCHOOLS: STATEMENT OF THE PROBLEM. The article deals with the concept and structure of citizenship, the elements of the pedagogical model of the formation of the civil position of students of the Suvorov military schools in the educational area of Suvorov military schools of the Ministry of internal Affairs of Russia.

*Keywords:* position attitude of the citizen, educational environment of the Suvorov military schools, professional training

**Шабанова Т.В.**, адъюнкт Санкт-Петербургского военного института ВВ МВД России, Санкт-Петербург, E-mail: shabanova\_78@inbox.ru

## **ФОРМИРОВАНИЕ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ УЧАЩИХСЯ СУВОРОВСКИХ ВОЕННЫХ УЧИЛИЩ МВД РОССИИ: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ**

В статье рассматриваются понятие и структура гражданской позиции, элементы педагогической модели формирования гражданской позиции воспитанников Суворовских военных училищ МВД России.

*Ключевые слова:* гражданская позиция, образовательная среда СВУ, профессиональное обучение.

Современный этап развития России связан с включением нашей страны в мировые глобальные процессы. Эти обусловлены кардинальные изменения, происходящие во всех сферах жизни российского общества. Составной частью происходящих в обществе социально-экономических преобразований является разработка и осуществление военной ре-

формы, успех и результативность которой во многом зависят от профессиональных и личностных качеств будущих специалистов. Это предъявляет повышенные требования к военным кадрам, их деловым, профессиональным, общечеловеческим, морально-боевым качествам, что, в свою очередь, способствует выдвиганию новых задач по воспитанию военнослужащих.

Формирование активной гражданской позиции, осуществляемое на всех уровнях профессионального военного образования, способствует становлению востребованных реформой военнослужащих-профессионалов высокого уровня.

Суворовские военные училища МВД России (далее – СВУ) являются федеральными государственными казёнными образовательными учреждениями, осуществляющими основное общее, среднее (полное) образование в соответствии с основной образовательной программой и ФГОС общего образования. Одной из целей образовательной деятельности СВУ МВД является «Подготовка обучающихся к поступлению в федеральные государственные образовательные учреждения профессионального образования МВД России» [1], что делает их начальным звеном в военно-профессиональной подготовке военнослужащих системы МВД. В то же время СВУ занимаются по той же основной образовательной программе, что и обыкновенные «гражданские» школы.

Согласно ФГОС среднего (полного) общего образования формирование гражданской позиции входит в личностные результаты освоения основной образовательной программы [2]. Выпускник, имеющий сформированную гражданскую позицию, понимается как «активный и ответственный член российского общества, осознающий свои конституционные права и обязанности, уважающий закон и правопорядок, обладающий чувством собственного достоинства, осознанно принимающий традиционные национальные и общечеловеческие гуманистические и демократические ценности» [2].

Таким образом, формирование гражданской позиции у выпускников СВУ МВД России утверждено на законодательном уровне.

Между тем, выявление социально-педагогической сущности гражданской позиции и поиск путей ее формирования находится в стадии становления и является одной из актуальных проблем отечественной педагогики.

Понятие «гражданская позиция» условно делится на два элемента: «гражданская» и «позиция». Гражданственность рассматривается в трудах В.М. Антощенко, А.И. Ореховского, Н.А. Савотиной [3. С. 39] как качество личности, позволяющее человеку проявлять себя юридически, нравственно, политически дееспособным. К основным элементам гражданственности относят нравственную и правовую культуру, внутреннюю свободу личности, уважение и доверие к другим гражданам и государственной власти, способность выполнять свои обязанности. Гражданственность предполагает освоение и реализацию человеком своих прав и обязанностей по отношению к себе самому, коллективу, Отечеству. Эти вопросы имеют не только философское, социальное, экономическое содержание, но и педагогические аспекты.

Современные словари рассматривают понятие «позиция» как точку зрения, принцип, положенные в основу поведения, действий кого-либо. Относительно человека это понятие приобретает многозначность: «выбор места действия», «определение своего положения», «точка отсчета», «мотив». Категория «позиция личности» является предметом изучения целого ряда наук: социологии, философии, психологии. К проблеме формирования позиции личности в педагогике обращались Л.А. Байкова, З.Я. Башшаев, В.Г. Белинский, Ф.Б. Горелик, П.П. Блонский, В. Крысяк, Н.К. Крупская, А.В. Луначарский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Л.Л. Хоружая, С.Т. Шацкий, Г.Н. Филонов, Н.И. Элиасберг и др. [4. С. 167].

При всем разнообразии определений гражданской позиции личности выделим общее, объединяющее авторские подходы к раскрытию его сущности. Гражданская позиция

представляет собой совокупность качеств личности по отношению к гражданину, обществу, государству.

Структура гражданской позиции обучаемого, по мнению части исследователей, включает следующие компоненты:

- гражданские чувства: осмысление жизненных отношений с окружающим миром, национальная идея, чувство долга, внутреннее убеждение в правильности выбранного поведения;

- гражданские представления: общие представления об истории России, восприятие особенностей русской культуры, знание государственного устройства и особенностей современной политической системы, представление о государственных символах;

- мотивы гражданского поведения: внутренние мотивы и стимулы, побуждающие к гражданскому поведению и восприятию гражданских ценностей;

- гражданская деятельность: готовность использовать полученные знания в жизни; выполнение гражданских обязанностей из чувства осознанной необходимости; становление гражданской ответственности и активности[4. С. 168].

Опираясь на разработку теоретического аспекта понятия «гражданской позиции», проведенную отечественными учеными, необходимо сформулировать суть этого понятия, относительно условий образовательной среды конкретно СВУ МВД России.

Вторым этапом в разработке педагогической модели формирования активной гражданской позиции ученика-суворовца будет выявление эмоционального и деятельностного компонентов указанного понятия, что позволит провести на базе СВУ МВД необходимый педагогический эксперимент.

Библиографический список

1. Устав федерального государственного казённого общеобразовательного учреждения «Санкт-Петербургское суворовское военное училище Министерства внутренних дел Российской Федерации» [Электронный ресурс] <http://svu-mvd.spb.ru/pravoustanavlivayuschie-dokumenty.shtml>

2. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки России) от 17 мая 2012 г. N 413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) общего образования» [Электронный ресурс]. <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>

3. Савотина, Н. А. Гражданское воспитание: традиции и современные требования [Текст] / Н. А. Савотина // Педагогика.– 2002. – № 4. – С. 39–44.

4. Гладченкова, С. В., Г ороховцев, О.В. Формирование гражданской позиции юристов в вуз: к постановке проблемы [Текст] / С. В. Гладченкова, О. В. Гороховцев. // Вестник Воронежского института МВД России . – 2013. – № 1. – С. 167 – 170.

Bibliograficheskiĭ spisok

1. Ustav federal'nogo gosudarstvennogo kazyonnogo obshcheobrazovatel'nogo uchrezhdeniia «Sankt-Peterburgskoe suvorovskoe voennoe uchilishche Ministerstva vnutrennikh del Rossii'skoi` Federacii» [E`lektronnyĭ ĭ resurs] <http://svu-mvd.spb.ru/pravoustanavlivayuschie-dokumenty.shtml>

2. Prikaz Ministerstva obrazovaniia i nauki Rossii'skoi` Federacii (Minobrnauki Rossii) ot 17 maia 2012 g. N 413 g. Moskva «Ob utverzhenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta srednego (polnogo) obshchego obrazovaniia» [E`lektronnyĭ ĭ resurs]. <http://www.rg.ru/2012/06/21/obrstandart-dok.html>

3. Savotina, N. A. Grazhdanskoe vospitanie: traditcii i sovremenny`e trebovaniia [Tekst] / N. A. Savotina // Pedagogika.– 2002. – № 4. – S. 39–44.

4. Gladchenkova, S. V., G orohovtcev, O.V. Formirovanie grazhdanskoĭ pozitcii iuristov v vuz: k postanovke problemu` [Tekst] / S. V. Gladchenkova, O. V. Gorohovtcev. // Vestneyk Voronezhskogo instituta MVD Rossii . – 2013. – № 1. – S. 167 – 170.

УДК 376

**Egorova T.A. SOCIAL INTERACTION IN REALIZATION OF THE PROGRAM OF DEVELOPMENT, EDUCATION AND SOCIAL ADAPTATION OF TEENAGERS IN THE ORPHANAGE.** The article considers the basic conditions for the implementation of the program of development, education and social adaptation of pupils of children's home. Shows the need for social interaction in the system of education and other spheres of society life.

*Keywords:* the educational system, social adaptation, social interaction.



## **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММЫ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

В статье рассмотрены основные условия реализации программы развития, воспитания и социальной адаптации воспитанников детского дома. Показана необходимость социального взаимодействия педагогов внутри системы образования и взаимодействие педагогов с представителями других сфер.

*Ключевые слова:* воспитательная система, социальная адаптация, социальное взаимодействие.

Детский дом как учреждение, в котором воспитываются и проживают дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, призван создать условия для успешной социальной адаптации и развития детей, а также обеспечить дополнительные условия, компенсирующие последствия неблагоприятного семейного воспитания и негативный социальный опыт, приобретенный ребенком до поступления в детский дом. Миссия детского дома состоит в принятии на себя естественных функций семьи, в том числе одной из важнейших – воспитательной. Реализация данной функции осуществляется в ходе воспитательного процесса, на основе разработанной программы развития, воспитания и социальной адаптации.

Понимание воспитательного процесса базируется на личностно-ориентированном подходе к ребенку и на концепциях, рассматривающих воспитание как педагогический компонент процесса социализации, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для развития ребенка, как педагогическую поддержку ребенка и процесса его развития, как процесс педагогической помощи в становлении культурной идентификации, в восхождении ребенка к культуре (М.И. Рожков, О. С. Газман, Н.Е. Щуркова, Е.В. Бондаревская).

В современных условиях успешная реализация воспитательного процесса в детском доме значительно затруднена. Это обусловлено не только особенностями социальной ситуации, которая обострила целый ряд проблем и усилила трудности воспитания как педагогического процесса. По мнению исследователей за последние годы произошли серьезные изменения в переориентации детей и подростков на ценности западной культуры, отмечается рост потребительской психологии. Весьма актуальной становится проблема нравственной устойчивости личности в условиях социального кризиса. Трудности в организации воспитательной работы в условиях детского дома, обусловлены изменениями, которые происходят в образовательном пространстве самого учреждения. Существенно изменился возрастной состав воспитанников, все меньше становится детей дошкольного и младшего школьного возраста. В последние годы контингент ребят детского дома пополняется за счет подростков в возрасте 14-16 лет, которые находились под опекой, и по различным причинам опека над ними была отменена. В большинстве случаев это подростки, имеющие негативный социальный опыт, как правило, со стойкими вредными привычками, с отсутствием мотивации на учебную деятельность. Многие из них состоят на учете в комиссии по делам несовершеннолетних. Вместе с тем, этот подросток уже сформировавшаяся личность, со своим мировоззрением и отношением к окружающему его природному и социальному миру, со своими ценностными ориентациями и взглядами, которые часто не соответствуют общепринятым в обществе нормам и правилам. Работая с такими детьми, педагоги испытывают определенные трудности в организации воспитательного процесса, так как привычные схемы воспитания не могут дать каких-либо позитивных результатов. Вместе с тем, педагогам следует учесть, что в подростковом возрасте необ-

ходимо уделить особое внимание переориентации с детских норм поведения на взрослые, создать условия для социального самоопределения подростков на будущее, развивать целостного миропонимание. Важно воспитание культа знаний, труда, здоровья, семьи, вовлечение подростков в творческую деятельность по интересам в пространстве детского дома, школы и в учреждениях дополнительного образования. Успешности воспитательного процесса будет способствовать опора на виды деятельности, способствующие самоутверждению: общественная, спортивная, художественно-эстетическая, коммуникативная. Вместе с тем речь идет не только о воспитательном воздействии на личность подростка, оказавшегося в новой жизненной ситуации, но и о необходимости осуществления медико-социального сопровождения и комплексной коррекционной работы, о необходимости социального взаимодействия, которое осуществляется по следующим направлениям:

- *социальное взаимодействие педагогов и сотрудников внутри воспитательной системы детского дома.* Необходимым условием для успешного взаимодействия является создание на базе детского дома психолого-педагогической медико-социальной службы сопровождения с включением команды специалистов: педагог-психолог, учитель-логопед, социальный педагог, воспитатель, врач, педагог дополнительного образования. Данное взаимодействие обеспечивает всестороннее изучение личности подростка, его интересов и склонностей позволяет осуществить помощь педагогам и ребенку в выборе наиболее целесообразных путей решения жизненных и личностных проблем подростка;

- *социальное взаимодействие педагогов в системе образования.* Сотрудничество детского дома и образовательных учреждений, в которых обучаются подростки принципиально важная задача, решение которой во многом определяет успешность воспитательной работы, как в детском доме, так и в школе. Необходимым условием для успешного взаимодействия выступают согласованные действия педагогов школ и педагогов детского дома, основанные на тесных личностных контактах в первую очередь воспитателя с классным руководителем и учителями. Детский дом и школу связывают партнерские отношения взаимопомощи в решении проблем обучения, воспитания, развития и социальной адаптации подростков. Школа вместе с детским домом должна осознавать общую ответственность за создание комфортных психолого-педагогических и медико-социальных условий индивидуальной поддержки подростков;

- *социальное взаимодействие в системе дополнительного образования* направлено на вовлечение подростка в кружки различной направленности, на развитие его творческой активности и внутреннего потенциала, на расширение социальных контактов подростка и предполагает сотрудничество педагогов детского дома с педагогами дополнительного образования. Сотрудничество с учреждениями дополнительного образования способствует развитию ключевых компетенций воспитанников в условиях самореализации и саморазвития.

- *социальное взаимодействие с представителями иных сфер деятельности* позволяет решать проблемы, требующие комплексного подхода и привлекать специалистов из различных областей деятельности. Социальное взаимодействие детского дома с представителями различных сфер деятельности строится на основе сотрудничества и партнерства. В первую очередь данное взаимодействие предполагает партнерство с медицинскими учреждениями, с отделами опеки и попечительства, с отделами полиции, с комиссиями по работе с несовершеннолетними и с другими учреждениями, которые помогают подростку в преодолении на определенном этапе жизненных трудностей, позволяют педагогам решать комплексно возникающие проблемы. В последнее время возросла роль общественных и благотворительных организаций, деятельность которых направлена на оказание адресной поощрительной помощи воспитанникам детского дома.

Таким образом, для успешной реализации программы воспитания, развития и социальной адаптации в работе с подростками существует необходимость расширения соци-

ального взаимодействия участников образовательного процесса как внутри образовательного пространства детского дома, так и за рамками воспитательной системы учреждения.

УДК 378

*Kuragina G.S. ORGANIZATIONAL-PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF THE VOLUNTEER ACTIVITIES OF STUDENT'S YOUTH* The article offers an analysis of the dissertation research devoted to organization-youth volunteer activities. The author reveals the main pedagogical and organizational conditions for organization of voluntary activities of young people. The article describes the experience of practical activity for the creation of pedagogical and organizational conditions for volunteering in the Herzen University.

*Keywords:* organization of volunteer activities, pedagogical conditions, organizational - pedagogical conditions

*Курагина Г.С., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: is\_gala@mail.ru.*

### **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

В статье предлагается анализ диссертационных исследований посвященных организации волонтерской деятельности молодежи. Автором выявлены основные педагогические и организационные условия организации волонтерской деятельности молодежи. В статье приводится опыт практической деятельности по созданию педагогических и организационных условий волонтерской деятельности в РГПУ им.А.И. Герцена.

*Ключевые слова:* организация волонтерской деятельности, педагогические условия, организационно педагогические условия

Участие в волонтерской деятельности является сегодня наиболее актуальной и востребованной формой активности, позволяющей молодому человеку осознать свою гражданскую значимость, действенно выразить свою жизненную позицию в общественно-признанной форме, получить на нее отклик, что в совокупности стимулирует формирование гражданского самосознания молодежи. В этой связи, теоретический анализ и обобщение практики создания организационно-педагогических условий становления волонтерской деятельности студенческой молодежи являются актуальными.

Анализ современных исследований показывает, что организация волонтерской деятельности студенческой и учащейся молодежи успешна при реализации следующих условий: сформированности у коллектива преподавателей установок на целенаправленное создание в вузе условий для осознания студентами социальной значимости волонтерской деятельности (Л. В. Даль и др.); наличии специальной подготовки руководителей педагогического процесса (лидера, общественного деятеля), способных развивать навыки активного гражданского действия, социального и политического участия, творческое, самостоятельное мышление молодежи; (Е. В. Акимова Л.В. Даль, И. Н. Григорьев); обеспечении субъектной позиции молодежи в овладении опытом волонтерской деятельности (Е.В. Акимова, Н.В. Маковей, А.В. Морев и др.); наличии системы работы с молодежью по формированию их позитивного социального опыта (Е.В. Акимова, Л.Ф. Козодаева, Н.В. Маковей и др.); включении молодежи в разработку и реализацию долгосрочных социально-педагогических проектов, ориентированных на взаимный интерес и соответствие молодежных инициатив актуальным проблемам социума (И. Н. Григорьев, Н. В. Маковей, О.В. Митрохина и др.); оказании индивидуальной помощи волонтеру в осознании и развитии важных для участника и руководителя волонтерской деятельности качеств и умений социально-педагогического проектирования и взаимодействия с партнерами (И. Н. Григорьев, Н. В. Маковей, О.В. Митрохина и др.); наличие технологий и методического обеспечения подготовки волонтеров (Л.Ф. Козодаева, Е.И. Леонова, Н.В. Маковей, О.В. Митрохина,

А.В. Моров, Г.В. Оленина и др.); целенаправленного педагогического сопровождения добровольческой деятельности студенческой молодежи, ориентированного на развитие социальных компетенций, активизацию личностного роста, межличностного общения и взаимодействия, самоопределения его участников (Н. В. Маковой, О.В. Митрохина, Л. Е. Сикорская и др.); обеспечения принципа добровольности включения молодежи в социально полезную деятельность (И. Н. Григорьев, Л. Ф. Козодаева, Л. Е. Сикорская, А.В. Моров, Г.В. Оленина и др.); учета возрастных и личностных особенностей молодежи: мотивационной сферы личности волонтера, особенностей уровня притязаний, деятельностных характеристик (И. Н. Григорьев и др.); поэтапного формирования гражданской активности молодежи через систему знаний, умений, навыков на основе сочетания различных форм волонтерской деятельности (И. Н. Григорьев и др.); создания условий для осознания собственной социальной защищенности волонтеров при готовности защищать интересы других; (Л. П. Конвисарева и др.); реализации ряда принципов: добровольности включения волонтеров в различные виды социально-ценной деятельности; признания за волонтерами права выбора средств достижения целей при совместном решении проблем; признания равенства личных и общественных потребностей волонтеров; сочетании самоуправления с последовательным развитием демократических начал в управлении волонтерской деятельностью (Л. П. Конвисарева и др.).

Университет РГПУ им. А.И. Герцена создаёт необходимые условия для развития студенческого волонтерства, считая что оно является важнейшей школой гражданского, профессионального и личностного становления студентов. Так, например, с 2005 года организовано и активно действует Волонтерское движение студентов психолого-педагогического факультета, действующей на основе разработанной программы «Развития волонтерского движения студентов ППФ». Преподаватели кафедры социальной педагогики осуществляют консультационную поддержку самоуправления волонтерского студенческого движения; поддержку благотворительных акций; организуют социальное партнерство и посредничество с заинтересованными коллективами и организациями; курируют волонтерскую социальную практику.

Опыт организации и осуществления руководства волонтерским движением студентов психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена позволил определить ряд педагогических условий, способствующих привлечению волонтеров и поддержанию их мотивации для продолжения их участия в деятельности движения.

Нами установлено, что условия, обеспечивающие поддержание мотивации волонтеров для продолжения участия в деятельности движения складывается из ряда составляющих таких как наличие: налаженной структуры организации деятельности волонтеров достаточного количества как предлагаемых к реализации, так и инициируемых самими молодыми людьми проектов; механизма выявления студентов, готовых к волонтерской деятельности; обучающих программ и специалистов, готовящих потенциальных волонтеров к предстоящей деятельности; налаженной схемы взаимодействия волонтеров; благоприятного психологического климата; культуры движения, обеспечивающей чувство принадлежности к общему делу; яркого лидера; оценки деятельности волонтеров значимыми людьми; разработанной системы поощрений: четкой программы действий студентов на базах проведения волонтерской деятельности; а также предоставление возможности получения дополнительного образования, практических навыков работы в интересующей волонтеров области.

В течение 9 лет более 200 студентов-волонтеров на базе 20-ти социозащитных и реабилитационных учреждений Санкт-Петербурга. Деятельность волонтеров получила высокую оценку руководителей организаций и учреждений, в которых они осуществляли свою деятельность. Сами студенты отмечают, что опыт волонтерства значительно обогатил их духовно, дал им возможность ощутить значимость их профессии, правильность выбранно-

го направления образовательного маршрута, повысил мотивацию к получению необходимых знаний и умений.

Таким образом, можно заключить, что успешная деятельность волонтерского движения студентов обусловлена организационно-педагогическими условиями, созданными с учетом потребностей и мотивации студентов-волонтеров.

Литература:

1. Агапова Е.Н., Богданова Р.У., Курагина Г.С. Организация волонтерской деятельности студенческой молодежи /учебно-методические пособие/ СПб.: Изд-во Автономная некоммерческая организация «Центр информации образования», 2010.

2. Бархаев А. Б. Социально-психологические условия вовлечения волонтеров в деятельность общественных организаций : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Москва, 2010.

3. Маковой Н. В., Педагогические условия подготовки студентов вуза к волонтерской деятельности: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. Комсомольск-на-Амуре: ГОУВПО Амурский государственный университет, 2006. Друкер Питер Ф.

4. Сикорская Л. Е. Педагогический потенциал добровольческой деятельности в социализации студенческой молодежи: автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук. Елец, 2011.

Leeteratura:

1. Agarova E.N., Bogdanova R.U., Kuragina G.S. Organizatciia volonterskoi` deiatel`nosti studencheskoi` molodezhi /uchebno-metodicheskie posobie/ SPb.: Izd-vo Avtonomnaia nekommercheskaia organizatciia «Centr informatcii obrazovaniia», 2010.

2. Barhaev A. B. Sotcial`no-psihologicheskie uslovia vovlecheniia volonterov v deiatel`nost` obshchestvenny`kh organizatcii` : avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk. Moskva, 2010.

3. Makovei` N. V., Pedagogicheskie usloviia podgotovki studentov vuza k volonterskoi` deiatel`nosti: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk. Komsomol`sk-na-Amure: GOUVPO Amurskii` gosudarstvenny`i` universitiet, 2006. Druker Peter F.

4. Sikorskaia L. E. Pedagogicheskii` potencial dobrovol`cheskoi` deiatel`nosti v sotcializacii studencheskoi` molodezhi: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. doktora ped. nauk. Eletc, 2011.

УДК 378

*Grudina M.V.* **COMMUNICATIVE ENGLISH CLASSES CONTRIBUTION TO DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL AND INTERPERSONAL COMMUNICATIVE BEHAVIOR ON THE SOCIOCOMMUNICATIVE BASIS.** The article is devoted to the necessity and problems of development in first year students desire to apply correct communicative behavior in particular communicative situation from the point of view of an active participant of educational process and for activization of learning and being involved in the process of competent specialist formation.

*Key words:* communicative behavior, communicative situation, sociocommunicative basis, lifelong learning.

*Грудина М.В., к.филол.н., ст. преподаватель кафедры иностранных языков Санкт-Петербургского им. В.Б. Бобкова филиала Российской таможенной академии, E-mail: gruma@yandex.ru*

## **РОЛЬ КОММУНИКАТИВНЫХ ЗАНЯТИЙ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ПРОЦЕССЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И МЕЖЛИЧНОСТНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ С СОЦИОКУММАНИКАТИВНЫХ ПОЗИЦИЙ**

Статья посвящена необходимости и проблемам развития у студентов младших курсов стремления выстраивать верное речевое поведение в соответствующих ситуациях общения с точки зрения активного субъекта-участника образовательного процесса для активации процессов научения и качественного включения в процесс становления компетентного специалиста.

*Ключевые слова:* речевое поведение, коммуникативная ситуация, социокоммуникативная позиция, непрерывное образование.

Современное общество, как известно, диктует повышенные требования к выпускникам вузов, точнее говоря, требования, изменившиеся с течением времени и адаптирующие систему образования к тем нуждам сообщества, производства, социальных процессов и

трудностей, характерных для данного этапа нашей цивилизации. Образовательный процесс в вузе претерпел определенные изменения, выразившиеся в определенных закономерных реалиях: современный образовательный стандарт, повышение доли и контроль самостоятельной работы студента, обилие межпредметных связей, установка не на теоретизирование, а на становление специалиста, обладающего соответствующими компетенциями, а также появление и совершенствование системы обязательных и факультативных дисциплин.

В обозначенных выше реалиях иностранный язык в неязыковом вузе занимает особое положение. Обозначим основные трудности и противоречия, возникающие в этой связи. В условиях глобализации и открытости границ, развития международного сотрудничества между странами и увеличением числа международных организаций, компаний и предприятий иностранный язык (в особенности – английский) становится принципиально необходимым активному члену современного сообщества, практически, наравне с возможностью написать о себе «уверенный пользователь ПК». По мнению Ю.А. Тепеевой и Ю.А. Храмовой, «Научно-техническая революция, повлекшая за собой информационный взрыв, обусловила вовлечение возрастающего числа специалистов в непосредственное осуществление международных научно-технических связей и расширение культурных и деловых контактов. Нормальное функционирование системы международной информации невозможно без специалистов, реально владеющих иностранными языками, способных быстро извлекать информацию из иностранных источников без переводчика, излагать ее на родном языке и использовать в научной работе» [6]. Принимая во внимание такую необходимость, невозможно не задаться вопросом: должен ли неязыковой вуз ставить целью овладение или развитие навыков владения иностранным языком (в особенности – английским)?

Однако положение иностранного языка как дисциплины в неязыковом вузе сопряжено с определенным рода трудностями. Среди циклов дисциплин для неязыкового вуза по федеральным государственным образовательным стандартам иностранный язык, как правило, не попадает в цикл общепрофессиональных или профессиональных дисциплин, а по стандартам специальности зачастую оказывается среди факультативных дисциплин. Необходимо учесть к тому же, что преподавание иностранного языка в России, унаследовавшей в этом смысле массу стереотипов, развивалось также в достаточно непростых условиях.

Коммуникативный подход, успевший стать классикой за рубежом, прижился в России сравнительно недавно, и на текущем этапе методика преподавания иностранного языка продолжает стремительно адаптировать и использовать новейшие разработки и веяния, все активнее и активнее появляющиеся на данном поприще (интернет-лаборатории, программы для «девайсов», электронные учебники и т.д.). Основная задача коммуникативного подхода, состоящая в создании коммуникативной ситуации для практики общения и развития навыков общения на иностранном языке, сделала этот подход одним из основных при обучении языку в дополнительных образовательных учреждениях (курсы иностранных языков, развивающие языковые центры и т.д.). Что касается вуза, вопрос применения коммуникативных методов обучения иностранному языку вызывает несколько существенных аспектов для осмысления, как чисто технических так и психологических и даже социальных.

Во-первых, количество часов, выделяемых на дисциплину в программах вузов, не всегда позволяет в достаточной мере выстраивать коммуникативный курс как таковой. Овладение одним уровнем по европейской шкале (Языковой портфель) требует от 70 до 120 академических часов, что не всегда возможно в рамках вуза, особенно если на дисциплину отводится не более 36 часов в год.

Второй аспект связан с мотивацией студентов вуза к изучению иностранного языка. Повышение уровня мотивации является залогом успеха при овладении иностранным языком.

ком. Если у студента не возникнет глубоко осознанного стремления заговорить на иностранном языке, то процесс выучивания слов или текстов или процесс подготовленных диалогов и презентаций будет иметь минимальный эффект. В этой связи представляются очень значимыми разработки зарубежных издательств, которые предлагают пользоваться интернет лабораториями и к каждому учебному курсу предлагают устанавливаемые на персональный компьютер или планшет (даже смартфон) программы и компоненты, сопровождающие учебный курс и учебник как таковой. Что касается проведения самих занятий, то среди множества подходов и методов, использующихся в современном преподавании иностранным языкам, наибольшую популярность, у студентов в том числе, получают те, которые предполагают применение передовых информационных технологий и решений в учебном процессе и направлены на его оптимизацию.

Одним из эффективнейших образовательных средств информатизации и интенсификации процесса обучения иностранным языкам и его качественной составляющей является использование лингфонного мультимедийного кабинета. Работа в лингфонном кабинете предоставляет преподавателю широкие возможности для контроля и корректировки учебного процесса, а студенту — повышение интерактивности и наглядности предоставляемого материала. Разнообразные технические средства и программы позволяющие записывать голос, осуществлять имитацию телефонного разговора при помощи компьютера, выполнять интерактивные задания. Однако здесь также могут возникать определенные трудности, заключающиеся в том, чтобы обилие интерактивных и мультимедийных возможностей не превратило для студентов весь процесс обучения в развлечение, а также из-за массовой доступности практически любой информации не позволило студентам минимизировать собственные усилия, доверившись техническим средствам перевода или даже воспользовавшись готовыми решениями.

Наконец, третий аспект, представляющийся значительным, связан с проблемами коммуникации и адаптации в парах студент – вуз и студент – преподаватель. Одной из существенных проблем высшей школы на данном этапе признается проблема адаптации студентов и возрастных особенностей этой группы (Г.А. Балл, И.А. Милославова, М.И. Дьяченко).

Для эффективного включения студентов в процесс обучения необходимо учитывать психологические и социальные особенности данной группы. При этом особенно необходимо отметить следующие вопросы: степень осознанности выбора будущей профессии и вуза (как известно, причины могут быть различны – от совета родителей до расположения учебного заведения в шаговой доступности от дома), фактор статуса и способ самоутверждения студента (позволяет оценить сформированность и направленность личности), меньшая (в сравнении со школой) подотчетность и необходимость выстраивать иное речевое поведение (умение менять регистры и овладение иными речевыми, профессионально-ориентированными реалиями). Подходя к речевому поведению и с социокоммуникативных позиций, Т. Г. Винокур считает, что «интерпретация понятия «речевое поведение» должна опираться ровно столько же на сам факт осуществления речи, сколько на совершившийся при этом отбор речевых средств...» [2, С. 9]. Речевое поведение рассматривается как совокупность речевых поступков. «С внутриязыковой стороны речевое поведение определяется закономерностями употребления языка в речи, а с внеязыковой – социально-психологическими условиями осуществления языковой деятельности» [2, С. 12].

Необходимо признать, что именно на младших курсах закладывается фундамент всего последующего обучения, и если у студента формируется искаженное восприятие вуза как такового, то это повлечет не только отсутствие мотивации к овладению профессией в будущем, но и мотивации к постоянному развитию и обучению в течение всей жизни, что крайне важно для становления и развития личности.

Занятия по иностранному языку с применением коммуникативных методов позволяют развивать умение общаться и устанавливать контакты, умение пользоваться офици-

альным стилем общения и само- и взаимоконтроль. Такие методы с первых занятий ориентированы на устное общение, устную само- и самопрезентацию студентов, являющуюся средством выражения уровня сформированности и направленности их личности.

Библиографический список:

1. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: монография. — Волгоград: Изд-во ВолГМУ, 2006. - 237с.
2. Винокур Т. Г. Говорящий и слушающий: Варианты речевого поведения. - М.: Изд-во ЛКИ, 2007. - 176 с.
3. Демьянков В. З. Загадки диалога и культура понимания // Текст в коммуникации. - М.: Институт языкознания АН СССР, 1991. - С.109 – 116.
4. Дьяченко М. И., Кандыбович А. А. Психология высшей школы. - Минск: Изд-во БГУ, 1981. - 383с.
5. Колшанский Г. В. Коммуникативная функция и структура языка. - М.: УРСС, 2007. - 173 с.
6. Храмова Ю. А., Тепеева Ю. А. Актуальность преподавания иностранного языка в неязыковом вузе. [<http://www.sgu.ru/node/92992>]

Bibliograficheskiy spisok:

1. Artjuhina A. I. Obrazovatel'naja sreda vysshego uchebnogo zavedenija kak pedagogicheskij fenomen: monografija. — Volgograd: Izd-vo VolGMU, 2006. - 237s.
2. Vinokur T. G. Govorjashhij i slushajushhij: Varianty rechevogo povedenija. - M.: Izd-vo LKI, 2007. - 176 s.
3. Dem'jankov V. Z. Zagadki dialoga i kul'tura ponimaniya // Tekst v kommunikacii. - M.: Institut jazykoznanija AN SSSR, 1991. - S.109 – 116.
4. D'jachenko M. I., Kandybovich A. A. Psihologija vysshej shkoly. - Minsk: Izd-vo BGU, 1981. - 383s.
5. Kolshanskij G. V. Kommunikativnaja funkcija i struktura jazyka. - M.: URSS, 2007. - 173 s.
6. Hramova Ju. A., Tepeeveva Ju. A. Aktual'nost' prepodavaniya inostrannogo jazyka v nejazykovom vuze. [<http://www.sgu.ru/node/92992>]



# ПРОБЛЕМЫ, ПЕРСПЕКТИВЫ И ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

*Pisareva S.A.* **SOCIAL PARTNERSHIP AS A RESOURCE FOR DEVELOPMENT OF THE MODERN SCHOOL.** In the article the social partnership is treated as a resource of development of the modern school.

*Keywords:* social partnership, development of a modern school.

*Писарева С.А., д.пед.н., профессор, зав.кафедрой педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

## СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

В статье социальное партнерство рассматривается как ресурс развития современной школы.

*Ключевые слова:* социальное партнерство, развитие современной школы.

Построение социальных связей школы во многом схоже с построением общественных отношений в сфере образования, когда возникающие отношения характеризуются свойством взаимопонимания и доверия, доверие и взаимопонимание возникают на основании открытости, полноты информации и ее достоверности, средствами формирования отношений согласия выступает специальная система мер, в которую входят исследование, прогноз, проектирование, открытое общение. Таким образом, общественные отношения возникают в ходе взаимодействия, характеризуемого доверием и пониманием целей сторон и в результате общения, характеристикой которого выступает стремление к взаимопониманию.

По пути развития общественных отношений система образования движется на протяжении последних двадцати лет, о чем свидетельствует довольно широкое распространение различных моделей участия общества в управлении школой (попечительские и управляющие советы, советы отцов и советы выпускников, родительские конференции и общешкольные родительские собрания и т.п.), обязательность отчета школы перед заинтересованными социальными партнерами о результатах своей деятельности путем размещения на официальных сайтах публичных докладов и отчетов. Наконец, новый образовательный стандарт общего образования построен как общественный договор государства, социума, школы и ученика.

Впервые понятие «общественные отношения» возникло, как известно, в теории рекламы, являющейся, по мнению специалистов, первой коммуникативной технологией в истории человечества. Известный специалист по рекламе В.Л. Музыкант считает, что протореклама берет начало в Древнем Риме, с глашатаев на площадях и росписей на скалах и стенах (4). Развитие современного этапа общественных отношений специалисты связывают с США, впервые предпринявшими использование рекламы в деятельности Гарвардского колледжа в XVII веке, когда была подготовлена брошюра, раскрывающая перспективы сотрудничества университетов Старого света с колледжем. За прошедшие века и в США, и в странах Европы общественные отношения стали не только объектом институционализации (так, в 1948 году в Великобритании был создан Институт общественных отношений), но и содержанием подготовки специалистов нового поколения (в частности, образовательные программы бакалавриата и магистратуры предлагаемые Метропольным университетом Праги).

Постепенно сформировалось понимание смысла общественных отношений, как многообразных связей, возникающих между социальными группами, классами, нациями, а также внутри них в процессе их экономической, социальной, политической, культурной

жизни и деятельности (1). Общественные отношения характеризуется следующими сущностными признаками (2):

- они описывают сферу отношений между людьми;
- эти группы людей можно классифицировать по типу отношения принадлежности к той или иной системе, к той или иной организации (как варианту описания структуры и взаимосвязанности в системе);
- возникающие отношения характеризуются свойством взаимопонимания и доверия;
- доверие и взаимопонимание возникают на основании открытости; полноты информации и ее достоверности;
- средствами формирования отношений согласия выступает специальная система мер, в которую входят исследование, прогноз, проектирование, открытое общение;
- общественные отношения возникают в ходе взаимодействия, характеризуемого доверием и пониманием целей сторон и результата общения, характеристикой которого выступает стремление к взаимопониманию.

В современных условиях без хороших общественных отношений невозможны ни постановка целей, ни согласованные действия по их реализации. Развитие общественных отношений происходит под воздействием двух взаимосвязанных процессов информирования и взаимодействия. При этом *логика развития общественных отношений* может быть рассмотрена как переход: Информированность → Понимание → Доверие → Согласие → Сотрудничество.

Полнота и достоверность информации являются залогом доверия к партнеру, которое может развиваться от «доверия-неприятия» к «доверию-согласию». «Доверие-неприятие» – это та ситуация, когда один партнер может не разделять целей и убеждений другого, но понимает его действия и убежден, что партнер не обманывает его. «Доверие-согласие» характеризует отношения не только полноты и достоверности информации, которой обмениваются партнеры, но и согласием в оценках этой информации. На базе обеих форм доверия может формироваться взаимодействие.

Во многих публикациях отмечается, что отправной точкой формирования общественных отношений являются те многочисленные проблемы, которые встречаются или могут встречаться в деятельности любой организации. Основным предметом деятельности при построении общественных отношений является «внимание к проблемам», которые на различных этапах деятельности организации могут приобретать и терять остроту.

*Общественные отношения – это функция управления.* В настоящее время можно выделить три основные модели построения этой функции в деятельности той или иной организации:

1. Модель распределения функции формирования общественных отношений между всеми руководителями той или иной организации (*«модель первых лиц»*). Достоинством модели является признание значимости общественных отношений, проявление уважения к общественности за счет включения этой сферы деятельности в функционал первых лиц. Недостатком – тот факт, что часто функция формирования общественных отношений «размывается» среди множества других функций или подменяется ими; кроме того, первые лица (особенно в отечественном опыте) часто имеют недостаточную квалификацию для ведения подобной работы.

2. Модель включения в штат организации специалиста, отвечающего за развитие общественных отношений. Достоинства и недостатки модели определяются статусным местом специалиста в организации и его квалификацией. Эту модель часто называют моделью *«постоянного консультанта»*. Ее достоинства чаще всего связывают с включенностью специалиста в деятельность организации, его возможностью участвовать во всех делах, быть информированным, понимать специфику и задачи. Недостатки – в сужении кру-

гозора, подчиненности узким интересам организации, отсутствию собственного поля деятельности, а отсюда опасность позиции «критики».

3. Модель «внешнего консультанта», в роли которого выступает приглашенный независимый эксперт по проблемам выстраивания «общественных отношений». Достоинством модели является возможность использовать специалиста высокого уровня квалификации, обладающего взглядом на систему «извне», свободного в своих оценках. Недостаток в том, что такой специалист порой не обладает всей необходимой полнотой информации о деятельности организации для построения правильной системы отношений. Модель «внешнего консультанта» имеет три разновидности: 1) когда консультант разрабатывает стратегию построения общественных отношений и передает ее для исполнения в организацию; 2) когда консультант не только разрабатывает программу, но и помогает реализовать ее на практике (модель «сопровождения»); 3) когда консультант не разрабатывает стратегию, а лишь учит специалистов самой системы тому, как эту стратегию можно разрабатывать.

Предметом основного внимания при построении общественных отношений должны быть проблемы, воспринимаемые как актуальные тенденции в деятельности организации. Деятельность по формированию общественных отношений можно отнести к управленческой деятельности, которая в свою очередь может быть реализована посредством различных моделей. Однако необходимо подчеркнуть, что успех реализации социальных связей школы, построение общественных отношений во многом зависят не только от руководителя, но и «рядового» педагога школы, от сложившегося типа организационного поведения (стремление активно участвовать в жизни школы, максимально способствовать достижению ее целей, стремление сделать минимум возможного и т.п.).

Важнейшим направлением развития современной школы является открытость, увеличение степени прозрачности образовательного процесса, развитие социального партнерства. Внешние связи школ с различными социальными институтами, которые интенсивно развиваются в последнее десятилетие, создают новые возможности в каждой конкретной школе. Наиболее реальными узлами такого взаимодействия представляются органы местного самоуправления, субъекты производственной деятельности, учреждения культуры и спорта, социальные службы. Кроме внешних, немалое значение имеет и внутренний план открытости школы социуму – использование тех средств и возможностей сообщества образовательного учреждения, которые позволяют реализовывать программы открытого обучения, развивать современный менеджмент и образовательный маркетинг.

В работах по управлению школой отмечаются различные направления развития социальных связей школы – формирование школами образовательного пространства, общественно-государственное управление в образовании, создание профессиональных сообществ, включение образовательных учреждений в социальные сети, межотраслевые (межведомственные) объединения, реализующие образовательно-воспитательные задачи, формирование образовательных округов.

Среди всех видов социальных связей школы главное место, по мнению многих исследователей, занимают *связи с родителями*. Развитие именно этого направления общественных отношений, социального партнерства позволит в самом ближайшем будущем изменить отношение общества к образованию, через осознание роли образования в жизни растущего человека.

Школа в сознании родителей существует как бы в двух образах – школа реальная и школа идеальная. Представление об «идеальной» школе у родителей сформулировано под влиянием современной социальной ситуации и основывается на их мнениях о предполагаемых результатах ее деятельности («самое главное – высокий результат») и условиях обучения детей («главное, чтобы ребенку было хорошо в школе»). Наряду с предметными знаниями, умениями и навыками образ «идеальной» школы в сознании родителей образован также и их ожиданиями, связанными с воспитанием ребенка и отраженными в виде

жизненных правил, акцентирующих внимание на самостоятельности в принятии решений и поступках («Будь самостоятельным всегда и во всем», «Рассчитывай только на свои силы») или ориентирующих на усвоение значимых моральных принципов («Не желай другим того, что не желаешь себе»).

В последние годы стало постепенно возрастать количество родителей, обращающих в первую очередь внимание на условия обучения учащихся, созданные в школе, на школьную атмосферу. Этот фактор становится более актуальным, чем качество подготовки. Родители начинают понимать, что издержки школьной атмосферы значительно труднее компенсировать, чем недостатки образовательной подготовки, их все больше волнует вопрос о «цене» знаний.

Представления родителей о ситуации, сложившейся в школе, где учатся их дети, как правило, основываются на довольно длительном взаимодействии и сотрудничестве. Примерно половина родителей, живущих в крупных городах, и практически все, живущие в малых городах и сельской местности, приводят своего ребенка в школу, находящуюся недалеко от дома. Именно поэтому, образ реальной школы, складывающийся у родителей достаточно многогранен, и чаще всего не оправдывает их ожидания. Это связано с недостаточным уровнем знаний детей, с их нежеланием самостоятельно учиться и иногда вообще идти в школу, со снижением уровня здоровья детей и неумением школы учитывать образовательные запросы учащихся, особенно в старших классах.

Таким образом, к сожалению, для большинства российских школьников и их родителей характерны представления о том, что хорошая школа – это школа высоких предметных результатов, это школа где дают прочные предметные знания, где хорошо учат. Как правило, такие ожидания большинство родителей и детей связывают со школами углубленного изучения отдельных предметов, гимназиями и лицеями. Общеобразовательные школы чаще всего в данную категорию не попадают.

На необходимость построения особых отношений с родителями своих учеников обращает внимание и эксперт в области раннего образования Н. Шульман, отвечая на вопрос «как создать хорошую школу?», пишет: «Нет какого-то одного стиля или философии, но имеется много общих вещей, которые создают высококачественный опыт. Самое важное в том, что в школе должен быть образованный преподавательский состав, который понимает маленьких детей и хорошо ладит с родителями. Должна установиться хорошая связь между родителями и учителями. Все должны работать вместе ради ребенка» (5). Информированность родителей о деятельности образовательного учреждения является, одним из условий организации партнерского сотрудничества образовательного учреждения и семьи.

Важное направление в развитии социальных связей системы образования - ее **отношения со средствами массовой информации** (пресса, радио, телевидение), от которых в немалой степени зависит формирование общественного мнения о существующей системе образования, ее достижениях и проблемах. Развитие радио и телевидения, значительное расширение числа различных изданий научно-популярной литературы, журналов и газет оказывает существенное влияние на протекание образовательного процесса. Однако, следует упомянуть о парадоксе «пресыщения-недостатка»: информации одновременно и слишком много и слишком мало. Много, так как поступающая из формальных каналов информация разбавлена ненужными для потребителя сведениями, мало, поскольку значительная часть необходимой информации остается для него недоступной (Мирская Е.З.). Отношения со СМИ в основном формируют региональные и отчасти муниципальные органы управления образованием, однако, сегодня постепенно складывается тенденция установления подобных взаимосвязей и с отдельными образовательными учреждениями.

В полной степени идея открытости реализуется через создание системы непрерывного (в течение всей жизни человека) образования, обеспечивающего каждому индивиду условия для свободного развития его образовательных, интеллектуальных и деятельност-

ных возможностей на протяжении всей жизни. Одной из задач учителя в современной школе является решение задач **социализации школьников**. Развитие личности в современном обществе невозможно без использования педагогических технологий, позволяющих включаться в обмен социальным опытом между субъектами образовательного процесса, а также организацией командной и групповой работы, предполагающей проигрывание различных социальных ролей (3). Решение этих задач педагогами неминуемо приведет их к расширению круга социальных партнеров и будет способствовать развитию открытости школы путем интеграция всех способов освоения человеком мира, что приведет к формированию новых ориентиров и целей и др.

Открытость, таким образом, выступает как важная характеристика образовательного процесса, которая при ориентации на обучающегося (а также на культуру общества) как источник стихийности и упорядоченности, одновременно обеспечивает многообразие альтернативных путей становления индивида, комплексность и целостное отражение в его образовании, тенденцию развития современной культуры (в широком смысле), высокую степень интеграции в общественные процессы в роли полноправного партнера.

Источники:

1. Большая советская энциклопедия. Доступ: <http://dic.academic.ru>
2. Выбор в современной школе / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб, 2002.
3. Гладкая И.В. Сформированность умения решать задачи социализации школьника как показатель профессиональной компетентности студентов бакалавриата // Письма в Эмиссия. Оффлайн, сентябрь, 2012. ART 1867. Доступ: <http://www.emissia.org/offline/2012/1867.htm>
4. Общественные отношения: история формирования профессии и сферы деятельности. Доступ: <http://xreferat.ru/84/2200-1-obshchestvennye-otnosheniya-istoriya-formirovaniya-professii-i-sfery-deyatelnosti.html>
5. Шульман Н. О детях и раннем образовании // Что дальше? Путеводитель по будущему, составленный специалистами: Прогнозы 50 самых влиятельных экспертов Америки / Джейн Букингем (при участии Тиффани Уорд); пер. с англ. М. Жуковой. – М.: АСТ; Астрель; Владимир: ВКТ, 2011, с. 302-309.

Istochniki:

1. Bol'shaia sovetskaia e'ntsiclopediia. Dostup: <http://dic.academic.ru>
2. Vy'bor v sovremennoi` shkole / pod red. A.P. Triapitsy`noi`. – SPb, 2002.
3. Gladkaia I.V. Sformirovannost` umeniia reshat` zadachi sotcializatsii shkol`nika kak pokazatel` professional`noi` kompetentnosti studentov bakalavriata // Pis`ma v E`missiia. Offlai`n, sentiabr`, 2012. ART 1867. Dostup: <http://www.emissia.org/offline/2012/1867.htm>
4. Obshchestvenny`e otnosheniia: istoriia formirovaniia professii i sfery` deiatel`nosti. Dostup: <http://xreferat.ru/84/2200-1-obshchestvennye-otnosheniya-istoriya-formirovaniya-professii-i-sfery-deyatelnosti.html>
5. Shul'man N. O detiakh i rannem obrazovanii // Chto dal'she? Putevoditel` po budushchemu, sostavleny`i spetsialistami: Prognozy` 50 samy`kh vliiatel`ny`kh e`kspertov Ameriki / Jane Bukingem (pri uchastii Tiffani Uord); per. s angl. M. Zhukovoi`. – M.: AST; Astrel`; Vladimir: VKT, 2011, s. 302-309.

УДК 371.4

*Altikat Omer, Borisova O.V., Radevskaya N.S. THE EXPERIENCE OF SCHOOL SOCIAL CO-OPERATION WITH THE OXFORD VISION LANGUAGE CENTER EDUCATING OF PUPILS TO CALLIGRAPHY ON THE MATERIAL OF TURKISH HISTORY AND CULTURE.* The article is about one of the main lines of school social service - the prophylaxis of offences. The experience of co-operation with different establishments is analyzed. The experience of co-operation with the Oxford Vision Language center and its teachers of calligraphy extracurricular educating on the base of the Turkish history and culture is discussed. The possibilities of the use of information technologies in educating are studied.

*Keywords:* Social service, prophylaxis of neglect, minor, vocational orientation, Turkish culture, calligraphic writing, information technologies.

*Алтыкат Омер, преподаватель Oxford Vision Language center, г.Стамбул, Турция; Борисова О.В., директор ГБОУ СОШ № 208 Красносельского района Санкт-Петербурга; Радевская Н.С., к.пед.н., доцент, СПбГУСЭ, Санкт-Петербург*

## **ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ С OXFORD VISION LANGUAGE CENTER В УСЛОВИЯХ ОБУЧЕНИЯ УЧАЩИХСЯ КАЛЛИГРАФИИ С ПРИВЛЕЧЕНИЕМ МАТЕРИАЛА ИСТОРИИ И КУЛЬТУРЫ ТУРЦИИ**

В статье рассматриваются основные направления работы социальной службы школы, важнейшим из которых является профилактика правонарушений. Раскрываются вопросы взаимодействия с различными организациями. Анализируется опыт взаимодействия с Oxford Vision Language center, преподаватели которого проводят внеклассные уроки по обучению каллиграфии с привлечением материала истории и культуры Турции, раскрываются возможности использования информационных технологий для обучения.

*Ключевые слова:* Социальная служба, профилактика безнадзорности, несовершеннолетние, профориентация, культура Турции, каллиграфическое письмо, информационные технологии.

В соответствии с ФЗ №120 органы управления образования контролируют соблюдение законодательства РФ в области образования. Определяющими документами в области образования России являются Конституция РФ и Закон РФ «Об образовании», а также правовые акты Министерства образования РФ.

Одним из важнейших направлений работ социальной службы является профилактика правонарушений.

В область взаимодействия данного направления работ входят:

- Органы управления образования
- Комиссия по делам несовершеннолетних
- Органы прокуратуры
- Органы управления социальной защиты населения
- Органы опеки и попечительства
- Органы управления социальной защиты населения
- Органы внутренних дел
- Органы управления здравоохранением
- Органы по делам молодежи.

Социальная служба школы оказывает социально-психологическую и педагогическую помощь несовершеннолетним, имеющим проблемы в обучении и поведении, помогает в выборе альтернативного образовательного маршрута.

Если проблемы в обучении носят объективный характер и связаны с особенностями развития личности ребенка или медицинскими проблемами, то социальная служба взаимодействует с пнд, поликлиниками и др. медицинскими учреждениями специалистами ЦПМСС (психолог, логопед, дефектолог), ТПМПК (территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия (ТПМПК) района, города с целью выбора дальнейшего образовательного маршрута) школами и интернатами, коррекционными классами других школ, школой индивидуального обучения №279, Образовательными центрами №195,167 и др. ОУ.

В случае возникновения психологических и социальных причин, вызванных конфликтными отношениями или семейными проблемами, социальная служба школы взаимодействует со следующими организациями: Центр психолого-медико-социального сопровождения; Кризисный центр психологической помощи для детей и подростков ул. Чапыгина д. 13 тел.234-34-00; Служба экстренной психологической помощи детям, подросткам и их родителям (круглосуточно).

В случае возникновения проблем обучения или уклонения от учебы в силу причин, когда родители не выполняют свои родительские обязанности социальная служба школы решает данные проблемы путем взаимодействия со следующими организациями:

- ОУУП ПДН МВД России по Красносельскому району;
- Комиссией по делам несовершеннолетних (КДН);

- Отделом социальной защиты населения Красносельского района СПб;
- Комплексным центром социального обслуживания населения Красносельского района СПб. Ул. 2-я Комсомольская д.3 корп.2 тел 744-06-52, 745-89-52;
- Отделами опеки и попечительства МО Красносельского района.

Основными задачами являются предупреждение безнадзорности, беспризорности и антиобщественных деяний несовершеннолетних, выявление причин и условий способствующих этому при соблюдении защиты прав и законных интересов несовершеннолетних. Осуществляется взаимодействие с социально - реабилитационными центрами: «Воспитательный дом», домами - интернатами №4, №17, №60 и др. учреждениями для детей находящихся без попечения родителей. ОУУП ПДН МВД России по Красносельскому району (54 о\п, 42 о\п, 82 о\п, прокуратурой).

Профилактическая работа службы сопровождения с несовершеннолетними по предупреждению нарко- и другого рода зависимостей проводится ежегодно в рамках целевой программы Санкт-Петербурга «Комплексные меры противодействия употреблению наркотиков и их незаконному обороту».

Социальная служба школы взаимодействует со многими общественными и благотворительными организациями: диагностически-консультационный центр «Ювента», стационар кризисного содержания для девочек и девушек, подвергшихся сексуальному насилию, Детский фонд во главе с уполномоченным по правам ребенка. Молодежная консультация и др.

В рамках направления профилактики правонарушений служба сопровождения взаимодействует с органами управления по делам молодежи, которая обеспечивает развитие спорта в районе как через создание современной спортивной базы, куда входят «Центр физической культуры спорта и здоровья Красносельского района», а также государственное внешкольное учреждение «Подростково-молодежный центр «Лигово» с многочисленными подростково-молодежными клубами и школьными спортивными клубами, с различными кружками и секциями.

Профориентационная деятельность службы сопровождения школы заключается во взаимодействии с различными образовательными учреждениями дающими начальное и среднее профессиональное образование (ПТУ №25, 89, 42, 130, 116 и др.).

Однако часто приходится сталкиваться с тремя типами поведения учащихся в старших классах.

1) У одних хорошо развита профессиональная ориентация: они точно знают, кем хотят быть в будущем, какую профессию выберут.

2) Другие сомневаются. У них или большой разброс интересов, или вообще нет чётко выраженных интересов.

3) Третьи совсем не знают, на чем остановить свой выбор. Они либо слишком подвержены чужому мнению, либо не обладают достаточной информацией.

Для преодоления подобных трудностей должна быть хорошо поставлена профориентационная работа: проводятся беседы о современных профессиях на уроках по разным учебным предметам, устраиваются встречи с интересными людьми, организовывается посещение дней открытых дверей в средних и высших профессиональных учебных заведениях, должны быть кружки и факультативы по интересам.

Интересным является опыт взаимодействия с Oxford Vision Language center, г. Санкт-Петербург. Преподаватели данного центра проводят уроки по обучению каллиграфии с привлечением материала истории и культуры Турции.

Данный вопрос можно ярко рассмотреть на примере внеклассного общения преподавателей и воспитателей Российско-турецкого центра с учениками.

В назначенные день и время ученики приходят в Центр, где имеется довольно просторная кухня и средняя по размеру комната для общения, устланная коврами, на которых можно удобно и непринуждённо сесть вкруг, скрестив ноги «по-турецки», чтобы во время

беседы все могли видеть друг друга. Впрочем, внеклассное занятие может происходить и в стенах учебного заведения, если там имеются кухня и комната отдыха.

Начинается внеклассное занятие с распределения ролей на кухне: кто будет резать капусту, кому достанется чистить морковь, кто займётся тем, что будет мыть рис. Никто не остаётся без дела! Совместное приготовление пищи, во-первых, объединяет учеников с преподавателями и воспитателями, и, во-вторых, позволяет освоить бытовую лексику, широко употребляемую в повседневности. Названия овощей и фруктов, кухонной утвари и мебели запоминаются легко и непринуждённо. Такое яркое событие навсегда отпечатывается в памяти ребят. Преподаватели или воспитатели предлагают самые различные темы для беседы, например: «Нужен ли телевизор?», «Что такое семья?», «Ваш любимый вид спорта» и так далее. Темы максимально приближены к действительности и не оставляют равнодушными никого.

Следует отметить, что сама еда не является центральным элементом гостеприимства. Вспоминается турецкая поговорка: «Gönül ne kahve ister ne kahvehane gönül sohbet ister kahve bahane», означающая дословно следующее: «Сердце не хочет ни кофе, ни кафе, но хочет кофе как предлог для беседы».

Помимо прочего, во время совместного приготовления пищи, ученики узнают и культуру Турции.

Исследователи отмечают, что «Тугра – каллиграфически написанный личный знак халифа, султана, содержащий его имя и титулы, который ставился в начале каждого указа» [1]. Подпись правителя закручивается в причудливый узор. В переводе с арабского языка – это печать, клеймо, ярлык и даже экслибрис. Пример:



В современных деловых бумагах на турецком языке нет подобных рисунков. После реформ, проведённых М.К. Ататюрком в 1920-х годах была проведена последовательная секуляризация школы, упразднены медресе, в 1928 г. введён латинский алфавит (вместо арабского). Таким образом, за основу делового стиля турецкого языка были взяты европейские образцы, лишённые творческого начала и всевозможных украшений письма, но нацеленные на конкретное изложение сути документа.

Ориентированность турецкого языка на Восток и Восточную культуру делает порой очень сложным обучение турецкому языку в Западных странах. Несовпадение менталитетов, образа мыслей, восприятия окружающей действительности ставит барьеры на пути к взаимопониманию. Именно поэтому необходимо не только обучать языку, но и обучать культуре, объясняя не только слова, но и реалии культуры, поскольку в турецком языке почти за каждым словом стоит поговорка или пословица, за каждым понятием лежит культурный пласт, простирающийся порой на несколько веков вглубь истории турецкого народа.

При изучении каллиграфии учащийся может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной почте.



Ниже на рис.1, 2, 3 представлены фрагменты обучения написанию каллиграфическим шрифтом с использованием цифровых образовательных ресурсов.

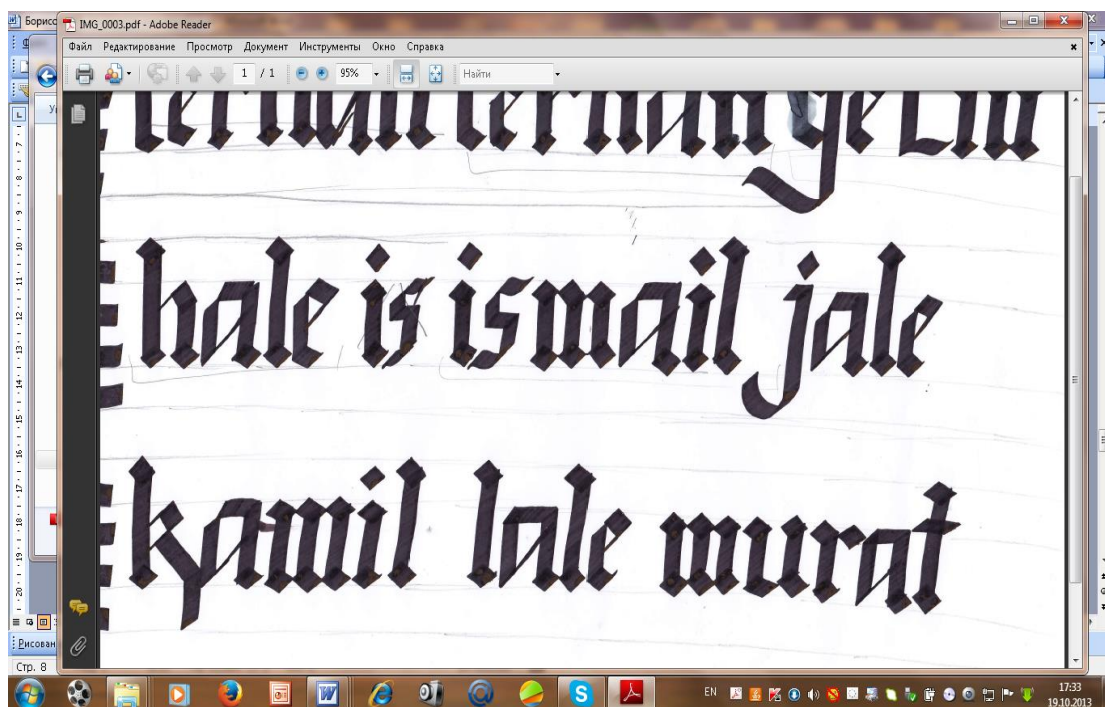


Рис.1 - Шрифт «Готика». Цифровые образовательные ресурсы

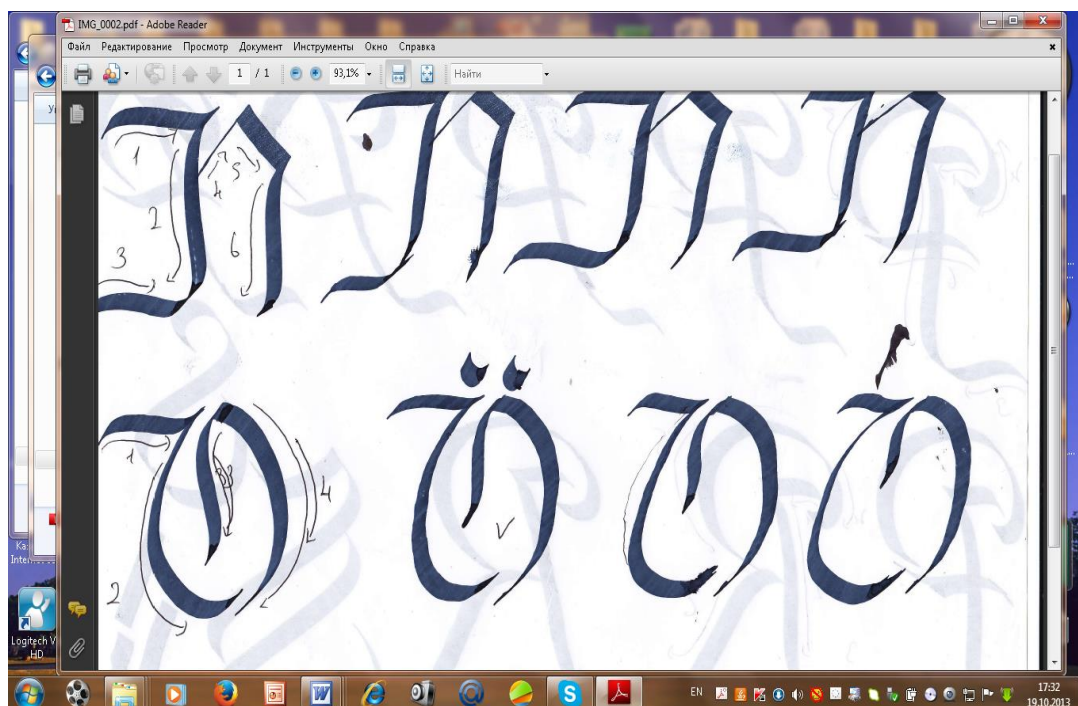


Рис.2 - Последовательность написания букв. Цифровые образовательные ресурсы

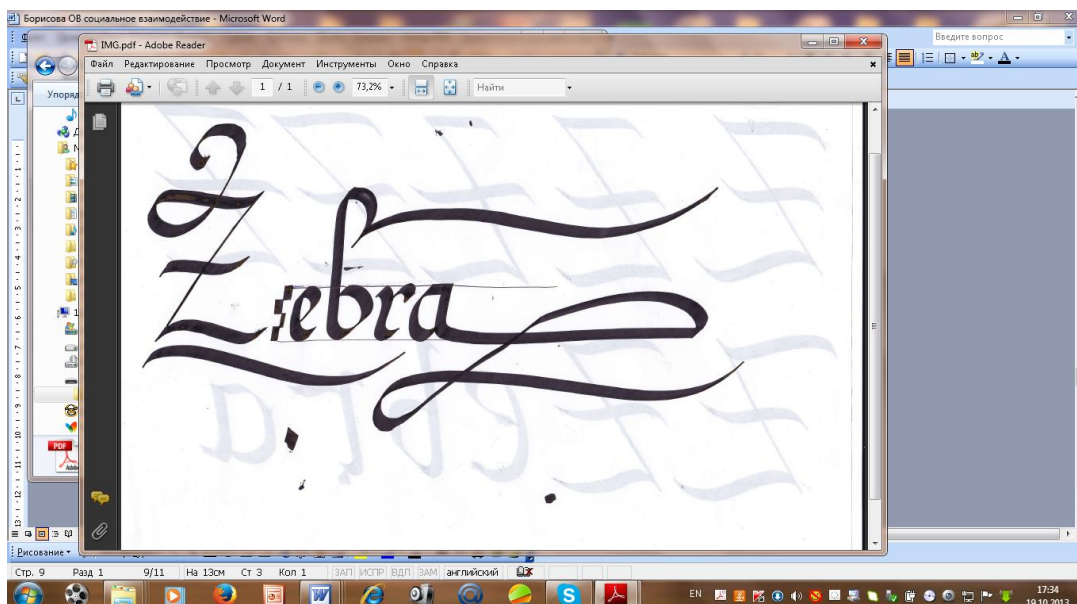


Рис.3 - Написание слова «Зебра» готическим шрифтом. Цифровые образовательные ресурсы

Необходимость владения различными навыками и наличия потенциала для постоянного повышения качества своей жизни – эти и другие социально-экономические обстоятельства требуют постоянно продолжать обучение как в школе, так и на протяжении всей взрослой жизни. Сегодня развитие международной образовательной среды характеризуется усиливающимися процессами интеграции, которые способствуют тому, что образование становится открытым и более эффективным для большинства стран.

Библиографический список:

1. Искусство изображения слова // Ас-салам. № 23 (276) декабрь 2006 года <http://www.assalam.ru/276/index.shtml>

Bibliograficheskii` spisok:

1. Iskusstvo izobrazheniia slova // As-salam. № 23 (276) dekabr` 2006 goda <http://www.assalam.ru/276/index.shtml>

УДК 37.062

*Ivanova S.V, Sabinina N.N.* **NETWORK INFRASTRUCTURE INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION OF CHILDREN IN THE SYSTEM OF CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF INNOVATIVE CULTURE OF A PEDAGOGICAL STAFF.** The article considers the variability of the relations of social interaction on the example of institutions of additional education of children. Traces the relationship between the concepts of social interaction, network infrastructure, and the culture of innovation. Are represented the structure of relations of social interaction. Shows what the positive results of education is possible thanks to the social relations of the educational establishment.

*Keywords:* social interaction, network infrastructure, culture of innovation, the teacher of additional education.

**Иванова С.В.,** к.пед.н., с.н.с., ФГНУ ИПООВ РАО, **Сабинина Н.Н.,** к.пед.н., зам директора ДДЮТ Фрунзенского района, Санкт-Петербург, E-mail: [s.ivanova@iporao.ru](mailto:s.ivanova@iporao.ru)

### СЕТЕВАЯ ИНФРАСТРУКТУРА УЧРЕЖДЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДЕТЕЙ В СИСТЕМЕ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА

В статье рассматривается вариативность связей социального взаимодействия на примере учреждения дополнительного образования детей. Прослеживается взаимосвязь понятий социальное взаимодействие, сетевая инфраструктура, инновационная культура. Представлены структуры

связей социального взаимодействия. Показано, какие результаты образования возможны благодаря социальным связям учреждения образования.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, сетевая инфраструктура, инновационная культура, педагог дополнительного образования.

Профессиональная деятельность педагога в основном и дополнительном образовании в настоящее время продуктивна лишь при условии включения в неё такого актуального компонента, как инновационная культура. Отвечая на вызовы современного образования, педагог не может профессионально действовать без самостоятельного освоения и конструирования нового содержания знаний, а также трансформации технологий его передачи для конкретных обучаемых.

Актуальность такой позиции на философском уровне показывает Д.И. Фельдштейн: «Конвергенция, духовная интеграция, сотрудничество и взаимопонимание в глубоком осмыслении реальной действительности, в способности вырабатывать четкую, научно обоснованную действенную стратегию – единственно возможный путь выживания и прогрессивного развития человеческого сообщества» [5]. В данном контексте конвергенцию стоит рассматривать как «разновидность межкультурного взаимодействия, относящегося к типу синтеза; который предполагает постепенное слияние культурных систем в качественно новое целое». (Философский словарь ВСловаре.ру). В нашем случае под слиянием культурных систем подразумевается творческое осмысление связи и дальнейшее интегрирование традиций и инноваций в дополнительном образовании детей.

В этом же ключе М.Д. Матюшкина, применив положения социокультурного подхода А. С. Ахиезера [1], пришла к выводу, что «современное и качественное образование – это результат рефлексивного освоения и медиативного преобразования социокультурного опыта и на этой основе - интенсивного воспроизводства общественного субъекта, обеспечивающего его существование и развитие в динамичном усложняющемся мире». Мы согласны с мнением данного автора в том, что современной педагогической практикой «акцент ставится на синтез критического, рефлексивного освоения опыта (включая знания и социальные нормы) и его преобразования ...» [2].

Поскольку педагогическая рефлексия носит не только индивидуальный, но и групповой, коллективный характер, то возникает необходимость поиска способов взаимодействия с различными структурами, субъектами образования и социума. Для выявления смыслов инноваций и оценки их качества необходима рефлексия на различных уровнях взаимодействия. Покажем варианты такого взаимодействия на конкретном примере исследования сетевой инфраструктуры учреждения дополнительного образования детей Дворца детского и юношеского творчества Фрунзенского района [3].

Прежде всего, высветим инфраструктуру сетевого взаимодействия образовательного учреждения. Понятие «инфраструктура» пришло из экономики, политики, военного дела. В толковом словаре Кузнецова инфраструктура определяется как совокупность предприятий, учреждений, систем управления, связи и др., обеспечивающая жизнедеятельность общества или какой-либо её сферы. В толковом словаре Ожегова под инфраструктурой понимаются отрасли экономики, научно-технических знаний, социальной жизни, которые обеспечивают производственные процессы и условия жизнедеятельности общества. Акцентируя внимание на социальном аспекте исследуемого понятия, рассмотрим инфраструктуру многоуровневого сетевого социально-профессионального взаимодействия педагогического коллектива ДДЮТ. В общем виде её уровни могут быть представлены следующим образом:

Сеть социально-регионального взаимодействия.

Сеть профессионального взаимодействия.

Сеть взаимодействия внутри учреждения между отделами, педагогами разных отделов.

Информационная сеть взаимодействия с детьми и родителями.

Профессионально-педагогическое взаимодействие с обучаемыми через сайты и образовательные ресурсы учреждения образования в дидактических и коммуникативных целях.

Каждый педагог в зависимости от собственных возможностей, предпочтений и актуальной дидактической потребности выстраивает для своего детского коллектива уникальную инфраструктуру сетевого взаимодействия. Таким образом, совокупность комбинаций таких сетей составляет многомерную инфраструктуру сетевого взаимодействия учреждения дополнительного образования детей.

Управление процессами в такой сети социального взаимодействия невозможно на основе одной лишь иерархии. Нам близка позиция М.Д. Матюшкиной, которая предлагает рассматривать принципы управления в логике совокупности дуальных оппозиций. Например такой оппозиции, как «вертикальное управление системой» – «саморазвитие системы». Матюшкина предлагает в этой связи обратиться к медиации, которую вслед за А.С. Ахиезером предлагает трактовать как логику процесса осмысления в рамках дуальной оппозиции, которая характеризуется отказом от абсолютизации полярностей и максимизацией внимания к их взаимопроникновению и интеграции (А. С. Ахиезер. Социокультурный словарь, 1991).

Ю. В. Сахарова также трактует медиацию не в качестве технологии юриспруденции, а как продуктивную социально-профессиональную технологию: «Медиация (от латинского «mediation») означает посредничество, осуществляющее какую-либо коммуникацию. В этом отношении понятие «медиация» и его производные потенцируют в себе такие смыслы, как: отношение, взаимосвязь, взаимодействие между чем-либо; связанность, интегративность каких-либо разобщенных образований и т.п.» [4]. Такая трактовка понятия лежит в поле смыслов деятельности учреждений дополнительного образования детей.

М.Д. Матюшкина полагает, что в процессе медиации формируется новое содержание культуры, которую предлагает назвать срединной культурой, используя термин Н. А. Бердяева, (то есть формируемой не на основе крайностей, а на основе их синтеза и компромисса). Нам более близко в этом смысле понятие инновационная культура, которая может формироваться в открытой, ориентированной на диалог среде — такой, какую создаёт инфраструктура сетевого взаимодействия образовательной организации дополнительного образования детей. В свою очередь, поле проявления такой культуры может быть структурировано. Представим его на рисунке.1.

Инновации в содержании программ
Инновации в технологиях обучения
Инновации в подходах к социализации и воспитанию
Инновации во взаимоотношениях в стиле общения
Инновации в прогнозировании (востребованности) результата и проектной деятельности

Рис. 1 - Структура поля проявлений инновационной культуры, отражающая потребность в обновлении учебно-воспитательного процесса

Для управления процессами развития и инноваций образовательного учреждения необходим поиск адекватных технологий. Мы согласны с мнением авторов, рассматривающих управление как социальную технологию. Концепция устойчивого развития немыслима без социально-технологического обеспечения. Технология социальной деятельности, к которой можно отнести технологию формирования инновационной культуры, должна проектироваться и внедряться на основе научных методов на базе творческой деятельно-

сти людей. Проиллюстрируем взаимосвязи сетевой инфраструктуры социального взаимодействия на примере учреждения дополнительного образования детей — Дворец детского (юношеского) творчества Фрунзенского района Санкт-Петербурга.

Управление учреждением – это систематическое, планомерное, сознательное и целенаправленное взаимодействие субъектов управления различного уровня в целях обеспечения эффективной деятельности учреждения. Управление ДДЮТ Фрунзенского района Санкт-Петербурга построено на принципах единоначалия и самоуправления (что соответствует указанному выше принципу дуальной оппозиции). Формами самоуправления является Общее собрание трудового коллектива, Педагогический совет, Попечительский совет, Научно-методический совет, Совет по формированию позитивного имиджа учреждения. Непосредственное руководство учреждением осуществляет директор. Разграничение полномочий субъектов управления закреплено в Уставе ДДЮТ.

Деятельность советов и структурных подразделений ДДЮТ нормативно регламентирована соответствующими Положениями. В структуре управления выделены иерархические взаимосвязанные уровни управления, определены зоны функционирования органов управления каждого уровня, связи между ними. Структура управления является открытой и развивающейся (см. рисунок 2). Последнее качество обеспечено деятельностью различных органов самоуправления.

В 2011-2012 учебном году советы Дворца решали вопросы:

- поддержка и развитие детских коллективов, укрепление материально-технической базы отделов ДДЮТ, эффективное сотрудничество с физическими и юридическими лицами (Попечительский совет);

- анализ реализации Программы развития ДДЮТ 2007-2012 г.г. и определение перспективных направлений развития Дворца с целью разработки новой Программы на 2013-2018 г.г. (Научно-методический совет, Педагогический совет);

- презентация результатов педагогической деятельности, в том числе – в рамках опытно-экспериментальной работы; формирование инновационной культуры педагога (Педагогический совет, Совет по формированию имиджа учреждения).



Рис. 2 - Структура управления ДДЮТ

В структуре управления деятельностью учреждения важную роль занимает система информационного обеспечения, которая осуществляется через различные каналы (рекламная продукция, электронная почта и др.), в том числе – через сайт, который представлен на рисунке 3. Сайт на сегодняшний день открывает и совмещает в себе различные возможности:

- представление образовательного учреждения как открытой социально-педагогической системы (размещение отчетов, новостей, достижений и др.);

- повышение качества образования через систему мониторинга спроса на образовательные услуги и учета мнений всех участников образовательного процесса об уровне образования;
- формирование позитивного имиджа Дворца;
- распространение педагогического опыта;
- осуществление обратной связи с родителями воспитанников, партнерами Дворца с целью эффективного взаимодействия и др.

<b>АДМИНИСТРАЦИЯ</b>	
<b>Совет по формированию имиджа</b>	
<b>Информационно-методический центр</b>	
<b>Информационно-творческий центр</b>	
<b>Педагог-организатор по работе с сайтом</b>	<b>Сетевой диск</b>
<b>САЙТ ДДЮТ <a href="http://ddut.ru">http://ddut.ru</a></b>	
Сайты отделов: музыкального, хореографического, технического, сайт опорного центра	

Рис. 3 - Система информационного обеспечения деятельности ДДЮТ через сайт

Как было сказано выше, кроме информационного обеспечения и обратной связи с участниками образовательного процесса, важное значение имеет социальное партнерство ДДЮТ. Традиционно активное сотрудничество Дворца с представителями органов государственной власти, депутатами Законодательного Собрания Санкт-Петербурга от Фрунзенского района, муниципальными образованиями района. Коллективы ДДЮТ привлекались для участия в общественно-значимых концертах, встречах Главы администрации с населением. Сотрудники массового отдела подготовили и провели несколько концертов, посвященных Дню пожилого человека на базе школ района.

Образцовые детские коллективы ДДЮТ – постоянные участники большого праздничного концерта, посвященного Дню рождения района в БКЗ «Октябрьский». Профессионализм педагогов, работающих с этими коллективами, позволяет ребятам выступать на одной сцене с ведущими артистами эстрады.

Воспитанники Дворца уже традиционно стали активными участниками проекта «Дни Британии», проведенного нашим партнером Негосударственным образовательным учреждением «Бенедикт-школа Санкт-Петербурга», а ребята, подготовившие лучшие работы на конкурс «Мои олимпийские игры», были приглашены на церемонию награждения, проходившую в конференц-зале отеля «Амбассадор» (<http://www.benedict.ru/content20>)

Новым социальным партнером Дворца стала Автошкола №4 ДОСААФ России. На совместном мероприятии, посвященном 85-летию ДОСААФ России, присутствовали представители Администрации района, МО «Купчино», работники и ветераны ДОСААФ, школьники Фрунзенского района. Руководство Автошколы №4 ДОСААФ России безвозмездно предоставляло транспорт для выезда на выступления наших воспитанников.

Информация об участии Дворца в жизни района (Праздник 1 сентября, посещение ДДЮТ вице-губернатором В.Н. Кичеджи, отчетный концерт коллективов Дворца, участие образцовых коллективов в концерте, посвященном Дню рождения района и др.) печаталась в номерах газет «Фрунзенский район», «Районы СПб. Фрунзенский», «Вестник» муниципального образования «Купчино» и выходила в эфир ОАО «Телекомпания Санкт-Петербургское кабельное телевидение».

Воспитанники коллективов проволочной игрушки (педагог: Тихонова Е.И.) и студии изобразительного искусства «Аврора» (педагоги: Погожева И.Л. и Никитина Н.А.) стали

участниками программы «Однажды утром» телеканала «100 ТВ». <http://www.tv100.ru/video/view/murzilka-72443/>

Социальные связи и информационное обеспечение в общей инфраструктуре сетевого взаимодействия, безусловно, повлияли на формирование инновационной культуры педагогов ДДЮТ и отразились на следующих основных положительных результатах деятельности Дворца:

5. Сохранение лидирующей позиции ДДЮТ, имеющего устойчивый позитивный имидж в образовательном пространстве города и среди населения района. Только некоторые факты:

- Дворец – победитель городского конкурса среди учреждений дополнительного образования детей в номинации « Дворец»;

- Дворец выбран районной площадкой для встречи педагогической общественности с вице-губернатором Санкт-Петербурга В.Н. Кичеджи;

- Дворец – городская площадка для проведения Всероссийского конкурса «Сердце отдаю детям», номинация изобразительное и декоративно-прикладное творчество;

- Ежегодное проведение на базе Дворца городских методических объединений, городских курсов повышения квалификации;

Анализ результатов интернет-опроса показал, что большинство родителей удовлетворяет:

1) количество направлений дополнительного образования в ДДЮТ - 70% – полностью, 30% – частично.

2) содержание и качество реализации образовательных программ – 80% - полностью, 20% – частично.

3) отношение ребенка с педагогами – 85% полностью, 15% – частично.

4) организацией игровых, культурных и досуговых программ 70% – полностью, 25% – частично, 5% – не удовлетворены.

6. Позитивная динамика показателей развития творческих способностей, познавательной деятельности наших воспитанников.

Наличие 7 образцовых коллективов, победы воспитанников музыкального отдела и отдела декоративно-прикладного творчества во Всероссийской национальной программе «Надежда России», победы студии моды «Фонтаневия» в национальном конкурсе театров детской моды В. Зайцева (Москва) и в Межрегиональном конкурсе театров моды (Великий Устюг) и др.

Увеличилась доля обучающихся, выполняющих проектные и исследовательские работы, участвующих в конкурсах различного уровня, социальных проектах (в отделах естествознания, спортивно-техническом отделе, отделе гражданского и патриотического воспитания).

7. Разработаны механизмы информационного обеспечения образовательной системы Дворца. Очевиден рост доли педагогов, использующих информационно-коммуникационные технологии, которые, учитывая интересы ребенка, стимулируют процесс обучения (спортивно-технический отдел, отдел естествознания, отдел гражданского и патриотического воспитания). В информационно-творческом центре выработана система по приему, обработке и выпуску методической, дидактической, рекламной продукции, способствующей повышению качества образовательного процесса.

8. Разработана диагностика потребностей родителей и детей в дополнительных образовательных услугах, организована работа психолога с родителями по оказанию помощи им в разрешении проблем ребенка.

Внедрены в практику социально-психологические исследования по различной тематике (наиболее активно сотрудничают с психологом отделы: Школа творчества, отдел гражданского и патриотического воспитания, спортивно-технический).

Анализируя результаты деятельности учреждения, необходимо отметить и имеющиеся на данный момент проблемы:

- обновление содержания образовательных программ и использование современных технологий в образовательном процессе с учетом познавательных интересов и творческих способностей наших воспитанников;

- определение эффективных форм и методов работы с родителями как с партнерами в области социального воспитания детей, информирование родителей и общественности о материально-технических условиях обучения, об использовании информационных технологий в работе с воспитанниками и родителями;

- усиление внимания к образовательному процессу детей дошкольного возраста.

Время ставит перед педагогическим коллективом ДДЮТ новые задачи:

1. Разработка и реализация первого этапа Программы развития ДДЮТ на 2013-2018 годы.

2. Обновление способов организации учебно-воспитательного процесса на основе современных образовательных технологий.

3. Формирование у воспитанников умения творческой и проектной деятельности, развитие способности к самостоятельной исследовательской и конструктивной работе.

4. Обеспечение доступности дополнительного образования для детей с ограниченными возможностями здоровья, детей, находящихся в трудной жизненной ситуации.

5. Развитие системы поддержки одаренных детей.

6. Дальнейшее развитие и совершенствование системы патриотического воспитания обучающихся. Развитие опыта деятельностной, созидательной любви воспитанников к своему городу.

7. Обновление содержания системы повышения квалификации педагогических кадров. Повышение уровня исследовательской компетентности, инновационной деятельности педагогов.

8. Активизация работы педагогических кадров Дворца и ОУ района по обмену и обобщению опыта по актуальным вопросам развития дополнительного образования и воспитания.

9. Определение эффективных форм и методов работы с родителями как с партнерами в области социального воспитания детей.

10. Создание общественной системы оценки качества образования и социального воспитания в ДДЮТ.

11. Расширение функций и задач сайта как места взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Представленные срезы представлений о сетевой инфраструктуре показывают, что в решении задач дополнительного образования детей важным фактором станет включение компонента инновационной культуры в социальное взаимодействие педагога. В свою очередь, инновационная культура более успешно формируется в условиях саморазвивающейся сетевой инфраструктуры социального взаимодействия учреждения дополнительного образования детей.

Библиографический список:

1. Ахиезер А. С. Философские основы социокультурной теории
  2. и методологии // Вопросы философии. 2000. № 9. С. 3–36.
  3. Матюшкина М. Д. Оценка качества постдипломного педагогического образования на основе решения медиационных задач // Человек и образование, № 1 (34). СПб. 2013. С.33
  4. Сайт ДДЮТ Фрунзенского района г. Санкт-Петербурга
  5. Сахарова Ю. В. Анализ и интерпретация явлений инверсии и медиации в аспекте самоорганизации социальных систем. URL: [teoria-practica.ru/-8-2012/philosophy/sakharova.pdf](http://teoria-practica.ru/-8-2012/philosophy/sakharova.pdf), дата обращения 25.08.2013
  6. Фельдштейн Д.И. Развитие психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI века // Человек и образование, № 1 (34) СПб. 2013. С.4
- Bibliografičeskij spisok



1. Ahiezer A. S. Filosofskie osnovy sociokul'turnoj teorii i metodologii // Voprosy filosofii. 2000. № 9. S. 3–36.
2. Matûškina M. D. Ocenka kačestva postdiplomnogo pedagogičeskogo obrazovanîa na osnove rešeniâ mediacionnyh zadač // Čelovek i obrazovanie, № 1 (34). SPb. 2013. S.33
3. Sajt DDŪT Frunzenskogo rajona g. Sankt-Peterburga
4. Saharova Ū. V. Analiz i interpretaciâ âvlenij inversii i mediacii v aspekte samoorganizacii social'nyh sistem. URL: teoria-practica.ru/-8-2012/philosophy/sakharova.pdf, data obraceniâ 25.08.2013
5. Fel'dštejn D.I. Razvitie psihologo-pedagogičeskikh nauk v prostranstvenno-vremennoj situacii XXI veka // Čelovek i obrazovanie, № 1 (34) SPb.2013. S.4

УДК 316.3/4

*Van Jan Jan.* **SOCIAL INTERACTION IN THE DEVELOPMENT OF UNIVERSAL SKILLS OF CHILDREN.** The article considers the technology of social interaction in the development of generic skills of children.

*Keywords:* social interaction, universal abilities.

*Ван Янь Янь, к.пед.н., Китай*

### **СОЦИАЛЬНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ В РАЗВИТИИ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ**

В статье рассматриваются технологии социального взаимодействия в развитии универсальных умений детей.

*Ключевые слова:* социальное взаимодействие, универсальные умения.

На современном этапе в процессе вхождения федеральных государственных стандартов в начальную школу в России активно обсуждается вопрос развития универсальных умений, действий детей младшего возраста – старшего дошкольника и младшего школьника.

Ключевыми целями и задачами традиционной системы обучения являются:

- непосредственно, само образование, под которым следует понимать отработку соответствующих ЗУНов;
- процесс социализации или подготовки детей младшего возраста к осуществлению ими наиболее важных социальных функций.

В числе ключевых целей традиционных школ чаще всего выделяют: послушание учеников (управляемость), соответствие нормам и стандартам, одинаковость, дисциплинированность.

Как отмечает А.Г. Асмолов, дети в данной системе выступают в качестве своего рода «глины», то есть «материала» для осуществления педагогической обработки, доведения их знаний, навыков, поведения до заранее установленных результатов [1].

Перед системой развивающего обучения ставятся несколько иные цели и задачи. Так, ключевой целью развивающего обучения является, прежде всего, направленность на осуществление содействия, помощи ученику в эффективном личностном росте. Задачи педагогических технологий ориентированы на развитие его многочисленных личностных сфер.

Развитие Л.В. Занковым рассматривается в качестве появления новообразований в психике конкретного ребенка, не заданных прямым образом обучением, а сформированных в процессе глубоких, внутренних интеграционных процессов. При этом любое новообразование становится результатом взаимодействия различных сфер психики человека (воли, ума, чувств), именно оно способствует продвижению личности в целом [2].

Предполагается, что наилучшим результатом каждой педагогической технологии является достижение соответствующего уровня творческого развития ученика, его самосовершенствование.

Развитие различных творческих способностей и талантов представляется ключевой задачей, например, в технологии так называемого технического творчества, разработанной и обоснованной Г.С. Альтшуллером. В этой технологии ориентация сделана на обучение различным направлениям и видам креативной деятельности, на ознакомление и освоение детьми приемов творческого воображения.

В подходе к обучению И.С. Якиманской, а также в педагогической технологии Г.К. Селевко, посвященной саморазвивающему обучению, главным средством и, одновременно, ключевой целью педагогического процесса являются различные аспекты самосовершенствования личности.

Приведем результаты систематизации специфических характеристик методики технологий, описываемых в различных источниках. К таким характеристикам можно отнести:

- Педагогика, основанная на идеях сотворчества и сотрудничества между педагогом и его ребенком;
- Создание и функционирование свободных групп, в рамках которых ребенок чувствует себя оптимально раскрепощено, не чувствует строгого подчинения педагогу;
- Активное использование методик совместной коллективной работы (творческие дебаты, диспуты, дискуссии, различные игровые методики);
- Осуществление постоянной мотивации личности ребенка к самореализации, самоутверждению, самовыражению, творчеству, креативности, в том числе посредством похвалы за каждую творческую инициативу ребенка, проведения выставок работ, присвоения различных званий, награждения грамотами и т.д.

В центре организации технологий стоит целостная личность, уникальная по своей сути, стремящаяся к осуществлению оптимальной реализации всех своих возможностей и умений, способная сделать в нужные моменты ответственный выбор. Ключевой целью педагогики в рамках технологий, в отличие от достаточно формальной передачи ЗУНов в рамках традиционной системы образования, является достижение ребенком ранее перечисленных качеств, ориентация на индивидуальные характеристики личности, на осознание целесообразности ее развития в соответствии с имеющими природными талантами, способностями, задатками.

В основе системы традиционного обучения положена ассоциативно-рефлекторная теория, имеющая свою большую историю. Считалось, что человеческий организм имеет способность запечатлевать, сохранять, а впоследствии - воспроизводить взаимосвязи между единичными жизненными событиями, обладающими в чем-то схожестью либо различиями. Данные взаимосвязи были обозначены в качестве ассоциаций. В дальнейшем такие ассоциации уже стали отождествлять с понятийной категорией «рефлексы» (И.М. Сеченов, Д. Гартли, и др.).

Как отмечает Г.К. Селевко, процесс формирования ассоциаций в рамках традиционного обучения обладает определенной последовательностью: восприятие и осмысление какого-либо учебного материала, его сохранение, запоминание, а в последующем использование на практике [3].

М.Н. Скаткин, В.В. Краевский, И.П. Подласый, А.Н. Звягин и многие другие авторы, справедливо подчеркивают, что ключевые принципы педагогики, сформулированные на основе ассоциативно-рефлекторной теории, представляют собой концептуальную базу традиционной системы обучения: систематичность, последовательность подачи соответствующего учебного материала (в направлении от частного (узкого) к общему), его доступность (от самого легкого к более сложному), прочность (активное применение повторения) и т.п.

Другой подход сформулирован в рамках деятельностной теории учения, активно формирующейся вплоть до настоящего времени, также имеет свои исторические истоки и его также необходимо изучать и учитывать при решении задач пропедевтики универсаль-

ных умений детей младшего возраста в образовательных учреждениях типа ДОУ (дошкольные образовательные учреждения) или НОШ (начальная образовательная школа). В заключении отметим, что на сегодняшний день разработано множество педагогических технологий, некоторые из которых могут быть успешно использованы в пропедевтике универсальных умений и действий детей младшего возраста. Тем не менее, несмотря на наличие такого многообразия, ряд весьма эффективных методик и подходов так и не нашли своего широкого применения на практике по разным причинам, в том числе и по причине не подготовленности педагогического корпуса. Как правило, традиционная система образования превалирует в современном образовательном процессе. Тем не менее, как показал проведенный анализ, многие более современные педагогические технологии имеют существенные преимущества над первыми, что актуализирует целесообразность их распространения в начальной школе и в старшем дошкольном обучении, для чего требуется их дальнейшая апробация и детальное обоснование.

Используемая литература

1. Асмолов А.Г. От практической психологии - к развивающему образованию // Детский практический психолог. – 1996. - № 1/2. - С. 10 – 13.

2. Альтшуллер Г.С. Творчество как точная наука. - М., 1979.

3. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х томах. - М., 2006.

Ispoʻzuemaia literatura

1. Asmolov A.G. Ot prakticheskoi` psihologii - k razvivaiushchemu ob-razovaniuu // Detskii` praktiche-skii` psiholog. – 1996. - № 1/2. - S. 10 – 13.

2. Al'tshuller G.S. Tvorchestvo kak tochnaia nauka. - M., 1979.

3. Selevko G.K. E`ntsiclopediia obrazovatel`ny`kh tekhnologii`. V 2-kh tomakh. - M., 2006.

УДК 376

*Faizullina A.R. PATRIOTIC EDUCATION – PRIORITY DIRECTION OF SCHOOLS WORK* In article system work of patriotic education of pupils is considered? this work is based on technological lines. Interactives forms, work with the parents are shown.

*Keywords:* patriotic education, the technological line, the interactive form

*Файзуллина А.Р., к.пед.н., доцент кафедры педагогики и андрагогики ТОГИРРО, г. Тюмень*

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ – ПРИОРИТЕТНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ РАБОТЫ ШКОЛЫ**

В статье рассмотрена системная работа по патриотическому воспитанию обучающихся, основанная на технологических линиях. Представлены интерактивные формы работы, в том числе и работа с родителями.

*Ключевые слова:* патриотическое воспитание, технологическая линия, интерактивная форма, работа с родителями

Сегодня в рамках реализации основных направлений государственной программы «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2011-2015 годы» и Концепции развития воспитания в системе образования Тюменской области на период 2012-2016 годы, ориентированные на совершенствование системы патриотического воспитания граждан, необходимо предусмотреть именно системную работу, которая может быть представлена на основе технологических линий [1; с.3].

Под технологической линией следует понимать последовательность развёртывания во времени механизма реализации процесса патриотического воспитания с учётом особенностей обучающихся, включающей в себя: цели, задачи, субъектные и субъект-объектные отношения, содержание, формы, методы, средства, методы диагностики результатов [2; с. 25].

*Технологическая линия «Наша малая Родина».*

Целевое назначение:

- формирование у учащихся историко-патриотического интереса;
- развитие туристско-краеведческой и экскурсионной работы;
- краеведческий поиск и исследовательская работа по истории, географии, литературным местам, памятникам истории и культуры родного края;
- изучение историко-культурных, архитектурных ценностей, народных обычаев, обрядов и традиций;
- развитие экологического движения, привлечение молодежи к участию в археологических, этнографических экспедициях;
- обследование и участие в охране малых рек и водоемов, памятников природы;
- проведение различных массовых итоговых слетов и соревнований по видам туризма и краеведения;
- создание школьных музеев, уголков, выставок по материалам, собранным в походах и экспедициях по родному краю;
- издание учебной и научно-популярной региональной литературы, энциклопедий.

***Технологическая линия «Духовное обновление».***

Целевое назначение:

- формирование духовных ориентации, потребностей к освоению и производству ценностей культуры, соблюдению общечеловеческих норм гуманистической морали, интеллигентности и образа мысли российского гражданина;
- формирование духовной и эстетической культуры, чувства любви к Родине, гуманного отношения к окружающему миру;
- возбуждение интереса к отечественной и национальной культуре;
- формирование гражданского самосознания;
- привлечение внимание юного поколения к литературе, истории, родному языку, прикладному, изобразительному и фольклорному искусству, календарно-обрядовым праздникам; воспитание стремления к созданию и приумножению ценностей духовной культуры;
- способствовать духовному самоопределению молодежи, освоению и пониманию ими истоков народной культуры, народного искусства, его глубинных тайн и самобытности;
- содействовать развитию деятельности музыкальных, танцевальных, фольклорно-этнографических групп и ансамблей.

***Технологическая линия «Родная словесность».***

Целевое назначение:

- формирование у учащихся любви и уважения к родному языку, к классической и современной литературе;
- исследовательская работа в области языкознания и литературоведения, включая изучение образцов местного фольклора, диалектов, произведений волгоградских писателей;
- создание объединения учителей-словесников, преподавателей русского языка и литературы вузов города для разработки и реализации конкретных мероприятий подпрограммы;
- привлечение внимания юного поколения, школьников и студентов к культуре родной речи, к лучшим произведениям отечественной литературы;
- проведение в школах и вузах города регулярных мероприятий по пропаганде знаний родным языком и словесности, включая олимпиады, конкурсы, занимательные вечера;
- обследование районов области с целью выявления новых тенденций в фольклоре и диалектах;
- привлечение внимания средств массовой информации к вопросам родной словесности, регулярная публикация материалов о родном языке, русской литературе, выступле-

ние на радио и телевидении ведущих ученых- словесников, мастеров художественного слова;

- издание учебной и научно-популярной литературы о родном языке и литературе, включая региональные аспекты;

- проведение научных конференций по проблемам родного языка и литературы, привлечение общественных организаций к научно- исследовательской и научно-популярной деятельности в области русистики;

- поиск путей пропаганды культуры родной речи, источников ее обогащения, (церковнославянский язык, диалектная речь, другие внутренние ресурсы русского языка).

- противодействие засорению русского языка заимствованиями, внелитературной лексикой.

#### ***Технологическая линия «Россия и мир на авансцене XXI века».***

Целевое назначение:

- формирование преданности своей Родине;
- формирование убеждений в необходимости защиты мира;
- уважение суверенитета государств, наций и национальностей, национальных традиций; сохранение дружбы и сотрудничества;

- воспитание на примере борцов за мир, в духе единства, права народов на выбор пути своего развития; уважения к другим народам, народностям, сохранение дружбы между народами и сотрудничества;

- стимулирование проявлений гуманизма к детям и пострадавшим в международных конфликтах, независимо от их принадлежности к нации и национальности;

- инициирование и поддержка акций, направленных на сохранение и укрепление мира, оздоровление конфронтационной политики.

#### ***Технологическая линия «Человек и общество».***

Целевое назначение:

- обеспечение живого единства патриотов Отечества на основе единой гражданской культуры; преемственности поколений, исторического опыта, традиций и новаторства, живой связи времен и интересов различных слоев населения; социальной интеграции общества, единства действий в возрождении России;

- воспитание у населения гражданственности, как синтеза национального и «всеобщего» начал;

- формирование государственного мышления и поведения;

- воспитание у населения развитого чувства долга, способности к возрождению Отечества, спасти и защитить его природные, культурные и интеллектуальные богатства, осуществить подъем экономики, защитить национальную культуру;

- создание системы практического ознакомления населения с функционированием государственных, политических и общественных организаций, органов местного самоуправления.

#### ***Технологическая линия «Молодежь и защита Родины».***

Целевое назначение:

- формирование готовности к патриотическому действию;

- привлечение детей и молодежи к занятиям в военно-патриотических клубах и объединениях, их интеллектуальное, духовно-нравственное и физическое развитие;

- подготовка к службе в рядах Российской Армии, содействие в овладении основами воинских профессий, привлечение в соответствующие учебные заведения [3;12];

- координация работы детских и молодежных клубов и объединений военно-патриотического профиля с целью гуманизации их деятельности;

- оказание методической и организационной помощи в создании новых структур военно-патриотической направленности, создание модельных центров военно-патриотического воспитания, школ выживания и др.;

- привлечение средств массовой информации к формированию позитивного общественного мнения и действительности военно- патриотических клубов и объединений.

**Технологическая линия «Экономика России в пространстве будущего».**

Целевое назначение:

- формирование идеалов служения Отечеству;
- формирование интереса к образованию и профессиональной карьере;
- социальная адаптация и реабилитация;
- формирование современного экономического мышления и навыков предпринимательства, стремления к повышению квалификации, а в случае необходимости - и к переобучению;
- подготовка молодежи к производственным и экономическим отношениям нового типа;
- развитие системы бизнес-образования детей, подростков и молодежи;
- научно-методическая, организационная, финансово - экономическая поддержка молодежного предпринимательства.

Системная реализация этих технологических линий должна поддерживаться за счет вовлечения в работу по патриотическому воспитанию и родителей. Так, В.А. Сухомлинский в своих работах писал: «Педагогика должна стать наукой для всех – и для учителей, и для родителей».

Огромное значение в работе с родителями имеет заранее продуманная и четко организованная система сотрудничества. Спонтанные и плохо организованные родительские собрания ничего кроме недоверия и тревоги не могут вызвать. Помимо образовательных проблем родителей сегодняшних школьников волнуют и проблемы, происходящие в обществе, которые несомненно накладывают отпечаток на поведение детей. Поэтому главным направлением сотрудничества классного руководителя и родителей является *просвещение по вопросам психологии и педагогики*.

Следует отметить, что психолого-педагогическое просвещение родителей должно носить ярко выраженный характер. Так с родителями старшеклассников необходимо поднимать проблемы следующего характера: служба в армии, проблемы ранних и гражданских браков, терпимость по отношению к другим людям, национальные взаимоотношения, участие в сектах и организациях. Надо сказать, что любой аспект психолого-педагогического просвещения должен заканчиваться различного рода рекомендациями и консультациями по интересующим их вопросам.

Следующим направлением в организации сотрудничества является *формирование у родителей культуры принадлежности к школьному образовательному пространству*. Необходимо в каждой школе разработать стратегию формирования у родителей и обучающихся принадлежности к образовательному пространству учебного заведения. Эта работа должна проводиться на протяжении всего процесса обучения ребенка в школе.

Одним из очень важных направлений в работе классного руководителя является диагностика. Без использования психолого-педагогической диагностики невозможно конструктивно спланировать воспитательную работу. Диагностика может быть *предварительной* при планировании воспитательной работы, *оперативной* при решении конфликтных ситуаций, проблем взаимоотношений, *итоговой*, проводимая в конце учебного года.

Очень значимым направлением деятельности классного руководителя с семьями является коррекционная работа. Главным назначением коррекционной работы является оказание своевременной психолого-педагогической помощи и поддержки в решении следующих проблемных ситуаций семейного воспитания:

Перечисленные выше направления совместной деятельности классного руководителя и родителей можно реализовывать через такие интерактивные формы, как: педагогическая дискуссия, тренинг родительской эффективности, родительские ринги и др. Среди задач патриотического воспитания одной из самых важных является воспитание гражда-

нина. Для формирования гражданской идентичности школьникам необходимо дать возможность участвовать в решении проблем, который должен опираться на практический опыт через разные формы, конечно же с привлечением родителей.

**Знакомство с работой местных властей** – это ознакомление с работой различных органов государственной власти и местного самоуправления. К сожалению, не только дети, но и многие родители не представляют себе, чем занимаются муниципальные власти. Здесь можно использовать: встречи с чиновниками, посещение различных учреждений, проведение различных опросов:

- *фокус-группа* - социологический метод исследования. Целью является определение отношения родителей и получение предложений по совершенствованию педагогического просвещения родителей в патриотическом воспитании детей.

- *фокус-группа в формате чата* – «виртуальный аналог» традиционной фокус-группы. Такие группы проводятся в режиме реального времени: все участники регистрируются на Веб-сайте и вместе с модератором ведут обсуждение в течение определенного времени (обычно 1-1.5 часов). Список вопросов, на которые модератор хочет получить ответы (топик-гайд) программируется заранее.

- *фокус-группа в формате форума* – сетевой метод исследования. Такая группа обычно длится дольше, а участники заходят на форму в удобное для них время. В форумах обычно принимает участие 25 и более человек. На форуме участники отвечают на вопросы модератора, а также комментируют чужие высказывания. Диалог обычно продолжается в течение 4-5 дней. Продолжительный характер дискуссии дает участникам дополнительное время на размышление и анализ чужих мнений. Т.о. важным преимуществом является взвешенные и обдуманные ответы респондентов.

Еще одной из форм является **организация социально-полезной деятельности**, которая должна соответствовать требованиям к ее организации. К ним следует отнести: реальные, действительно важные проблемы (не подменять «учебными»), решаемые проблемы на местном уровне при помощи родителей. Например, если муниципальные службы не организовали обслуживание на дому инвалидов. Дети могут сами помогать им. Это соблюдение безопасности детей. Так, педагог не имеет права предлагать детям участвовать в каких-либо «взрослых» публичных акциях (пикетах, митингах), проводимых политическими партиями или общественными организациями. Нельзя предлагать детям участвовать в борьбе с правонарушениями в микрорайоне (например, с наркоторговцами).

**Организация детской приемной**, куда любой ребенок, подросток может прийти и рассказать о той проблеме, которая его волнует, или идее, которую хотелось бы осуществить. Идеи могут быть разными: от починки сооружений на детской площадке до разработки социальных проектов.

Таким образом, выше обозначенные технологические линии и интерактивные формы работы с субъектами образовательного процесса позволяют построить целостную систему патриотического воспитания детей и молодежи в образовательном учреждении.

Библиографический список:

1. Курбаш Е.В., Соловьева Е.А., Файзуллина А.Р. Сборник нормативных документов по организации патриотического воспитания в образовательных учреждениях.- Тюмень: ТОГИРРО, 2009.

2. Курбаш Е.В., Файзуллина А.Р. Работа классного руководителя с родителями по патриотическому воспитанию обучающихся. Методическое пособие. – Тюмень: ТОГИРРО, 2010.

3. Лутовинов В.И. Духовно-нравственная основа военно-патриотического воспитания и подготовки учащейся молодежи к защите Отечества // Воспитание школьников. - 2012. - №9.

Bibliograficheskiĭ spisok:

1. Kurbash E.V., Solov`eva E.A., Fai`zullina A.R. Sbornik normativny`kh dokumentov po organizatsii patrioticheskogo vospitaniia v obrazovatel`ny`kh uchrezhdeniiah.- Tiumen`: TOGIRRO, 2009.

2. Kurbash E.V., Fai`zullina A.R. Rabota classnogo rukovoditel'ia s roditel'iami po patrioticheskomu vospitaniiu obuchaiushchikhsia. Metodicheskoe posobie. – Tiumen`: TOGIRRO, 2010.

3. Lutovinov V.I. Duhovno-nravstvennaia osnova voenno-patrioticheskogo vospitaniia i podgotovki uchashchei`sia molodezhi k zashchite Otechestva // Vospitanie shkol`nikov. - 2012. - №9.

УДК 374.8

*Pavlov A.K.* **SOCIAL EDUCATION IN MODERN CONDITIONS.** The article gives a theoretical analysis of the category of «social education», examines the position of various authors, defines the types of social education.

*Keywords:* social upbringing, types of social education.

*Павлов А.К., соискатель ФГНУ ИПООВРАО, Санкт-Петербург, pawlov.aleks@yandex.ru*

## СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

В статье дан теоретический анализ категории «социальное воспитание», рассмотрены позиции различных авторов, определены виды социального воспитания.

*Ключевые слова:* социальное воспитание, виды социального воспитания.

Воспитание как основная категория педагогики является объектом пристального внимания ученых на протяжении всей истории развития педагогической мысли. Вместе с тем проблема содержания понятия «воспитание» как бы запрограммирована на постоянную новизну и актуальность, ибо оно имеет принципиальное значение, так как смысловое наполнение этого понятия определяет основные подходы к целям, задачам и средствам педагогической деятельности. С другой стороны, воспитание — это вечная и всеобщая категория общественной жизни. Очевидно, что социальный феномен воспитания гораздо шире обозначающего его термина. Попробуем проследить, как менялись цели и содержание воспитания в истории развития нашего общества. Коренной поворот был сделан после октябрьской революции 1917 года, когда произошел разрыв с христианским воспитанием. В эти годы прочно утвердился термин *социальное воспитание*. В первые годы советской власти проблема социального воспитания была одной из ведущих в педагогике. Это объясняется двумя факторами: социальным положением детей в России и активным развитием педологии. Сиротство, беспризорность, безнадзорность, правонарушения среди детей - «социальные болезни» общества и острейшие педагогические проблемы, которые требовали своего решения. В период 1917-1930 гг. употребляется в двух основных значениях: первое - обозначение государственного органа, функцией которого являлось управление детскими воспитательными и образовательными учреждениями; второе - передача общественного опыта от одного поколения к другому.

Известный педагог Н. Н. Иорданский в 1923 году опубликовал книгу «Основы и практика социального воспитания», в которой он выделил четыре взгляда на сущность социального воспитания: первый - вся система воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность учителя и др.); второй - воспитание как общественное явление, опирающееся в организационном отношении на общественные формы жизни; третий - воспитание социальных инстинктов и навыков, создание социальной жизни в учебных занятиях детей и в организации их жизни на основе самоуправления; четвертый - связан с социальной педагогией как научной и практической дисциплиной.

Вскоре термин «социальное воспитание» приобретает идеологическое содержание, классовый характер, оно начинает подразумевать различные виды педагогического воздействия на ребенка в целях выработки из него физически здорового, вооруженного необходимыми знаниями, умениями и навыками борца за строительство социалистического общества. Классовый принцип социального воспитания, тесно связанный с социальным происхождением человека, получил наиболее широкое распространение в 20-е годы XX века. Несмотря на это, термин «социальное воспитание» просуществовал сравнительно недолго. Н.К. Крупская критиковала его как нечто «аморфное, неопределенное». А после печально известного постановления Центрального комитета ВКП (б) 1936 года «О педо-



логических извращениях в системе наркомпроса» социальное воспитание фактически прекратило свое существование.

В советский период развития нашего общества на смену социальному воспитанию пришел термин «*коммунистическое воспитание*». В этот же период закрепились трактовка понятия воспитания в широком и узком смысле слова. В первом случае воспитание включало в себя образование и обучение и охватывало работу всех социальных институтов воспитания. Вторая трактовка была связана с воспитанием у детей мировоззрения, нравственного облика, всестороннего гармонического развития личности. Свое «второе рождение» термин «социальное воспитание» получил в 90-е годы XX века. Связано это с крушением коммунистических идеалов, теории коммунистического воспитания.

В работах В. Г. Бочаровой, А. В. Мудрика, В. Д. Семенова, Г. Н. Филонова, социальное воспитание рассматривается как социальный институт. В этих исследованиях можно найти различные определения социального воспитания: воспитание подрастающего поколения детей в социуме; высококачественное воспитание и образование детей; воспитание всех возрастных групп и социальных категорий детей. Есть и другие точки зрения, но все их объединяет одно - акцентирование в воспитании как многогранном, сложном общественном явлении его социальной составляющей. Таким образом, под социальным воспитанием понимается целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [1, с. 69-85].

Воспитание - один из основополагающих факторов социализации личности ребенка. В самом общем виде воспитание - это целенаправленный процесс, способствующий развитию и формированию нравственных качеств личности, тем самым влияющий на социализацию ребенка. Являясь составной частью влияния социальных факторов на человека, оно имеет свои особенности. Этот процесс, в отличие от других, всегда целенаправлен и осуществляется сознательно настроенными на него или специально подготовленными для этого людьми: родителями, учителями, воспитателями, социальными педагогами и др.; через воспитание происходит учет других социальных факторов, влияющих на социализацию ребенка - среды, в которой он находится, средств массовой коммуникации, культуры и пр. В процессе воспитания учитывается также индивидуальная самобытность каждого ребенка. В результате воспитания, самовоспитания и позитивного влияния других социальных факторов (культурно-исторических и религиозных традиций, средств массовой информации, детских общественных объединений, школьного коллектива, друзей и др.) происходит естественный процесс интеграции ребенка в общество, «врастания в человеческую культуру» (Л. С. Выготский), т. е. его социализация.

Термин «социальный» по отношению к воспитанию представляет собой широкое понятие, характеризующее его общественную обусловленность, в частности:

- по отношению к чему (для какой социальной среды) оно осуществляется. В этом случае речь идет о том, какое социальное своеобразие следует сформировать у человека (военного, врача, педагога), какую культуру, необходимую для самореализации в среде жизнедеятельности, ему передать (способствовать ее усвоению);

- с позиции кого (какой социальной среды, личности) планируется (осуществляется) воспитание. Кто осуществляет воспитание, тот и определяет его социальный характер, цели и способы их достижения. Это может быть образовательное учреждение, семья, родитель, а также среда, в которой живет человек.

Понятие «социальности воспитания» ввел в педагогический словарь немецкий педагог П. Наторп [2].

По мнению А.В. Мудрика, понятие «*социальное воспитание*» обращено к принципам и ориентациям поведения в динамических социально-экономических и социально-психологических условиях жизни социума. Воспитание всегда имеет общественно-конкретные черты и развивает тип «социально» воспитанного человека как «обученного» и «приспособленного» в ориентациях на эффективное поведение в конкретном социуме.

Новые факторы воспитания обуславливают функциональные взаимосвязи между людьми и видоизменяют подготовку к их «вступлению» в жизнь. Таким образом, «социальность» воспитания является его реалистическим измерением вне идеалистического и романтического понимания [3, с. 34-39].

Под социальностью воспитания в современной трактовке понимается воспитание как отражение воздействий среды: предметной социальной, ментальной, семейной институциональной и пр. (И.А. Маврина) [4]. Эти воздействия обусловлены множественными разнонаправленными процессами, происходящими в современном обществе: политическими, экономическими, стагнационными и динамичными, социальными, социально-стратификационными.

По мнению В.Г. Бочаровой и Филонова Г.Н., социальное воспитание – это забота общества и государства о своем прогрессе в лице созидательного развития младших поколений [5].

Под социальным воспитанием М.А. Галагузова понимает целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [6].

По сути, *социальное воспитание* представляет целенаправленную воспитательную деятельность (целенаправленное воспитание), связанную с жизнедеятельностью людей в обществе. Социальный смысл воспитания заключается в том, что ребенок готовится для жизни в конкретной социокультурной среде, а не для какой-то искусственной обстановки. Данный факт диктует необходимость передачи человеку определенной культуры и нравственно активной позиции, развития у него социальных сил и потенциалов души, необходимых для самореализации в конкретном Обществе, социокультурной среде. Такая подготовка включает передачу человеку соответствующей культуры и обеспечение ее усвоения. Каждая среда (государство, общество, а также социальный институт, образовательное учреждение, семья) представляет определенную субкультуру, социокультурную среду. Она носит достаточно устойчивый характер, формирует способы самосохранения, приумножения и передачи подрастающему поколению. Субкультура среды сама выступает субъектом социального воспитания подрастающего поколения.

Субъект воспитания, в зависимости от того, как он усвоил существо воспитательной деятельности (субъектность фактора реализации социального воспитания) и способы ее осуществления, определяет цели и способы их достижения по отношению к объекту воспитания (школьнику, воспитаннику интернатного учреждения, ребенку в семье). В качестве субъектов социального воспитания выступает государство (общество), общественные организации и движения, конфессии, социальные институты, другие государственные и негосударственные учреждения, отдельные личности, считает Кривых С.В. [7, с. 283].

Государство и общество - основные субъекты социального воспитания. Именно они определяют направленность, перспективы и способы обеспечения социального воспитания подрастающего поколения.

При рассмотрении того, с позиции кого может осуществляться социальное воспитание следует выделять и самого человека как субъекта самосовершенствования. Сущность и содержание социального воспитания формировались различными исследователями далеко не однозначно. В разные периоды отдельные педагоги и философы, философские и педагогические течения выдвигали свои идеи социального воспитания.

Можно выделить следующие основные направления, определяющие содержание социального воспитания:

— *гражданское воспитание* — направленное воспитание гражданина, патриота своей страны, для которого ценности, идеалы, нормы и правила сложившиеся в государстве выступают ориентирами и руководством в самореализации (В.В. Зеньковский, А.В. Луначарский, Николай Николаевич Иорданский (1863—1941).

— *общественное воспитание* — воспитание социально-активной личности человека данного общества, для которого общественные интересы выступают приоритетом в жизни и деятельности (В. В. Зеньковский, Н. Н. Иорданский);

— *формирование человека в соответствии с социальным идеалом*, определяемым государством, стремящимся через воспитание подготовить качественно новое поколение людей, а через него и общество (Н. Н. Иорданский);

— *исправление последствий негативного социального воспитания человека*, предусматривающее, что в воспитательной деятельности различных институтов могут быть издержки, которые следует исправлять через специально созданную воспитательную систему и таким образом обеспечивая наиболее целесообразное формирование личности гражданина (А. В. Луначарский, А. С. Макаренко, В. Н. Сорока-Росинский). Это направление называют *социально контролируемой социализацией (ресоциализацией)*. Оно получило широкое развитие во многих странах мира, в том числе и в России;

— *навязывание, пропаганда и внедрение определенных нравственных ценностей, идеалов, образа жизни народам других стран*, имеющие место в деятельности стран, считающих, что их ценности, идеалы, образ жизни приоритетны, и стремящихся экспортировать их на соседние, создавая наиболее благоприятную среду для своей культурной и экономической экспансии.

Охарактеризуем перечисленные подходы к воспитанию подробнее.

*Гражданское воспитание* характерно для любого общества и осуществляется под влиянием и контролем государства. Оно ориентируется на потребности последнего в воспитании подрастающего поколения как граждан, в подготовке их к жизни интересами и заботами своей страны. В рамках гражданского воспитания государство обеспечивает формирование личности с развитым чувством патриотизма и активной позицией по его реализации. Государство со всем своим образовательно-воспитательным, культурным и спортивным, административно-исполнительным аппаратом, определяет стратегии в гражданском воспитании подрастающее поколение и обеспечивает ее реализацию. В его основе лежит идеология государства, думающего о своем благополучии через воспитание подрастающего поколения. Государство вырабатывает политику в области образования, цели, содержание и пути реализации воспитания, создает институты для реализации образования и исправления последствий негативного социального воспитания, а также обеспечивает контроль над воспитательной деятельностью. Именно через эти институты реализуется социально-воспитательная миссия государства.

*Общественное воспитание*. Ведущая роль в общественном воспитании подрастающего поколения принадлежит образовательным учреждениям и прежде всего школе. Последняя является центром социокультурной жизни общества, одним из ведущих институтов в формировании основ активной позиции каждого школьника. Через нее проходит практически все подрастающее поколение общества. Любое общество стремится к тому, чтобы дети в воспитании и развитии достигали более высокой ступени культурного и духовного совершенства, чем их родители. Более культурное и воспитанное поколение способствует и позитивному изменению общества, в котором оно живет.

Приоритетом в общественном воспитании подрастающего поколения выступает *формирование социально активной личности, приоритетом жизнедеятельности которой является общественное*. Важную роль в формировании социально-активной личности играют школа и молодежные организации. Они во взаимодействии не только пропагандируют принципы социальной активности, но и помогают включаться в ее реализацию. В то же время, в современных условиях детские общественные организации в значительной степени утратили свои воспитательные возможности в формировании социально активной личности.

Изложенное диктует необходимость *специального социального воспитания*, создания специальных (коррекционных) образовательных учреждений. В них дети с огра-

ниченными возможностями имеют возможность не только развиваться, учиться и воспитываться, но и получать определенное социальное воспитание, которое им необходимо для дальнейшей жизнедеятельности и самореализации в обществе.

Социальное воспитание в государстве и обществе реализуется людьми. В зависимости от того, как усвоены воспитателями требования государства и общества к воспитанию, личного опыта, отношения и деятельности, а также многих других факторов воспитательной среды может иметь место *негативное социальное воспитание*. В связи с этим необходимо обеспечить *исправление последствий негативного социального воспитания* в зависимости от возраста.

Библиографический список:

1. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
2. Наторп П. Социальная педагогика: Пер. с нем. – М.: Академия, 2001. – 238 с.
3. Мудрик А.В. Индивидуальная помощь в социальном воспитании // Классный руководитель. – 2000. - № 3. - С. 34-39.
4. Маврина И.А. Социальность современного образования: Монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000.—182 с.
5. Бочарова В.Г., Филонов Г.Н. Научный статус социальной педагогики и ее отношение к практике. – М.: Педагогик., 1994. – 217 с.
6. Социальная педагогика: Курс лекций / Под общей ред. М. А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
7. Кривых С.В. Развитие социальной сети и реализация социального партнерства с целью формирования социального поведения сироты // Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: Материалы 11-й Межрегиональной межотраслевой научно-практической конференции. – СПб.: Экспресс, 2010. – С. 283-286.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Sotsialnaya pedagogika: Kurs lektsiy / Pod obschey red. M.A. Galaguzovoy. – М.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2000. – 416 s.
2. Natorp P. Sotsialnaya pedagogika: Per. s nem. – М.: Akademiya, 2001. – 238 s.
3. Mudrik A.V. Individualnaya pomoshch v sotsialnom vospitanii // Klassnyiy rukovoditel. – 2000. - # 3. - S. 34-39.
4. Mavrina I.A. Sotsialnost sovremennogo obrazovaniya: Monografiya. – Omsk: Izd-vo OmGPU, 2000.—182 s.
5. Bocharova V.G., Filonov G.N. Nauchnyiy status sotsialnoy pedagogiki i ee otnoshenie k praktike. – М.: Pedagogik., 1994. – 217 s.
6. Sotsialnaya pedagogika: Kurs lektsiy / Pod obschey red. M. A. Galaguzovoy. – М.: Gumanit. izd. tsentr VLADOS, 2000. – 416 s.
7. Krivyykh S.V. Razvitie socialnoy seti i realizaciya socialnogo partnerstva s celyu formirovaniya socialnogo povedeniya sirotы // Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professionalnoy shkole: materialy 11-j mezhregionalnoy mezhotraslevoj nauchno-prakticheskoy konferencii. – SPb.: Ekspress, 2010. – S. 283-286.

УДК 371

*Stepanova O.V.* **DEVELOPMENT OF SOCIAL AND CULTURAL POTENTIAL OF THE TEENAGER'S PERSONALITY BY MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE.** The article reveals the problems of development of social and cultural potential of the teenager's personality means of a foreign language.

*Key words:* social and cultural potential, the personality of the teenager, a foreign language.

**Степанова О.В.**, учитель английского языка, гимназия №587, Санкт-Петербург, E-mail: [olga.stepanova.v@mail.ru](mailto:olga.stepanova.v@mail.ru)

## РАЗВИТИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В статье раскрываются проблемы развития социокультурного потенциала личности подростка средствами иностранного языка.

*Ключевые слова:* социокультурный потенциал, личность подростка, иностранный язык.

Вопрос о том, каким образом могут быть достигнуты желаемые результаты в развитии учащихся, приобретает первостепенное значение в разработке педагогических аспектов развивающего обучения. Теория развивающей роли обучения находила отражение у ряда выдающихся мыслителей и педагогов прошлого, таких как Я.А. Коменский, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский и др. Исходя из положения Л.С. Выготского о том, что обучение должно забегать “вперёд развития”, способствовать перемещению подростка из “зоны его сегодняшнего развития в зону его ближайшего развития”, можно утверждать, что обучение определяет развитие, но действует не прямолинейно, а преломляясь через внутренние, индивидуальные особенности подростка. Оно определяет глубокое качественное изменение прежде всего внутреннего мира подростка, охватывает, как отмечает А.В. Запорожец, не только интеллектуальную, но и нравственно-волевою, мотивационно-эмоциональную, социокультурную и физическую сферы личности подростка.

В данной статье процесс обучения иностранному языку подростков рассматривается как составная часть единого комплексного процесса воспитания социокультурно-ориентированной личности, главными ценностями которого являются сам подросток, культура и творчество. Педагогическая деятельность при этом направлена на поддержание подростка, передачу и развитие культуры, создание творческой среды, способствующей его самореализации, что предполагает поиск в подростке некоего внутреннего источника его самоактуализации, того потенциала, которым он обладает. В основе такого подхода к развитию личностного потенциала подростка лежит идея творческого саморазвития, самовоспитания, ставшая предметом исследования В.И. Андреева, Л.Н. Куликовой и др.

Рассматривая становление человека как культурно-исторического субъекта в контексте общечеловеческих ценностей, можно выделить народную культуру, а именно народные обычаи, традиции, праздники, фольклор как форму выражения ценностного отношения к миру.

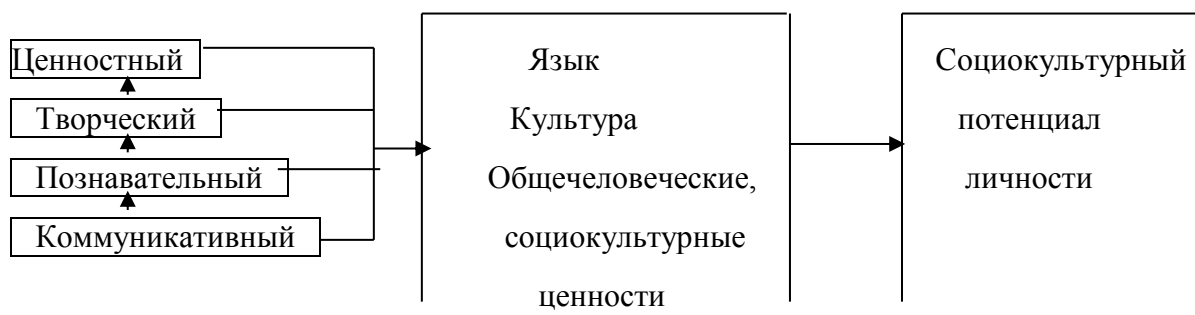
Экстраполируя данные положения на проблему нашего исследования, считаем возможным рассматривать педагогический аспект формирования отношения к миру как приобщение к культурным ценностям страны изучаемого языка через призму реалий своей страны, своего языка (М.М. Фомин) в контексте межкультурного обучения и воспитания на основе личностно - деятельностного подхода. Это создаёт особое “педагогическое поле” для развития личностных качеств учащихся, их интеллектуальных и познавательных возможностей, эмоций, чувств, готовности к общению. Важным условием развития социокультурного потенциала личности подростка в контексте личностно-ориентированного образования в данном исследовании рассматривается осуществление взаимосвязи языка, культуры, гуманистических ценностей, личности в процессе усвоения иностранного языка.

Развивая деятельностный подход к изучению проблемы личности, отечественные педагоги выдвигают в качестве основной цели обучения иностранным языкам развитие у обучаемых способности к общению на иностранном языке на межкультурном уровне, что предполагает формирование у учащихся необходимого и достаточного для их возраста уровня знаний картины мира и интеграции личности школьника в систему мировой и национальной культур. Мы придерживаемся научного тезиса А.А. Леонтьева о том, что “преподавать язык значит, в конечном счёте, преподавать культуру”. При этом важно подчеркнуть, “речь идёт не только об овладении учащимися иноязычной культурой, сколько о формировании и развитии на этой основе собственной культуры учащихся” (И.Л. Бим).

Переориентация обучения и воспитания на саморазвитие и самореализацию личности наиболее чётко выражается в формуле: “ Помогите мне это сделать самому”. С нашей точки зрения, решение этой задачи может осуществляться в организации совместной про-

дуктивной деятельности подростков на уроках иностранного языка. Одной из форм организации коммуникативно-познавательной деятельности учащихся является проект, представляющий самостоятельную творческую работу подростков, в которой речевое общение вплетено в интеллектуально-эмоциональный контекст другой деятельности. И эффективнее всего это будет осуществляться в проектно-творческой деятельности подростков в интегративной лингвокультуроведческой модели обучения, обеспечивающей переход от формирования представлений об общечеловеческих ценностях к устойчивому личностному образованию в духовно-нравственной сфере подростка.

### Развитие социокультурного потенциала личности подростка средствами иностранного языка



Вышеобозначенные положения опираются на принципы социокультурной ориентации педагогики, приоритета личностнообразующей функции иностранного языка в развитии социокультурного потенциала подростка, включающего коммуникативный, познавательный, ценностный, творческий компоненты личностного развития.

УДК 371

*Miloradova I.B.* **HUMANITARIAN EDUCATION FROM THE POSITION OF SOCIAL AND CULTURAL APPROACH AS THE ENRICHMENT OF THE FOREIGN PRACTICE.** The article considers the humanitarian education as the enrichment of the foreign practice of students.

*Keywords:* humanitarian education, sociocultural approach, the foreign practice.

*Милорадова И.Б., учитель английского языка, гимназия №587, Санкт-Петербург, E-mail: urusova58@mail.ru*

### ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ С ПОЗИЦИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА КАК ОБОГАЩЕНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРАКТИКИ

В статье рассматривается гуманитарное образование как обогащение иноязычной практики обучающихся.

*Ключевые слова:* гуманитарное образование, социокультурный подход, иноязычная практика.

Как теоретическое направление в языковой педагогике социокультурный подход начал интенсивно развиваться в нашей стране с начала 90-х годов. Социокультурный подход предполагает обучение школьников иностранному языку через диалог культур, направленный на обеспечение реализации взаимопонимания между коммуникантами, представляющими различные этнообщности. В основе такого подхода лежат знания учащихся о родной культуре, что предоставляет школьникам возможность преодолеть интерферирующее влияние родного языка и культуры.

В ходе поиска оснований для построения интегративного курса было выяснено, что в настоящее время в мировой педагогике существует несколько культуроведческих под-

ходов, как основы развития социокультурного потенциала личности, среди которых можно выделить такие, как:

- лингвострановедческий (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, 1980, 1982, 1990);
- коммуникативно-этнографический (М. Byram, Esarte-Sarries, 1991; М. Byram, С. Morgan, 1994);
- социокультурный (В.В. Сафонова, 1990, 1992; G. Neuner, 1994). Основой для развития культуроведческих подходов в языковой педагогике послужило положение о необходимости соизучения языка и культуры.

Социокультурный подход к гуманитарному образованию предполагает наличие междисциплинарно-интерпретированного языкового образования, а также обязательный учет социокультурного контекста обучения и изучения языка, а именно учет таких его параметров, как:

- диапазон общественных функций;
- социальный престиж языка;
- инструментальная ценность языка;
- ценностная значимость языков для государства/общества;
- целенаправленность языковой политики государства;
- ситуация обучения (абсолютно искусственная среда, билингвальная языковая среда, наличие иноязычной поддержки, например, с помощью СМИ, системы Интернет, системы международных обменов; школьная среда, семейная среда, локальная и региональная среда обитания).

Иными словами, эффективность внедрения конкретных методических моделей в немалой степени зависит от социокультурного контекста его изучения в конкретной дидактической среде. Без учета этого социокультурного контекста внедрение методических инноваций, даже относящихся к разряду международно признанных, может не дать ожидаемого положительного результата. Примером могут служить трудности по внедрению коммуникативного подхода в обучение английскому, немецкому, французскому и испанскому языкам в 80-е годы, так как они в немалой степени объясняются несоответствием коммуникативно-ориентированных методических моделей реальному социокультурному контексту обучения этим языкам в СССР, ибо информационно закрытое общество реально оставляет мало шансов для выхода за пределы псевдокоммуникации в языковом образовании.

Таким образом, гуманитарное образование с позиции социокультурного подхода понимается и трактуется как обогащение иноязычной практики обучаемых, переходит в поликультурную модель обогащения коммуникативной билингвальной практики обучаемых, которая строится по принципу расширяющегося круга культур и цивилизаций (от этнических, суперэтнических и социальных субкультур к геополитически маркированным регионально-континентальным культурам, цивилизационным пластам в мировой культуре человеческого сообщества в целом). Исходя из этого, методические многоуровневые модели соизучения языков и культур в рамках рассматриваемого подхода ориентированы на создание условий для диалога культур (М.С. Каган, 1988) и цивилизаций (как в синхронии, так и в диахронии), на подготовку на уровне базового школьного образования к выполнению такой социально значимой в современном обществе роли, как роль культурного посредника-интерпретатора и на подготовку к роли субъекта диалога культур, но уже на уровне вузовского и послевузовского образования.

Развитие социокультурного потенциала личности учащихся тесно связано с формированием социальной культуры личности. Что же подразумевается под социальной культурой личности? Прежде всего, это *комплекс характеристик индивида: знания, которыми он обладает, его качества и привычки, способы достижения задуманного, ценностные ориентации и творческие успехи, - все это в совокупности создает определенный облик человека как гражданина, имеющего конкретный социальный опыт в различных сферах*

*человеческой деятельности.* Поэтому можно говорить о том, что социальная культура личности складывается из социокультурных ориентаций человека, куда входят демократическая и нравственная культуры, правовая, трудовая и потребительская культуры, культура экологическая, культуры эстетическая и физическая, семейная и речевая. При этом базовым компонентом социальной культуры личности становится способность индивида самостоятельно вырабатывать основные принципы и способы своей деятельности: интеллектуальной, коммуникативной, практически-преобразовательной, ценностно-ориентационной, художественной и т.д. Данная способность, по сути, тождественна готовности и способности к жизненному самоопределению, ведущему к осознанному выбору - как профессии, позиции в общественной жизни, так и стиля жизни, моды, друзей, кумиров, музыки, видов спорта, произведений литературы и искусства и т.п. Таким образом, мы подошли к важнейшему понятию - социокультурное самоопределение, к процессу создания и реализации системы представлений индивида о социокультурном пространстве и своем месте в нем, а также о культурном содержании общения в этом пространстве.

Ученые отмечают, что процесс усвоения иностранного языка и дальнейшее его применение справедливо программируется как межкультурная коммуникация, как диалог культур, что приобретает в современных условиях особое значение, поскольку процесс ознакомления учащихся с культурой изучаемых стран не будет достаточно эффективным без создания методических условий для межкультурного сопоставления норм общения на родном и иностранном языках и ценностных ориентаций двух культур. Это позволяет говорить не о лингвострановедческом, а о межкультурном подходе к обучению иностранному языку, который представляет собой совокупность приемов, направленных на соизучение иностранного языка и культуры с опорой на родную культуру учащихся для достижения полноценно межкультурной коммуникации.

Для реализации социокультурного подхода в гуманитарном образовании необходимо было определить содержание обучения. Наиболее значительные компоненты содержания обучения это - лексический фон и национальная культура, которые включают в себя фоновую лексику, национальные реалии, строевые единицы (слова и фразеологизмы, пословицы и поговорки, крылатые слова и призывы, лозунги и девизы, содержащие национальные семантические доли), специфику региона, национальные особенности и т.д. Лексический фон - понятие объемное, включающее в себя всю совокупность непонятных семантических долей. Лексические понятия могут быть межъязыковыми, понятийно эквивалентными для двух, трех или более языков, особенно если языки обслуживают коллективы людей, сложившиеся на одной и той же культурной традиции и в пределах единого географического района. Однако в сфере лексических фонов регулярно наблюдается неполноэквивалентность. Учитывая тот факт, что социокультурный подход к языку заставляет за ним видеть существенное и ценное, следует взять на учет все каналы аккумуляции учащихся. Поэтому целесообразно включить в содержание обучения и невербальные языки: соматический язык, объединяющий в себе жесты, мимику, позы, выражения лица и симптомы душевных движений и состояний и язык привычного поведения. Существует объективная необходимость согласования отбора материалов о родной стране и о стране изучаемого языка с основными закономерностями развития личности школьника. Именно в это время закладываются основы нравственных, моральных, эстетических и общественных воззрений и понятий, идет отбор того важного, главного из огромного потока информации о жизни всего общества и отдельного человека, близких людей, что определяет сферу интересов и идеалов будущего взрослого человека.

УДК

*Sokolova I.G., Osipova E.V.* **INFORMATISATION PRIMARY SCHOOL AS A COMPONENT OF SOCIAL INNOVATION PARTNERSHIP WITH FAMILY CLASS TEACHE.** The article discusses the requirements for an innovative school development, which will provide a quality level of



education. This article is to reveal the essence of the system of social partnership classroom teacher with the family.

*Keywords:* innovation component, social partnership, pedagogical innovation, advanced technology.

*Соколова И.Г., директор ГБОУ СОШ № 367, Осипова Е.В., учитель начальных классов ГБОУ школа № 325, Санкт-Петербург*

## **ИНФОРМАТИЗАЦИЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ СИСТЕМЫ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЁРСТВА КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ С СЕМЬЁЙ**

В статье рассматриваются требования к инновационному развитию школы, что позволит обеспечить качественный уровень образования и воспитания. Данная статья направлена на раскрытие сущности системы социального партнёрства классного руководителя с семьёй.

*Ключевые слова:* инновационный компонент, социальное партнёрство, педагогические инновации, современные технологии.

Система образования в нашей стране вступила в период фундаментальных перемен, характеризующийся новым пониманием целей и ценностей образования. В этот непростой период, когда осознается необходимость перехода к непрерывному образованию, использованию в обучении новых технологий обучения, методы и средства информатизации образования, становятся, все более актуальны.

Понятие инновация как категории в педагогической науке появилось относительно недавно. Педагогические инновации – это актуально значимые, практико-ориентированные новообразования, получившие воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, и позитивно влияющие на развитие образования.

В настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированного на вхождение в мировое образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике учебно-воспитательного процесса. Происходит модернизация образовательной системы - предлагаются иное содержание, подходы, поведение, педагогический менталитет.

Сегодня в российском образовании провозглашен принцип вариативности, который дает возможность педагогическим коллективам учебных заведений выбирать и конструировать педагогический процесс по любой модели, включая авторские. В этом направлении идет и прогресс образования: разработка различных вариантов его содержания, использование возможностей современной дидактики в повышении эффективности образовательных структур; научная разработка и практическое обоснование новых идей и технологий. При этом важна организация своего рода диалога различных педагогических систем и технологий обучения, апробирование в практике новых форм - дополнительных и альтернативных государственной системе образования, использование в современных российских условиях целостных педагогических систем прошлого.

В этих условиях учителю необходимо ориентироваться в широком спектре современных инновационных технологий, идей, школ, направлений, не тратить время на открытие уже известного, а использовать весь арсенал российского педагогического опыта. Сегодня быть педагогически грамотным специалистом нельзя без изучения всего обширного спектра образовательных технологий. Современные педагогические технологии могут реализовываться только в инновационной школе.

Инновационной школой называется учебно-воспитательное заведение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях и представляет собой новую образовательную практику[1].

Инновационная школа является полисистемой с подсистемами учебной, трудовой, художественно-эстетической, спортивной, научной деятельности, включающей различные формы коммуникации и общения детей и взрослых. Современные инновационные школы чаще всего возникают на базе обычных массовых школ, глубоко разрабатывая и реализуя на оригинальной технологической основе одну или несколько каких-либо своих функций. Можно выделить следующие отличительные качества (критерии) инновационных школ.[4]

- Инновационность: наличие оригинальных авторских идей и гипотез относительно перестройки педагогического процесса.

- Альтернативность: отличие каких-либо из основных компонентов учебно-воспитательного процесса (целей, содержания, методов, средств и др.) от традиционных, принятых в массовой школе.

- Концептуальность учебно-воспитательного процесса: сознание и использование в авторской модели философских, психологических, социально-педагогических или других научных оснований.

- Системность и комплексность учебно-воспитательного процесса.

- Социально-педагогическая целесообразность: соответствие целей школы социальному заказу.

- Наличие признаков или результатов, определяющих реальность и эффективность авторской школы.

Инновация (лат. *in* - в, *novus* - новый) рядом авторов трактуется как нововведение. Собственно говоря, этимология слова "нововведение" (*innovation*) говорит о сходстве содержания этих понятий. Итак, инновация есть комплексный процесс создания, распространения и использования нового. Соответственно, в качестве рабочего определения педагогической инноватики возможно следующее- это наука о закономерностях создания, распространения и использования педагогических новшеств.

Инновационная педагогическая деятельность - это особый вид деятельности, и учителей необходимо готовить к ней. Таким образом, сегодня нужна разработка концепции технологии деятельности педагога к работе в условиях инновационности.

В каждом образовательном учреждении есть педагоги лично готовы к ведению инновационной деятельности. В основе мотивов, то есть побуждений личности к нововведениям, лежат самые разные потребности:

- желание сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным, и тем самым активизировать обучение;

- повышение статуса в коллективе, достижение большего признания, большая конкурентоспособность специалиста;

- расширение возможности трудоустройства, профессиональное самоутверждение и самореализация, повышение квалификационной категории и т.д. [3].

Инновационная деятельность учителя позволяет ему не только создавать новые знания, но и осуществлять и внедрять их в образовательную среду. Создание новшеств неразрывно связано с интеллектуальным совершенствованием личности учителя, его способностей осуществлять поиск необходимой информации, ее креативную переработку, на этой основе структурировать новые знания и реализовывать их в своей педагогической практике.

Инновационная деятельность педагога во многом зависит от того на сколько учитель готов к данному виду деятельности и от степени грамотного руководства его инновационными изысканиями. Как следствие, возникает необходимость в создании проекта программы комплексных действий, по сопровождению учителя занимающегося инновационной деятельностью.

Некоторая проблема состоит в том, что если преподавательские кадры, по крайней мере, проходят специальную подготовку, то, если можно так выразиться, родительские

кадры никакой обязательной подготовки не проходят. А родителей гораздо больше, чем преподавателей. Все способности человеком усваиваются в процессе его воспитания. И то, что усвоит человек, в огромной степени зависит от тех людей, от тех личностей, которые окружают его (особенно, в первые годы жизни, в так называемый сенситивный период). Пропагандируемый гуманистический подход к воспитанию человека состоит в том, что человек есть самоценность. В природе человека заложен потенциал к непрерывному развитию, стремление к самоактуализации. Главное в любой личности – устремленность ее в будущее.

Важность семьи как института воспитания обусловлена тем, что в ней ребенок находится в течение значительной части своей жизни, и по длительности своего воздействия на личность ни один из институтов воспитания не может сравниться с семьей. Стремление родителей поддерживать общение-диалог с детьми, предполагающее уважение к личности ребенка, его потребностям, интересам, будет способствовать созданию демократического стиля взаимоотношений в семье. Такой стиль, признающий ребенка полноправным членом семейного коллектива, ценность его внутреннего мира, воспитывает у него чувство собственного достоинства, помогает правильно оценить свои поступки и поступки других с точки зрения их гуманности: сам остро чувствуя унижение или несправедливость, он может понять, как это будет переживать другой.

Использование современных методов и технологий преподнесения просветительского материала повышает практическую ценность и социальную значимость «родительского собрания».

При проблемном подходе к изложению педагогических идей создается возможность для выдвижения гипотез, проведения наблюдений и даже постановки педагогического эксперимента. Из дальнейшего опыта взаимодействия с детьми родители делают выводы о подтверждении или опровержении гипотезы. Педагог (классный руководитель) на собраниях выступает в роли тьютора, задающего вектор размышлений и познаний в области воспитания. Главный результат активных форм проведения родительских собраний – способность родителей переносить самостоятельно приобретённые знания в новые ситуации, постоянно совершенствовать себя, вести осознанный поиск необходимой для повышения качества воспитания информации. Так, например, одним из решений ситуационных задач родителями было сформулировано одно из правил воспитания: при возникновении проблемы следует создать для воспитуемого поле выбора, но оставить выбор за ним. Человек как личность должен уметь делать свой выбор и нести за него ответственность самостоятельно.

Приоритетом современного образования, гарантирующим его высокое качество и результативность, должно стать обучение, ориентированное на самореализацию личности. Поэтому на смену модели «образование - преподавание» пришло «образование - взаимодействие», когда личность ученика становится центром внимания педагога. Помочь учащимся в полной мере проявить свои способности, развить инициативу, самостоятельность, творческий потенциал одна из основных задач современной школы, а успешная реализация этой задачи во многом зависит от сформированности у учащихся познавательных интересов.

В связи с этим, одним из стратегических аспектов модернизации школьного образования является информатизация начального образования, предполагающая, в первую очередь, организацию новой модели образовательного процесса с использованием возможностей новых информационных технологий, широкое использование НИТ в предметном обучении, во внеклассной работе с учащимися начальной школы и их родителей для достижения образовательных целей.

Библиографический список:

1. Гнездилова О.Н. Психологические аспекты инновационной деятельности педагога // Психологическая наука и образование. - 2006. - № 4. - С. 61-65

2. Гуров В. Инновационная деятельность педагога // Дополнительное образование и воспитание. - 2008. - № 2. - С. 9-15
3. Калачикова О.Н. Исследование содержания и этапов вхождения педагогов в инновационную деятельность // Вестник Томского государственного университета. - 2008. - № 316. - С. 174-177
4. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Готовность педагога к инновационной деятельности // Сибирский педагогический журнал. - 2007. - № 1. - С. 42-49.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Gnezdilova O.N. Psihologicheskie aspekty innovacionnoj dejatel'nosti pedagoga // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie. - 2006. - № 4. - S. 61-65
2. Gurov V. Innovacionnaja dejatel'nost' pedagoga // Dopolnitel'noe obrazovanie i vospitanie. - 2008. - № 2. - S. 9-15
3. Kalachikova O.N. Issledovanie sodержanija i jetapov vhozhdenija pedagogov v innovacionnuju dejatel'nost' // Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta. - 2008. - № 316. - S. 174-177
4. Slastenin V.A., Podymova L.S. Gotovnost' pedagoga k innovacionnoj dejatel'nosti // Sibirskij pedagogicheskiy zhurnal. - 2007. - № 1. - S. 42-49.

УДК 372.3

*Talzi S.S., Zinurova T.V.* **PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS IN THE SOCIO – CULTURAL SPHERE PRIMARY SCHOOL.** The article discusses the features of social - pedagogical competence and professional educator. Specified performance criteria of a primary school teacher with the sociocultural sphere of primary school.

*Keywords:* professiogramme, social - pedagogical competence of the teacher, pedagogical orientation of the individual, the collection of ethnic and cultural knowledge and skills.

*Талзи С.С., учитель начальных классов ГБОУ школа № 325, аспирант ФГНУ ИПОиОВ РАО, Санкт-Петербург*

*Зинурова Т.В., учитель начальных классов, воспитатель ГПД ГБОУ СОШ № 138, Санкт-Петербург*

## **ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ СФЕРЕ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

В статье рассматриваются особенности социально – педагогической компетентности и профессиональной деятельности педагога. Указываются критерии эффективности деятельности учителя начальных классов с учетом социокультурной сферы начальной школы.

*Ключевые слова:* профиограмма, социально – педагогическая компетентность педагога, педагогическая направленность личности, совокупность этнокультурных знаний и умений.

Проблема профессиональной компетентности специалиста всегда остаётся актуальной в любой сфере профессиональной деятельности. В современной педагогической теории и практике достаточно широко утверждается мысль о том, что педагог - это личность, транслирующая ценности образования, человеческих отношений, чья деятельность выступает эталоном воспитания, и основная роль в передаче ценностей принадлежит педагогу. С точки зрения педагогической аксиологии, важно отметить то, что педагог имеет возможность выбора подлинных ценностей. Он вводит ребёнка в мир культуры, оказывает ему помощь и поддержку в индивидуальном самоопределении в мире культурных ценностей [1].

Социально - педагогическая компетентность педагога, работающего в начальной школе, заключается в возможности специалиста проектировать процесс детского развития в период начального обучения и далее с учетом особенностей психического развития ребенка в дошкольный период, специфики окружающей ребенка педагогической среды, условно обозначенной нами как «педагогическое пространство», существующее и функционирующее в виде взаимодействия младших школьников, их родителей, учителя начальной школы и педагога. Позиция младшего школьника при этом существенно меняется: эффект «вождения ребенка за руку» - от одной проблемы к другой - сменяется

направленностью детской активности на анализ собственного поведения, на советы с взрослыми, на реализацию собственного опыта, его переосмысления. Новая направленность компетентности педагога расширяет также и его компетенцию как область приложения профессиональных усилий специалиста, как его функционал.

Профессиональная компетентность педагога - это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний педагога и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а так же интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.). Поэтому в основу общей профессиональной компетентности педагога включены когнитивный, мотивационно-волевой, функциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

Когнитивный компонент предполагает высокий уровень знаний специалиста. Знания становятся для педагога ориентиром в разнообразных педагогических и жизненных ситуациях, регулируют и определяют действия педагога, становятся движущей силой профессионально-личностного саморазвития. За счёт интеграции общих знаний человека с его научными знаниями, умениями и навыками обеспечивается творческое саморазвитие педагога. На наш взгляд, профессиональная педагогическая компетентность должна включать в себя высокий уровень теоретической, методологической, практической и методической готовности педагога.

Мотивационно-волевой компонент включает в себя: мотивы, цели, потребности, ценностные установки, стимулирует творческое проявление личности в профессии; предполагает наличие интереса к профессиональной деятельности.

Функциональный компонент, в общем случае, проявляется в виде знаний о способах педагогической деятельности, необходимых педагогу для проектирования и реализации той или иной педагогической технологии.

Коммуникативный компонент компетентности включает умения ясно и чётко излагать мысли, убеждать, аргументировать, строить доказательства, анализировать, высказывать суждения, передавать рациональную и эмоциональную информацию, устанавливать межличностные связи, согласовывать свои действия с действиями коллег, выбирать оптимальный стиль общения в различных деловых ситуациях, организовывать и поддерживать диалог.

Рефлексивный компонент проявляется в умении сознательно контролировать результаты своей деятельности и уровень собственного развития, личностных достижений; сформированность таких качеств и свойств, как креативность, инициативность, нацеленность на сотрудничество, сотворчество, склонность к самоанализу. Рефлексивный компонент является регулятором личностных достижений, поиска личностных смыслов в общении с людьми, самоуправления, побудителем самопознания, профессионального роста, совершенствования мастерства, деятельности и формирования индивидуального стиля работы, считает Кривых С.В. [3, с. 46].

В профессиональной деятельности педагога немаловажную роль играет педагогическое общение, относящееся к вышеназванному коммуникативному компоненту профессионализма педагога.

Специфика профессионализма в разных видах деятельности (профессиях) наиболее четко может быть представлена через профессиограмму, содержащую указания на нормативные характеристики деятельности работника и те профессионально важные психологические качества, которыми должен обладать работник для осуществления данного вида труда.

В качестве эталона «портрета профессии» выступает профессиограмма, которая принимается за основу квалификационной характеристики специалиста. Последняя представляет собой государственный документ, определяющий обобщенные требования к личности и профессиональной компетентности учителя.

При разработке профессиограммы учителя начальных классов учитывались следующие принципы:

- комплексный подход в изучении профессиональной деятельности;
- целенаправленное составление профессиограммы, подчиненное достижению конкретной практической цели;
- дифференциация профессиографических характеристик, отражающих типовые и специфические признаки профессии;
- отражение реального состояния профессии в конкретных социально-экономических условиях;
- учет перспектив и профессионального роста;
- надежность и научность (профессиограмма разрабатывалась на основе системного, личностного и деятельностного подходов).

Разработка профессиограммы учителя начальных классов осуществлялась по следующей программе:

1. Изучение деятельности учителей начальных классов в школе: изучение предмета и цели деятельности, требований к результату труда, требований к уровню профессиональной компетентности;

2. Изучение документации, учебно-методического обеспечения и программ обучения, анализ занятий;

По результатам многих исследований общую структуру профессиональных качеств (психограмму) учителя можно представить в таком виде:

– Высокие нравственные и гражданские качества учителя как передового человека своего времени.

– Педагогическая направленность личности как интегральное качество, включающее в свою подструктуру интерес и склонность к педагогическому труду, любовь к детям и ориентацию на развитие личности ученика.

– Педагогические способности, в частности, дидактические, академические, перцептивные, организаторские, экспрессивно-речевые, коммуникативные, рефлексивные, управленческие, волевые (авторитарные), актерские (элементы), суггестивные, проективные, конструктивные, творческие и некоторые другие.

– Педагогическое самосознание учителя как комплекс представлений о себе и своей профессии, определение собственных целей и перспектив.

– Ряд общечеловеческих качеств, приобретающих в педагогической деятельности профессионально важное значение (терпеливость, выдержка, настойчивость, доброта, чуткость, отзывчивость, принципиальность и другие).

– Индивидуальный стиль деятельности в его оптимальном для личности варианте, предполагающем наилучшее использование своих сильных сторон и компенсацию слабых.

В социокультурной сфере начальной школы предназначение деятельности педагога заключается, прежде всего, в передаче ценностей, определяемых целью и задачами воспитания. По моему мнению, специфика такой деятельности должна быть отражена в этнокультурном направлении деятельности начальной школы.

Современный образовательный процесс на деле должен ставить не только учебные, но и важные социокультурные задачи воспитания. Одним из важнейших принципов социокультурной деятельности является «принцип культуросообразности технологического процесса, опоры в используемых социально-культурных технологиях на национальные традиции, нравственные и эстетические нормы поведения, национально-этническую общность, особенности народного творчества, фольклора, национальных промыслов и ремесел» [2, с. 107-108].

В соответствии с этим принципом, важно охарактеризовать профессиональную деятельность педагога как совокупность этнокультурных знаний и умений, позволяющих пе-

дагогу спроектировать учебно-воспитательный процесс таким образом, чтобы добиться максимального целенаправленного и последовательного включения в него культурного наследия своего народа, что способствует формированию гуманистических основ, выражающихся в содержании отношений учащихся. Специфическая деятельность педагога по дисциплинам «ОРКСЭ», «Основы народной культуры заключается в готовности к применению этнокультурологических знаний и опыта, к разумному поведению в проблемных ситуациях, адекватной постановке и эффективному выполнению целей, задач, норм предлагаемой деятельности.

Исходя из учёта специфики деятельности педагога, многообразия его отношений, общий план характеристики профессиональной компетентности педагога дополнительного образования составляет: когнитивная, мотивационно-волевая, функциональная, коммуникативная, рефлексивная основы. Специфические характеристики заключаются в интеллектуальном и практическом аспекте профессиональной деятельности педагога социокультурной сферы начальной школы. Указанные компоненты профессиональной компетентности педагога нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят интегративный, целостный характер, являются продуктом профессиональной подготовки в целом. Всё вышеназванное подчеркивает многоаспектность содержания профессиональной деятельности и может быть направлено на решение различных педагогических задач.

Библиографический список:

1. Андреева, Г. М. Социальная психология: учеб. для вузов / Г. М. Андреева. -М.: Аспект-Пресс, 1999. - 371 с.

2. Киселёва, Т. Г., Красильников, Ю. Д. Социально-культурная деятельность: Учебник / Т. Г. Киселёва, Ю. Д. Красильников. - М.: МГУКИ, 2004. - 539 с.

3. Кривых С.В. Химический эксперимент как средство развития рефлексивных умений учащихся // Химия в школе. – 2013. - № 5. – С.45-52.

Bibliografičeskij spisok:

1. Andreeva, G. M. Social'naja psihologija: ucheb. dlja vuzov / G. M. Andreeva. -M.: Aspekt-Press, 1999. - 371 s.

2. Kiseljova, T. G., Krasil'nikov, Ju, D. Social'no-kul'turnaja dejatel'nost': Uchebnik / T. G. Kiseljova, Ju. D. Krasil'nikov. - M.: MGUKI, 2004. - 539 s.

3. Krivykh S.V. Himičeskij e'ksperiment kak sredstvo razvitiia refleksivny`kh ume-nii` uhashchikhsia // Himiia v shkole. – 2013. - № 5. – S.45-52.

УДК 378

*Shmakova T.Ju.* **HUMANIST EDUCATION AS THE STARTING POSITION FOR PEDAGOGICAL ACTIVITY.** The article explains the concept of «humanist education». The author suggests a number of provisions characterizing humanist education in modern conditions.

*Key words:* pedagogical activity, humanist education.

*Шмакова Т.Ю., учитель начальных классов, "Школа здоровья и индивидуального развития", Санкт-Петербург*

## ГУМАНИСТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ КАК ИСХОДНАЯ ПОЗИЦИЯ ДЛЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье раскрывается понятие «гуманистическое воспитание». Автором предлагается ряд положений, характеризующих гуманистическое воспитание в современных условиях.

*Ключевые слова:* педагогическая деятельность, гуманистическое воспитание.

Система гуманистического воспитания формируется и развивается с учётом совокупности следующих психолого-педагогических положений:

**1.** Высшей ценностью воспитательной деятельности педагога является сам Ребенок. Следует видеть в нём Человека, а не объект воздействия, следует принимать его таким, каков он есть на самом деле, т.е. ставить на первое место человека, его личную свободу, стремление прогнозировать свою жизнь. Поэтому цель педагога - обращение к его внут-

ренному миру; желание понять, о чём думает ребенок, к чему стремится, о чём мечтает. Реализация этой цели, как отмечает Б.П. Битинас, предполагает:

- "искренне относиться к воспитаннику и откровенно выражать своё положительное отношение к нему;
- помогать воспитаннику осознавать цели собственного развития и добиваться превращения этих целей в мотивы его деятельности;
- сотрудничать с воспитанником при планировании педагогической деятельности, включая и учебную, превращая его в соавторы процесса воспитания;
- организовать процесс воспитания с максимальным удобством для воспитанников, даже если это ущемляет интересы педагога" [1].

2. Гуманистическое воспитание в качестве исходной позиции для педагогической деятельности провозглашает индивидуальность ребенка. Возможность самоопределения личности, её индивидуализация - в таких основных ценностных характеристиках предстает человеческое измерение прогресса. Педагогу бывает трудно признать воспитанника тем, кто он есть, и трудно потому, что последнее означает признание его субъективности. Исследователь О.Ф. Нескребина отмечает, что индивидуальность включает среди прочего единичность (уникальность), самоопределяемость (свобода), саморегуляцию (целостность). Развитие индивидуальности в гуманистических системах считается благом, а деиндивидуализация оценивается как социальное зло. Вот почему педагоги-гуманисты считают, что каждый ребенок не лучше и не хуже других, он просто другой, особенный.

3. Основным положением гуманистического воспитания ребенка как Человека, его индивидуальности является отношение к нему как личности, как носителю определенного сознания. Соответственно этому складывается и позиция воспитателя. Воспитатель не подгоняет развитие детей к заранее известным нормам, а предупреждает возникновение возможных тупиков их личностного развития; создает максимально благоприятные условия для развития способностей каждого, замечаемых в ходе общения с детьми, прогнозирует личность и содействует её развитию. Воспитатель управляет процессами, влияет на ситуации. Для этого он должен иметь ценностные представления об условиях бытия ребенка в социуме; ценностное понимание социокультурных и психолого-педагогических условий и принципов развития и саморазвития личности; ценностное понимание средств и технологий педагогической деятельности; новые концепции социокультурного развития образования; должен уметь проектировать развивающее образование, т.е. строить воспитание в соответствии с его целями и задачами.

4. В основе методологии системы гуманистического воспитания лежит аксиология<sup>1</sup>, раскрывающая сущность ценностного подхода и являющаяся более общей по отношению к гуманистической проблематике.

Система ценностей включает: утверждение личностью своей значимости в социальной сфере; ценности, удовлетворяющие потребности в общении; ценности, ориентирующие на развитие творческой индивидуальности; ценности, позволяющие осуществлять самореализацию личности, отмечает Кривых С.В. с соавторами [2, с. 13-15].

Ценностный подход не только провозглашает личность как высшую ценность общества, но и изучает явления с позиции сосредоточенных в них возможностей удовлетворения потребности людей. Именно это обстоятельство делает аксиологию основой системы гуманистического воспитания. В философских, психологических, педагогических публикациях рассматриваются такие понятия, как витальные, социальные, эстетические, моральные, гуманистические ценности.

В своем исследовании А.Г. Здравомыслов раскрывает назначение ценностей в гуманистическом воспитании. Он отмечает, что под ценностями следует рассматривать не то, что безусловно необходимо, без чего нельзя существовать (эта задача решается с точки



зрения материальных условий бытия, это уровень интересов), а то, что должно соответствовать представлению о назначении человека и его достоинствах, мотивацию поведения, в которой проявляются самоутверждение и свобода личности. Это и есть ценностные ориентации, которые затрагивают всю личность, структуру самосознания, личностные потребности. Именно без них нет подлинной самореализации личности.

**5.** Система гуманистического воспитания открытая. В становлении, развитии и функционировании ее большую роль играет среда. Ребенок должен воспитываться там, где он родился, где он живет, где его среда обитания. С самых ранних лет он испытывает прямые и опосредованные влияния разных учреждений своего микрорайона, окружающей действительности, окружающих людей. Открытая система включает семью, внешкольные учреждения, социально-педагогические комплексы, целые педагогические зоны. В каждой системе работа строится с учётом среды, социально-педагогического окружения, климатических, географических условий и демографических ситуаций. В свою очередь личность, как и всякая живая система, - открытая система. Она существует лишь тогда, когда постоянно взаимодействует со своим окружением, она открыта миру через своё поведение, деятельность, она что-то получает из мира и что-то ему отдаёт. Взаимодействие личности с окружением ведёт не к восстановлению устойчивых параметров личности, но к её непрерывному развитию, совершенствованию, расширению. Непрерывное становление - основная форма существования человека.

**6.** Развитие системы гуманистического воспитания происходит под влиянием и с учётом социально-политических изменений (внешние факторы), достижений психологической, педагогической наук и благодаря взаимодействию её подсистем (внутренние факторы). при этом в развитие мы включаем и саморазвитие. Последнее приобретает статус принципа. Это значит, что система самообновляется, самообогащается, самосовершенствуется, преодолевая кризис как явление. Происходит это благодаря тому, что педагоги постоянно ведут корректировку воспитательного процесса, анализируют ход и результаты своей деятельности. Как отмечает исследователь С.В. Кульневич, системе гуманистического воспитания необходимы и свойства неравновесия, нестабильности, нелинейности, случайности. Открытость предполагает возможность фактов, не имеющих однозначной трактовки. Способ их познания - критическая рефлексия, которая открывает путь к смысловотворчеству, саморазвитию и самоорганизации.

**7.** Система гуманистического воспитания представляет собой процесс управляемый, т.е. предусматривает в обязательном порядке руководство, самоуправление, соуправление и саморегуляцию. В соответствии с этим система проходит несколько стадий от хаоса до стабилизации и самосовершенствования. Такой подход дает возможность перевести ребенка из объекта воспитания в субъект воспитания. Как показывают исследования О.С. Газмана, объектом не могут выступать отдельная личность, класс, группа. Им становятся ценности, процессы, ситуации, деятельность, отношения, в процессе их выбора или преобразования и происходят саморазвитие, самоопределение, самоактуализация как воспитанника, так и педагога.

Система гуманистического воспитания - это целостное образование, и строится она на определенных психолого-педагогических принципах. Вот эти принципы.

**Духовность.** Данный принцип предполагает воспитание человека высокой культуры и высокой нравственности. Воспитательный процесс направляется на оказание помощи учащимся в их духовно-нравственном становлении и развитии. Делается это с целью формирования у воспитанников духовных ориентаций, потребностей в усвоении и обретении ценностей культуры, соблюдения во всех жизненных ситуациях норм гуманистической морали, интеллигентности.

**Толерантность.** В системе, которая функционирует в условиях плюрализма мнений, идей, подходов, существующих для решения одних и тех же проблем, терпимость является

ся необходимостью. Она предполагает учёт мнений других людей, учёт их интересов, традиций, культуры и др.

**Индивидуальный подход к личности.** Система воспитания ставит своей задачей не формирование стандартных личностей, а индивидуальную ориентированность, учёт задатков и возможностей каждого ребенка в процессе воспитания и социализации. Большое значение приобретает изучение внутренних личностных отношений школьника к тем педагогическим явлениям, в сфере которых он находится. Одновременно принцип предполагает движение воспитательного процесса от личностных, ближайших интересов у детей к развитию у них высоких духовных потребностей. И в итоге - ориентация на самоопределение и самовоспитание личности; признание каждого ребенка высшей ценностью воспитательной системы. При этом основными направлениями в деятельности воспитателя являются развитие субъективных свойств, творческого потенциала и педагогическая поддержка развития индивидуальных черт характера каждого воспитанника.

**Гармонизация.** Этот принцип требует рассматривать в единстве природное и социальное в воспитании и самовоспитании; органическую взаимосвязь чувственного, нравственного и физического развития; психические и психологические свойства личности; половые различия между мальчиками и девочками. Учащихся следует учить самоанализу, самооценке, владению способами самосовершенствования, самореализации. В основе содержания воспитания должны лежать проблемы детской жизни. Очень важно использовать воспитательные ситуации для овладения детьми опытом социализации.

**Социализация.** Любая воспитательная система включает во все свои компоненты педагогический потенциал окружающей среды и вступает во взаимодействие с ней. Происходит интеграция, объединение усилий субъектов воспитательной системы и координация их воспитательных воздействий. Система предполагает формирование воспитательного пространства в малом социуме, освоение части социальной среды педагогическими средствами. Это значит, что воспитательная система открыта окружающему пространству и предполагает участие широкого круга лиц в ее реализации. Социализация предполагает формирование у детей положительного социального опыта, освоение социальных ролей, воспитание желания и умения компетентно участвовать в социальной и производственной деятельности, контактировать с окружающими людьми.

Особое значение для формирования системы гуманистического воспитания имеет овладение этнопедагогикой. Имеется в виду реализация лучших традиций народной педагогики, развитие национальной, семейно-бытовой культуры, признание в родителях главных воспитателей, ответственных за экологию детства. Это открывает возможности общения детей к культуре предков и межнациональных отношений, к воспитанию уважения к прошлому своего народа.

**Демократизация.** Принцип предполагает систему, основанную на взаимодействии, на педагогике содружества, сотрудничества и сотворчества воспитателя и воспитуемого особое значение в гуманистической системе имеет воспитание учащихся в духе свободы, личного достоинства. Именно с этой целью развивается ученическое самоуправление, организуется деятельность разных объединений по интересам, поддерживаются детские и молодежные объединения и организации, координируется деятельность разных учреждений, организаций, движений по обеспечению социальной защиты и охране прав детей.

**Рационализация.** Равномерное функционирование всех блоков (подсистем) воспитательной системы - главное в реализации названного принципа. Система не терпит приоритетных компонентов. В противном случае это приводит к дисгармонии трех ее функций - воспитывающей, обучающей, развивающей.

Рационализация предполагает конкретизацию воспитания по региональным, средовым, половозрастным признакам, многообразию типов воспитательных учреждений. Воспитательная система должна быть нацелена не на воспроизводство образцов прошлого, а

на развитие собственных взглядов, ценностей, способов принятия альтернативных решений.

Критериями сформированности системы гуманистического воспитания являются конкретные, реальные признаки. Главный признак - представление о школе как о целостной воспитательной системе. Следующий признак - это стиль и образ жизни коллектива, который охватывает все стороны жизнедеятельности учащихся. Наличие радостных перспектив, зон свободного развития отдельных коллективов; включение среды в школу и школы в среду; разрешение внутренних конфликтов за счёт саморегуляции; гуманистический характер межличностных отношений; ощущение чувства принадлежности к школьному коллективу - таковы слагаемые гуманистического воспитания.

Каждый педагог должен понимать, что ребёнок - это самостоятельная личность, и нужно постараться не корректировать кардинально его личность и внутренний мир, но помочь адаптироваться в современном социуме и заложить в нём желание к саморазвитию и самосовершенствованию.

Библиография

1. Битинас Б.П. Введение в философию воспитания. - М., 1996. - С. 78-79.
2. Кривых С.В., Жураковская В.М., Гаркуша Н.А. Социокультурный потенциал личности // Образование без границ. - 2004. - № 2. - С. 13-15.

Bibliografii

1. Bitinas B.P. Vvedenie v filosofiiu vospitaniia. - M., 1996. - S. 78-79.
2. Krivykh S.V., Zhurakovskaia V.M., Garkusha N.A. Sotciokul'turny`i` potencial lichnosti // Obrazovanie bez granitc. - 2004. - № 2. - S. 13-15.

УДК 316.3\,4

*Styzhnykh A.S.* **THE CONSTRUCTION OF SOCIAL REALITY OF THE RURAL SCHOOL AS A BASIS OF DEVELOPMENT OF MENTORING IN THE AGRICULTURAL EDUCATIONAL SOCIETY.** Features of rural school, such as an inclusiveness in agricultural work and proximity to production, dependence on living conditions in the village, remoteness from the cultural centers, restriction of opportunities of teachers in obtaining information; weak material resources of schools - to a certain extent define specifics of activity of the teacher and form mentoring system within rural educational society.

*Keywords:* society, education system, mentoring, social reality, competence of the teacher.

*Стыжных А.С., аспирант ТОГИРРО, г.Тюмень*

## **КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ КАК ОСНОВА РАЗВИТИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В СЕЛЬСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ СОЦИУМЕ**

Особенности сельской школы, такие как включённость в сельскохозяйственный труд и близость к производству, зависимость от условий жизни в деревне, удаленность от культурных центров, ограничение возможностей педагогов в получении информации; слабая материальная база школ - в известной степени определяют специфику деятельности учителя и формируют систему наставничества в рамках сельского образовательного социума.

*Ключевые слова:* социум, система образования, наставничество, социальная действительность, компетентность педагога.

Миссия сельской школы определялась на разных исторических витках социально-экономическими, природными, культурными условиями того или иного уголка России. В изучении феномена сельской школы существуют определенные трудности, так как сельская школа есть собирательное понятие, которым обозначаются весьма различные по типам и видам деятельности, и условиям функционирования школы сельской местности.

Как нет в России похожих сел, так нет и одинаковых сельских школ: малочисленные начальные школы, школы основные или полные общеобразовательные, школы пригорода

и расположенные в глубинке, школы сибирских деревень, краснодарских станиц, якутских улусов. Но при всех имеющихся региональных, социально-экономических, культурно-исторических, национальных и других различиях имеет место повторяющийся признак. Этот вывод и стал центральным для выделения сущностных характеристик сельской школы. Он также обосновывает правомерность использования понятия сельская школа как особой единицы теоретического мышления.

Существует определение сельской школы: сельская школа - это совокупность различных типов и видов общеобразовательных учреждений, расположенных в сельской местности, разнообразных по наполняемости, территориальному расположению, социальному окружению, национальному составу, работающих на удовлетворение образовательных потребностей сельских детей и выполняющих специфическую задачу трудовой подготовки школьников, а также социокультурную и социально-педагогические функции.

Философ нашего времени Ф.Т. Михайлов писал о «государственной системе образования эпохи так называемого «застоя» как эпохе формализма, гасившей живое чувство и пытливую мысль унылым однообразием форм и методов, учебной работы по всем «предметам», официальным коллективизмом и нравственной пустотой дутого комсомольского энтузиазма» [1, с 46-53].

В 70-е годы Л.Г. Борисова, исследуя прошлое, настоящее сельской школы и предполагая ее будущее, пишет, что «школа тесно связана с историей и перспективами деревни». Сельская школа была, есть и будет одним из факторов роста культуры деревни, её социального прогресса, фактором стирания существенных различий между людьми умственного и физического труда, между городом и деревней, сближения классов и социальных слоёв нашего общества» [2, с.10]. Автор размышляет о возможных путях развития сельских школ, предполагая, что каждая школа найдет свой путь.

Э.Г. Костяшкин и А.Ф. Иванов считали, что сельская школа должна быть школой полного дня, а «задача школы - связать трудовые интересы семьи с интересами ... совхоза и интересами трудового воспитания в школе» [3, с.12-14]. Школа такого типа является системой, объединяющей в комплексе не только единое планирование уроков и внеурочной работы, но и воспитательные функции семьи и школы, школы и совхоза, учение детей и их общественную и трудовую деятельность, эстетическое и физическое развитие и т.д..

Авторы предполагали, что достижения данной школы, организационно-педагогическое решение вопросов режима, содержания и методов учебновоспитательной работы «являются лишь первыми шагами на пути создания новой школы».

Щербакова Т.Н. считала школу не столько местом обучения потреблению (как лучше, быстрее взять, усвоить, запомнить знания), но и прежде всего местом обучения производству (как лучше, полнее отдать другим усвоенное, накопленное), т.е. местом коллективного созидания личности со всеми необходимыми нашему общественному строю качествами. Для этого, по ее словам, нужно создать такую среду, где бы ученик не только понял необходимость своего учения и воспитания, но и стремился жить деятельно и активно, совершенствуя себя» [4, с.18].

Мудрик А.В. выделял из задач сельской школы следующие - «быть во главе культурно-просветительной работы», «школа на селе - центр культуры, откуда ученики должны выйти всесторонне развитыми людьми» [5, с.10]. Автор отмечает значимость краеведения в воспитании патриотизма, нравственных и эстетических качеств у учащихся сельских школ.

Исследуя миссию сельских школ 70-80-х годов, нельзя не сказать об очень значительном явлении в формировании личности сельского школьника - об ученических производственных бригадах. Об этом пишет в своей книге «Ученическая производственная бригада: опыт школ Ставрополя» С.И. Гореславский. За несколько десятилетий их существования были найдены пути приобщения учащихся к труду в сельскохозяйственном

производстве: опытническая работа, творческие задания, механизаторский труд, рационализаторская и изобретательская деятельность [6, с.16].

Новые явления, начинания, элементы вошли в сельскую действительность: на базе ученической бригады начали создаваться учебнопроизводственные политехнические комплексы; ученические бригады начали переход к экономическим методам хозяйствования; входило в практику полное самоуправление; создавались единые сельские трудовые комплексы «детский сад - школа - ученическая бригада - СПТУ - колхоз»; при сельских школах организовывались филиалы профессионально-технических училищ, которые функционировали в системе деятельности ученической бригады; были попытки создания единой системы производственного планирования бригад в тесном взаимодействии с агрономическими службами района; в отдельных районах при ученических производственных бригадах были созданы учебно-производственные животноводческие фермы; при ученических бригадах создавались подсобные хозяйства, где выращивали овощи, разводили кроликов, птицу для улучшения питания членов бригады.

Условия создания ученических бригад требовали обязательного участия взрослых сельчан: трудовых производственных коллективов, родителей, общественности, власти. С детьми работали опытные специалисты и наставники. Трудовые традиции села, колхоза, семьи формировали ту общественную среду, которая вырабатывала нравственные ценности у подрастающего поколения.

Итак, до 90-х годов XX в. был наработан определенный опыт в развитии сельских школ, намечены позитивные тенденции связи школы с реальной жизнью; общественность, местные органы власти, руководители хозяйств старались уделять внимание школе. Были найдены содержательные аспекты жизнедеятельности школы, определяющие в основном её внеурочную деятельность: ученические производственные бригады, краеведческие клубы, сельские музеи боевой и трудовой славы, школы полного дня.

Но в целом, если оценивать ситуацию, сложившуюся в образовательной системе, с позиции времени и собственного школьного опыта, нельзя не увидеть, что к ребенку относились как к объекту воспитания, инициаторами всех начинаний были взрослые, которые искренне старались формировать подрастающее поколение по своему образцу в надежде на лучшее будущее своих детей.

Говоря о 70-80-х годах развития школы, можно сослаться на высказывания М.М. Левиной: «Это было время больших общественных ожиданий в сфере образования», так как общество в целом было недовольно школой - «ни результативностью, ни его эффективностью, ни его соответствием социальным запросам» [7].

С начала 90-х гг. XX в. российская сельская школа функционирует в новых социально-экономических условиях развития общества, характеризующихся переходом к рыночной экономике, к созданию правового и демократического государства. Возникают проблемы, которых не было раньше. Современная сельская школа подвержена многофакторному воздействию. На неё влияют различные факторы макро-, мезо- и микросреды (экономические, политические, правовые, демографические, культурные, социальные). Значительное воздействие на школу оказывают войны и конфликты, терроризм, преступность, коррупция, социальные проблемы общества, в том числе миграция, безработица, бедность, алкоголизм, наркомания. Школа подвержена сильнейшему воздействию средств массовой информации, рекламы.

Сельская школа - это объект воздействия социально-экономических, природных и культурных условий региона. Её состояние во многом определяется региональной образовательной, социальной, семейной, молодежной политикой. Сельские жители составляют 27% населения страны - 39,3 миллионов человек. Каждая четвертая сельская основная школа работает с числом обучающихся менее 40 человек. 57,6% от общего числа основных школ имели наполняемость 41-100 человек. На начало 1998 года только 37% детей из сельской местности охвачено дошкольным образованием. В 1999 году была принята фе-

дерально-региональная программа «Развитие системы образования на селе», в 2000 году начат выпуск библиотеки «Сельская школа России», включающей учебно-методические материалы и опыт работы регионов. С 2001 года выходит газета «Сельская школа». Но в сложившихся социально-экономических условиях наибольший интерес для нас представляет развитие наставничества в сельском образовательном социуме, так как оно выросло в наиболее критическое время для российского образования на основе использования инновационного подхода [8].

Ф.Т. Михайлов считает, что «инновация только тогда действительная и действующая, объективно себя оправдывающая новая реальность, когда её, никак не укладывающуюся в логику старого, придумывают и пытаются осуществить люди, отчаявшиеся найти выход из их угнетающих неразрешимых противоречий, а найденное ими вдруг оказывается способным при укоренении своем преобразить основание старого и стать краеугольным камнем основания новой социальной реальности» [9, с.46-53].

Инновации в сельской школе, являющиеся основой для развития наставничества, исследует Шерайзина Р.М., которая отмечает, что очагами инноваций являются не сами по себе отдельно взятые город или деревня, а наличие в той или иной местности определённых социокультурных условий, проблемных образовательных запросов и общественных структур, сообществ, обеспечивающих процессы обновления образования. Три периода всплеска педагогических инноваций: послереволюционные 20-е годы, начало 60-х и вторая половина 80-х - совпадают с периодом становления нового общества или его обновления, отражают удачные или неудачные попытки демократических преобразований, поворота общественного сознания к человеческой личности. Для педагога-исследователя село - это своеобразный естественный эксперимент, в котором многие педагогические явления предстают в более «чистом виде». «Близость живой природы, открытость и многообразие трудовых процессов, непосредственное взаимовлияние школы и местной среды, обнаженность связей обучения и воспитания с жизнью - всё это создает благоприятное поле педагогического творчества» [10].

Немаловажным обстоятельством является то, что при всем господстве унифицирующих тенденций в сельской местности все же сохранялось гораздо большее разнообразие жизни - конкретного села, поселка, деревни, хутора, кишлака. А это в жизни обусловило разнообразие, уникальность опыта.

Говорить о развитии наставничества в сельском образовательном социуме можно только в непосредственной связи с миссией каждого сельского учителя, который призван выполнять ответственное задание, поручение, играть значимую роль. Когда профессия учителя становилась широко востребованной, прогрессивные умы нашего народа осмысливали, кого можно было направлять на выполнение национальной задачи - закладывать духовно-нравственные основания в жизнедеятельность подрастающего поколения.

Православный философ педагог Иван Александрович Ильин в статье «Русский учитель» писал: «В будущей России образование не должно отделяться от духовного воспитания, - ни в народной школе, ни в гимназиях, ни в профессиональных училищах, ни в университетах», а «... судьба будущей России лежит в руках русского учителя - преподавателя школы и гимназии, а также профессора, который есть учитель учителей. Одна из важнейших задач русского общества и правительства - выдвинуть кадры народных учителей, идейно преданных своему делу, способных не только «обучать», но и духовно воспитывать» [11]. И.А. Ильин отмечал, что «русский учитель должен, прежде всего, продумать и прочувствовать до конца свою великую национальную задачу. Он не специалист по ликвидации безграмотности, а воспитатель русских детей, пробуждающий и укрепляющий духовность в детях».

На рубеже XIX и XX веков гениальный ученый-энциклопедист и педагог Д.И. Менделеев в своей работе «О направлении русского просвещения и о необходимости подготовки учителей» так писал о школьном образовании [12]: «Готовящиеся к наступлению

века будут, несомненно, веками жизненного реализма, стремящегося вширь, вглубь и высоту. К тем векам следует готовить подрастающие поколения. школа составляет громадную силу, определяющую быт и судьбу народов и государств» [12].

Деятельность учителя современной сельской школы исследовали ряд ученых. Они отмечают, что особенности сельской школы, а именно: включённость в сельскохозяйственный труд и близость к производству, зависимость от условий жизни в деревне, удаленность от культурных центров, ограничение возможностей педагогов в получении информации; слабая материальная база школ - в известной степени определяют специфику деятельности учителя и формируют систему наставничества в рамках сельского образовательного социума.

Список литературы:

1. Михайлов Ф.Т. Первый постулат общего человековедения // Психологическая наука и образование. - 2002. №2. - С. 46 – 53.
2. Борисова Л.Г. Молодой учитель: труд, быт, творчество. - М.: Знание, 1983.- 10 с.
3. Сельская школа полного дня / Э. Г. Костяшкин, А. Ф. Иванов. - М. Знание 1981. С.12-14.
4. Щербаклова Т.Н. Профессиональный рост учителя: формирование механизмов субъективного контроля: Научно-методическое пособие / Рост.обл.ин-т повышения квалификации и переподготовки работников образования. - Ростов-на-Дону, 1994. - 18 с.
5. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. - М.: Просвещение, 1986. -10 с.
6. Гореславский С.И. Ученическая производственная бригада: опыт школ Ставрополя. - М.: Педагогика, 1988. - 16с.
7. Левина М.М. Основы технологии обучения профессиональной педагогической деятельности. - Минск, 1996. - 22с.
8. Никишина И.В. Система методической работы в условиях реализации личностно ориентированного подхода: учебно-методическое пособие. - Волгоград, 2003. - 16с.
9. Михайлов Ф.Т. Первый постулат общего человековедения // Психологическая наука и образование. - 2002. - №2. - С. 46 – 53.
10. Шерайзина Р.М. Профессиональное становление учителя сельской школы в процессе непрерывного образования: Дисс. докт. пед.наук. - СПб., 1994. - 39с.
11. Евлампиев И. И. Феноменология божественного и человеческого в философии Ивана Ильина. - М., 1998.
12. Менделеев Д. И. Дополнения к познанию России. Посмертное издание. - СПб.: А. С. Суворин, 1907. - 109 с.

Spisok literatury:

1. Mihai'lov F.T. Pervy'i` postulat obshchego chelovekovedeniia // Psihologicheskaiia nauka i obrazovanie. - 2002. №2. - С. 46 – 53.
2. Borisova L.G. Molodoi` uchitel': trud, by`t, tvorchestvo. - M.: Znanie, 1983. - 10 s.
3. Sel'skaia shkola polnogo dnia / E`. G. Kostiashkin, A. F. Ivanov. - M. Znanie 1981. S.12-14.
4. Shcherbakova T.N. Professional'ny`i` rost uchitel'ia: formirovanie mehanizmov sub`ektivnogo kontroliia: Nauchno-metodicheskoe posobie / Rost.obl.in-t povy`sheniia kvalifikacii i perepodgotovki rabotneykov obrazovaniia. - Rostov-na-Donu, 1994. - 18 s.
5. Mudrik A.V. Uchitel': masterstvo i vdokhnovenie. - M.: Prosveshchenie, 1986. -10 s.
6. Goreslavskii` S.I. Uchenicheskaiia proizvodstvennaia brigada: opy`t shkol Stavropol'ia. - M.: Pedagogika, 1988. - 16s.
7. Levina M.M. Osnovy` tekhnologii obucheniia professional'noi` pedagogicheskoi` deiatel`nosti. - Minsk, 1996. - 22s.
8. Nikishina I.V. Sistema metodicheskoi` raboty` v usloviakh realizacii lichnostno orientirovannogo podhoda: uchebno-metodicheskoe posobie. - Volgograd, 2003. - 16s.
9. Mihai'lov F.T. Pervy'i` postulat obshchego chelovekovedeniia // Psihologicheskaiia nauka i obrazovanie. - 2002. - №2. - С. 46 – 53.
10. Sherai`zina R.M. Professional'noe stanovlenie uchitel'ia sel'skoi` shkoly` v protsesse neprery`vno obrazovaniia: Diss. dokt. ped.nauk. - SPb., 1994. - 39s.
11. Evlampiev I. I. Fenomenologiiia bozhestvennogo i chelovecheskogo v filosofii Ivana Il'ina. - M., 1998.

УДК 372.851

*Lubavskaja V.M.* **COMPETENCE APPROACH TO TEACHING MATHEMATICS IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** The article reveals the competence-based approach to teaching mathematics for example, 7th grade geometry lesson.

Keywords: teaching mathematics, competence-based approach.

## **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ МАТЕМАТИКЕ**

В статье раскрывается компетентностный подход к обучению математике на примере урока геометрии 7 класса.

*Ключевые слова:* обучение математике, компетентностный подход.

Одним из направлений модернизации российского образования является переход от традиционной информационно-знаниевой парадигмы к развивающей. Такой переход соответствует основной цели современного этапа развития образования. Одной из первоочередных задач является реализация компетентностного подхода, обеспечение взаимосвязи теоретических знаний и практических умений.

Определение компетентностного подхода в российском профессиональном образовании позволяет перейти от ориентации образования на воспроизведение знания к применению и организации знания в условиях современности остро выдвигается проблема повышения фундаментальности образования. Фундаментализация образования на современном этапе означает его направленность на такие обобщенные и универсальные знания, на формирование общей культуры и на развитие обобщенных способов мышления и деятельности. И этот принцип фундаментальности выдвигает на первое место именно математическое образование, так как математическое образование преследует, кроме общеобразовательных и воспитательных целей, и практические значимые цели. К общеобразовательным целям изучения в предметной области математики относится овладение системой математических знаний, дающих представление о предмете математики, ее языке и символике, математическом моделировании, специальных приемах, об алгоритмах, методах познания. Воспитательные цели направлены на формирование мировоззрения учащихся, становление логического, критического, системного мышления, интеллектуальной самостоятельности, активности, трудолюбия – необходимых личностных качеств. Под профессионально значимыми практическими целями математического образования понимают формирование умений строить модели простейших реальных явлений, исследовать явления по заданным моделям, вооружение учащихся математическими методами, которые могут способствовать более успешному осуществлению учебной деятельности.

Известно, что математическое образование играет важную роль и в культурном развитии человека. В этой связи качество математической подготовки учащихся во многом определяет уровень сформированности умений, навыков, компетенций и личностных качеств, необходимых в деловых жизнедеятельности, а именно, выработку способов математического моделирования реальных математических ситуаций, принятие решений в нестандартных ситуациях, ответственность и др.

В силу того, что математика, как основа всего естественнонаучного знания, является важнейшей составляющей обучения, система образования в образовательной учреждении должна быть построена так, чтобы математические знания практически использовались при изучении циклов различных дисциплин, цикла, что требует более углубленного и системного подхода к вопросам изучения математики

Очевидно, что учащимся сегодня недостаточно получить определенные знания предполагали, он должен уметь быстро адаптироваться к различным условиям окружающей жизни и решать задачи (математические, экономические) в нестандартных ситуациях. Успешное решение этих задач возможно лишь в том случае, если за время обучения наряду с полученными знаниями учащиеся приобретет высокую культуру мышления, позволяющую в дальнейшем самостоятельно приобретать недостающие знания и критически оценивать возникающие перед ним проблемы. Поэтому в обеспечении надлежащего уровня математической подготовки учащихся и воспитания у них практического использова-



ния математики целесообразно повышать заинтересованность у учащихся в изучении математики, развивать у них творческое отношение к решению практических и творческих проблем, связывать математику с другими учебными дисциплинами, а также, активно использовать на уроках по этим дисциплинам математические приемы и методы. У учащихся должно появиться убеждение в важности связи между различными дисциплинами, как одного из факторов, влияющих на формирование математических компетенций, а также в важности математических методов для решения различных задач, стремление к познанию и самостоятельному обучению.

В свою очередь, компетентность предполагает общее интеллектуальное развитие личности, в частности, формирование базовых компонентов когнитивного опыта человека. Для получения эффективных результатов сформированности компетенций учащихся требуются инновационные подходы к обучению:

- применение современных образовательных и информационных технологий;
- изменение методов обучения, которые должны содействовать выявлению и формированию компетентностей учащихся в зависимости от их личных склонностей и интересов.

В качестве примера приведем урок геометрии в 7 классе по теме «Свойства равнобедренного треугольника», в котором используется технология индивидуально бригадного обучения. Считаю, что такой способ организации работы детей на уроке позволяет им сначала *самостоятельно изучить* предлагаемый вопрос, а затем в общении – *работе в бригаде* высказаться, сформировать важные компетенции. Каждый учащийся имеет возможность не просто выяснить то, что осталось за гранью понимания, но и активно предложить свою помощь каждому, кому она необходима. Еще одно большое преимущество технологии индивидуально бригадного обучения состоит в том, что она позволяет каждому работать в том темпе, который для него наиболее продуктивен. Бригады создаются по мере готовности, а не по заранее намеченному плану. После обсуждения вопроса учащиеся получают *дифференцированные задания*, в конце урока, возможно провести *проверку усвоения* например, с помощью теста или самостоятельной работы. Приведем план открытого урока на основе технологии индивидуально-бригадного обучения в авторском варианте, предлагаемом профессором Н.Н.Суртаевой.

#### **Цели урока:**

- 1) Повторить понятие равнобедренного треугольника, равностороннего треугольника;
- 2) Рассмотреть свойства равнобедренного треугольника, доказать теорему о свойствах, показать их применение на практике;
- 3) Выработать навыки самостоятельного приобретения знаний с применением технологии индивидуально-бригадного обучения.
- 4) Работать над аккуратным выполнением чертежей геометрических фигур, развивать интерес к геометрии.

#### **I. Ход урока:**

1. Организационный момент.

Сообщение темы, целей урока, настрой на применение ТИБО.

#### **II. Актуализация знаний. Повторение.**

1. Теоретический опрос по вопросам:

- определения медианы,
- биссектрисы,
- высоты треугольника,
- равнобедренного и
- равностороннего треугольника,
- первый признак равенства треугольников,
- какие углы называются смежными,

-найти величины равных смежных углов.

2. У доски трое учащихся выполняют рисунки треугольников, проводят в них

-медианы,

-высоты,

-биссектрисы,

-равнобедренный треугольник, называют его стороны и углы, прилежащие к основанию.

3. По готовому чертежу назвать медиану, биссектрису, высоту:

4. Дострой чертеж треугольника ABC, если а) BM – медиана, б) BM – биссектриса, в) BM – высота.

### **III. Изучение нового материала.**

1. Информационный ввод.

В тетрадях напишите тему урока «Свойства равнобедренного треугольника».

Начертить равнобедренный треугольник ABC с основанием BC, провести в нем биссектрису AD к основанию. Можно ли утверждать, что образовалось два равных треугольника? Объяснить, сравнить их элементы.

- Назвать углы при основании  $\triangle ABC$  ?

- Почему равны отрезки DB и DC ?

- Если равны отрезки DB и DC, как называется отрезок AD?

- Равны ли углы BDA и CDA?

- Если равны эти углы, то какие это углы? Сколько градусов они содержат?

- Как называется отрезок AD в этом случае?

Сегодня мы рассмотрели очень важные свойства равнобедренного треугольника: свойство углов при основании и свойство биссектрисы, проведенной к основанию равнобедренного треугольника. Мы увидели, что углы при основании равнобедренного треугольника равны, а биссектриса, проведенная к основанию, является медианой и высотой.

Более подробно вы ознакомитесь с теоремой, работая самостоятельно с учебником на странице 35-36, п.18. Посмотрите на карту – инструкцию №1 (прилагается). Выполнив необходимые записи в тетради, переходите к решению задач карты – инструкции №1. Ответы записываете кратко. Закончив работу по карте №1, отсаживаетесь для работы в бригаде по карте – инструкции №2. После работы в бригаде, выполняйте дифференцированные задания.

### **IV. Подведение итогов работы в бригадах.**

Заполнение листа контроля.

Какие свойства равнобедренного треугольника сегодня узнали?

Доказательство теоремы (по желанию) проводит один учащийся.

### **V. Проверка усвоения. Тест** (прилагается).

### **VI. Рефлексия.**

Учащимся предлагается оценить результаты своей работы на уроке:

++ очень хорошо, я все выполнил и понял;

+ хорошо, почти все понял;

+ - хотелось бы лучше;

- надо постараться лучше.

Домашнее задание: п.17,18,19. №117,118 (пояснения).

Таким образом, формирование учебных компетентностей учащихся (в том числе математических) а также самореализация каждого целесообразно осуществлять через интеграцию и с привлечением математики и информатики, информационных технологий, используя метод моделирования учебных и воспитательных ситуаций, сделав акцент на самостоятельной деятельности учащихся учебного и внеучебного характера, создание творческого образовательного пространства.

УДК 374

*Solntseva S.K.* **PECULIARITIES OF PREPARATORY WORK OF CHORUS COLLECTIVE LEADER** In article the preparatory work of chorus collective leader above the work is considered. Peculiarities of analysis of chorus partitur are shown.

*Keywords:* the preparatory work, analysis of chorus partitur, playings plan, musical form

*Солнцева С.К., преподаватель АУДОД «Детская школа искусств Юргинского муниципального района», с. Юргинское Тюменской области*

## **ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ РУКОВОДИТЕЛЯ ХОРОВОГО КОЛЛЕКТИВА**

В статье рассмотрена подготовительная работа руководителя хорового коллектива над произведением, включающая три этапа. Представлены особенности анализа хоровой партитуры.

*Ключевые слова:* подготовительная работа, анализ хоровой партитуры, исполнительский план, музыкальный план

Учитывая новые требования к процессу обучения, приказ Минкультуры России от 12.03.2012 №163 «Об утверждении федеральных государственных требований к минимуму содержания, структуре и условиям реализации дополнительной предпрофессиональной общеобразовательной программы в области музыкального искусства «Хоровое пение» и сроку обучения по этой программе», необходимо по другому подходить к предмету хорового пения как к одному из главных дисциплин, развивающих слух, голос и координацию между слухом и голосом.

Руководители детских коллективов далеко не всегда используют в достаточной степени методы эффективного управления певческой деятельностью учащихся. Следует отметить, что в периодической печати данный вопрос освещается недостаточно. Произведения выбираются по принципу подходящего по тематике ближайшего праздника или просто понравилось встретившееся произведение и очень хочется его исполнить. И поработав какое-то время, вдруг понимаешь, что это не то, что хор не справляется или не успевает к сроку. Начинается снова поиск или срочная замена неудавшегося произведения. Этот значительный разрыв между выбранным для исполнения репертуаром и качеством его исполнения есть следствие недостаточной продуманности содержания подготовительных и промежуточных этапов движения к нужному результату.

Целью данной статьи является рассмотрение особенностей подготовительной работы руководителя, которые касаются основных принципов и этапов подготовительной работы руководителя хорового коллектива.

Практическим занятиям с хоровым коллективом процессу разучивания и последующего исполнения музыкального произведения всегда должна предшествовать подготовительная работа самого руководителя коллектива. Она поможет успешно решать многообразные проблемы психологии художественного творчества, возникающие на хоровой репетиции, находить драгоценные зерна, из которых зреет исполнение. Постоянная работа руководителя хора, которая предшествует и сопутствует его занятиям с хором, формирует его отношение к произведению, помогает созданию исполнительских представлений, обеспечивает высокий творческий уровень работы хора над произведением.

При первоначальном знакомстве с произведением надо обратить внимание на идею произведения. Соответствует ли она возрасту исполнителей, смогут ли они раскрыть её, понять. Определить диапазон произведения, вокальные трудности, сопоставив их с реальными возможностями своего коллектива. Таким образом, в первоначальной работе над произведением можно выделить три последовательных этапа:

1. самостоятельное изучение;
2. репетиционная работа с коллективом;

### 3. концертное исполнение.

Фундаментом является первый этап, на котором не только всесторонне изучается произведение, но и продумываются детали репетиционной работы, закладываются основы исполнительского замысла.

Дирижерско-хоровая практика выработала основные методы самостоятельной работы руководителя хора над произведением, предшествующей разучиванию и исполнению его с хором, это:

- а) исполнение на инструменте (фортепиано, баян)
- б) вокально-интонационное освоение;
- в) дирижерско-техническое освоение;
- г) анализ хоровой партитуры.

Прежде чем выбрать произведение, мы исполняем его на инструменте, знакомимся с мелодией и аккомпанементом, обращаем внимание на технику дирижирования.

Значение глубокого и всестороннего анализа хоровой партитуры для работы руководителя хора в основном сводится к следующему [1; с.4].

Во-первых, анализ партитуры способствует лучшему усвоению музыкального и литературного текста произведения, которое он должен знать в совершенстве (наизусть). Осознанное на основе всестороннего анализа изучение партитуры коренным образом отличается от часто употребляемого её механического запоминания, обычно непрочного и гораздо менее эффективного в работе с хором. Уделяется этому внимание и в пособиях, посвященных методике работы с хором. Автор методического пособия Чесноков П. в своем пособии "Хор и управление им" рекомендует: «Не берись за работу над сочинением, которого не воспринимаешь полностью своим сознанием и чувством», «Не приходи к хору с сочинением, предварительно тобою не изученным, не проанализированным всесторонне» [2; с.23].

Во-вторых, анализ партитуры необходим для выявления технических, стилистических и других особенностей произведения, определения трудностей, которые могут возникнуть в процессе разучивания его хором. Занимаясь с коллективом, руководитель хора при самостоятельной подготовке учитывает различные детали своей работы.

В-третьих, на основе анализа руководитель устанавливает исполнительский план произведения и определяются конкретные выразительные средства для его практического воплощения.

В-четвертых, работа над анализом партитуры значительно обогащает общие и специальные знания руководителя хора, касающиеся истории музыки, гармонии, полифонии, музыкальной формы, хороведения, дирижирования. Самообразовательная работа - необходимое условие деятельности руководителя. Умение хорошо разбираться в вопросах общей и музыкальной культуры способствует его совершенствованию как исполнителя и значительно повышает его авторитет как руководителя коллектива.

Другой важной целью анализа является понимание исполнителем музыкальной формы произведения. Под понятием «музыкальная форма» подразумевается строение, структура произведения (хоровая миниатюра, крупная вокально-инструментальная форма, куплетность, репризность и др.). Та или иная форма (структура) определяет конкретные исполнительские задачи. Недаром так называемое «чувство формы» считается наиболее ценным проявлением исполнительского искусства. От грамотного определения музыкальной формы, от правильного её ощущения зависит и определение смысловой нагрузки музыкальных частей. Это может быть экспозиционная часть или связующая, кульминация или развязка, или заключение, завершение, а также сама трактовка и интерпретация произведения.

В процессе анализа хоровой партитуры происходит определение характерного для данного произведения основного исполнительского принципа (цельность, непрерывность развития, эпизодичность, детализация, периодичность и др.). Нахождение общих и част-

ных динамических смысловых кульминаций. Формирование собственного исполнительского замысла и его конкретная детализация путем отбора и выделения наиболее характерных для данного произведения музыкально-выразительных, вокально-хоровых и дирижерско-исполнительских средств. Определение наиболее важных и трудных моментов, требующих внимания в процессе репетиционной работы; нахождение методов эффективной работы над ними.

Анализируя хоровую партитуру, выявятся характерные вокально-хоровые особенности произведения, наиболее сложные в интонационном отношении моменты и способы преодоления интонационных трудностей. Придерживаясь основного принципа любого анализа, а тем более анализа исполнительского – от содержания к форме, от формы к содержанию, будет точнее и ярче раскрыт замысел композитора в данном произведении.

Таким образом, руководитель хорового коллектива обязан знать о произведении как можно больше, уметь ответить на все вопросы, которые может предложить ему партитура. Любая исполнительская концепция должна иметь в своей основе прочный теоретический фундамент как основу для работы, разработать стратегию, в которой определяется возможный круг вопросов и примерная последовательность [3; с. 60]. Например, такие как:

1. общие сведения о произведении;
2. анализ литературного текста;
3. анализ музыкально-выразительных средств;
4. анализ хоровой партитуры;
5. разработка исполнительского плана.

Разделы, посвященные анализу хоровой партитуры и разработке исполнительского плана, являются основными, остальные носят «вспомогательный» характер.

Таким образом, что главная цель руководителя хорового коллектива – выявление хоровых исполнительских средств для раскрытия содержания произведения. В свою очередь, содержание раскрывается в синтезе музыкальных и литературных средств. Поэтому очень важно в предварительной работе руководителя хора над произведением добиться взаимосвязи формы и содержания.

Библиографический список:

1. Левандо П. Работа дирижера над хоровой партитурой. - М., 1983.
2. Чесноков П. Хор и управление им. - М., 1952.
3. Соколов В. Работа с хором. - М., 1983.

Bibliograficheskiĭ spisok:

1. Levando P. Rabota dirizhera nad horovoi` partituroi`. - М., 1983.
2. Chesnokov P. Hor i upravlenie im. - М., 1952.
3. Sokolov V. Rabota s horom. - М., 1983.

УДК 372.881.111.1

*Fjodorova G.A.* **DESIGN AND RESEARCH AND THE INTEGRATION OF THE APPOINTED AND EXTRA-CURRICULAR ACTIVITIES IN ENGLISH.** The article presents the summarizing of practical experience and deals with the students' project and research works at the lessons of the English language and after school activities. Special attention is given to the directions and project themes in school specialized in Physics.

*Key words:* project, research work, information technology, specialized in Physics, international project

*Федорова Г.А., учитель английского языка ГБОУ СОШ 311, Санкт-Петербург*

## **ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ РАБОТЫ И ИНТЕГРАЦИЯ УРОЧНОЙ И ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье дано краткое обобщение практического опыта организации проектно-исследовательских работ на уроках английского языка и во внеурочной деятельности. Выделены

основные направления и характерные особенности проектов в школе с углубленным изучением физики.

*Ключевые слова:* проект, исследовательская работа, информационные технологии, углубленное изучение физики, международный проект

Проектно-исследовательские работы и использование ИКТ на уроках английского языка - это необходимость, диктуемая сегодняшним уровнем развития образования и уровнем развития учащихся. Подрастающее поколение нужно готовить к жизни в быстро меняющемся информационном пространстве. Компьютер – активное средство развития, он расширяет возможности познавательной деятельности, возможности реализации потенциала учащихся. Метод проектов сочетает элементы проблемного обучения и обучения в сотрудничестве, формирует коммуникативные навыки, умение кратко формулировать мысли, развивать умение добывать информацию из разных источников, обрабатывать ее с помощью современных технологий.

Использование ИКТ – это не только веяние времени, не только возможность разнообразить виды учебной деятельности, не только мощное средство мотивации, но и просто требование к выполнению программы, по которой мы работаем. Школа с углубленным изучением физики и, частично, информатики предъявляет особые требования к выполнению проектных работ. В частности, проектно-исследовательские работы обязательно сопровождаются электронными презентациями, даже в начальных классах.

В связи с этим существует 3 основные направления в работе над проектами:

1. Проектные работы по программе УМК
2. Проектные работы, связанные со спецификой школы
3. Работы в рамках международных проектов

Во всех классах на уроках обобщения и систематизации знаний учащиеся выполняют проектные и творческие работы, компьютерные презентации представляют и защищают перед учащимися класса. Это развивает творческие, исследовательские способности, повышает их активность, способствует приобретению навыков, которые полезны в жизни.

Следует добавить, что это предусмотрено программой – в учебниках всех параллелей есть задания по созданию проектных работ по всем темам – школа, увлечения, экология. Вот только небольшой перечень заданий в учебнике для 11 класса:

1.«Образ мышления» Цитаты известных ученых – Эйнштейна, Менделя, Нильса Бора, Леонардо да Винчи и др. о том, как следует искать решения научных проблем. Задание – обосновать их суждения, опираясь на опыт их жизни и их открытия.

2.«Верить или нет?» НЛО, научные и псевдонаучные открытия – найти разнообразные версии, сведения, доказательства тех или иных загадочных явлений и обобщить их.

3.«Будущее твоего города» - найти информацию о планах развития города, высказать свое отношение и предложить свое видение будущего города.

«Увлечения» - презентация самых необычных увлечений

4.«Образ жизни людей твоего региона» - особенности характера жителей северо-запада, их традиции и обычаи.

Учащиеся с удовольствием и энтузиазмом выполняют такие задания, некоторые из них достойны того, чтобы и в дальнейшем использовать их на уроках английского языка.

Второе направление – проектные работы, связанные с углубленным изучением предметов – физики и информатики. Учащиеся, начиная с 7 класса, изучают биографии и научно-исследовательскую деятельность великих ученых-физиков и математиков. Особое внимание уделяется ученым из англоязычных стран. Эти работы преследуют 2 цели. Во-первых, ребята знакомятся с миром физики и физиков, во-вторых, начинают осваивать научную лексику, которая очень пригодится им в дальнейшем. На старших ступенях проектные работы посвящены отдельным научным достижениям в области физики и математики. Есть работы, в которых отражен творческий процесс самих учащихся, например, работа над созданием робота учащегося 11 класса Андрея Свечинского, который в группе с

ребятами стал победителем всемирной олимпиады по робототехнике. Или работа учащихся 11 класса по математике «Пифагоровы числа-тройки».

Возникает вопрос – почему эти проектные работы выполняются на английском языке? А связано это с третьим направлением – международные проекты. Проект сотрудничества с итальянской школой начат сравнительно недавно, но уже многое удалось сделать. Не случайно выбрана школа с политехническим уклоном, цель нашего с ними сотрудничества не только культурный обмен, но и обмен в области физики, математики, информатики. Вот здесь и пригодится тот запас лексики, который учащиеся осваивают при выполнении проектно-исследовательских работ. В процессе подготовки к поездке в Италию было выполнено несколько работ с презентациями по таким темам как «Италия и итальянцы в нашем городе», «Архитекторы Италии и С-Петербург», «Наш район Купчино», «Наша школа», чтобы познакомить итальянских ребят с городом, районом и школой, куда они приедут в сентябре. В прошлом году нашей школе исполнилось 45 лет, к юбилею была подготовлена презентация «История школы» на англ. языке, которую показали в Италии для знакомства с нашей школой. В программе международного проекта предусмотрены видеоконференции, олимпиады онлайн по физике и математике. Ребята готовят заранее презентации по некоторым проблемам и задачам, которыми они хотят поделиться. И конечно, по окончании визита сделаны презентации и видеофильм о результатах визита. В планах – проекты экскурсионные по нашему городу, проектные работы к уроку литературы, чтобы познакомить наших гостей с литературным наследием Петербурга, а также использование презентаций о достижениях великих физиков и математиков России.

Еще один проект был с турецкой школой, которая предложила свой вариант нахождения пифагоровых чисел. Мы получили презентацию их проекта (на английском языке), обсудили его на видеоконференции, затем наши ребята под руководством учителей математики развили их идею, оформили свою презентацию и отправили в Турцию.

Главный результат выполнения проектно-исследовательских работ – их практическое применение, это является мощным стимулом для учащихся не только работать над проектами, но и изучать иностранный язык.

УДК 373

*Larionova L.V.* **USAGE OF TECHNOLOGY OF INDIVIDUAL AND TEAM-WORK TRAINING AT VFSB LESSONS.** The article describes the usage of the pedagogical technology 'individual and work-team training' at lessons of the Basics of Vital Functions Safety. The article also gives a certain example of the lesson plan 'The criminal situations in town' for pupils of the 5<sup>th</sup> form.

*Key words:* interaction between pupils, pilot testing, learner-centered technology, technology of individual and team-work training.

*Ларионова Л.В.*, учитель ОБЖ ОУ № 311, высшая квалификационная категория, Санкт-Петербург

## **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ИНДИВИДУАЛЬНО-БРИГАДНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ ОБЖ**

В статье описано применение педагогической технологии «индивидуально-бригадное обучение» при проведении уроков по ОБЖ, и рассмотрен конкретный пример при изучении темы «Ситуации криминогенного характера на улице» в 5 классе.

*Ключевые слова:* взаимодействие учащихся, опытно-экспериментальная работа, личностно-ориентированная технология, технология индивидуально-бригадного обучения.

Безопасность является одной из базовых потребностей каждого человека, как в повседневной жизни, так и в необычных экстремальных условиях. Поэтому одним из существенных условий становления и развития школьного курса «Основы безопасности жизнедеятельности» является поиск современных образовательных технологий, способству-

ющих формированию практических умений и навыков, развитию качеств личности учащихся, которые обеспечивают личную безопасность и безопасность окружающих в различных экстремальных ситуациях, и ориентированных на активную познавательную деятельность учащихся.

Зачастую уроки по ОБЖ проходят в виде лекций, рассказов учителя, что значительно снижает мотивацию учащихся к обучению. Уменьшается престиж предмета. В ходе опытно-экспериментальной работы в школе под руководством доктора педагогических наук, профессора Суртаевой Н.Н., я стала апробировать в 5 классе одну из личностно-ориентированных технологий – технологию индивидуально-бригадного обучения. Дидактическое назначение этой технологии в том, что наибольшие результаты достигаются при решении задач закрепления знаний и умений учащихся, а также отработки умений, навыков при изучении нового материала. Я использовала технологию индивидуально-бригадного обучения и при изучении нового материала, и для обобщения знаний.

При организации учебного процесса на основе технологии индивидуально-бригадного обучения, предполагается следующая процессуальная составляющая: информационный ввод учебной темы учителем – индивидуальная работа учащихся – работа в бригадах – контроль.

Для проведения уроков по данной технологии необходима определённая подготовительная работа:

- Выбирается тема, изучение, которой планируется осуществить на основе технологии индивидуально-бригадного обучения;
- Готовится карта-инструкция для индивидуальной работы по теме (один вариант);
- Готовится карта-инструкция для работы в бригаде по теме (количество экземпляров равно количеству бригад учащихся);
- Готовится материал для контроля учащихся;
- Готовится лист учёта результатов деятельности учащихся;
- Готовится алгоритм поведения учащихся по данной технологии.

При применении технологии индивидуально-бригадного обучения одновременно с образовательными задачами решаются и воспитательные. И главное это то, что учащиеся приобретают навык учиться самостоятельно. Ведь теперь они в меньшей мере слушатели, а в большей мере сами организуют и процесс, и активную его деятельность.

Данная технология способствует созданию атмосферы заинтересованности каждого ученика в работе класса, оценки своей деятельности не только по конечному результату (правильно-неправильно), но и по процессу его достижения, создания педагогических ситуаций общения на уроке, создание обстановки для естественного самовыражения.

Временные затраты на подготовку уроков с использованием технологии индивидуально-бригадного обучения большие, но получаемый результат оправдывает затраченное время. Данная технология развивает коммуникативные умения: умение слушать, объяснять, задавать вопросы, развивает речь учеников, обучает навыкам сотрудничества и в отличие от традиционной, конечно, требует большего умственного напряжения, интенсивной работы со стороны учащихся.

Использование на уроке технологии индивидуально-бригадного обучения позволяет сделать процесс изучения интересным, творческим и эффективным.

Приведу пример карты-инструкции для индивидуальной работы и карты-инструкции для работы в бригаде, которые были подготовлены по теме «Ситуации криминогенного характера на улице» в 5 классе.

#### **Карта - инструкция №1 индивидуальной работы по теме: «Ситуации криминогенного характера на улице»**

1. **Цель работы:** научиться правильному безопасному поведению в случаях возникновения криминогенных ситуаций на улице.



2. При изучении темы вы должны знать опасные зоны в современном городе, усвоить понятие «незнакомый человек» и рекомендации, которые помогут не стать жертвой преступления.

3. В ходе изучения темы вы должны научиться правильно вести себя при общении с незнакомыми людьми, выработать умение в безопасном поведении в характерных криминогенных ситуациях на улице.

Для отработки этих умений внимательно прочитайте § 5.4 на стр. 88 учебника и выполните следующие задания:

1. Заполните схему. Укажите криминогенные зоны в городе (населённом пункте).



2. Восполните пропуски в тексте о том, как вести себя с незнакомым человеком.

Помните, что незнакомый человек тот, которого \_\_\_\_\_ . На любые предложения незнакомца (покататься на машине, посмотреть щенков или котят на чердаке или в подвале, показать интересный боевик) надо отвечать: « \_\_\_\_\_ » и \_\_\_\_\_ .

3. Отметьте значком ✓ квадраты, соответствующие рекомендациям, которые помогут не стать жертвой преступления:

- разговаривая с незнакомыми людьми, отвечайте на их вопросы кратко
- никогда не разговаривайте с незнакомыми людьми
- не ходите в одиночку через плохо освещённые переходы и тоннели
- любая вещь, которую хотят отнять, не стоит здоровья и безопасности
- избегайте короткого пути, идущего через парк, пустырь, строительную площадку
- не отвечайте и не поддавайтесь на провокацию, если к вам грубо или насмешливо обращаются
- идя вечером через парк, неосвещённые участки преодолевайте бегом
- если вы садитесь в автомобиль, чтобы подсказать дорогу водителю, садитесь на заднее сиденье
- не подходите вплотную к автомобилю, особенно если в нём сидят люди и работает двигатель
- не садитесь в пустые вагоны трамваев, метро в позднее время, находитесь ближе к водителю
- не давайте адрес и домашний телефон без крайней необходимости

**Карта - инструкция №2 работы в бригаде  
по теме: «Ситуации криминогенного характера на улице»**

**Часть I**

1. Задайте друг другу вопросы по заданиям, которые вызвали у вас затруднения при работе по карте-инструкции №1. Попробуйте в ходе совместной работы ответить на эти вопросы.

2. Сверьте друг с другом правильность выполнения предложенных вам заданий в карте-инструкции №1, при необходимости обращайтесь к материалу учебника (§ 5.4 на стр. 88) и за консультацией к учителю.

### Часть II

Совместно обсудите и выполните следующие задания по карточке №2

1. Подумайте, в каких ситуациях вы можете оказаться на улице. Составьте для себя перечень ответов на случай неприятного контакта с незнакомым человеком.

2. Службы охраны порядка разных стран специально для ребят составили правила, которые можно назвать правилами «ПЯТИ «НЕ»». Глядя на картинки, сформулируйте эти правила.



УДК [159.924.24+001.891]-053.5(045)

*Titarenko N.S.* **PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUBSTANTIATION OF THE DIAGNOSTICS PROGRAM OF THE VARIABILITY AS GENERAL CREATIVE ABILITY IN VARIOUS KINDS OF PRIMARY SCHOOLCHILDREN ACTIVITIES.** The article considers the problem of development of variability as general creative ability; it also gives the short characteristics of the processes variability (divergent thinking, forecasting, creative imagination). The psychological and pedagogical substantiation of the diagnostics program of variability is presented as the general creative ability in various kinds of primary schoolchildren activities.

*Keywords:* variability, divergent thinking, forecasting, creative imagination.

*Титаренко Н.С., аспирант РГПУ имени А.И. Герцена «Институт детства», Санкт-Петербург, E-mail: nts86@bk.ru*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРОГРАММЫ ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ РАЗВИТИЯ ВАРИАТИВНОСТИ КАК ОБЩЕЙ ТВОРЧЕСКОЙ СПОСОБНОСТИ В РАЗЛИЧНЫХ ВИДАХ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается проблема развития вариативности как общей творческой способности; дается краткая характеристика процессов, лежащих в основе вариативности (дивергентное мышление, прогнозирование, творческое воображение). Представлено психолого-педагогическое обоснование программы диагностики особенностей развития вариативности как общей творческой способности в различных видах деятельности младших школьников.

*Ключевые слова:* вариативность, дивергентное мышление, прогнозирование, творческое воображение.

Проблема развития общих творческих способностей у детей приобретает особую актуальность, поскольку данные способности представляют собой своеобразное универсальное средство для создания возможности успешно действовать в самых разнообразных видах деятельности. К числу общих творческих способностей, которые целесообразно и возможно развивать в младшем школьном возрасте, Г.И.Вергелес и А.И.Раев [1] относят способность к вариативности, гипотетичности в процессе решения задач, способность к импровизации в различных ситуациях и способность к переносу. Вариативность определяется как «общая творческая способность, позволяющая выделять множество разнообразных оригинальных способов решения проблем как практического, так и теоретического плана, генерировать большое количество различных идей» [2].

Диагностика развития вариативности в ходе констатирующего эксперимента осуществлялась по отдельным процессам, лежащим в её основе, с помощью системы показателей, выделенных на основе анализа психологической литературы. Наиболее важными процессами, лежащими в основе вариативности, мы считали:

- 1) дивергентное мышление;
- 2) прогнозирование;
- 3) творческое воображение.

Кратко охарактеризуем каждый процесс.

Понятие дивергентное мышление восходит к терминологии Дж.Гилфорда [3], который рассматривает его как продуктивное мышление, направленное на возможность получения целого веера правильных решений проблемы (в отличие от конвергентного мышления, стремящегося к единственному правильному варианту решения). Как отмечает в своих исследованиях Г.И.Вергелес [4], дивергентное мышление может обеспечивать функционирование способности к вариативности. Также психологический механизм вариативности связан с отдельными свойствами творческого дивергентного мышления – с его беглостью и гибкостью, определяющих не только общее количество выдвигаемых идей, но и их богатство, разнообразие возникающих ассоциаций, логических связей. В системе начального образования детям достаточно часто предлагается решить задачу (в том числе и творческую) разными способами, что может способствовать развитию дивергентного мышления у детей.

Кроме того, вариативность базируется на возможности прогнозирования, так как без способности представить ход дальнейшего развития событий и своей собственной деятельности невозможно найти разные варианты решения проблемы. Исследованиями Л.А.Регуш [5] под-

тверждается, что в младшем школьном возрасте начинается и интенсивно идет становление общей познавательной способности прогнозирования.

Важную роль для развития вариативности играет работа воображения. Воображение является высшим этапом в развитии всех высших психических познавательных функций. В творческих видах деятельности воображение зачастую играет первостепенную роль. Для того чтобы решить вариативную задачу необходимо актуализировать и скомбинировать разными способами имеющиеся в сознании образы [5]. Целенаправленное развитие воображения младших школьников учебном процессе может служить одной из важных предпосылок для развития способности к вариативному решению творческих задач.

Таким образом, перечисленные процессы, лежащие в основе вариативности и предпосылки их развития в младшем школьном возрасте свидетельствуют о возможности становления начальных этапов вариативности как общей творческой способности у младших школьников.

Общими показателями развития вариативности при её экспериментальном изучении, служили следующие параметры:

- 1) беглость;
- 2) гибкость;
- 3) оригинальность;
- 4) разработанность.

Дадим краткое пояснение каждому параметру, взяв за основу модель Ф. Вильямса, представленную в виде таблицы (см. таблицу 1).

Таблица 1

<b>Когнитивно-интеллектуальные творческие факторы</b>	
<b>Параметры</b>	<b>Значение</b>
<b>Беглость мышления</b> Придумать как можно больше ...	Генерирование большого количества идей. Беглость мысли. Не один, а несколько умственных ответов.
<b>Гибкость мышления</b> Использовать различные подходы ...	Разнообразие типов идей. Способность переходить от одной категории к другой. Направить мысль по необходимым путям.
<b>Оригинальность мышления</b> Уникальные или новые способы мышления ...	Необычные ответы. Оригинальные, нестандартные идеи. Отступление от очевидного, общепринятого.
<b>Разработанность мышления</b> Добавлять к ...	Облагородить идею. Приукрасить простую идею или ответ, чтобы сделать её более интересной, глубокой. Расширить, добавить что-то к основной идее.

Эти параметры конкретизировались в отдельных диагностических методиках в виде частных показателей. Так, беглость могла проявляться не только в общем количестве решений творческой задачи, но и в количестве выделенных смысловых связей, в количестве существенных действий и т.п. Гибкость могла состоять в разнообразии созданных образов. Оригинальность – проявляться в необычности и нестандартности сюжета рассказа, необычности названия текста. Разработанность отражалась в проработанности и детализации образов и т.д.

Кроме того, в некоторых диагностических методиках имели место более частные показатели успешности решения вариативных задач, например:

- скорость придумывания;
- правильность и логичность выделенных связей;
- существенность, рациональность и правильность последовательности действий;
- мера помощи взрослому и др.

По каждому процессу, лежащему в основе вариативности, были подобраны соответствующие блоки методик.

**Первый блок методик «Диагностика дивергентного мышления»**, направленный на изучение уровня развития дивергентного мышления у младших школьников, включал в себя модифицированные тесты Дж.Гилфорда и Е.Торренса (в модификации Е.Е.Туник). Данные тесты использовались нами для определения уровня многовариантности ответов при решении творческой задачи (дивергентность мышления) [7].

**Второй блок методик «Диагностика прогнозирования»** предназначался для изучения уровня развития прогнозирования у младших школьников и включал в себя следующие методики: методику «Рассказ по серии сюжетных картинок»; методику изучения планирования во внешнем и внутреннем плане (В.А.Тургель) [8].

**Третий блок методик «Диагностика творческого воображения»** был направлен на изучение уровня развития творческого воображения у младших школьников, включал в себя модифицированный креативный тест Вильямса (в модификации Е.Е Туник) [9].

Для измерения результатов экспериментального обучения нами был сконструирован специальный диагностический комплекс по изучению особенностей развития вариативности у младших школьников в различных видах деятельности. Подбор и разработка методик производились с учетом задач эксперимента, особенностей групп испытуемых (экспериментальный и контрольный классы начальной школы) и характера вида деятельности (художественной, технической, исследовательской).

По каждому виду творчества, лежащему в основе вариативности, были подобраны соответствующие блоки методик, которые позволили оценить развитие этих видов творчества у детей на основе критериев оценки, заданных в методике. Дадим краткую характеристику представленных блоков диагностических методик.

**Первый блок диагностических методик** предназначался для выявления уровня развития вариативности в художественном творчестве и включал в себя следующие методики: методику «Придумай значок» [10]; методику «Головные уборы» [10]; методику «Рисуем несуществующее животное» [11].

Данные методики использовались нами для определения уровня проявления вариативности в изобразительной деятельности младших школьников. При оценивании методик мы опирались на ряд критериев, к которым относились: умение выявлять особенности вариативности в символических изображениях и проработки деталей; умение выявлять особенности вариативности в изменении привычных вещей с помощью символической разработке деталей; умение выявлять особенности вариативности в образной разработке деталей.

**Второй блок диагностических методик** предназначался для выявления уровня развития вариативности в техническом творчестве и включал в себя следующие методики: методику «Объемные фигуры» [11]; методику «Необычные изображения» [11]; методику «Реклама на коробках» [10].

Данные методики использовались нами для определения уровня проявления вариативности в технической деятельности младших школьников. Критерии оценивания полученных данных: умение выявлять особенности вариативности при создании объемных фигур; умение выявлять особенности вариативности при составлении изображений из геометрических фигур; умение выявлять особенности вариативности при отражении идей в образном виде и создании композиции.

**Третий блок диагностических методик** предназначался для выявления уровня развития вариативности в научном творчестве и включал в себя следующие методики: методику «Проводим мысленный эксперимент» [12]; методику «Задаём вопросы» [11]; методику «Определяем свойства предметов» [13].

Данные методики использовались нами для определения уровня проявления вариативности в исследовательской деятельности младших школьников. Критериями оценивания полученных данных в представленных методиках являлось: умение выявлять особенности вариативности через определение проблемы и проектирование ее решения; умение вы-

являть особенности вариативности через постановку вопросов; умение выявлять особенности вариативности при определении свойств предметов.

Показателями, характеризующими три вида творчества (художественное, техническое, научное) в данных методиках выступали беглость, гибкость и оригинальность. Данные показатели рассмотрены нами выше.

Для оценки уровней развития способности к вариативности решений у учащихся третьих классов, полученные результаты тщательно качественно и количественно анализировались. Уровни проявления процессов, лежащих в основе вариативности (дивергентное мышление, прогнозирование, творческое воображение) оценивались с учетом кривой нормального распределения и стандартного отклонения. Статистический анализ данных проводился при помощи пакета SPSS (критерии t-Стьюдента для сравнения выборочных средних).

Библиографический список:

1. Вергелес Г.И., Раев А.И. Творческие способности как предмет психолого-педагогического исследования // Сб. научн. трудов «Младший школьник: формирование и развитие его личности». – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – С. 3-9.

2. Творчество: теория, диагностика, технологии: Словарь-справочник. / Под общ. ред. Т.А.Барышевой. – СПб., ООО «Книжный дом», 2008. – 296 с.

3. Гилфорд Дж. Структурная модель интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1985. – С. 106-117.

4. Вергелес Г.И. Развитие общих творческих способностей как проблема педагогической психологии // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 100. – С. 7-18.

5. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: способность, её развитие и диагностика. – Киев: Вища шк., 1997. – 88 с.

6. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества: Учебное пособие для вузов. – 2-е изд. – М.: Академический Проект; Гаудеамус, 2008. – 490 с.

7. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: Дидактика Плюс, 2002. – 48 с.

8. Тургель В.А. Критерии диагностики качества образования в школе первой ступени. Диагностика психических новообразований младшего школьного возраста // Комитет общего и профессионального образования Ленинградской области. Информационно-справочный сборник №3. – СПб.: «Техмаш», 2005.

9. Туник Е.Е. Модифицированные креативные тесты Вильямса. – СПб.: Речь, 2003. – 96 с.

10. Гатанов Ю.Б. Курс развития творческого мышления. – СПб.: «ИМАТОН», 1999.

11. Савенков А.И. Развитие творческого мышления. 6-7 лет. – Самара: Издательский дом «Федоров»: Издательство «Учебная литература», 2011. – 32 с.: ил. – (Серия «Я – исследователь»).

12. Савенков А.И. Развитие познавательных способностей. 6-8 лет. – 2-е изд. – Самара: Издательский дом «Федоров»: Издательство «Учебная литература», 2012. – 32 с.: ил. – (Серия «Я – исследователь»).

13. Савенков А.И. Развитие творческого мышления. 7-8 лет. – Самара: Издательский дом «Федоров»: Издательство «Учебная литература», 2011. – 32 с.: ил. – (Серия «Я – исследователь»).

Bibliograficheski spisek:

1. Vergeles G.I., Raev A.I. Tvorcheskie sposobnosti kak predmet psihologo-pedagogicheskogo issledovaniya // Sb. nauchn. trudov «Mladshij shkol'nik: formirovanie i razvitie ego lichnosti». – SPb.: Izd-vo RGPU im. A.I. Gercena, 2002. – S. 3-9.

2. Tvorchestvo: teorija, diagnostika, tehnologii: Slovar'-spravochnik. / Pod obshh. red. T.A.Baryshevoj. – SPb., ООО «Knizhnyj dom», 2008. – 296 s.

3. Gilford Dzh. Strukturnaja model' intellekta // Psihologija myshlenija / Pod red. A.M. Matjushkina. – M., 1985. – S. 106-117.

4. Vergeles G.I. Razvitie obshhjih tvorcheskih sposobnostej kak problema pedagogicheskoi psihologii // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gercena. – 2009. – № 100. – S. 7-18.

5. Regush L.A. Psihologija prognozirovaniya: sposobnost', ejo razvitie i diagnostika. – Kiev: Vishha shk., 1997. – 88 s.

6. Petrushin V.I. Psihologija i pedagogika hudozhestvennogo tvorchestva: Uchebnoe posobie dlja vuzov. – 2-e izd. – M.: Akademicheskij Proekt; Gaudeamus, 2008. – 490 s.

7. Tunik E.E. Psihodiagnostika tvorcheskogo myshlenija. Kreativnye testy. – SPb.: Didaktika Pljus, 2002. – 48 s.

8. Turgel' V.A. Kriterii diagnostiki kachestva obrazovanija v shkole pervoj stupeni. Diagnostika psihicheskikh novoobrazovaniy mladshogo shkol'nogo vozrasta // Komitet obshhego i professional'nogo obrazovanija Leningradskoj oblasti. Informacionno-spravochnyj sbornik №3. – SPb.: «Tehmash», 2005.
9. Tunik E.E. Modificirovannye kreativnye testy Vil'jamsa. – SPb.: Rech', 2003. – 96 s.
10. Gatanov JU.B. Kurs razvitija tvorcheskogo myshlenija. – SPb.: «IMATON», 1999.
11. Savenkov A.I. Razvitie tvorcheskogo myshlenija. 6-7 let. – Samara: Izdatel'skij dom «Fedorov»: Izdatel'stvo «Uchebnaja literatura», 2011. – 32 s.: il. – (Serija «JA – issledovatel'»).
12. Savenkov A.I. Razvitie poznavatel'nyh sposobnostej. 6-8 let. – 2-e izd. – Samara: Izdatel'skij dom «Fedorov»: Izdatel'stvo «Uchebnaja literatura», 2012. – 32 s.: il. – (Serija «JA – issledovatel'»).
13. Savenkov A.I. Razvitie tvorcheskogo myshlenija. 7-8 let. – Samara: Izdatel'skij dom «Fedorov»: Izdatel'stvo «Uchebnaja literatura», 2011. – 32 s.: il. – (Serija «JA – issledovatel'»).

УДК 371

*Lindstrom I.A., Dorofeeva N.S.* **WORKING WITH PARENTS AS A WAY OF THE RELATIONSHIP OF FAMILY AND SCHOOL.** The article discusses the features of the teachers and parents for the education of the individual student with high public interest and moral aspirations. Indicates different possibilities of participation of parents in the education of students, taking into account the scope of educational activities and education of primary school.

*Keywords:* family, school, education, participation, age-appropriate, psycho-pedagogical assistance.

*Линдстрем И.А., воспитатель ГПД ГБОУ гимназия № 513, Дорофеева Н.Ш., учитель начальных классов ГБОУ гимназия № 205, Санкт-Петербург*

## **РАБОТА С РОДИТЕЛЯМИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ СЕМЬИ И ШКОЛЫ**

В статье рассматриваются особенности работы педагогов и родителей, для воспитания личности учащегося с высокими общественными интересами и нравственными стремлениями. Указываются разные возможности соучастия родителей в воспитании учащихся, с учетом сферы воспитательной и образовательной деятельности начальной школы.

*Ключевые слова:* семья, школа, образование, соучастие, возрастные особенности, психолого-педагогическая помощь.

За последнее десятилетие появилось много психологических работ, где показана важная роль семьи в развитии детей. Создание семьи - один из самых важных моментов в жизни человека. К тому чтобы стать семьянином человек готовится долгими годами становления личности, формирования внутренних убеждений.

Семья и школа – два социума современного общества от согласованности действий, которых зависит эффективность процесса воспитания ребенка, становления личности, реализации возможностей и способностей воспитанника. Несомненно, процесс воспитания начинается в семье. Успешность его зависит от многих факторов, в том числе и от образа жизни родителей, которые являются ближайшим примером для детей. И если этот пример положителен, то он будет способствовать “доброму” воспитанию. Только правильное поставленное воспитание создает человека с высокими общественными интересами и нравственными стремлениями. Работая над формированием структуры образования XXI века, имея в перспективе задачу воспитания “человека и гражданина”, необходимо делать ставку на воспитательный потенциал семьи.

Отношения между семьями и образовательными учреждениями обнаруживают проблемы, связанные с несовпадением взаимных ожиданий, с увеличением недоверия родителей к воспитателям и учителям, что в первую очередь связано с резким ухудшением здоровья детей.

Семьи не удовлетворены качеством дошкольного и школьного образования, аргументируя это тем, что образовательные учреждения не помогают детям быть социально

защищенными, не формируют у детей способностей к самореализации, не оказывают родителям необходимой психолого-педагогической помощи.

Со своей стороны школа предъявляет серьезные претензии к родителям детей с проблемами в учении и поведении как недостаточно компетентным воспитателям, не выполняющим свои обязанности по отношению к собственным детям, не создающим необходимых условий для удовлетворения потребностей детей в защите, уходе, сохранении здоровья, в развитии своих интересов.

Мы уверены, что эффективное воспитание личности младшего школьника может происходить только в гуманном педагогическом процессе. Именно поэтому сегодня происходит перестройка школ. Учителя стремятся сделать процесс обучения и воспитания гуманным, обращенным к ребенку. Основным же положением гуманного подхода к ребенку мы считаем помощь ему в познании себя, открытии своей миссии. Гуманно-личностный подход помогает детям раскрыть все свои внутренние силы и возможности, создает все необходимые условия для свободного развития личности. Личность же человека развивается эффективно, если существует единая гуманная воспитательная среда. Чем она духовнее, тем лучше для ребенка. Двумя же большими составляющими окружающего мира ребенка являются семья и школа. И учителя могут, а родители хотят изменить все пространство вокруг ребенка в сторону духовности, нравственной чистоты.

Непростые задачи, стоящие перед школой, можно решить только в том случае, если удастся создать в ней благоприятный микро и макроклимат, в основе которого лежат доброжелательные отношения ребенка с взрослыми и сверстниками. Обучение и воспитание эффективно только тогда, когда используются методы, приемы, содержание, соответствующие возрастным особенностям учащихся.

В младшем школьном возрасте складываются наиболее благоприятные возможности для формирования нравственных и социальных качеств, положительных черт личности. Податливость и известная внушаемость школьников, их доверчивость, склонность к подражанию, огромный авторитет, которым пользуется учитель, создают благоприятные предпосылки для формирования высоконравственной личности.

Детям необходимы любовь, общение и понимание. В мире высоких скоростей, которые сказываются и на человеческих отношениях, у ребёнка появляется ещё большая потребность в поддержке, в личном пространстве, наполненном теплом и любовью, созданном через призму семейных отношений и ценностей, считает Кривых С.В. [1, с. 5-11].

Роль родителей неопределима: все коллективные дела класса проходят с их непосредственным участием. На родительских собраниях обсуждаются вопросы организации режима дня младшего школьника, приучения к самостоятельности и разумного контроля над учением и поведением, воспитания любви и уважения к старшим, заботы о младших, формирования здорового образа жизни, поощрения и наказания, трудового воспитания в семье. Основываясь на собственном опыте, разрешите поделиться с вами некоторыми наработками, которые позволяют нам положительно решать вопросы взаимодействия семьи и школы.

В своей педагогической практике мы активно вовлекаем родителей в образовательный и воспитательный процесс, т.е. происходит соучастие родителей в воспитании учащихся и делах класса через:

- изучение семей учащихся, составление банка данных
- педагогическое просвещение родителей
- обеспечение участия родителей в подготовке и проведении коллективных творческих мероприятий
- индивидуальная работа с родителями
- педагогическое руководство деятельностью родительского актива

Игровые семейные взаимодействия школы и семьи необходимы:



- для выработки единого взгляда как сущность воспитания как процесса организации жизнедеятельности ребёнка с целью создания максимально приемлемых условий для его развития.

- для отработки общей методики и техники необходимых воспитательных воздействий на ребёнка, для координации и корректировки их в различных жизненных ситуациях;

- для установления эмоционально-положительных взаимоотношений (общечеловеческий фактор): ведь известно, что воспитание протекает успешно в доброжелательной, радостной атмосфере взаимопонимания и расположенности к положительным контактам.

Для детей младшего возраста многие мероприятия, направлены на развитие экологического восприятия мира с учетом восприятия культурных традиций, в первую очередь, ориентированных на те традиции и ценности, которые берут начало в семье, воспитаны в семье, являются семейными передаваемыми ценностями.

Данные проекты, очень интересен, многопланов, реализует сразу несколько направлений работы, а также многочисленные принципы, например принципы организации психологического сопровождения.

- Принцип «не навреди» - все психологические воздействия и рекомендации, должны учитывать особенности человека. Детям, родителям и педагогам информация подается в той форме, которая не навредит ни ребенку, ни родителю, ни педагогу, а поможет при воспитании, обучении и самосовершенствовании.

- Принцип нравственности предполагает ориентацию на развитие, улучшение личности, признание права каждого на неповторимость в сообществе равных.

- Принцип преемственности – обеспечивает связь и взаимодействие всех субъектов образовательно-воспитательного процесса.

Педагогу важно создавать ситуации для воспитания уважительного отношения детей к родителям. Этому могут способствовать:

- Участие во всех формах внеурочной деятельности, организуемой классным руководителем, походы, вечера, экскурсии, турниры, состязания, ремонт и благоустройство школы);

- участие родителей в подготовке общешкольных традиционных форм работы (вечера встреч выпускников, школьный слёт туристов, выпускной вечер и т.п.);

- читательские конференции «Круг семейного чтения», конкурсы, выставки «Мир наших увлечений»;

- семейные праздники и фестивали: «День мамы», «День папы»...

Естественно, что в данном виде деятельности педагоги работают совместно со школой. Трудно подвергнуть сомнению мысль о том, что педагог не занимает место родителей, а лишь способствует укреплению связи между ребенком и семьей. Очень важно, чтобы это понимали сами родители и не пытались отстраниться от формирования воспитательной среды, традиций и построения эмоционального общения с детьми.

Семья это ячейка государственного общества. Чем крепче устои и семейные традиции в обществе, тем богаче в развитие любое государство. Для того чтобы поддерживать и укреплять семейные традиции, необходимо создавать для семей благоприятные условия, которые будут содействовать сближению родителей и детей, пониманию друг друга и решению семейных, а значит, и государственных проблем [3].

Чтобы ребёнок чувствовал себя счастливым - необходимо, чтобы он созидал, совершал, выражал, утверждал - в сотрудничестве, в сотворчестве, в самоуправлении, во взаимодействии. Как много недополучил он от своих близких, если волчком смотрит на мир. Сколько добра, тепла и любви обошли его стороной. В таких случаях в нашей работе на первый план выходит просто человеческое: помочь, понять, приласкать, посочувствовать, поговорить по душам. Помочь ребенку найти себя, заявить о себе, обрести уверенность, в каждом видеть хорошее, дать каждому шанс - вот те задачи, которые мы постави-

ли перед собой, вот главная цель нашей работы.

Библиографический список:

1. Кривых С.В. Индивид. Личность. Индивидуальность // Модель воспитательной системы многопрофильной гимназии № 17. – Новокузнецк: Изд. ИПК, 1999. – С.5-11.

2. Краткий психологический словарь /Ред.-сост. Л.А. Карпенко; Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – 2 изд., расш., испр. и доп. – Ростов н/Д: изд-во «Феникс», 1999.

3. Петровский, А.А. Личность, деятельность, коллектив / Петровский А.А. – М., 1982.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Krivykh S.V. Indiv. Lichnost'. Individual'nost' // Model' vospitatel'noi' sistemy` mnogoprofil'noi` gimnazii № 17. – Novokuznetck: Izd. IPK, 1999. – S.5-11.

2. Kratkij psihologicheskij slovar' /Red.-sost. L.A. Karpenko; Pod obshh. red. A.V. Petrovskogo, M.G. Jaroshevskogo. – 2 izd., rassh., ispr. i dop. – Rostov n/D: izd-vo «Feniks», 1999.

3. Petrovskij, A.A. Lichnost', dejatel'nost', kollektiv / Petrovskij A.A. – M., 1982.

УДК 372.881

*Krestina E.I.* **THE FORMATION OF PROFESSIONAL SPEECH BEHAVIOR STUDENTS MEANS OF A FOREIGN LANGUAGE.** The article shows the formation of professional speech behavior of students means of a foreign language.

*Key words:* professional speech behavior of students.

*Крестина Е.И., учитель английского языка СОШ № 302, Санкт-Петербург*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РЕЧЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

В статье показано формирование профессионального речевого поведения учащихся средствами иностранного языка.

*Ключевые слова:* профессиональное речевое поведение учащихся.

Основные требования, предъявляемые к специалисту 21 века, – это умение самостоятельно мыслить, вести поиск и диалог в работе над важными проблемами в науке и технике, обществе и культуре. Сегодня конкурентоспособность специалиста на рынке труда во многом зависит от наличия грамотной речи и от его умения эффективно общаться. Формировать профессионально - ориентированную речь учащихся, их готовность к спонтанной коммуникации, научить будущих специалистов рациональному речевому поведению призваны преподаватели всех дисциплин, так как вопросы языковой коммуникации поднимают проблемы профессионального общения и соответственно речевого поведения. Одним из необходимых условий достижения успеха в профессиональной деятельности является совершенное владение коммуникативными умениями и активное применение их на практике.

Речевое поведение проявляется в манере, характере речевой деятельности и включает в себя не только предметное информирование, но и передачу экспрессивной информации, обеспечивающей регуляцию взаимоотношений с субъектом общения. Структура речевого поведения складывается из цели, содержания и используемых субъектами общения вербальных и невербальных средств (жесты, мимика, пантомимика, тональные, фонационные особенности, а также пространственная организация общения). Речевое поведение отражает отношение, как к предмету речи, так и субъекту взаимодействия, обнаруживая при этом уровень не только языковой культуры, но и духовно – нравственной. Иначе говоря, в речевом поведении проявляется языковая личность, принадлежащая данному времени, данной стране, данному региону, данной социальной (в том числе и профессиональной) группе [2, с.7].

С лингвистической и психологической точек зрения понятие “речевое поведение студента” не имеет чёткого определения, поскольку трудно обозначить наиболее значимые аспекты ценностных ориентаций современной молодёжи. Но вместе с тем её можно

определить как конкретную речевую и коммуникативно-практическую деятельность, направленную на достижение вполне реальных целей в профессиональной, личной и общественной жизни. Практически-поведенческий аспект находит своё отражение в особенностях профессионального речевого поведения, формирование которого является важной проблемой в свете современной парадигмы образования и требует осмысления с точки зрения возможности его формирования с помощью дисциплин гуманитарного цикла, а именно иностранного языка.

В учебном процессе принцип речевого поведения может воплощаться путем последовательного изучения культурных универсалий и тех способов, которыми они отражаются в моделях речевого и неречевого поведения. Приведем пример отражения культурной универсалии - дистанция власти. Общее положение заключается в том, что дистанция власти является большой в родной российской культуре и маленькой - в культуре изучаемого языка (в американской). Для адекватного поведения обучающегося в реальных ситуациях общения у него должны быть сформированы определенные компоненты межкультурной коммуникации. В области межкультурного аспекта социокультурной компетенции:

- знания о самом существовании и о природе универсалии «дистанция власти»;
- знания о ее наполнении в родной и изучаемой культурах: большие и просторные кабинеты начальников в России и практически одинаковые для служащих разного ранга - в США; социально детерминированные уважительные обороты речи в русском языке и стандартные, вне зависимости от положение человека, - в США и т. д.;

- знания о том, как соответствующие проявления данной универсалии могут стереотипно восприниматься носителями соотносимых культур: американцы могут воспринимать российские модели поведения как воплощение зависимости одной личности от другой по формальным критериям социального положения, а не в зависимости от профессиональных качеств; носители российской культуры могут воспринимать проявления дистанции власти в Америке как фамильярность и неуважение к людям, достигшим определенного положения упорным трудом;

- умение наряду с идентификацией известных ранее проявлений дистанции власти вычленять новые проявления известной универсалии - воспринимать многочисленные вопросы американских учащихся не как стремление поставить под сомнение материал и идеи преподавателя, а как равноправие сторон (преподавателя и ученика) в процессе обучения, когда право на истину не является монопольной прерогативой преподавателя.

В области межкультурного аспекта социальной компетенции - сложное умение выступать посредником между собственным восприятием универсалии «дистанция власти» и ее восприятием в культуре изучаемого языка, складывающееся из умений

- осознать различия значений данной универсалии;
- обсуждать значение с собеседником, добиваясь создания общего значения действий всех участников общения: «Я могу казаться вам странным, поскольку в моей культуре принято внешне выражать уважение к вышестоящим на социальной лестнице» и т. д.;

- адаптировать собственное поведение к реальности иноязычной культуры и вести себя в соответствии с ее нормами: разговаривать на равных с представителями всех слоев населения и разных социальных категорий от продавца магазина до профессора университета, одновременно осознавая тот факт, что общение такого рода возможно лишь в культуре с маленькой дистанцией власти.

В области межкультурного аспекта компетенции дискурса - знания о том, что любые стандартные речевые акты в обеих культурах ориентированы на соответствующее выражение данной универсалии. Например, в США, отражая маленькую дистанцию власти, возможны симметричные приветствия типа «Hello» между равными по социальному положению ровесниками и также между начальником и подчиненным, в то время как в

русской культуре приветствия между людьми одинакового и разного социального статуса различаются по форме.

В области межкультурного аспекта стратегической компетенции - умение видеть действия в двойной перспективе: не расценивать разговорчивость и приветливость американцев как фамильярность и свидетельство равноправного положения (с преподавателями), но как демонстрацию демократичности и маленькой дистанции власти и в то же время не расценивать собственные модели речевого поведения в разговорах с вышестоящими на социальной лестнице людьми как отражение некой личной зависимости, но как воплощение общепринятой в родной культуре большей дистанции власти.

Формирование речевого поведения может базироваться на специально разработанной системе заданий, а может находить свое отражение и в новом наполнении традиционных аспектов преподавания, связанных с видами речевой деятельности (аудирование, говорение, чтение и письмо), посредством нового содержания языковых, условно-речевых и собственно речевых упражнений и видов речевой активности.

*Литература:*

1. Елизарова Г.В. Культура и обучение иностранным языкам. – Санкт-Петербург, 2005.
2. Формановская Н.И. Речевой этикет и культура общения. - М.: Высш. школа, 1989.

*Leetatura:*

1. Elizarova G.V. Kul'tura i obuchenie inostranny`m iazy`kam. – Sankt-Peterburg, 2005.
2. Formanovskaia N.I. Rechevoi` e`tiket i kul'tura obshcheniia. - M.: Vy`ssh. shkola, 1989.

УДК 372.3\4

*Levina I.Ju.* **PEDAGOGICALLY NEGLECTED CHILDREN**

**AS A SOCIAL PROBLEM.** In the article the types of pedagogical neglect of elementary school students.

*Keywords:* educational neglect, social neglect.

*Левина И.Ю., учитель начальных классов СОШ № 302, Санкт-Петербург*

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИ ЗАПУЩЕННЫЕ ДЕТИ КАК СОЦИАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА**

В статье раскрываются виды педагогической запущенности младших школьников.

*Ключевые слова:* педагогическая запущенность, социальная запущенность.

Педагогически запущенные дети - широкое обобщенное понятие, используемое для обозначения обширной категории детей, демонстрирующих явное отклонение в личностном развитии. Ребенок становится педагогически запущенным, когда происходит совпадение, наложение отрицательных внешних влияний, неудач в школе и педагогических ошибок учителей, отрицательного влияния семейного быта и внутрисемейных отношений. Иными словами, ребенок выпадает из сферы воспитания сразу во многих звеньях и находится в зоне активных отрицательных влияний. Отнесение ребенка к данной категории осуществляется, как правило, по внешним проявлениям его индивидуально-психологических особенностей, служащих препятствием для нормального протекания процессов воспитания и обучения, считает Кривых С.В. [1, с.22-25]. Причины, лежащие в основе нарушений характера и поведения ребенка, бывают весьма разнообразны. Поэтому нередко к педагогически запущенным относят детей, существенно различающихся по своим индивидуальным особенностям. Оценка ребенка как педагогически запущенного преимущественно отражает мнение о нем родителей и педагогов, а не его конкретные психологические характеристики. Существует несколько систем типизации педагогически запущенных детей. Одна из наиболее разработанных принадлежит А.И. Кочетову, который выделяет такие типы: 1) дети с нарушениями в сфере общения, 2) дети с повышенной или пониженной эмоциональной реакцией (с повышенной возбудимостью, острой реакцией или,

наоборот, пассивные, равнодушные), 3) дети с задержкой умственного развития, 4) дети с неправильным развитием волевых качеств (упрямые, безвольные, капризные, своевольные, недисциплинированные, неорганизованные).

Демчук Н.А. [2, с. 23-26] выделяет следующие виды запущенности.

**Социальная запущенность** выражается в нарушенном образе «Я», это состояние обусловлено состоянием социально-педагогической ситуации развития, характеризующейся неадекватной социальной активностью ребенка, с одной стороны, и дезинтегрирующим влиянием воспитательного микросоциума на процессы социализации и индивидуализации личности – с другой. Основными проявлениями социальной запущенности в детском возрасте являются неразвитость социально-коммуникативных качеств и свойств личности ребенка, его низкая способность к социальной рефлексии, трудности в овладении социальными ролями. Социальный и педагогический аспекты запущенности взаимосвязаны и взаимообусловлены. Неуспешность в деятельности, необучаемость, необразованность, в том числе невладение знаниями социально-этического характера. Внешними причинами социально-педагогической запущенности в детском возрасте являются дефекты семейного воспитания, на которые наслаиваются недостатки и просчеты в воспитательно-образовательной работе в детском саду и школе.

**Социально-педагогическая запущенность** берет начало в раннем детстве, примерно с трехлетнего возраста, т.е. совпадает с началом развития самосознания ребенка, его правилосообразного поведения и нормативной деятельности. При неблагоприятной ситуации развития происходит накопление количественных признаков и проявлений запущенности, которые в силу интеграции психики переходят в качественные образования – ее симптомокомплексы. Социально-педагогическая запущенность является одной из самых распространенных разновидностей отклонений развития, часто перерастающей в правонарушения и другие асоциальные формы проявления личности. Сложный характер социально-педагогической запущенности обуславливает специфику подхода к ее ранней диагностике - комплексность и системность.

И.П. Подласый выделил общие признаки асоциального поведения младших школьников:

- невыполнение обещаний, пренебрежение своими обязанностями;
- влечение к наслаждениям, острым ощущениям без ограничений и задержек («только здесь и сейчас»);
- враждебное отношение к другим, нетерпимость к их замечаниям, критике своих поступков;
- неустойчивость желаний — от бурных аффектов до скуки, раздражения, злости;
- крайний эгоизм, себялюбие, нескромность;
- корыстолюбие, стремление отнимать чужое;
- применение силовых методов разрешения конфликтов.

**Педагогическая запущенность** - это часть общей социальной запущенности. Если поставить вопрос так: виноваты ли только семья и школа в асоциальном поведении детей, то ответ будет отрицательный; виновато общество, не предоставляющее возможностей для нормального функционирования социальных институтов.

В процессе обучения особого внимания требуют индивидуальные особенности неуспевающих и недисциплинированных детей. Для этого нужно выявить причины этих явлений. Рассматривая неуспеваемость, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия выделяют две основные группы причин: объективные (непосильный объем знаний, несовершенство методов обучения) и субъективные (психологические особенности учащихся).

Анализируя психологические особенности учащихся (субъективные причины), Л.С. Славина выявила, что наиболее многочисленной группой неуспевающих являются педагогически запущенные дети.

*Запущенность педагогическая* – состояние, обусловленное недостатками в учебно-воспитательной работе с детьми и подростками в семье, дошкольных учреждениях, школе. Проявляется в следующих основных чертах: а) недостаточность общеобразовательных знаний, несформированность средств и способов их применения (умений, навыков) – социально-этических, поведенческих; б) отставание в общем развитии – физическом, психическом, личностном; в) искажение отношений к себе, к окружающим, к различным видам деятельности, ее результатам и т.д.

Педагогически запущенные дети и подростки обладают нормальным здоровьем, однако вследствие недостаточного воспитания и обучения отстают от сверстников в учебе и другой деятельности из-за незрелости памяти, мышления, воображения, волевых, эмоциональных качеств, сужения, ограничения интересов, нарушения самооценки, несформированности навыков планирования, самоконтроля.

Ребенок, поступающий в школу, должен уметь планомерно обследовать предметы, явления, выделять их разнообразные свойства. Важное значение имеет его хорошая ориентировка в пространстве и времени. Наконец, психологическая готовность к школе включает качества личности, помогающие войти в коллектив класса, найти свое место в нем, включиться в общую деятельность.

Всякая учебная деятельность начинается с рефлексии на изменения и с того, что учитель оценивает ребенка, а ребенок учится оценивать самого себя. Оценка как внешнее действие, зафиксированная на результате, способствует тому, что ребенок выделяет себя как предмет изменений. Неправильная оценка педагогом ребенка является предпосылкой к развитию педагогической запущенности (Зайцева И.А., Кукушин В.С., Ларин Г.Г.).

Личность развивается, формируясь. Появление незаметных, но опасных психологических новообразований, гипертрофия некоторых черт создают в ранний период жизни предпосылки для деформации личности. Возникнув как способ ответа ребенка на неблагоприятные социальные воздействия, эти психологические новообразования постепенно обретают собственную логику развития. Их становление продолжается и при отсутствии некогда вызвавших их условий. Сама личность начинает создавать среду, способствующую доминированию отрицательных качеств в личностной системе, приводящих к дальнейшему искажению форм личности. В ходе перевоспитания приходится переделывать не одно изолированное свойство личности, а всю ее организацию. По мнению Овчаровой Р.В., проблема *педагогической запущенности* – самая распространенная по количеству. Она фигурирует в различных формах и проявлениях, имея разные причины, следствия и локус жалобы.

1. Форма – несформированность элементов и навыков учебной деятельности. Причина - индивидуальные особенности интеллектуального развития, педзапущенность и, как следствие, плохая успеваемость.

2. Форма – несформированность мотивации учения, направленность на другие, нешкольные (не соответствующие возрасту) виды деятельности. Причина - инфантилизм воспитания, гиперопека, неблагоприятные факторы, разрушившие положительную мотивацию (школьные межличностные отношения, неадекватная оценка учебной деятельности и т.д.).

3. Форма – неспособность произвольной регуляции поведения, внимания, учебной деятельности. Причина - особенности семейного воспитания (потворствующая гиперпротекция либо доминирующая гиперпротекция), тот же тип воспитания в детском саду и начальной школе.

Следствие этих форм – неорганизованность, невнимательность, зависимость от взрослого, ведомость, нарушение общения, слабая успеваемость.

Таким образом, *педагогическая запущенность есть состояние личности ребенка, которое проявляется в несформированности у него свойств субъекта деятельности, общения и самосознания и выражается в школьной дезадаптации.*

Школьная дезадаптация проявляется в слабом овладении новой социальной ролью ученика, недоразвитии социальной чувствительности, нарушении общения со сверстниками, эмоциональном отвержении и, как следствие, негативном психоэмоциональном состоянии.

В младшем школьном возрасте в развитии педагогической запущенности главную роль начинают играть школьные факторы: непосильность требований, перегрузка учебными заданиями, негативная оценка результатов учения, негативное стимулирование поведения. Возникает педагогическая запущенность. В этом случае при наличии неблагоприятной ситуации развития в семье, детском саду и школе затрагиваются все личностные структуры ребенка, нарушаются процессы самосознания личности, тормозится развитие ее субъективных возможностей и свойств. В итоге ребенок оказывается социально дезадаптированным.

Выход из этой ситуации возможен лишь при изменении методов воспитания и обучения ребенка, при социальной работе с ним. Таким образом, педагогическая запущенность возникает там, где не создаются условия для полноценной социализации и индивидуализации личности ребенка. Окружающая микросреда (прежде всего родители и педагоги) отрицательно влияет на формирование личности ребенка как субъекта собственной жизни: он не получает достаточной свободы для проявления своей активности во взаимодействии с предметной и социальной средой. Психологическим механизмом педагогической запущенности детей является гиперобособление, которое выражается в усилении позиции «не такой, как все», возникновении психологической незащищенности ребенка и связанных с ней защитных форм поведения, прежде всего агрессивных. В зависимости от характера динамики, выраженности признаков, уровня средовой адаптации и уровня овладения социально значимой деятельностью можно выразить латентную, начальную и выраженную степени педагогической запущенности ребенка.

Личность педагогически запущенного ребенка характеризуется неразвитостью свойств субъекта общения, деятельности и самосознания и соответствующей им неадекватной активности во взаимодействии с окружением. Субъективно эти особенности личности переживаются запущенным ребенком как особый образ-Я и выражаются в неадекватной самооценке и неудовлетворенности. Главное противоречие запущенного ребенка заключается в стремлении к его принятию и признанию самого себя, успеху как базовой потребности личности и социальной дезадаптации. Неразрешимость этого противоречия, с одной стороны, вызывает внутреннюю и внешнюю конфликтность ребенка, компенсаторно-защитные реакции, а с другой – усугубляет его недостатки, приводит к возникновению комплекса неполноценности. Педагогически запущенные младшие школьники, как правило, характеризуются неадекватной самооценкой – либо завышенной, либо заниженной. Они менее социально приспособлены, отличаются недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, слабой интуицией в межличностных отношениях; в их поведении часто наблюдаются негативизм, упрямство, эгоцентризм.

Запущенные дети выполняют предложенные учителем задания, используя лишь конкретно-ситуационные признаки, примитивно подходят к решению своих проблем. У них плохое внимание, быстрая утомляемость. Они остро реагируют на неудачи, не уверены в себе, отличаются неустойчивым настроением, трудно адаптируются к новым условиям. Выявлены существенные различия в уровне возбудимости и гиперактивности, выражающиеся в слабой концентрации внимания, повышенном моторном беспокойстве и отвлекаемости, отсутствии страха в ситуациях повышенного риска, игнорировании социальных требований и культурных норм поведения. В отношениях со взрослыми запущенные дети чувствительны к угрозе, застенчивы, робки. Они легко выводятся из состояния равновесия, полны предчувствия неудач, часто имеют пониженное настроение, зато проявляют избыток побуждений, которые находят разрядку в практической деятельности.

Младший школьник как субъект общения характеризуется активностью, способностью к самооценке, определенным социальным статусом и уровнем адаптации в группе сверстников. У запущенных младших школьников просматриваются тенденции непонимания со стороны окружающих, неудовлетворенной потребности в признании, трудностей общения, противоречивого отношения к себе и окружающим. При этом у ребенка возникают негативные эмоциональные состояния: общая психическая напряженность, эмоциональная нестабильность, эмоциональная расторможенность или заторможенность. Становление младшего школьника как субъекта общения зависит от взаимоотношений с учителем, от отношения ребенка к учебной деятельности и уровня развития его социально-коммуникативных качеств и свойств личности.

Использованная литература:

1. Кривых С.В. Причины социально-педагогической запущенности // Проблемы коррекционно-развивающей педагогики. Материалы региональной научно-практической конференции. – Новокузнецк: ИПК, 2003. 22-25.

2. Демчук Н.А. Развитие наблюдательности младших школьников с педагогической запущенностью. – СПб.: ГНУ ИОВ РАО, 2006. – 156 с.

Ispol'zovannaia literatura:

1. Krivykh S.V. Prichiny` sotsial'no-pedagogicheskoi` zapushchennosti // Problemy` korrektsionno-razvivaiushchei` pedagogiki. Materialy` regional'noi` nauchno-prakticheskoi` konferentsii. – Novokuznetck: IPK, 2003. 22-25.

2. Demchuk N.A. Razvitie nabliudatel'nosti mladshikh shkol'nikov s pedagogicheskoi` zapushchennost'iu. – SPb.: GNU IOV RAO, 2006. – 156 s.

УДК 371

*Lukjanenko N. V.* **FORMATION OF ACADEMIC MATURITY STUDENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS.** The article considers the concept of «academic maturity» as a personal quality of the student, to questions of formation of the academic maturity and factors that influence this process.

*Key words:* academic maturity and factors of its formation, the educational process.

*Лукьяненко Н.В., зам. директора по УВР СОШ № 302, Санкт-Петербург*

## **ФОРМИРОВАНИЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ЗРЕЛОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

В статье рассматривается понятие «академическая зрелость» как личностное качество ученика, вопросы формирования академической зрелости и факторы, влияющие на этот процесс.

*Ключевые слова:* академическая зрелость, факторы ее формирования, образовательный процесс.

До сих пор в образовательной сфере академическая компетентность и академическая зрелость студента, его мотивационно-ценностное отношение к труду не осознаются как критерий эффективности образовательного процесса в вузе. Ананьев Б.Г. [1] выделил понятие «кристаллизация многих свойств личности студента, его стремление к освоению одобряемых в академической среде эталонов», осознание им самого себя, что и определяет уровень развития личности студента, как во время учебы, так и после института.

Как отмечают И.А. Зимняя [2], Л.М. Митина [3], М.С. Яницкий [4] и др., а также подтверждают результаты нашего исследования, у большинства студентов присутствует низкий уровень осознания именно тех ценностей, которые в наибольшей степени важны для выполнения роли студента - ответственности, интеллигентности, пунктуальности, порядочности. Студенты не видят зависимости между этими моральными ценностями и содержанием своего учебного опыта, отсюда такие проявления, как шпаргалки, хакерство, обман преподавателей. А поскольку, как справедливо отмечал Б.Г. Ананьев, молодежь в этом периоде учится эталонам жизни взрослых людей с просоциальным поведением и



должна после вуза соответствовать ожиданиям здоровой части общества, то в учебном заведении следует так моделировать учебно-познавательные ситуации, чтобы они имели, помимо умственного, еще и «личнотворческое воздействие на студентов, обобществляли их и приобщали к культуре» [1].

Педагог-фасилитатор допускает самостоятельность и ответственную свободу обучаемых при постановке учебных целей, при оценивании результатов учебной работы, он создает благоприятные условия для самостоятельного учения, активизирует познавательные мотивы, эмоционально сопереживает обучаемым, помогает им преодолевать отрицательные эмоции. Вузский преподаватель в условиях интерактивного обучения выступает в нескольких позициях, в каждой из которых он организует взаимодействие студентов с каким-либо фрагментом учебной среды.

Сложность работы в режиме индивидуально-ориентированного обучения заключается в том, что педагог должен одновременно сочетать в себе все модели, он должен постоянно различать процесс обсуждения проблемы и ее содержание, отслеживая также и процесс поиска решения. В любой роли педагог остается носителем компетентности, именно он предлагает варианты решения, передает тот профессиональный опыт, знания и умения, которые должны усвоить студенты. Часто преподаватели впадают в «дидактизм», «со-скальзывая» с позиции фасилитатора в позицию эксперта вовсе не из-за своего дидактического высокомерия, а в силу неосведомленности о психологических типах студентов.

Результатом перехода субъектов учения на фасилитационное общение служит развитие академической зрелости студента через:

- рост аутопсихологической компетентности;
- развитие готовности к самоизменению, саморазвитию и самореализации в области учебной и профессиональной деятельности;
- изменение ценностных ориентаций мотивационных установок;
- осознание собственной оптимистической учебно-профессиональной перспективы;
- повышение культуры самоуправления;
- преодоление затруднений при организации и выполнении самостоятельной работы.

Как отмечают Лаврентьев Г.В. и Лаврентьева Н.Б., переход к фасилитационному стилю деятельности связан с глубокой и часто болезненной личностной перестройкой обоих субъектов педагогического процесса. При этом меняются не столько содержание и методы преподавания и учения, сколько личностные установки, которые и обеспечивают в конечном итоге профессионально-личностный рост педагога и *академическую зрелость студента* [5, с. 250-253].

Под академической зрелостью студента О.В. Зацепина понимает неоднозначный критерий, который характеризует «долю» личностного в развитии студента и указывает на степень осознания личностью своих возможностей и потребностей, на умение осмысливать предъявляемые к ней требования [6, с. 26-27].

Т. Страва в 2002 г. ввел понятие «академическая зрелость» и определил ее как интегральную характеристику зрелых свойств личности студента, указывающую на позитивные перемены для выполнения конструктивных учебных ролей и проявление активности в процессе обучения [7].

Академическая зрелость выполняет функцию регулятора поведения личности на каждом этапе обучения, в том числе и во время самостоятельной работы. Т. Страва в состав академической зрелости включил следующие компоненты: *эмоциональную зрелость, психическую автономию, интернильность, адекватную самооценку, интерперсональную компетенцию, а также моральную и эстетическую развитость личности.*

В данном определении мы просматриваем аналогию с профессиональной зрелостью, которую А.К. Маркова и Е.В. Андриенко определяют как интегральный критерий, указы-

вающий на «дозу» личностного в развитии профессионала, т.е. связывают зрелость с высоким уровнем самосознания [8].

Профессиональная зрелость – это эталон профессионала, его способность и готовность осмыслить свои возможности в профессии.

Логично будет предположить, что готовность к профессиональным достижениям базируется на готовности к учебным (академическим) достижениям, вот почему формирование студента как академически компетентного и зрелого, способного к самостоятельному выполнению порученных ему обществом взрослых учебных ролей служит источником будущих профессиональных успехов: если человек готов и способен к самостоятельности, к самореализации в учебной деятельности, то это послужит базой его самостоятельности и самореализации в профессиональной деятельности.

В нашем понимании академическая зрелость относится главным образом к интеллектуальной сфере личности, а не физиологической. Вслед за Б.Ф. Ломовым, А.А. Игнатьевым, В.Г. Гроховым мы причисляем академическую зрелость к интенсивности умственного развития, которое охватывает переход студента ко все более высоким уровням абстрактного мышления, т.е. включает в себя умения и навыки теоретического рассуждения и творческого преобразования. При таком понимании показателем академической зрелости являются умения сравнивать мнения, выполнять мыслительные операции на высоком уровне абстракции; умения предвидеть результат и проверить решение; умение критически мыслить, видеть противоречия, непоследовательность в явлениях, процессах, чужих и собственных рассуждениях. Еще одним показателем академической зрелости, на наш взгляд, является наличие у студента рефлексии на свое учение, на свое поведение в учебном процессе, умение осмыслить предъявляемые к нему дидактические требования, осознание своих возможностей, самокритика. Также мы относим к академической зрелости развитое чувство ответственности за результаты своего учебного труда; способность и готовность конструктивно и оптимистично преодолевать учебные затруднения, жизненные невзгоды, появляющиеся в период студенческой жизни; стремление эффективно использовать свои знания и способности; высокий уровень самостоятельности в принятии решений и их осуществлении; высокий уровень произвольности в своих эмоциональных реакциях и поведении.

По нашему мнению, *продуктом образования* при индивидуально-ориентированном процессе обучения **является академическая зрелость студента**, проявляющаяся в самостоятельности как совокупности определенных личностных качеств (активности, инициативности, независимости, решительности, оригинальности, вдумчивости и т.д.), способности к самосовершенствованию, самообразованию, самоорганизации.

Это новый продукт образования пока еще слабо, но все же начинает осознаваться учеными во взаимосвязи с академическим развитием студентов. Так, Т. Страва пишет о связи готовности студента к профессиональной деятельности с академической зрелостью [7].

По мнению Кривых С.В. [9, с. 86-91], термины **«академическая грамотность»**, **«академическая образованность»**, **«академическая компетентность»** и **«академическая зрелость»** являются ступеньками лестницы академических достижений учащегося в процессе индивидуально-ориентированного обучения. Так, *академическая грамотность* – это минимально необходимый уровень ЗУН, творческих, мировоззренческих и поведенческих качеств личности, которые требуются для включения ученика в учебную деятельность и являются стартовой основой для последующего непрерывного развития личности, для наращивания учащимся своего образовательного потенциала. Академическая грамотность – это нижний этаж (первая ступень) в становлении академической культуры, это багаж, с которым школьник становится студентом. *Академическая образованность* – это грамотность, доведенная до общественно и личностно осознанного необходимого максимума. Это тот багаж, который необходим для успешного обучения в вузе. Чтобы стать

компетентным в избранной профессии, будущему студенту необходимо обрести *академическую компетентность*, которая выражается в направленности, т.е. системе доминирующих потребностей, идеалов, мотивов и ценностных ориентаций; ЗУН и способах выполнения учебной деятельности, а также качествах и свойствах личности, необходимых для наиболее эффективного выполнения учебной работы.

Ученик становится *академически зрелым* студентом, если у него сформированы такие психологические новообразования, как теоретическое мышление (т.е. освоенность научных понятий и владение логикой); произвольность учебного поведения; свободное владение средствами учения и способами деятельности; обладание навыками самоконтроля и самооценки. Это - социальная позиция, сама способность учиться, от которой зависит, насколько успешно справится студент с предлагаемым ему социальным и профессиональным опытом.

Список литературы:

1. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. - М., 1977.
2. Зимняя И.А., Боденко Б.Н. Кривченко Т.А., Морозова Н.А. Общая культура человека в системе требований государственного образовательного стандарта. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1999. - 68 с.
3. Митина Л.М. Проблемы профессиональной социализации личности. - Кемерово: ОбЛИУУ, 1996. - 19 с.
4. Яницкий И.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система. - Кемерово, 2000. - 204с.
5. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. К вопросу о формировании академической зрелости студента вуза. - Барнаул: БГПУ, 2006. - 279 с.
6. Зацепина О.В., Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Технология организации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения. - Барнаул: Изд-во Алт.ун-та. - 222 с.
7. Страва Т. Академическая зрелость как интегративная ценность и показатель готовности студента к профессиональной деятельности: дис. ...д-ра пед. наук. - М., 1999 - 315 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Знание, 1996. - 308 с.
9. Кривых С.В. Формирование академической зрелости студентов вуза // Человек и образование. - 2011. - № 4. - С. 86-91.

Spisok literatury`:

1. Anan`ev B.G. O problemakh sovremennogo chelovekoznanii. - M., 1977.
2. Zimniia I.A., Bodenko B.N. Krivchenko T.A., Morozova N.A. Obshchaia kul`tura cheloveka v sisteme trebovanii` gosudarstvennogo obrazovatel`nogo standarta. - M.: Issledovatel`skii` centr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 1999. - 68 s.
3. Mitina L.M. Problemy` professional`noi` sotcializatsii lichnosti. - Kemerovo: ObLIUU, 1996. - 19 s.
4. Ianitskii` I.S. Cennostny`e orientatsii lichnosti kak dinamicheskai. - Kemerovo, 2000. - 204s.
5. Lavrent`ev G.V., Lavrent`eva N.B. K voprosu o formirovanii akademicheskoi` zrelosti studenta vuza. - Barnaul: BGPU, 2006. - 279 s.
6. Zatsepina O.V., Lavrent`ev G.V., Lavrent`eva N.B. Tekhnologii. - Barnaul: Izd-vo Alt.un-ta. - 222 s.
7. Strava T. Akademicheskai. - M., 1999 - 315 s.
8. Markova A.K. Psihologii. - M.: Znanie, 1996. - 308 s.
9. Krivykh S.V. Formirovanie akademicheskoi` zrelosti studentov vuza // Chelovek i obrazovanie. - 2011. - № 4. - S. 86-91.

УДК 37.018

*Abdurašitova A.T., Krylova I.V.* **ESTABLISHMENT OF CREATIVE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A BASIS FOR THE FORMATION OF A CREATIVE PERSONALITY STUDENTS WITH SPECIAL HEALTH NEEDS.** The article discusses ways of forming creative personality of the child with development problems in the process of socialization. Examines the experience of the development and implementation of the project "School of masters".

*Keywords:* identity, creativity, socialization, children with special health needs

*Абдурашитова А.Т., учитель высшей квалификационной категории, Крылова И.В., учитель высшей квалификационной категории Всеволожской специальной (коррекционной) школы-интерната Ленинградской области*

## **СОЗДАНИЕ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ЛИЧНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ С ОСОБЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

В статье рассматриваются пути формирования творческой личности ребенка с проблемами развития в процессе его социализации. Анализируется опыт разработки и реализации проекта «Школа мастеров».

*Ключевые слова:* личность, творчество, социализация, дети с особыми возможностями здоровья

Происходящие в мире изменения предъявляют к современному школьному образованию новые требования. Современный выпускник должен обладать не только стандартным минимумом знаний, умений, навыков, но и владеть социальными и личностными компетенциями, жизненно важными качествами человека творческого, которые позволят ему принимать ответственные решения в любых жизненных ситуациях, реализуя свой потенциал.

Однако «знаниевая» парадигма, определяющая содержание современного образования, недостаточно ориентирована на передачу молодым людям жизненно важного опыта, связанного с решением открытых, творческих, как правило, жизненных задач. Сегодня растущему человеку, а особенно ребенку с особыми возможностями развития, трудно ориентироваться в агрессивном и быстро меняющемся мире. Он страдает от собственной недообразованности. Поэтому творческий процесс в образовании должен стать не только целью, принципом организации образовательного процесса, но и методом, обязательным компонентом содержания образования.

Для успешной адаптации и социализации воспитанников с ОВЗ во Всеволожской специальной/коррекционной школе в сотрудничестве с кафедрой социальной педагогики РГПУ имени А.И.Герцена разработана Программа развития нашего учреждения, включающая проект «Школа мастеров». Реализация этого проекта способствовала решению перечисленных проблем, позволила дать обоснованные предложения о стимулировании позитивной самоорганизации, социальной и творческой активности детей в решении жизненных проблем, взаимодействия взрослых и детей.

Целью проекта являлось создание творческой образовательной среды школы-интерната как основы формирования творческой, социально активной личности школьников. Для достижения поставленной цели необходимо было решить задачу по разработке и апробации модели жизнедеятельности школьного коллектива «Школа воспитания творческой личности», которая должна обеспечивать следующие условия:

### 1. для учащихся

- сохранять как физическое, так и психическое здоровье;
- обеспечить духовно-нравственное становление личности школьника;
- формировать опыт общественных отношений, умений, привычек социально-нормативного поведения;
- активизировать процессы самообразования, саморегуляции и самоопределения личности как субъекта социально-значимой деятельности;
- развивать способности к созидательной деятельности и сотрудничеству;
- пробуждать чувство ответственности за свой профессиональный и жизненный выбор в условиях современного социума.

### 2. для педагогического коллектива:

- провести внутреннюю экспертизу готовности школы-интерната для инновационной деятельности; выявить потенциальные возможности учителей и воспитателей и стимулировать их участие в исследовательской работе;

- строить профессиональную деятельность в контексте творческого поиска как метода, ориентированного на раскрытие их интеллектуального и творческого потенциала;

#### 2. для родителей и лиц, их заменяющих:

- организовать работу в системе конструктивного, творческого сотрудничества.

Приоритетными направлениями деятельности были выбраны:

- Разработка и освоение концепции и технологий личноно - ориентированного образования развивающего типа на базе инновационного проектирования, что позволит поэтапно включить в учебную деятельность поисково-изобретательную компоненту.

- Реализация проектной деятельности учащихся и учителей:

- непосредственно на уроках, когда учащиеся в рамках программных тем по дисциплинам превращают учебный материал в новую проблемную задачу открытого типа и решают ее;

- проектная деятельность в режиме творческой мастерской, когда учащиеся выполняют под руководством опытного наставника самостоятельный проект и реализуют его.

- Создание Совета по развитию школы-интерната, в структуру которого включается проектный отдел и научно-методическая служба, оказывающая помощь в реализации инновационных технологий проектной деятельности учеников и учителей.

- Создание Центра информационного обеспечения и поддержки проектной деятельности на основе современных информационно- коммуникационных технологий.

В рамках данного проекта дети и педагоги участвовали в следующих конкурсах. Участие детей в конкурсах, олимпиадах, праздниках, форумах, фестивалях разного уровня, например: Дистанционный конкурс «МУРАВЕЙ» (ОБЖ) – 20 учащихся; Санкт-Петербургский форум «ВМЕСТЕ В БУДУЩЕЕ» – 47 учащихся; Районный фестиваль «ШИРЕ КРУГ» – 48 учащихся; Областной конкурс журналистов «ЮНЫЙ ЖУРНАЛИСТ» – 20 учащихся; Областной конкурс рисунков «Ладога глазами детей»- 8 учащихся; Областной конкурс «Равные права - равные возможности»- 6 учащихся и др.

Учащиеся получили грамоты, дипломы, сертификаты за участие, заняли первые места, стали лауреатами. Учителя принимали активное участие во всех проводимых мероприятиях. Активизируются процессы самообразования, формируется опыт общественных отношений у детей. Происходит духовно-нравственное становление личности учащихся. Дети оформляют и пополняют свой «Портфель достижений». Организация, проведение и участие в таких творческих проектах педагогов раскрывает и показывает их интеллектуальный и творческий потенциал.

В результате реализации проекта в школе-интернате создается развивающаяся система образования личности, ориентированная на творческое взаимодействие с культурой, социумом, природой, другими людьми и управляющая собственным духовным развитием. Ведущим компонентом содержания образования является технология творчества и изобретательская деятельность. Взаимодействие учеников и учителей строится на условиях доверия, открытости, договоренностей, демократического, межличностного стиля отношений. Педагоги школы-интерната включены в исследовательскую деятельность и овладевают современными методами и технологиями активизации творческого мышления, инновационного проектирования, педагогической рефлексии.

Библиографический список:

3. Что должен знать педагог о современных образовательных технологиях: пособие/ Авт.- сост. В.Г.Гульчевская, Е.А. Чекунова, О.Г.Тринитатская, А.В.Тищенко. – М.: Аркти, 2011. – 56с.

4. Новым стандартам – нестандартный подход. Метод.рекомендации. Сост. Л.А.Лазарева- М.: УЦ «Перспектива», 2012 – 30с.

Bibliograficheskii spisok:

1. Chto dolzen znat pedagog o sovremennih obrazovatel'nykh tehnolodiyah/posobiye/Gulchevskaya V.G. Chekunova E.A. Trinitatskaya O.G. Tishenko A.V. – M. Arkti. 2011
2. Novim standartam – nestandardnii podxod/ Metod.rekom. Lazareva L.A.-M. Perspektiva. 2012.

УДК 372.3

*Shumilova N.A.* **SCHOOL CAMP AS THE FORM OF SOCIAL ADAPTATION OF PRIMARY SCHOOL PUPILS.** In this article there are formulated particular qualities of school camp as one of perspective forms of social adaptation of pupils of primary school (based on the practice of organising and holding school camps by the author).

*Keywords:* social change, social-adapted personality, primary school pupils, advantages of school camp, cooperative activity.

*Шумилова Н.А., старший педагог, Эхтеская гуманитарная гимназия, г. Таллин, аспирант РГПУ им. А.И. Герцена E-mail: nataly1702@gmail.com*

## **ШКОЛЬНЫЙ ЛАГЕРЬ КАК ФОРМА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассмотрены особенности школьного лагеря как одной из перспективных форм социальной адаптации младших школьников. Показана возможность реализовать обозначенную проблему социальной адаптации младших школьников на основе практики организации и проведения автором статьи школьных лагерей.

*Ключевые слова:* социальные изменения, социально-адаптированная личность, младшие школьники, преимущества школьного лагеря, совместная деятельность.

Непростые реалии сегодняшнего времени, такие как ускорение темпа жизни, экономические кризисы, нестабильность повлекли за собой социальные изменения в обществе. Самым незащищённым в эту эпоху перемен оказалось подрастающее поколение. Современные родители вынуждены всё больше времени проводить на работе и меньше времени посвящать своим детям. Увеличение пенсионного возраста лишило людей и старшего поколения возможности уделять достаточно внимания своим внукам. Вопрос свободного времени родителей особенно остро встаёт тогда, когда ребёнок отправляется в школу. Что делать после окончания уроков и куда девать ребёнка на каникулах? Несомненно, любой родитель хочет, чтобы в это время его ребёнок находился в привычной и комфортной для него социально-психологической среде. Для большинства родителей единственным таким социумом продолжает оставаться школа. Поэтому насаждаемое некоторыми кругами мнение, что школа должна являться учреждением, оказывающим только образовательные услуги, в контексте сегодняшнего времени не только неразумно, но и опасно. В сегодняшних условиях именно школа становится тем институтом социализации, первоочередной задачей которой становится формирование ребёнка как личности социально-адаптированной, имеющей собственную позицию и готовой принимать на себя ответственность. В связи с этим возникла необходимость в поиске новых, активных форм, методов работы, которые обеспечивали бы успешную социализацию ребёнка, обновления содержания воспитательной деятельности детей.

Многолетний опыт работы неформального объединения „Ehte Noortekeskus MTÜ” позволяет утверждать, что одним из таких видов деятельности является школьный лагерь. Организованная творческим педагогическим коллективом система внеурочной деятельности является одной из перспективных форм успешного сочетания дополнительного образования и отдыха, в которой обеспечивается содержательное единство в решении задачи социализации детей младшего школьного возраста.

Важно отметить тот факт, что интерес к такому виду детского отдыха в последнее время вырос у родителей многократно в силу совершенно объективных причин: как уже было заявлено выше – в силу большой занятости родителей; слабой материальной базы

многих семей; потребности в нахождении ребёнка рядом с домом в привычной обстановке; расширившиеся возможности школьного досуга; доверительные отношения родителей к педагогическому коллективу; возможность общения детей со своими друзьями, одноклассниками, сверстниками в неформальной дружественной обстановке.

На наш взгляд, преимуществами школьного лагеря являются следующие факторы, превращающие его деятельность (а с ней всегда связана адаптация) в интересный и полезный досуг:

1. Ребенок не отрывается от семьи, что создает комфортные психологические условия для ребенка и для родителей.

2. Ребёнок чувствует себя социально защищённым в знакомой обстановке, среди своих одноклассников и учителей, процесс адаптации не начинается, а продолжается.

3. Отличная техническая оснащённость школы позволяет сделать работу лагеря эффективной, интересной, насыщенной, сочетая досуговую деятельность с образовательной.

4. Близость предприятий культуры и спорта, различных досуговых центров, музеев, позволяет разнообразить детский отдых; посещение кинотеатров и театров, различных познавательных мероприятий, которые во время работы лагеря проходят в городе и его окрестностях, позволяет совмещать его с дополнительными формами обучения, в том числе воспитания интереса к своему городу, стране, истории, культуре.

5. Благодаря разветвленной сети городских учреждений дополнительного образования детей и их высокопрофессиональных специалистов есть возможности для развития инновационных видов городского лагеря – профильного, например, языкового лагеря или лагеря по интересам.

6. Грамотно и хорошо организованная работа педагогического коллектива делает отдых детей интересным, увлекательным, полезным, безопасным для здоровья, сочетающимся с воспитанием, развитием и обучением и являющимся отличным ресурсом для успешной адаптации младших школьников.

В качестве примера возьмём лагерь, работавший на базе Эхтеской гуманитарной гимназии г.Таллина на летних каникулах 2012 года.

#### **Цель организации работы лагеря:**

Создание системы интересного, разнообразного по форме и содержанию безопасного отдыха и оздоровления детей в городских условиях; приобретение и развитие социального опыта.

#### **Задачи:**

- организация совместной деятельности педагогического коллектива и участников лагеря;
- создание условий для развития творческих, интеллектуальных, физических способностей детей, мотивации детей к получению новых знаний;
- приобретение детьми практических знаний, умений и навыков, способствующих успешной социализации.

#### **В основе программы школьного лагеря лежат принципы:**

- индивидуальный подход к личности ребёнка;
- учет возрастных особенностей детей;
- создание ситуации успеха;
- добровольность выбора деятельности;
- соответствие педагогических задач ожиданиям детей;
- доступность планируемых форм работы;
- открытость в деятельности отрядов;
- сотворчество.

#### **Основное содержание работы лагеря:**

Реализация целей и задач лагеря осуществлялась по программе «За 10 дней вокруг света» в форме сюжетно-ролевой игры-путешествия. Было выбрано 5 стран, которые предстояло «посетить». С программой лагеря дети были ознакомлены заранее, поэтому каждый ребёнок в отдельности смог до начала смены узнать об этих странах именно то, что его интересовало, подготовить выступления, викторины, сообщения о каких-то интересных фактах и событиях, национальных праздниках, истории и языке страны. Это также позволило детям создать микро группы по интересам. Традиционно отряды были сформированы на основе классов. Каждый класс выбирал себе одну из стран, по которым предстояло путешествовать. Путешествие по каждой стране длилось 2 дня и включало в себя различные мероприятия:

- творческие: устраивали танцевальные марафоны, используя движения и национальные мотивы «посещаемой» страны; мастерили национальные костюмы различными способами (куклы-фигуры, шили из ткани и подручных материалов), устраивали различные мастерские по плетению и изготовлению оригами, сомбреро, гигантского кактуса, устраивали праздник фруктов и фестиваль мексиканского мороженого;

- интеллектуальные: составляли небольшой словарик-разговорник, запоминали иностранные слова и пытались их использовать в своей речи, рассказывали о национальных традициях и крупных городах, говорили об известных людях, составляли викторины и придумывали различные конкурсы, знакомились с произведениями искусства, проводили шахматные турниры, составляли информационные пазлы;

- изобретательские: адаптировали национальные игры к нашим местным условиям, например, «Томатина» и «Испанские сражения», проводимые в мегазоне и боулинге, сами готовили экскурсии и проводили их;

- спортивные: устраивали коллективную спортивно-творческую корриду, игры-ориентирование и «битву слонов», посещали бассейн под лозунгом «Омовение в священной реке Ганг», проводили различные спортивные эстафеты;

- общественно-полезные: организовывали уборку своих школьных помещений, следили за чистотой пришкольного участка.

Совместная творческая деятельность педагогического коллектива и детей явилась основным фактором, обеспечившим интересный, познавательный, развивающий отдых детей. Дети с огромным удовольствием посещали лагерь, ждали следующего дня, с фантазией и желанием коллективно готовились ко всем мероприятиям. Используемые разнообразные формы работы способствовали развитию не только познавательного интереса школьников в получении и закреплении новых знаний и умений, но и формировали новые отношения, новые социальные роли.

В результате реализации такой программы произошло улучшение физического и психологического состояния ребенка, расширился круг его общения со сверстниками и взрослыми, ребенок приобрел новые социальные навыки и знания, в том числе в области безопасного и здорового образа жизни, смог раскрыть свой творческий потенциал для дальнейшего развития и совершенствования своей личности.

В заключение хочется отметить, что в настоящее время педагогу недостаточно владеть определённым набором психолого-педагогических знаний, методикой работы для того, чтобы следовать одному из главных принципов воспитания – личностного подхода к каждому ребёнку – необходимо осознать необходимость сотрудничества со своими учениками. Одним из путей достижения этого сотрудничества может стать творческая работа педагога в школьном лагере со своими детьми.

#### **Программа лагеря 1 смена** **«Вокруг света за 10 дней»**

**1 день. Начало путешествия. Моя родина-Эстония.** Игра по станциям. Инфопазл. Танцевальный марафон. Игры, конкурсы.



**2 день.** Легенды и привидения старого Таллинна. Игра-ориентирование. Мастер-классы. Праздник национального костюма. Кинопросмотр, игры, викторины. Интерактивная экскурсия по городу.

**3 день. Ура! Испания!** Игровая комната. «Говорим по-испански!». Испанские сражения: англичане и испанцы – мегазона. Коллективная коррида. Конкурс фламенко.

**4 день. На поиски клада.** Игра-ориентирование. Весёлый праздник «Томатина». Игры и развлечения.

**5 день. Волшебная Индия.** «Сказка о белой кувшинке». Омование в священной реке Ганг (бассейн). Индийское «письмо» – конкурс танцев.

**6 день. Праздник фруктов.** Игра «Верись – не верись». Битва слонов. Мастерские по плетению. Игры, караоке.

**7 день. В Мексику!** Революция кактусов (боулинг). Тайна страны Эльдорадо. Спортивные состязания. Кинопросмотр. Конкурс на лучшее сомбреро. Игры. Викторины.

**8 день. Мастерская гигантского кактуса.** Дикие танцы. Фестиваль мексиканского мороженого. Мастер-классы.

**9 день. Япония.** Водный путь в страну восходящего солнца (бассейн). «Вырасти дракона» – коллективная игра. Конкурс оригами.

**10 день.** Битва самураев-интеллектуалов. Конкурс красоты. Кулинарный поединок (изготовление суши). Искусство икебаны. **Заключительный парад стран.**

УДК 372.881.111.1

*Galasheva V.V.* **ACTIVATION OF VERBAL INTERACTION ON THE FOREIGN LANGUAGE LESSON.** The article is devoted to communication quality at foreign language lessons. Combined dialogue is a mean of growth of communicational level.

*Keywords:* activation of verbal interaction, communication, combined dialogue

*Галашева В.В., учитель иностранного языка, МКОУ СОШ №3 г. Мирный, Архангельской обл., galashevaww@mail.ru*

## **АКТИВИЗАЦИЯ РЕЧЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧАЩИХСЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

Статья посвящена вопросам повышения качества речевого общения на уроках иностранного языка. Комбинированный диалог является средством роста уровня коммуникации.

*Ключевые слова:* активизация речевого взаимодействия, коммуникация, комбинированный диалог

Одной из задач ФГОС второго поколения по иностранному языку является развитие речевой компетенции, или коммуникативных умений в четырех основных видах деятельности (говорении, аудировании, чтении, письме). Речевое взаимодействие строится на умении учащихся пользоваться изученным лексическим материалом, грамматическими структурами. Коммуникативные умения в области говорения (а именно диалогической речи) предполагают «комбинированный диалог в стандартных ситуациях неофициального общения, соблюдение норм речевого этикета, принятых в стране изучаемого языка». [1]

Комбинированный диалог является средством воспитания и развития личности, способной участвовать в межкультурной коммуникации на иностранном языке.

С развитием средств массовой коммуникации: телевидения, интернета и др. организация общения со сверстниками из-за рубежа не является проблемой. Трудности возникают у учащихся при непосредственном общении, построении коммуникации. Это подразумевает умение реагировать на вопрос или сообщение, подбор языковых средств для прямого ответа. На уроке иностранного языка неподготовленное общение происходит не часто. Работа с диалогом заключается в выполнении подготовленных учителем, либо запла-

нированных авторами учебника упражнений, таких как повторение реплик за учителем или носителем языка, заполнением пропущенных слов или фраз в тексте диалога, составлением диалога по образцу, заучивание диалога. Реальное взаимодействие предполагает обучение учащихся организации полилогов, высказыванию собственного, не подготовленного заранее, мнения. Все эти умения и включает в себя комбинированный диалог на уроке иностранного языка.

Задачей учителя становится активизация речевого взаимодействия учащихся на уроке. При организации диалога учитываются психологические закономерности, такие как уровень обученности, познавательные интересы и желания учащихся. Учитель повышает мотивацию к созданию диалогов, опираясь на ситуацию «успеха» на уроке. Повышается мотивация к участию в диалогической речи разными путями: для одного ученика это будет радость от правильно сформулированной фразы на основе образца, для другого – высказывание собственного мнения, для третьего – демонстрация перед одноклассниками своих возможностей. Каждый ученик должен чувствовать, что сегодня он достиг больше, чем вчера. Учитель, хорошо знающий возрастную психологию, сравнивает успех каждого ученика только с его собственным.

Одним из принципов ФГОС на уроке иностранного языка является принцип «минимакса», т.е. материал дается максимально возможный, а учащиеся применяют его в практике по мере усвоения. Современные УМК дают возможность выбора того объема материала, который ученик в состоянии усвоить.

Учитель является не координатором, а помощником учеников при решении коммуникативных задач. В процессе разговора ученикам нужно не просто проговорить какие-либо фразы. Эти мысли должны родиться у них в мозгу. Ученики, формулируя то, что им близко и интересно, пользуются тем лексическим и грамматическим материалом, который им доступен в силу их обученности, т.е. материалом, усвоенным и затренированным на данный момент.

Не стоит забывать, что на уроке происходит коммуникация между учащимися. Общение, происходящее вне урока, переходит и на урок. Темы общения определяются школьной программой, а содержание диалогов зависит от предшествующего опыта взаимодействия и взаимоотношения в коллективе. [2] Для успешного сотрудничества необходимо развивать культуру общения учащихся. Происходит усложнение общения от составления простых диалогов на основе речевых клише до развернутых дискуссий на иностранном языке. Поэтому и культура общения должна соответствовать тематике, содержанию диалогов, возрастным данным участников коммуникации. На более продвинутом уровне обучения можно совмещать дискуссию с ролевой игрой. Это помогает снимать коммуникативные барьеры в общении.

Библиографический список

1. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Основная школа / [сост. Е. С. Савинов]. – М.: Просвещение, 2011. – 342с. (Стандарты второго поколения), стр.46
2. Куклина С.С. Коллективная учебная деятельность в группе на этапе совершенствования навыков иностранного общения. // Иностранные языки в школе. – 2000г. - №1 – С. 58-61.

Bibliograficheskiy spisok

1. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma obrazovatel'nogo uchrezhdenija. Osnovnaja shkola / [sost. E. S. Savinov]. – M.: Prosveshhenie, 2011. – 342s. (Standarty vtorogo pokolenija), str.46
2. Kuklina S.S. Kollektivnaja uchebnaja dejatel'nost' v gruppe na jetape sovershenstvovanija navykov inostrannogo obshhenija. // Inostrannye jazyki v shkole. – 2000g. - №1 – S. 58-61.

УДК 37.018

**Garkusha N.S. TO THE QUESTION OF SOCIAL PARTNERSHIP ORGANISATION AMONG SUBJECTS OF EDUCATIONAL SPACE IN THE PROCESS OF SCHOOLCHILDREN HEALTH CULTURE EDUCATION.** The paper considers the core of the phenomenon of “social partnership among subjects of educational space”; the features of social partners’ interaction in the process of

schoolchildren health culture education are determined; and conditions for social and pedagogical interaction effectiveness are revealed.

*Keywords:* health culture, social partnership, social and pedagogical interaction, conditions for schoolchildren health culture education

*Гаркуша Н.С., к.пед.н., доцент ОГАОУ ДПО «Белгородский институт развития образования», г. Белгород, E-mail: garnatalya@mail.ru*

## **К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассмотрена сущность феномена «социальное партнерство субъектов образовательного пространства», определены особенности взаимодействия социальных партнеров в процессе воспитания культуры здоровья школьников и выявлены условия, при которых социально-педагогическое взаимодействие будет эффективно.

*Ключевые слова:* культура здоровья, социальное партнерство, социально-педагогическое взаимодействие, условия воспитания культуры здоровья школьников

В условиях современных глобальных социокультурных изменений, проявлением которых, к сожалению, часто является пренебрежение общепринятых, норм и ценностей, правил жизнедеятельности, образа жизни, возникает закономерный интерес к проблеме здоровья подрастающего поколения.

Всемирная организация здравоохранения свидетельствует, что неинфекционные заболевания являются важнейшей причиной устранимой смертности и заболеваемости детей и молодежи. Подверженность риску неинфекционных заболеваний аккумулируется в течение всей жизни, начиная с периода, предшествующего рождению, в раннем детском и подростковом возрасте, а затем и во взрослой жизни. Наиболее чувствительными и подверженными влиянию как позитивных, так и негативных факторов, влияющих на развитие личности и формирование здоровья, являются молодые люди от 13 до 26 лет. По данным Института социологии Российской академии наук среди 24-26 –летних россиян 31% не имеет в своей жизни никаких идеалов, среди 20-23 – летних таковых уже 36%, а среди 13-18-летних – 43% [1].

Возрастной период 13-18 лет – это период обучения в общеобразовательном учреждении. Современные школы, лицеи, гимназии являются социальными институтами, оказывающими значительное формирующее влияние на повседневную жизнь и перспективы развития взрослеющего человека. В идеале в процессе обучения школьник должен усвоить знания о состоянии собственного здоровья, ресурсах организма (физических, соматических, психических); сформировать ценностное отношение к здоровью и здоровый образ жизни; освоить навыки поддержания ресурсов здоровья, преодоления факторов риска, безопасной организации жизнедеятельности. В этой связи приоритетность воспитания у молодого поколения культуры ценностного отношения к здоровью подтверждается потребностью общества в эффективных мерах, приводящих к устойчивому его развитию. В нашем понимании, *культура здоровья школьника является составной частью его базовой культуры, отражающая осознанное ценностное отношение обучающегося к собственному здоровью, основанная на ведении здорового образа жизни и выраженная в полноценном физическом, психическом, духовно-нравственном, социальном развитии.*

Становится все более очевидным, что решать проблемы здоровья, воспитания, обучения, социальной жизни ребёнка можно только при объединении усилий семьи, социокультурных и образовательных учреждений. Таким образом, встает вопрос о необходимости кооперации, объединении ресурсов социокультурного образовательного пространства,

т.е. об организации социального партнерства субъектов процесса воспитания культуры здоровья детей и подростков.

Социальное партнерство семьи, социокультурных и образовательных учреждений по важнейшим направлениям развития общества и особенно касающихся вопросов воспитания подрастающего поколения приобретает в последние годы широкое распространение. Феномен *«социальное партнерство субъектов образовательного пространства»* понимается нами как *достигнутые на основе консенсуса актуальные общественные взаимоотношения субъектов, характеризующиеся интеграцией учебно-воспитательных возможностей социальных институтов, эффективным решением межведомственных проблем, становлением, укреплением связей, контактов, партнерских взаимоотношений и консолидацией усилий субъектов образовательного пространства в решении общих задач.*

В современных условиях общеобразовательные, культурно-досуговые учреждения, учреждения дополнительного образования детей и молодежи, а также семья являются субъектами образовательного пространства и основными социальными институтами, оказывающими формирующее влияние на развитие взрослеющего человека; на них лежат важнейшие функции передачи знаний, культурных и нравственных ценностей, помощь в социальной адаптации, формировании здорового образа жизни, т.е. выработке адекватного социального поведения.

Становится очевидным, что эффективное решение проблемы воспитания культуры здоровья детей и молодежи возможно при активном вовлечении в социальное партнерство всех субъектов образовательного пространства, сущность которого заключается в организации системного межведомственного социально-педагогического взаимодействия.

В педагогическом энциклопедическом словаре указывается, что педагогическое взаимодействие может рассматриваться как процесс индивидуальный (между воспитателем и воспитанником), социально-психологический (взаимодействие в коллективе) и как интегральный (объединяющий различные воспитательные воздействия в конкретном обществе). Взаимодействие становится педагогическим, когда взрослые (педагоги, родители) выступают в роли наставников [2].

Социальное партнерство в форме социально-педагогического взаимодействия раскрывается в таких параметрах, как: совместная деятельность детей и взрослых; прямое или косвенное воздействие субъектов друг на друга; взаимопреобразование субъектов, основанное на принципах доверия и творчества, паритетности и сотрудничества; учёт личностных характеристик субъектов; обеспечение освоения социальных навыков; содействие установлению взаимоприятия, поддержки, доверия и др.

Социальное партнерство субъектов образовательного пространства предполагает равенство отношений, однако при организованном социально-педагогическом взаимодействии координирующую роль выполняет педагог. На наш взгляд, данная роль вполне соотносима с деятельностью классного руководителя общеобразовательного учреждения, имеющего возможность непрерывно, систематически заниматься воспитанием школьников. В этой связи классный руководитель является связующим звеном между учителями, родителями, медицинскими работниками, педагогами дополнительного образования и другими социальными партнерами, участвующими в процессе воспитания культуры здоровья детей и подростков. Его основная цель - грамотно выстроить социально-педагогическое взаимодействие и при объединении усилий всех субъектов воспитания, создать общую атмосферу, наполненную ценностями, традициями, привычками здорового образа жизни и культуры здоровья.

Рассматривая сущность социального партнерства воспитания культуры здоровья школьников, координируемого классным руководителем, необходимо акцентировать внимание на 10 основных направлениях деятельности.

1. Взаимодействие с медицинской службой - организация консультаций школьников и родителей с узкими специалистами (психотерапевтом, неврологом, гинекологом, логопедом и др.); проведение мониторинга показателей здоровья; гигиеническое обучение школьников, медико-педагогический всеобуч всех субъектов воспитания культуры здоровья школьников.

2. Взаимодействие с психологической службой - изучение индивидуальных психофизиологических особенностей воспитанников; консультативная помощь; содействие созданию благоприятного психологического климата в классном коллективе; проведение психологического просвещения, коррекционно-развивающей работы, способствующей активизации интеллектуальной, творческой и физической деятельности.

3. Взаимодействие с социальной службой - изучение жилищно-бытовых условий жизни и их влияния на здоровье школьников; организация правового просвещения обучающихся; проведение индивидуальной работы с разными категориями детей; профилактика девиантного поведения и содействие в социальной адаптации школьников.

4. Взаимодействие с библиотечной службой - информационная подготовка школьников в вопросах здорового образа жизни и культуры здоровья, с использованием различных форм массовой пропаганды: организация лекций, семинаров, публикации в СМИ и др.

5. Взаимодействие с семьями школьников - проведение индивидуальной работы с родителями; пропаганда здорового образа жизни в семьях, выработка единой линии воспитания школьников; организация совместных мероприятий воспитанников и родителей, направленных на воспитание культуры здоровья.

6. Взаимодействие с учителем физической культуры - организация спортивно-оздоровительных мероприятий; профилактика гиподинамии (подвижные перемены, физкультминутки); проведение мониторинга физического развития; формирование позитивного отношения к занятиям физической культурой у школьников.

7. Взаимодействие с тренерами спортивных секций - организация внеурочной деятельности: занятия в спортивных кружках и секциях, уроки ритмики, спортивные праздники, спартакиады, туристические походы, посещение бассейна и др.

8. Взаимодействие с учителями-предметниками - проведение оздоровительных мероприятий на уроках: наблюдение за осанкой, гимнастика глаз, соблюдение санитарно-гигиенических требований, предъявляемых к проведению уроков и др.

9. Взаимодействие с педагогами дополнительного образования - проведение совместных мероприятий, направленных на воспитание культуры здоровья школьников: музыкальных фестивалей, тематических акций и др. с использованием наглядной агитации: выпуск стенгазет, оформление уголков здоровья, выставок и др.

10. Взаимодействие с работниками оздоровительных инфраструктур и других учреждений - организация досуга воспитанников с целью воспитания культуры здоровья вне школы на базе: дворца спорта, стадиона, тренажерного комплекса, бассейна, кабинета релаксации, фитобара, солярия, ингалятория, зимнего сада, а также театров, кинотеатров, музеев и других общественных заведений с целью проведения в данных структурах внеклассных мероприятий.

Безусловно, организация эффективного взаимодействия социальных партнеров – достаточно длительный и сложный процесс, зависящий от целого ряда условий. Дефиниция «условие» выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может.

*Условия социального партнерства субъектов образовательного пространства в процессе воспитания культуры здоровья школьников определяются нами как приведенная в систему совокупность организационных, технологических и профессионально-личностных условий, представляющих собой положительные детерминанты, которые способствуют осуществлению данного процесса.*

Среди организационных условий выделим следующие наиболее важные взаимосвязанные предпосылки, обеспечивающие оптимальную организацию воспитания культуры здоровья школьников: научно-нормативные (стратегия, концепция, программа, план взаимодействия), информационно-методические (информационные, методические и образовательные материалы, интерактивные ресурсы), материально-технические (инфраструктура, технические средства, аппаратура, устройства).

Характеризуя технологические условия социального партнерства субъектов образовательного пространства в процессе воспитания культуры здоровья школьников, остановимся на трех основных аспектах: методологических, методических и процессуальных.

*Методологические аспекты* раскрываются в сущности подходов (гуманистический, аксиологический, культурологический, антропологический, синергетический, системно-деятельностный, компетентностный, личностно-ориентированный) и принципов (индивидуализации, научности и доступности, системности и последовательности, наглядности, сознательности и активности), применяемых при организации социального партнерства.

*Методические аспекты* заключаются в обеспечении единства дидактических основ (методы и формы) и педагогических техник (средства и приёмы) взаимодействия социальных партнеров с целью активизации воспитания культуры здоровья школьников на когнитивном, креативном и конативном уровнях.

*Процессуальные аспекты* отражаются в сущности взаимодействий между социальными партнерами, а именно в их направленности: *профилактической* – предупреждение возникновения дезадаптационных состояний учащихся (предболезненные состояния, характеризующиеся дискомфортом ощущениями, снижающих эффективность процесса обучения); *информационной* – трансляция знаний, умений ведения здорового образа жизни и опыта ценностного отношения к здоровью; *адаптивной* – создание комфортной обстановки и ситуации успеха как предопределяющих условий для положительного психоэмоционального состояния участников образовательного процесса; *здоровьеформирующей* – формирование здоровьесберегающей грамотности, культуры здоровья личности; *интегративной* – системное, целостное обобщение и объединение различных эффективных здоровьесберегающих педагогических методов, форм, средств, приёмов; *рефлексивной* – переосмысление личностного опыта здоровьесберегания, что позволяет соизмерить имеющиеся результаты с перспективами.

Профессионально-личностные условия являются приоритетными предпосылками эффективности протекания процесса воспитания культуры здоровья школьников и включают в следующие элементы: знания субъектов воспитания культуры здоровья школьников о здоровье, здоровом образе жизни, способах поддержания физического, психического, духовно-нравственного здоровья; владение социальными партнерами основными методами, приемами, формами организации процесса воспитания культуры здоровья школьников в образовательной пространстве; осознанное ценностное отношение участников воспитательного процесса к собственному здоровью, понимание значимости и важности процесса воспитания культуры здоровья школьников.

Сущность представленных условий социального партнерства субъектов образовательного пространства в процессе воспитания культуры здоровья школьников и аргументация содержания деятельности в рассмотренных ранее направлениях даёт основание сделать вывод о том, что *социальное партнерство субъектов образовательного пространства в процессе воспитания культуры здоровья школьников – это организованная взаимообусловленная деятельность социальных партнеров по определенным направлениям воспитания культуры здоровья школьников, характеризующаяся единством цели, задач, содержания и разнообразными средствами, формами, методами и приемами социально-педагогических взаимодействий субъектов образовательного пространства. Но важно отметить, что данная деятельность будет эффективной при обеспечении организационных, технологических и профессионально-личностных условий.*

Библиографический список:

1. Молодежь новой России: образ жизни и ценностные приоритеты. – М.: Институт социологии РАН, 2007. – С. 69.

2. Педагогический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]/ Под ред. Бим-Бад Б.М. - М., Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. - <http://dictionary.fio.ru/>

References:

1. The youth of new Russia: life style and value priorities. M.: Institute of sociology of the Russian Academy of Science, 2007. – p.69.

2. Pedagogical encyclopedic dictionary [Electronic resource]/edited by Bim-Bad B.M. – M.: Scientific publisher “Large Russian encyclopedia”, 2002. – <http://dictionary.fio.ru/>

УДК 316.47

*Nevzorova S.U.* **FACTORS OF GROUP DIFFERENTIATION OF TEENAGERS AT THE CORRECTION SCHOOL OF THE 7 KIND.** The article describes the results of the flight experiment researching features of influence of personal characteristics (accentuation's type of character, sociometric installation, indicators of neuroticism, self—*appraisal*), social environment and a state of health on teenager's status of pupils in grades 7-9 classes of correctional school

*Keywords:* an autostatus, an outcast, correctional school of the 7 kinds, a leader, a sociometric installation, the status.

*Невзорова С.Ю., аспирант факультета психологии СПбГУ, педагог-психолог ГБС(К)ОУ №34, Санкт-Петербург, E-mail: flaming\_sim\_sim@mail.ru*

## **ФАКТОРЫ ГРУППОВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПОДРОСТКОВ В КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЕ 7 ВИДА**

Статья описывает результаты пилотажного эксперимента, изучающего особенности влияния личностных характеристик (тип акцентуации характера, социометрическая установка, показатели нейротизма, самооценки), социальной среды и состояния здоровья на статусную категорию учеников 7-9 классов в коррекционной школе 7 вида.

*Ключевые слова:* аутостатус, изгой, коррекционная школа 7 вида, лидер, социометрическая установка, статус.

Насколько значима тема отвержения в подростковом коллективе не только известно из художественной литературы (В. Железников «Чучело», Х. Тассиес «Украденные имена» и др.) и научных источников (Карпиков А.Р., Коломинский Я.Л., Кравцова М.М., Сперанский А.В.). Если забить слово «изгой» в поисковой системе, например, Yandex, выйдет более тысячи ссылок, в заглавии которых присутствует это слово. Читая форумы, понимаешь, как волнует эта тема не только подростков, их родителей и педагогов, но и взрослых (бывших аутсайдерами в школе), с дрожью вспоминающих «школьные годы чудесные», когда им приходилось терпеть унижение или равнодушие одноклассников.

В виртуальной реальности подростки жалуются на своё положение в классе, часто – это просто крик отчаяния или выплеск эмоций: может, хоть кто-то не отвергнет, услышит, поймёт. Нередко школьники ищут помощи на форумах, ждут советов, как им поступить в той или иной ситуации. Надо отметить, что угнетает подростков не только отвержение, но и изоляция, когда сверстники не высмеивают и унижают их, а просто не замечают, игнорируют. И это не наказание в виде бойкота (хотя и такое бывает), нет, чаще, это просто индифферентное отношение, когда по каким-то причинам одни дети абсолютно неинтересны другим.

Распространены ситуации, когда однокашники не общаются с изгоями временно (пока не наступило время списать домашнее задание или контрольную). Воспользовавшись услугами аутсайдера (иногда по-тихому, чтоб не заметили остальные, или, наоборот, растрюбив всем, как лихо получил «отлично» за счёт кого-то), сверстники опять «помещают» его в своеобразный вакуум взаимодействия. Однако, встречаются подростки, сами уклоняющиеся от взаимодействия со сверстниками в силу определённых причин, часть

которых многим известна. Во-первых, это глубоко интровертированные дети, с глубоким внутренним миром; во-вторых, высокоинтеллектуальные, дети-вундеркинды, которым просто не интересно общение с одноклассниками, а также отличники-«ботаники», не позволяющие одноклассникам пользоваться собой – не дающие списывать, предпочитающие находиться в социальной изоляции, чем давать использовать себя: «Уж ... лучше одному, чем вместе с кем попало» (О.Хайям). Однако, и эти дети всё равно страдают от одиночества, пусть оно и выбрано самостоятельно.

Взаимоотношениям между школьниками посвящено немало работ, однако, наше исследование посвящено процессам групповой дифференциации в классах коррекционной школы 7 вида. Групповая дифференциация в школьном классе – это иерархизация отношений между учащимися, где каждый ученик занимает определенное положение в системе межличностных отношений в зависимости от своих личностных, деловых качеств: с одним можно серьезно поговорить, с другим – пошутить, с одним можно поделиться секретами, с другим – нельзя. «Все это создает достаточно пеструю картину групповой дифференциации в школьном классе, где каждый ученик имеет определенный статус и престиж» [4, с. 320]

Изучением особенностей взаимоотношений среди одноклассников особенно активно занимались Я.Л. Коломинский, А.В. Сперанский, М. М. Кравцова. Коломинский предложил методику, выявляющую 1) статус школьника в классе (лидер, изгой, предпочитаемые, пренебрегаемые); 2) аутоstatus ученика; 3) социометрические установки. Сперанский определил виды изгоев, сформулировал рекомендации для педагога по работе с детьми-изгоями. Кравцова дополнила список детей-изгоев, предложив методы борьбы с отвержением в коллективе как для детей, так и для взрослых их окружающих (родителей, педагогов). Существуют исследования, изучающие, в основном, социометрические методики, общие рекомендации по работе с детьми-изгоями в школьном коллективе и предлагающие игры, упражнения для повышения сплоченности класса (Битянова, Грецов, Прутцманн, Фопель и др.). Существуют публикации, рассматривающие проблемы остракизма, в том числе, в подростковом возрасте (Kipling D. Williams, Карпиков и др.).

Однако, в публицистике недостаточно широко освещена проблема, являющаяся целью нашего исследования, а именно: выявление факторов групповой дифференциации в подростковом коллективе коррекционной школы.

В проведенном нами в 2008-2010 г. экспериментальном исследовании, приняли участие 260 учащихся 7-9 классов общеобразовательных и коррекционной школ в возрасте 13-17 лет. Сравнение показателей личностного развития у детей, обучающихся в коррекционной школе и массовой, проводилось с целью выявления возможного влияния социальной среды и психологических особенностей учащихся на статусные категории и их соотношение в группе. Диагностическое обследование включало методики, обладающие валидностью и надежностью. Остановимся на результатах.

У изгоев отмечается самая высокая тревожность. Подростки-лидеры наиболее экстравертированы по сравнению с остальными статусами. У лидеров самый низкий уровень нейротизма (черта личности, характеризующаяся эмоциональной неустойчивостью, тревогой, низким самоуважением). Дети-изгои же наоборот обладают повышенным уровнем нейротизма и интровертированы.

У изгоев самый высокий уровень невротического состояния. В зависимости от вида школы (массовая или коррекционная) нарушение сферы общения в рисунке по разному влияет на статус. Так в массовой школе ценятся дети без нарушения, и они имеют более высокий статус. В коррекционной школе тинейджер с нарушением сферы общения (более агрессивный) занимает более высокий статус. В коррекционной школе у подростков другие ценности, идеалы лидера-вожака, который может подчинить себе слабых.

Уровень креативности в рисунке снижается от 1 аутоstatusа к 4, резко поднимаясь у 5 (мальчиков). Возможно, в группу детей с аутоstatusом изолированного попадают под-



ростки мужского пола, которым в силу их развитого интеллекта просто неинтересно общение с одноклассниками.

Вообще, надо отметить, что мальчики-изгои чувствуют себя комфортнее, чем девочки-изгои. Отмечается также интересная тенденция взаимодействия статуса и группы здоровья – чем более здоров тинейджер, тем выше статусное положение, которое он занимает.

Наше исследование позволило сделать выводы об основных факторах, определяющих статусную категорию в подростковом коллективе: семейная обстановка, тип акцентуации характера, состояние здоровья, социометрические установки, самооценка.

Изгои чаще воспитываются в неблагоприятной семейной обстановке, имеют ухудшенное здоровье, высокие показатели нейротизма, застреваемости, тревожности, низкий уровень гипертимности, неадекватное оценивание своего положения в группе. Отметим, что и лидеры, и изгои чаще остальных детей ошибочно определяют свой статус в группе, соответственно: занижая (лидеры) или завышая (изгои) его.

Наше дальнейшее изучение факторов групповой дифференциации в подростковом коллективе направлено на формулирование четких рекомендаций специалистам служб сопровождения, педагогам, родителям, ученикам для создания комфортного микроклимата в классе, благотворно влияющего на положение каждого члена подросткового коллектива.

Библиографический список:

1. Карпиков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте. М., 2002. 340 с.
2. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах (общие и возрастные особенности). Минск, 1976. 352 с.
3. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984. 239 с.
4. Кравцова М.М. Дети-изгои. Психологическая работа с проблемой. М., 2005. 111 с.
5. Сперанский А.В. Социология ученического класса. // На путях к новой школе. № 2, 2002 год. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/6/2> (дата обращения: 03.07.2011).
6. Введение в психологию / Под общ. ред. проф. А. В. Петровского. М., 1996. 496 с.
7. Битянова М. Как измерить отношения в классе: Социометрический метод в школьной практике / М. Битянова. М., 2005. 32 с.
8. Грецов А.Г. Психологические тренинги с подростками. СПб, 2008. 368 с.
9. Прутцманн П. Дружный класс как маленькая планета. СПб, 1998. 144 с.
10. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? Психологические игры и упражнения: Практическое пособие: В 4-х томах. Т. 1. М., 1998. 160 с
11. Kipling D. Williams. *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying*. NY, 2005. 392 p.
12. Kipling D. Williams. *Ostracism: The Power of Silence*. NY, 2001. 282 p.
13. Карпиков А.Р. Позитивные аспекты переживания одиночества в подростковом возрасте. М., 2002. 340 с.

Bibliograficheskii spisok:

1. Karpikov A.R. Pozitivnye aspekty perezhivaniya odinochestva v podroostkovom vozraste. M., 2002. 340 s.
2. Kolominskij Ja.L. Psihologija vzaimootnoshenij v malyh gruppah (obshhie i vozrastnye osobennosti). Minsk, 1976. 352 s.
3. Kolominskij Ja.L. Psihologija detskogo kolektiva: sistema lichnyh vzaimootnoshenij. Minsk, 1984. 239 s.
4. Kravcova M.M. Deti-izgoi. Pishologicheskaja rabota s problemoj. M., 2005. 111 s.
5. Speranskij A.V. Sociologija uchenicheskogo klassa. // Na putjah k novoj shkole. № 2, 2002 god. URL: <http://altruism.ru/sengine.cgi/5/7/8/6/2> (data obrashhenija: 03.07.2011).
6. Vvedenie v psihologiju / Pod obshh. red. prof. A. V. Petrovskogo. M., 1996. 496 s.
7. Bitjanova M. Kak izmerit' otnoshenija v klasse: Sociometricheskij metod v shkol'noj praktike / M. Bitjanova. M., 2005. 32 s.
8. Grecov A.G. Psihologicheskie treningi s podroostkami. SPb, 2008. 368 s.
9. Prutcman P. Druzhnyj klass kak malen'kaja planeta. SPb, 1998. 144 s.
10. Fopel' K. Kak nauchit' detej sotrudnichat'? Psihologicheskie igry i uprazhnenija: Prakticheskoe posobie: V 4-h tomah. T. 1. M., 1998. 160 s
11. Kipling D. Williams. *The Social Outcast: Ostracism, Social Exclusion, Rejection, and Bullying*. NY, 2005. 392 p.

12. Kipling D. Williams. Ostracism: The Power of Silence. NY, 2001. 282 p.

13. Karpikov A.R. Pozitivnye aspekty perezhivaniya odinochestva v podrostkovom vozraste. M., 2002. 340 s.

УДК 371.78

*Voronova A.P.* **PSYCHOLOGICAL MAINTENANCE AS THE TOOL FOR PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AT ELEMENTARY SCHOOL.** In article psychological maintenance as a tool for the psychological safe educational environment at elementary school is considered. The specific program is described.

*Keywords:* the psychologically safe environment, psychological violence, psychological maintenance.

**Воронова А.П.**, учитель начальных классов и английского языка, МБОУ СОШ № 30, магистрант САФУ им. М.В.Ломоносова «Институт педагогики и психологии», г.Архангельск, e-mail: nutka25.90@mail.ru

### **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье рассматривается психологическое сопровождение как средство создания психологической безопасной образовательной среды в начальной школе. Описана конкретная программа.

*Ключевые слова:* психологически безопасная среда, психологическое насилие, психологическое сопровождение.

Наблюдая и изучая трудности молодых педагогов, имеющих малый опыт работы с детьми, ученые выделяют ряд типичных проблем, возникающих в процессе их практической деятельности. Зачастую эти проблемы обусловлены не только отсутствием практического опыта у педагога, но и с его личностными особенностями. Порой начинающему педагогу не хватает уверенности в своих силах и авторитета в глазах детей. Неоспорим тот факт, что педагог должен быть психологически готов к свободному и ответственному общению со своими подопечными. Это позволяет ему наиболее полно и свободно выражать себя и учить этому своих детей, демонстрировать принятие и понимание учеников с самыми разными психологическими особенностями и, в конечном счете, делать отношения с ними искренними и открытыми.

В данном аспекте мы сталкиваемся с сущностью понятия «психологическая безопасность» образовательной среды, понимая, что образовательные учреждения, представляя собой социальный институт общества, образуют систему обеспечения психологической безопасности. [1]

В рамках концепции национальной безопасности страны, психологическая безопасность учителей, учащихся и их родителей может рассматриваться как защищенность их жизни, здоровья, прав и свобод, чести и достоинства; психологическая безопасность образовательной среды – как прямое продолжение психологической безопасности личности учителей, учащихся и их родителей, а также как защита общественного порядка и спокойствия, духовных ценностей, прав и свобод учебных учреждений и их нормальной деятельности. [2]

Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга. Участники образовательной среды школы и сама среда подвергаются как внутренним, так и внешним угрозам. При этом, необходимо отметить, важными условиями образовательной среды, создающими и обеспечивающими психологическую безопасность, являются:

1) доброжелательные взаимоотношения (включают в себя доверие друг к другу, внимание и уважение, психологическую поддержку, заботу о безопасности каждого члена коллектива и др.);

2) дисциплина.

К сожалению, школьная действительность такова, что в образовательной среде в силу разного рода обстоятельств четко прослеживается тенденция нехватки лично-доверительного общения, и как следствие – склонность к деструктивному поведению, негативное отношение к образовательным учреждениям и нарушения психического и физического здоровья. И.А. Баева (2002) и И.В. Дубровина (2000) описывают данный факт как одну из существенных психологических опасностей.

В результате, недостаток психологической безопасности в межличностных отношениях учителей и учеников приводит к нежеланию просить о помощи и изоляции. В данном случае необходимо говорить о психологическом насилии, как о непосредственной угрозе психологической безопасности. Психологическое насилие в межличностном взаимодействии может выражаться в неприятии и критике, публичных оскорблениях и унижении достоинства, обвинениях, угрозах, проявляющихся в словесной форме без физического насилия, игнорировании (физической или социальной изоляции), предъявлении чрезмерных требований и принуждении делать что-либо без желания (И.А. Баева, 2002, А.Л. Лихтарников, Е.Н. Чеснокова, 2004).

На мой взгляд, педагог должен отказаться от психологического насилия, научить этому детей и совместно работать над созданием безопасной среды. Для этого участники образовательного процесса должны иметь представление не только о том, что является насилием, но и как создать условия для внутренней безопасности и безопасности среды.

Решение проблем психологической безопасности в образовательной среде, согласно исследованиям зарубежных психологов, может осуществляться через работу над улучшением межличностного взаимодействия и социальных навыков. Среди важных социальных навыков можно выделить следующие: понимание (оценивание) ситуации, признание и понимание индивидуальных различий людей, их ценности, осознание и умение управлять эмоциями, знание возможных вариантов решения и выбор стратегии поведения, формирование умений сотрудничать, развития терпимости к другим людям, тренировка навыков саморегуляции и самоконтроля. [3, с.35]

Ряд исследователей считает, что также необходимо обучать участников образовательной среды решать конфликтные ситуации, используя ненасильственные средства (без оскорблений, кулаков или применения оружия). Такими средствами могут быть: возможность выслушать с уважением друг друга; возможность выразить свою точку зрения и перспективу решения проблемы; возможность узнать разные точки зрения; рассмотрение в группе трудных ситуаций, прошлого опыта; умение справляться с чувствами, проигрывая ситуации и получая обратную связь от членов группы; возможность свободного выражения чувств, не причиняющих вред другим людям, акцентирование внимания на поступках и ответственности, а не личности.

Разделяя вышеизложенные точки зрения, приведу мнение отечественного ученого, В.В. Паскала, который считает эмоции основой атмосферы психологического и эмоционального комфорта в процессе учения, говоря о том, что педагоги должны ориентироваться на снижение напряжения у младших школьников, достижение согласия учеников с окружающими и собой. [4]

Подводя итог, можно говорить о том, что ученые приходят к мнению о том, что обеспечению психологической безопасности образовательной среды будут способствовать правильно выстроенные доверительные взаимоотношения между участниками образовательного процесса (контакт учитель - ученик) в атмосфере эмоционального и психологического комфорта каждого.

В дополнении к вышесказанному, мною была проанализирована литература по проблеме особенностей образования в Северо-Арктическом регионе. Прделанная работа говорит о том, что на школьное образование на севере оказывают воздействие как внешние, мало зависящие от влияния педагогических работников на местах, так и внутренние факторы (на уровне регионов и самих образовательных учреждений).

К тому же, к настоящему времени сложилась ситуация социальной неустроенности и материальной необеспеченности значительной части населения Севера. Ухудшение питания, стрессовые ситуации, неустроенность семей, алкогольная зависимость, рост наркомании, экологическое неблагополучие, недостаток времени к процессу развития и воспитания ребенка со стороны родителей, дефицит милосердия в обществе и отсутствие помощи со стороны государства привели к явно выраженному кризису детства и детско-родительских отношений. Действительно, являясь практиком в сфере образования, невольно наблюдаешь тот факт, что сегодняшние дети, к сожалению, в большинстве случаев предоставлены самим себе со всем спектром своих проблем и здесь возрастает роль учителя, находящегося длительное время рядом.

Наряду с внешними факторами, на школьное образование оказывают влияние и внутришкольные. К ним относят неосознанность значения проблемы здоровья детей для успешности их развития в новых социально-экономических условиях законодательными властями регионов, организаторами образования, педагогами образовательных учреждений. [5]

Исследования, проведенные в ряде северных регионов, показали, что развитие психофизиологических функций у детей в среднем на два года идет медленнее, чем у их сверстников в Центральной России. В связи с различиями темпов созревания организма физиологический (биологический) возраст этих детей часто не совпадает с календарным (паспортным). Этот фактор – причина многих проблем детей начальных классов.

Далеко не секрет, что в школьной среде заложены десятки факторов, способствующих пребыванию детей в режиме закрепощающей и истощающей моторной и нейропсихической напряженности. М.Х.Швага, Л.И. Кудря, Н.К. Лазарева, Е.И. Мерцалова относят Архангельск к территории риска по заболеваемости психическими расстройствами. После класса «болезни органов дыхания» второй проблемой профилактики являются болезни нервной системы и органов чувств. До 37-47 % первоклассников имеют неадекватное возрасту состояние психоэмоциональной сферы, затрудняющее адаптацию к школьному режиму и уровню школьных требований. [6, 7, 8]

Руководствуясь полученными данными, считаю, что наиболее действенным средством создания психологически безопасной образовательной среды, будет создание и реализация программы сопровождения младшего школьного возраста по данной проблеме. Так как в данный момент я работаю в образовательном учреждении и являюсь классным руководителем учеников 3 класса, свою программу сопровождения я адресовала своим ученикам и разработала ее на основе имеющегося опыта, своих наблюдений, а также пособий И.А. Баевой «Тренинги психологической безопасности в школе» [9], Л.Д. Лебедевой «Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий» [10]. И.А. Баева опирается на идеи Г.А. Цукермана, которые оказались крайне созвучны задачам создания психологической безопасности образовательной среды школы, в свою очередь, они опираются на положения В.И. Слободчикова о периодизации развития как основе проектирования образовательного пространства. [9]

Разработанная мною программа рассчитана на 32 часа, реализация программы предполагает разбиение младших школьников на две группы из 10 человек. Занятия будут проводиться два раза в неделю. Программа сопровождения направлена на обучение взаимопониманию, поиску способов выражения достойных чувств и эмоций. Каждое занятие начинается с построения атмосферы согласия в группе, заканчивается обменом впечатлениями и обсуждением домашнего задания. Программа включает в себя различные психотехнические приемы и психогимнастические упражнения: беседы (например, о пользе и вреде эмоций), игры с обсуждением (например, «общее настроение», «передача чувств по кругу»), работу в малых группах, школу чувств, анализ конкретных ситуаций с акцентом на способ выражения чувств, самостоятельный подбор текстов с описанием случаев использования того или иного способа выражения эмоций, минитренинг я-сообщений («мне хочется...»), серию домашних заданий («можно мне самому изменить свое состояние?»), составление эмоционального портрета дня, портрета себя глазами других), «эмоциональный термометр», тесты эмоций, создание творческих продуктов (элементы арт-терапии – рисунок, коллаж), рефлексию.

Ориентировочная реализация данной программы запланирована на ноябрь 2013г. – март 2014г. Ожидаемый результат – младший школьник, умеющий достойно выражать свои эмоции и чувства, адекватно вести себя в конфликтной ситуации; ощущающий психологическое спокойствие и эмоциональный комфорт.

Библиографический список:

1. Ананьев В. А., Основы психологии здоровья. Книга 1. Концептуальные основы психологии здоровья.— СПб.: Речь, 2006;
- 2.<http://www.scrf.gov.ru>;
- 3.Регуш Л., Орлова А., Педагогическая психология. – Москва: издательство "Питер", - 2008;
- 4.Создание психологического комфорта в начальной школе/ Паскал В.В./В.В. Паскал. – (Воспитание и обучение)// Начальная школа. – 2010. - №6. – с.с. 14-15;
- 5.Лештаев А.А., Николаев А.В., Влияние урбанизации на окружающую среду и здоровье человека в условиях Крайнего Севера: учеб.-метод.пособие для студ.спец.0116000 «Биология», 012500 «География» и 011300 «Экология». – Федер.агентство по образов., МГПУ, 2005;
- 6.К проблеме валеологизации образования и образовательной среды/ Л.К.Алеутская, Н.В.Афанасенкова, Г.Г.Бралинина, Ю.Ф.Малахов, Р.Г.Малахова, Н.И.Никитская// XII Ломоносовские чтения: Сб.науч.тр. – Архангельск, 2000. – с. 226-227;
- 7.К вопросу об оценке уровня здоровья детей на Крайнем Севере/ Т.В.Мальцева [и др.]// Здоровье населения и среда обитания. – 2007. - №9. – с.с. 14-16;
- 8.Факторы воздействия специфики Крайнего Севера на школьное образование/ Курганский С./ Сергей Курганский. – (Школа здоровья) // народное образование. – 2007. - №2. – с.с. 210-217;
9. Баева И.А., Тренинги психологической безопасности в школе. — СПб.: Речь, 2002;
- 10.Лебедева Л.Д., Практика арт-терапии. Подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь 2005.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Anan'ev V. A., Osnovy psihologii zdorov'ja. Kniga 1. Konceptual'nye osnovy psihologii zdorov'ja.— SPb.: Rech', 2006;
- 2.<http://www.scrf.gov.ru>;
- 3.Regush L., Orlova A., Pedagogicheskaja psihologija. – Moskva: izdatel'stvo "Piter", - 2008;
- 4.Sozdanie psihologicheskogo komforta v nachal'noj shkole/ Paskal V.V./V.V. Paskal. – (Vospitanie i obuchenie)// Nachal'naja shkola. – 2010. - №6. – s.s. 14-15;
- 5.Leshtaev A.A., Nikolaev A.V., Vlijanie urbanizacii na okruzhajushhuju sredu i zdorov'e cheloveka v uslovijah Krajnego Severa: ucheb.-metod.posobie dlja stud.spec.0116000 «Biologija», 012500 «Geografija» i 011300 «Jekologija». – Feder.agentstvo po obrazov., MGPU, 2005;
- 6.K probleme valeologizacii obrazovanija i obrazovatel'noj sredy/ L.K.Aleutskaja, N.V.Afanasenкова, G.G.Bral'nina, Ju.F.Malahov, R.G.Malahova, N.I.Nikitskaja// XII Lomonosovskie chtenija: Sb.nauch.tr. – Arhangel'sk, 2000. – s. 226-227;
- 7.K voprosu ob ocenke urovnja zdorov'ja detej na Krajnem Severe/ T.V.Mal'ceva [i dr.]// Zdorov'e naselenija i sreda obitanija. – 2007. - №9. – s.s. 14-16;
- 8.Factory vozdejstvija specifiky Krajnego Severa na shkol'noe obrazovanie/ Kurganskij S./ Sergej Kurganskij. – (Shkola zdorov'ja) // narodnoe obrazovanie. – 2007. - №2. – s.s. 210-217;
9. Baeva I.A., Treningi psihologicheskoi bezopasnosti v shkole. — SPb.: Rech', 2002;

УДК 37.06

*Likholetova N.V., Labunsky N.A. SENIOR STUDENTS' COMMUNICATION IN THE SOCIAL NETWORK (INTERNET PROJECT).* This article sums up the research results of special senior students' relationship in the social network. This material is only a part of a great project, called "Communication of modern senior students".

*Keywords:* communication (socializing), social network, senior students

*Лихолетова Н.В., учитель информатики школы ГБОУ СОШ № 186, Калининский район, Санкт-Петербург, E-mail: lixnatali@yandex.ru*

*Лабунская Н.А., канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: n.labun@mail.ru*

## ОБЩЕНИЕ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

Известно, что немалая часть работающих в Интернете пользуется разнообразными социальными сетями. Активными пользователями различных социальных сетей являются старшеклассники. Однако изучения причин интереса именно старшеклассников к социальным сетям и особенностей их использования нам обнаружить не удалось. В этой связи авторами было предпринято исследование проблемы, часть материалов которого представлена и проанализирована в статье. Предлагаемые здесь данные составляют фрагмент крупного проекта «Общение современных старшеклассников», целостно представленного на сайте «Веб-квесты» [www.webquest186.ru](http://www.webquest186.ru), квест «Общение»

Исследование проведено в ноябре-декабре 2012 года, в Интернете. В нем, в качестве респондентов, отвечавших на вопросы нескольких анкет, выступили 104 старшеклассника (учащиеся 11 классов). Анкеты были размещены в Интернете с помощью продуктов «Документы. Форма» поисковой системы Google, позволяющей создавать и вести совместные проекты в любой точке виртуального пространства. Данный сервис помог оперативно собрать и систематизировать большой объем статистических данных.

В центре статьи – материалы трех анкет: «Социальные сети и их роль в жизни старшеклассника», «Влияние социальных сетей и Интернета на социализацию людей» и «Зависимы ли вы от общения в социальной сети?» Практически все вопросы, включенные в анкеты, являются закрытыми. Часть из них направлена на получение количественных данных, часть – качественных. Обобщенные данные анкет позволяют получить достаточно целостную картину, раскрывающую особенности использования социальных сетей и общения в них старшеклассников. Обратимся к данным, полученным по ключевым вопросам.

Первый блок вопросов можно объединить темой «Откуда старшеклассники узнали о социальных сетях и как их используют?» На первую часть вопроса превалировал вариант ответа «Рассказали друзья» (примерно 80%), далее – сам(а) нашел в Интернете (около 17%), затрудняюсь ответить (не более 3%).

Практически всем старшеклассникам известны такие социальные сети: [vkontakte.ru](http://vkontakte.ru), [odnoklassniki.ru](http://odnoklassniki.ru), [facebook.com](http://facebook.com), [mail.ru](http://mail.ru), менее известна сеть [myspace.com](http://myspace.com), [twitter](http://twitter.com). Большинство учащихся зарегистрированы на нескольких из них.

Довольно интересны полученные количественные данные: о давности пользования старшеклассниками услугами социальных сайтов (ответ преобладающего большинства – более года), частоте их посещения (превалирующий ответ – каждый день), и длительности работы в социальных сетях в течение дня (здесь разброс данных велик: от 5 минут, 1-2 часов, до более 3 часов).

Принципиальный для исследования вопрос связан с выяснением целей использования старшеклассниками социальных сайтов. Общий для всех ответ – «общение с друзьями», далее «использование медиаресурсов», «поиск старых друзей, одноклассников», реже встречаются ответы – «новые знакомства», «поддержание деловых контактов», еще реже – «просмотр профилей других людей».

На вопрос «Изменилась ли ваша жизнь в связи с использованием социальных сайтов?» около 40% дали ответ – «да, улучшилась», примерно по 20% - «ухудшилась», «не изменилась», «затрудняюсь ответить». Раскрыть качественную сторону этих ответов в какой-то мере помогает материал вопроса «Что вас привлекает в социальных сетях?» Вполне понятно, что в этом случае превалирует ответ «общение с друзьями», реже встречается вариант «возможность обмена мультимедийной информацией», еще реже - «возможность общения в тематических группах», прослеживаются единичные ответы типа «скачивать музыку, смотреть видео», «ничего», «не знаю».

Второй блок вопросов позволяет выяснить особенности проявления активности старшеклассников в социальных сетях. Первые из них сформулированы следующим образом: «Какова ваша основная деятельность в социальных сетях?» и «Кто из пользователей может просматривать вашу страницу в социальной сети?» Разброс ответов на первый из вопросов достаточно широк. Приведем варианты: «общение» (общий для всех ответ), «просмотр фотографий и видеofilьмов», «посещение тематических групп». Степень доступности страницы варьируется от «возможности доступа для всех пользователей» (до 70% ответов), для друзей и друзей друзей (15%) до - только для друзей (15%).

Значимыми для анализа проявлений старшеклассников в Интернете представляются их ответы на вопрос: «Какую информацию личного плана вы предоставляете о себе в социальных сетях?» Кажется бы, при общей возможности анонимности можно сообщить о себе все, что угодно, удовлетворяя любые свои фантазии. В действительности это не так. Ответы на предложенный вопрос можно разделить примерно на три количественно одинаковых группы: примерно треть сообщает о себе только общую информацию (ФИО, пол, дата рождения), вторая треть – предлагает более развернутую информацию: указывают свое хобби, а также общие о себе данные, остальные - информации не оставляют. Причины этого достаточно интересного распределения пока не вполне ясны, необходимо дальнейшее более глубокое изучение проблемы. Вероятнее всего, старшеклассники ориентированы на общение в сетях от «своего имени», а не от имени некоего вымышленного человека, их заменяющего.

К этому блоку относится вопрос о возможности отказаться от использования Интернета. На первый взгляд представляется, что последует однозначный ответ: «нет». Данные исследования этого не подтверждают. Практически половина старшеклассников ответила «да», несколько менее четверти дали ожидаемый ответ «нет», остальные затруднились ответить. Несомненно, это очень интересные данные, показывающие неоднозначность декларируемой зависимости многих пользователей Интернета, особенно подростков и молодых людей, от сети. Однако полученные данные нуждаются в дальнейшем, более глубинном изучении.

К этому же блоку относятся два следующих вопроса, перекликающихся между собой: «Считаете ли вы, что информация в социальных сетях может быть опасна для пользователей?» и «Как вы думаете, является ли чрезмерное увлечение социальными сетями опасным?»

На первый вопрос однозначное «да» предложили не более 20% опрошенных, треть - затруднились с ответом, остальные ответили «нет». В ответах на второй вопрос просматривается иная ситуация: почти 40% ответили положительно, около 15% затруднились ответить, фактически около половины ответили отрицательно. Таким образом, проведенное исследование позволяет констатировать, что старшеклассники в определенной мере дифференцируют ситуацию, связанную с опасностью собственно сетевой информа-

ции и зависимостью от них. Сетевая информация представляется им менее опасной, чем зависимость от работы в сети. Нет сомнений, что и эти данные нуждаются в дальнейшем, более тонком изучении.

Однако определенные ориентиры для углубленного исследования проблемы в какой-то мере уже проясняются следующим вопросом: «Чувствуете ли вы себя не комфортно, если у вас нет доступа к социальным сетям длительное время (более суток)?» Две трети опрошенных дали очень радующий в этой ситуации ответ – «нет», около трети – «да» и отдельные старшеклассники затруднились с ответом.

Вопрос о возникновении чувства дискомфорта без доступа к социальным сетям тесно связан с другим вопросом: «Можете ли вы в любой момент отказаться от использования социальных сайтов?» Более трети ответили «да», около 40% ответили «нет», остальные затруднились с ответом. Эти данные позволяют выявить не массовую для старшеклассников, но определенную у части из них зависимость от сетей.

Блок предложенных в ходе исследования вопросов связан с «судьбой» социальных сетей. Здесь были сформулированы вопросы: «Как бы вы отнеслись к закрытию социальных сетей?» и «Как вы думаете, что в будущем ожидает социальные сайты?»

Ответ на первый вопрос не требует комментариев: 90% отнеслись к этому отрицательно, около 10% - положительно, отдельные ответы говорят о нейтральном отношении. Ответы на второй вопрос дифференцированы. Более 70% старшеклассников считают, что социальные сайты будут активно развиваться, появятся новые интересные сервисы; около 10% говорят, что все останется как есть; отдельные мнения связаны с тем, что всем надоест пользоваться социальными сайтами и они прекратят свое существование; единицы отвечавших затруднились дать прогноз. Полученный материал позволяет говорить о, в целом, позитивном отношении старшеклассников к социальным сетям, ориентации на их преобразование.

Значение социальных сетей в жизни старшеклассников выяснялось и через такие взаимосвязанные вопросы: «Основную массу новостей вы черпаете из социальной сети?» и «Является ли социальная сеть частью вашего распорядка дня?». Положительный ответ на первый из вопросов дали более четверти опрошенных; половина утверждает, что изредка из социальных сетей узнает какие-то новости; остальные считают, социальная сеть это игрушка, а не источник информации. Соотношение ответов, полученных на второй из предложенных вопросов, представляется весьма диагностичным: 55% ответили «нет», соответственно, 45% - «да».

Материал исследования позволяет сделать некоторые выводы. Преобладающее большинство старшеклассников узнали о социальных сетях от друзей, пользуются ими более года, от нескольких минут до более 3 часов в день. Старшеклассники зарегистрированы в нескольких социальных сетях, основная цель использования сетей – общение. В сетях они сообщают о себе разную информацию: только общую, общую плюс хобби, никакой. Половина старшеклассников готова отказаться от пользования социальными сетями, четверть – нет. Более того, две трети ребят могут прожить без обращения к сетям более суток. Для 55% из них сеть не является частью жизни. Источником новостей сети являются не более, чем для половины ребят. Более 70% старшеклассников считают, что в будущем сети будут развиваться, преобразовываться.

Полученные в исследовании данные выявляют определенную зависимость старшеклассников от сетей, однако зависимость не является массовой. Можно с достаточной уверенностью предположить, что склонны к той или иной зависимости от сетей старшеклассники, имеющие проблемы с учебой и общением. Сети практически не «затягивают» ту часть учащихся, которая характеризуется широким кругом интересов и достаточным кругом общения.



# СТУДЕНЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ О РАЗНЫХ АСПЕКТАХ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В РАЗЛИЧНЫХ СФЕРАХ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 316.3/4

*Kozhevnikova K.M.* **DIFFERENT APPROACHES TO TYPING FAMILIES.** The article is devoted to various approaches to the typology of families. At the present stage in scientific research issues of family upbringing have practically almost been brought up in pedagogy and sociology, but from it the relevance of studied issues are not decreasing. There are also current changes in social and economic conditions change, social countries, position and attitudes towards various types of families, and there appear new issues requiring new ways of their decision.

*Key words:* family, one-parent family, extramarital family, nonremarriage family, orphaned family.

*Кожевникова К.М., студентка магистратуры 1 курса кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург*

## РАЗЛИЧНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ТИПОВ СЕМЕЙ

В данной статье приводятся различные подходы к типологии семей. На современном этапе в научном исследовании вопросы семейного воспитания поднимались в педагогике и социологии практически всегда, но от этого актуальность исследуемой проблемы не уменьшается. Изменяются социально экономические условия, изменяются социальные страты, место положения и отношения к различным типам семей, появляются новые проблемы, которые требуют новых способов их решения.

*Ключевые слова:* семья, неполная семья, внебрачная семья, семья в повторном браке, осиротевшая семья.

Рассматривая типы семей, обратимся к самой распространенной современной семье – семье, состоящей из многих поколений. В ней живут вместе и дети, и дедушки, и бабушки по отцовской и по материнской линии. Но сейчас дети чаще живут отдельно, сохраняя родственные отношения одной семьи, отношения ответственности и солидарности поколений. Существует семья, состоящая из многих поколений, когда взрослые дети после каких-либо неудач возвращаются домой. Также взрослые дети остаются с родителями, так как не могут решить проблемы жилья. Данная семья характеризуется кровным родством нескольких поколений, которые объединены преданностью, чувством единства, хотя могут жить отдельно. Наиболее распространенной в современных условиях является нуклеарная семья, состоящая из мужа, жены и детей, из трех-четырёх членов. Функции воспитания и обучения детей в этой семье взяли на себя школа и дошкольные воспитательные учреждения. Они, заменив семью, точнее, вместо семьи стали решать проблемы социализации личности. В ней изменяются роли членов семьи, так как в современных условиях увеличилась занятость женщин в производстве. Неполная семья – это семья с одним родителем, в последние годы такие семьи стали распространенным явлением. Родителем в такой семье является мать, отцы редко. Американские исследователи выявили лишь 2,8% семей, где отец один воспитывает детей. Такая семья – результат развода, продолжительного отсутствия или смерти одного из родителей, а также рождения внебрачного ребенка. Сегодня таких семей, где главой семьи является мать 25%. Эти семьи требуют особого внимания со стороны социального педагога. Эта семья чаще всего живет за чертой бедности, доход женщины меньше, чем мужчины, а после развода отец вносит в бюджет только треть своей зарплаты. Эти семьи нуждаются в государственной поддержке. И в самом тяжелом положении находится семья, где дети рождены вне брака. Несовершеннолетние одинокие матери с ребенком обречены на нищету. Внебрачная семья, возникающая с рождением внебрачного ребенка, кроме тяжелых материальных условий испытыва-

ет и отрицательное отношение к ней общества. Поэтому мать как можно раньше должна объяснить ребенку правду о его появлении. Дети по-разному реагируют на отсутствие отца. Мальчики более уязвимы, чем девочки. Нередко в такой семье отрицательно влияет на отношения в семье и воспитание ребенка сильная любовь матери. Когда рождается желанное дитя, она старается отдалить его от окружения. Другая мать видит в нем препятствие для брака. Отец в такой семье чаще всего не принимает участие в воспитании ребенка, иногда мать сама отказывает отцу в воспитании ребенка.

Семья в повторном браке – это семья с двумя родителями, где наряду с общими детьми могут быть дети от прежних браков. Иногда они живут вместе, иногда только с детьми мужа или с детьми жены. Подобные браки в XIX в. Были редки, но в XX в. Они стали распространены, особенно после Отечественной войны. Проблемами этих семей являются: наследование имущества неродного отца, отношения мачехи и детей, их взаимопонимание. В этих семьях наблюдается тенденция не повторять ошибок первого брака, поэтому супруги более сплочены. Особую тревогу в такой семье вызывает смерть кого-то из родителей при первом браке. Дети остро переживают потерю, и это сказывается на отношениях с новой матерью или отцом. Стрессовыми могут быть ситуации при решении вопроса о свидании бывшего супруга с детьми, с бывшими родственниками, дедушками и бабушками. Эти ситуации требуют помощи социального педагога. Для работы с такой семьей необходима психологическая, клиническая, образовательная и социальная программы. Важно помнить, что в этой семье идет процесс приспособления к новой жизни, новым отношениям каждого члена семьи. Этот процесс продолжается чаще всего три года. Важно обратить внимание на потери, на распределение ролей в семье, на проблемы каждого члена семьи и всей семьи. Работая с супругами этой семьи, социальный работник обращает внимание на распределение времени, места и денег, затраты и отношения с приемными детьми. Так как приемные дети требуют особого внимания, то с ними требуется и особая образовательная и воспитательная программа, в которой бы учитывалась их материальное и духовное состояние в новой семье. В результате гибели одного из родителей возникает осиротевшая семья. Семейное горе часто сплачивает семью, формирует заботу друг о друге. Забота ребенка о близких влияет на воспитание у него положительных качеств. Важно, чтобы в такой семье оставшийся родитель стал образцом для ребенка в его воспитании. Немалую роль в воспитании ребенка играет память об ушедшем родителе. Данная типология является наиболее распространенной в современной науке.

Библиографический список:

1. Азаров Ю. Семейная педагогика. - М., 2003.
  2. Антонов А.И., Медков В.М. Социология семьи. - М., 2006.
- Bibliograficheskij spisok:
1. Azarov Ju. Semejnaja pedagogika. - M., 2003.
  2. Antonov A.I., Medkov V.M. Sociologija sem'i. - M., 2006.

УДК 364

*Chilala Shilimi.* **PHENOMENOLOGY OF CONFLICTS IN THE FRAMEWORK OF INTERPERSONAL RELATIONS IN THE SOCIALLY PROTECTIVE ESTABLISHMENTS.** The article is devoted to the aspect of understanding of the conflicts in interpersonal relations in socially protective establishments.

*Key words:* conflict, interpersonal relations.

*Чилала Шилими, магистр РГПУ им. А.И. Герцена, Замбия*

## **ФЕНОМЕНОЛОГИЯ КОНФЛИКТОВ В РАМКАХ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИОЗАЩИТНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ**

В статье рассматривается аспект понимания конфликтов в межличностных отношениях в социозащитных учреждениях.

*Ключевые слова:* конфликт, межличностные отношения.

«Действие начинается лишь тогда, когда выступила наружу противоположность, содержащаяся в ситуации. Но так как сталкивающееся действие нарушает некоторую противостоящую сторону, то этим разладом оно вызывает против себя противоположную силу, на которую, оно нападает, и вследствие этого с акцией непосредственно связана реакция».

Гегель Г.В.Ф.

При анализе литературных источников было установлено, что вопросы конфликтов стали изучаться с научной точки зрения не так давно, несмотря на то, что они всегда существовали в человеческих отношениях. На протяжении развития конфликтологии как научной отрасли было множество подходов к осмыслению этого явления в человеческих отношениях. В разное время признавались различные модели описания человеческого общества, от которых зависело и определение места конфликтов в нем – конфликтная модель, антропологическая, социальная и другие. Нельзя сказать и на сегодняшний день, что вопросы конфликтологии исчерпаны, решены. Существует множество проблем, которые требуют внимания, следует учитывать и тот момент, что меняется социальная среда, социум и эти изменения заставляют по-иному смотреть на ранее изученные вопросы, связанные с конфликтами.

В статье мы рассматриваем сущность конфликта, на основе анализа научной литературы, в социальной психологии, так как изначально вопросы конфликтологии изучались в этой научной отрасли.

Употребление термина «конфликт» встречается при разработке проблем психологии личности, в общей, медицинской, социальной психологии, психотерапии, педагогике и политологии. Конфликты рассматриваются западными психологами преимущественно в духе традиций психоаналитического представления о природе индивида (К. Хорни, Г. Салливен, Э. Берн), с позиций когнитивной психологии (К. Левин), с бихевиористской позиции (К.Л. Хялп), с позиций ролевых подходов (У. Гуд, Т. Ньюком, У. Мейсон и др.), позиции организационно-трудовой психологии (Ф. Глазл). Известны и такие теории конфликтов, как теория структурного баланса Ф. Хайдера, структурно-функциональный подход Т. Парсонса, теория социального конфликта Л. Козера, теория конфликтологии У. Ф. Линкольна, когнитивная теория М. Дойча, теория стратегии поведения в конфликтной ситуации К. Томаса. В связи с таким разнообразием теорий, посвященных проблемам конфликтов, авторы предлагают большое количество определений этого понятия, которые зависят и от их точки зрения на природу биологического и социального, и от взгляда на конфликт как на личностное или массовидное явление, и так далее. При анализе отечественной литературы нами были выявлены авторы, которые исследовали различные стороны конфликтов: И.Е.Ворожейкин, Н.В.Гришина, А.М.Бандурка, А.В.Дмитриев, В.А.Друзь, В.И. Журавлев, Е.Н.Иванова, О.А.Иванова, Д.К.Захаров, Д.П.Зеркин, А.Г.Здравомыслов, А.Я.Кибанов, С. Ключников и другие. Обратимся к рассмотрению сущности конфликта.

Мы живем в сложное и противоречивое время, когда конфликт становится характерным явлением жизни. Политические волнения и экономический спад в России порождают обострение межнациональных, региональных и, несомненно, межличностных конфликтов. Остро встает вопрос о всестороннем их изучении. Тем самым подтверждается мысль об актуальности нашего исследования.

Большую роль в современной жизни России играют социально-экономические конфликты в различных группах населения, то есть конфликты по поводу средств жизнеобеспечения: уровня заработной платы, использования профессионального и интеллекту-

ального потенциала, уровня цен на различные блага, по поводу реального доступа к этим благам и иным ресурсам. Социально-экономические конфликты в современной России имеют объективную основу. Они стимулируются борьбой за перераспределение государственной собственности между различными социальными группами населения, обнищанием широких слоев населения, структурной перестройкой экономики и связанной с ней скрытой или открытой безработицей низким уровнем заработной платы. Значительную роль в этом конфликте играет и субъективный фактор: имеющие место перекосы в проведении реформ, ошибки налоговой политики, бюрократические извращения в институтах власти.

Предметом нашего исследования является такая разновидность социальных конфликтов, как конфликты в социозащитных учреждениях, или конфликты, происходящие социально-реабилитационных центрах. В отечественной социологической литературе эти конфликты было принято называть социальными межличностными. Социальные межличностные конфликты связаны со средой именно среда оказывает существенное влияние на социальное взаимодействие Бражник Е.И., Кошкина В.С. [3, с.21] отмечают «э» эффективность решения современных молодежных проблем напрямую зависит от успешности процесса социализации молодежи, связанного с усвоением определенных знаний, образцов поведения, психологических установок, социальных норм и ценностей под влиянием внешней среды и самореализации» На характер конфликтов оказывает социальное взаимодействие и социальная рефлексия, о чем пишет С.В. Кривых «Сегодня существует серьезный дефицит в понимании тех реальных факторов (прежде всего социальных условий), которые являются достаточными для полноценного развития общества и определения роли рефлексии в этом процессе» [2, с. 30]. Изменение характера социального взаимодействия приводит и к существенным изменениям положения места конфликтов в этом взаимодействии. Как отмечает Н.Н. Суртаева «В современный период, в эпоху глобализирующегося пространства происходят существенные изменения в области социального взаимодействия» как той сферы, которая присуща, любой деятельности человека» [1, с.10].

Библиографический список:

1. Суртаева Н.Н. Культура образования и современное пространство социального взаимодействия // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Матер междунар. научно-практ. Конференции. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. - С.10-14

2. Кривых С.В. Социальная рефлексия в основе социального взаимодействия // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Матер междунар. научно-практ. Конференции. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.

3. Бражник Е.И., Кошкина В.С. Взаимодействие науки и практики как условие успешной социализации студенческой молодежи // Социальное взаимодействие в различных сферах жизнедеятельности: Матер междунар. научно-практ. Конференции. - СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2011.

Bibliograficheskij spisok:

1. Surtaeva N.N. Kul'tura obrazovaniya i sovremennoe prostranstvo social'nogo vzaimodejstviya // Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedejatel'nosti: Mater mezhdunar. nauchno-prakt. Konferencii. SPb.: RGPU im. A.I.Gercena, 2011. - S.10-14

2. Krivyh S.V. Social'naja refleksija v osnove social'nogo vzaimodejstviya // Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedejatel'nosti: Mater mezhdunar. nauchno-prakt. Konferencii. SPb.: RGPU im. A.I.Gercena, 2011.

3. Brazhnik E.I., Koshkina V.S. Vzaimodejstvie nauki i praktiki kak uslovie uspeshnoj socializacii studencheskoj molodezhi // Social'noe vzaimodejstvie v razlichnyh sferah zhiznedejatel'nosti: Mater mezhdunar. nauchno-prakt. Konferencii. SPb.: RGPU im. A.I.Gercena, 2011.

УДК 371

*Frolikova Y.V., Fisher A.A.* **PROBLEMS OF DEVELOPMENT AND SOCIALISATION OF CHILDREN WHO ARE BROUGHT UP IN BOARDING SCHOOLS.** In article problems of development of children-orphans in intellectual, emotionally-strong-willed, moral, communicative, sexual spheres, and also problems of their socialisation are considered.

*Keywords:* children-orphans, intellectual development, emotionally-strong-willed development, adjustment of contacts and dialogue with contemporaries, sexual identification, socialisation.

**Фроликова Ю.В.**, студентка Тульский филиал Российской правовой академии Минюста России, г.Тула;

**Фишер А.А.**, студентка Тульский филиал Российской правовой академии Минюста России, г.Тула, E-mail: fishartyom@yandex.ru

## **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА**

В статье рассмотрены проблемы развития детей-сирот в интеллектуальной, эмоционально-волевой, нравственной, коммуникативной, половой сферах, а также проблемы их социализации.

*Ключевые слова:* дети-сироты, интеллектуальное развитие, эмоционально-волевое развитие, налаживание контактов и общение со сверстниками, половая идентификация, социализация.

Тяжелейшим проявлением кризиса современного российского общества стало увеличение числа детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Переход к рыночной экономике и связанные с ним процессы имущественного расслоения населения, кризиса моральных ценностей, последовательного разрушения института семьи еще в большей степени усилили распад многих семей и привели к росту числа отвергнутых детей.

Такое общественное явление, как детский дом, на протяжении многих лет считавшееся временным, обусловленным объективными причинами появления массового сиротства послереволюционной и послевоенной разрухи, к сожалению, не изжило себя и в наши дни. Более того, на территории России возникло много новых детских домов, и наблюдается тенденция к дальнейшему увеличению их числа.

По статистике и по данным Генеральной прокуратуры Российской Федерации на сегодняшний день выпускники учреждений общественного воспитания плохо подготовлены к жизни в обществе, трудно адаптируются и ориентируются в нем. Дети, воспитывающиеся в условиях учреждений общественного воспитания, испытывавшие дефицит родительского тепла, отличаются отставанием в интеллектуальном, эмоционально-волевом, нравственном развитии, у них затруднено налаживание контактов и общение со сверстниками, наблюдаются проблемы половой идентификации и социализации.

Недостаточное **интеллектуальное развитие** ребенка чаще всего выражаться в ослаблении или несформированности, неразвитости познавательных процессов, неустойчивости внимания, слабой памяти, низкой эрудиции и т.д. Причины низкого интеллектуального развития могут быть различны: от нарушения нормальной работы мозга, до отсутствия нормальной образовательно-воспитательной среды, что может привести к серьезному отставанию в учебе и невозможности продолжать обучение. А это, в свою очередь, становится серьезным препятствием на пути взаимодействия с другими и с миром в целом.

Психологические исследования уровня и особенностей интеллектуального развития воспитанников свидетельствуют, что уровень развития внимания и памяти воспитанников не имеет существенных отклонений от среднестатистической нормы. Однако те же исследования выявляют слабо сформированную картину мира, повышенную ситуативность (которая в познавательной сфере проявляется в неспособности решения задач, требующих внутренних операций, без опоры на практические действия), снижение развития абстрактно-логического мышления, особенно у детей среднего школьного возраста.

Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности воспитанников детских домов отмечаются в **эмоционально-волевой сфере**: в нарушении соци-

ального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности, целеустремленности, недостаточном развитии самостоятельности, неадекватной самооценке, неспособности выстроить нормальные взаимоотношения с окружающими, вплоть до полного отсутствия тенденции к сотрудничеству. Нарушения подобного рода проявляются чаще всего в повышенной тревожности, эмоциональной напряженности, психическом утомлении, эмоциональном стрессе, повышенной чувствительности к различного рода препятствиям, неготовности преодолевать трудности, снижении потребностей в достижениях и успехе, повышенной агрессивности, недоверчивости, вспыльчивости, несдержанности, эмоциональной холодности, уходе в себя, нарастании пассивности, депрессии и т.д. Неполнота эмоциональной жизни в сиротских учреждениях вызывает у ребенка в старшем возрасте различные психические расстройства и нарушения социальной адаптации: у одних это тенденция к понижению активности, ведущая к апатии и большому интересу к вещам, чем к людям; у других - гиперактивность с уходом в асоциальную и криминальную деятельность. У многих наблюдается тенденция вести себя вызывающе в обществе, пытаясь привлечь к себе внимание при неумении создавать прочные эмоциональные привязанности.

Подобные нарушения объясняются всем предыдущим развитием детей, а также условиями пребывания воспитанников в учреждениях закрытого типа. Значительная часть детей поступает в детские дома из домов ребенка, где они воспитывались до трех, иногда до четырех лет. Учреждения, где воспитываются дети раннего возраста, как известно, несут в своей системе условия для развития госпитализма. Результаты исследований, проведенных академиком В.С. Мухиной [1], свидетельствуют: воспитанники домов ребенка аутичны, у них слабо выражена потребность к общению, наблюдается общая задержка развития. Эти дети часто отстают в речевом развитии, не умеют играть, не умеют общаться. В свои первые годы жизни они отличаются не свойственной детству пассивностью. Лишенный с рождения самого главного для него - материнской любви и ласки, а в условиях закрытого учреждения - возможности нормального общения с взрослыми, в возрасте 6 - 8 месяцев ребенок утрачивает врожденный потенциал к развитию, становится пассивным. Условия воспитания в закрытых учреждениях задают ребенку пассивную тенденцию в поведении. С другой стороны, у ребенка появляется огромное количество бесполезных и непродуктивных для развития двигательных форм, возникает огромное количество так называемых тупиковых движений: ребенок раскачивается, сосет пальцы, губу, воспроизводит одно и то же действие без видимого смысла.

Ребенок, растущий в условиях учреждений интернатного типа, как правило, не осваивает навыки продуктивного общения. Его контакты поверхностны, нервозны и поспешны: он одновременно домогается внимания и отторгает его, переходя на агрессию или пассивное отчуждение. Нуждаясь в любви и внимании, он не умеет вести себя таким образом, чтобы с ним общались в соответствии с этой потребностью.

У детей в детских домах ярко проявляется так называемый эмоциональный голод: они легко вступают в контакт с любым человеком, который приходит в учреждение. Однако совместной деятельности, игре, внеситуативному общению, беседе с взрослыми дети предпочитают непосредственный физический контакт: забраться на колени, обнять, погладить по голове, прижаться, взять за руку. Деловые контакты с взрослыми возникают поздно и осуществляются в примитивной форме. Дети с интересом могут наблюдать за игровыми действиями взрослого, выполнять его указания, охотно принимать все предложения, но включиться в игру, быть ее равноправными и активными участниками не могут. Попытка взрослого аргументировать привлекательность совместной игры, деятельности может вызвать внезапное отчуждение, демонстрацию показного безразличия и т. п.

В целом **потребность в общении со сверстниками** менее напряженная. Обычно контакты со сверстниками бедны по содержанию и эмоционально мало насыщены. В игре дети менее внимательны к действиям и состояниям партнера, часто вовсе не замечают

обиды, просьбы и даже слез сверстника. Находясь рядом, играют порознь. Либо все играют со всеми, но совместные игры носят, в основном, процессуальный характер, отсутствует ролевое взаимодействие в игре. Даже, включаясь в какой-либо общий сюжет, дети действуют от себя, а не от лица ролевого персонажа. По совершаемым действиям такая деятельность очень напоминает ролевую игру, но по субъективному, психологическому содержанию существенно отличается от нее. Контакты в игре сводятся к конкретным обращениям и замечаниям по поводу действий сверстника (дай, смотри, подвинься и т.д.).

Постоянную привязанность к сверстникам имеет незначительное число детей. Она не зависит от возраста и положения ребенка в группе. Нет и постоянно изолированных детей. Игры часто окрашены нервной сменой настроения; конфликты протекают резко, с острыми эмоциональными отрицательными переживаниями. События часто драматизируются.

Ситуативность в поведении, неспособность к конструктивному решению проблем, организации своей деятельности, самостоятельному соблюдению правил игры обусловлена тем, что уже общение детей со взрослыми в детском доме не предоставляет ребенку самостоятельности, а, наоборот, резко ограничивает ее твердым режимом дня, постоянными указаниями взрослого, что следует делать в тот или иной момент времени, контролем со стороны взрослого, формируя тем самым привычку к «пошаговому» выполнению чужих указаний.

Академик В.С. Мухина обращает внимание на серьезные нарушения в формировании структуры самосознания детей-сирот. Самосознание человека развивается внутри следующей социально обусловленной структуры: 1 - имя собственное плюс личное местоимение (за которым стоят идентификация с телом, с физическим обликом и индивидуальная духовная сущность человека); 2 - притязание на признание; 3 - половая идентификация; 4 - психологическое время личности: самобытие в прошлом, настоящем, будущем; 5 - социальное пространство: долг и права.

В детских домах к детям нередко обращаются по фамилии, имя часто сочетается с фамилией. Часто имя используется для приказа и почти никогда для проявления любви. В результате у ребенка формируется отрицательное отношение к своему имени.

Притязания ребенка чаще реализуются в собственной среде через физическую силу, через адекватную для воспитанников агрессию, а порой - через асоциальные формы поведения. Невозможность реализации потребности в признании приводит к аффективным срывам, к ощущениям гнетущего напряжения, тревожности, отчаяния, гнева, к сужению диапазона сопереживания. Исследователь обращает внимание еще на одну важную проблему - феномен «мы» в детском доме. В условиях жизни без родительского попечительства у детей стихийно складывается детдомовское «мы». Это совершенно особое психологическое образование. Дети без родителей делят мир на «своих» и «чужих», на «мы» и «они». От «чужих» они все вместе готовы извлекать свои выгоды. У них своя особая нормативность по отношению ко всем «чужим» и своим детдомовцам.

Внутри своей группы дети, живущие в интернате, могут жестоко обращаться со своим сверстником или ребенком младшего возраста. Эта позиция вызвана многими причинами, но, прежде всего, нереализованной потребностью в любви и признании, эмоционально нестабильным положением ребенка, лишенного родительского попечительства. У этих детей масса проблем, которые неведомы ребенку в нормальной семье. Они психологически отчуждены от людей, и это открывает им «право» к правонарушению. В школе, куда дети из детского дома ходят учиться, одноклассники из семей выступают в их сознании как «они», что развивает сложные конкурентные, негативные отношения детдомовских и домашних детей.

У воспитанников детских домов разрушено еще одно важное звено самосознания - звено психологического времени личности. Ребенок не в состоянии соотнести себя настоящего с собой в прошлом и будущем: индивидуального прошлого они часто не помнят,

будущее для них неопределенно.

Свою **половую принадлежность** ребенок из семьи устанавливает рано: на протяжении дошкольного детства он присваивает многие поведенческие формы, интересы и ценности своего пола.

Стереотипы женского и мужского поведения входят в самосознание через опыт общения и идентификацию с представителями своего пола. В детских домах дети изолированы от этих ориентаций. Дошкольники уже хорошо знают о своей принадлежности к полу, стремятся утвердить себя как мальчика или девочку, в этом они мало отличаются от детей, воспитывающихся в семье. Однако качественно половая идентификация имеет существенные отличия. Если дети в семье идентифицируются с их родителями, с близкими родственниками и со сверстниками, то дети, лишенные родительского попечительства, идентифицируются, прежде всего, со своими сверстниками, т.е. мальчиками и девочками из группы. Мальчики в детских домах лишены подчас возможности идентификации по полу, потому, что здесь мало мужчин, не с кого брать пример. В силу группового «мы» девочки заимствуют агрессивные формы поведения. Это форма выживания, утверждения себя среди таких же обездоленных или среди чужих, которые оцениваются как «они».

Смутное представление о будущей половой роли в семье, отсутствие знаний о различиях полов, равнодушное отношение к своему внешнему виду затрудняют формирование эталонов и стереотипов поведения. Искаженная и неполная идентификация с образом тела нарушает эмоционально-оценочное отношение к телу, создает одновременно гипертрофированную фиксацию на гениталиях и психологическую напряженность, связанную с этой фиксацией, что в дальнейшем может привести к неадекватному психосексуальному развитию и способствовать психологической незащищенности личности в целом.

Социальное пространство личности тесно связано с правами и обязанностями человека, с законами общества. Воспитанники детских домов, как особая общность, живут по групповому нравственному нормативу, минуя законы, ориентируясь на групповую совесть, поруку и пр.

В детских домах и школах-интернатах нередки онанизм, гомосексуализм и другие сексуальные отклонения. Это в числе прочих причин - деформированная компенсация недостающей любви, недостаточных положительных эмоций, нормального человеческого общения. Особая психологическая проблема - отсутствие свободного помещения, в котором ребенок мог бы побыть один, передохнуть от взрослых и других детей. Отсутствие условий для внутреннего сосредоточения стандартизирует определенный социальный тип личности.

**Нравственное развитие** является одной из основных проблем полноценного личностного роста воспитанников. Проблемы нравственного развития начинаются с младшего школьного возраста и проявляются чаще всего в кражах, безответственности, подавлении и оскорблении более слабых, в снижении эмпатии, способности к сочувствию, соперничеству и, в целом, в недостаточном понимании или неприятии моральных норм, правил и ограничений.

Если воспитанники младшего возраста совершают те или иные аморальные поступки чаще всего по недомыслию, импульсивному желанию получить желаемое, слабо понимая чувства и желания окружающих, или из-за импульсивного желания отомстить обидчику, то проблемы нравственного развития воспитанников старшего возраста имеют более серьезный характер. Большинство воспитанников-подростков имеют низкую моральную устойчивость, которая выражается в достаточно осознанном терпимом отношении к лицам, совершающим аморальные поступки и деяния, в нечестности, снижении социальной ответственности и отсутствии угрызений совести как внутреннего индикатора отклонения от нравственных норм.

Нравственное развитие воспитанников, хотя и является наиважнейшей составляю-



шей позитивного развития личности, во многом зависит и является следствием нарушений обще-интеллектуального и эмоционально-волевого развития личности.

К одной из наиболее актуальных проблем воспитанников интернатных учреждений исследователи относят и **трудности социализации детей-сирот**.

Под трудностью социализации Кривых С.В. с соавторами понимают комплекс затруднений ребенка при овладении той или иной социальной ролью [2, с. 69-79]. Родившись, ребенок сразу попадает в мир социальных отношений, в котором каждый играет множество ролей. Осваивая эти роли, человек социализируется, становится личностью. Отсутствие нормальных для обычного ребенка контактов (семья, друзья, соседи и т.п.) приводит к тому, что образ роли создается на основе противоречивой информации, получаемой ребенком из различных источников. В связи с этим часто возникает иллюзорный «образ» социальной роли. Формируется ложное представление о своей социальной роли как сироты. Эта роль реализуется человеком в течение всей его жизни. В связи с трудностями социализации не решаются и задачи адаптации, автономизации и активизации личности.

Таким образом, результаты психологического обследования свидетельствуют о значительных проблемах развития личности большинства воспитанников детских домов во всех возрастных группах. Наибольшие трудности и отклонения от нормального становления личности наблюдаются в эмоционально-волевой сфере, нарушении социального взаимодействия, неуверенности в себе, снижении самоорганизованности и целеустремленности, что приводит к значительному ослаблению "силы личности". Негативные тенденции развития личности воспитанников сохраняются во всех возрастных группах и в старшей возрастной группе проявляются, в частности, в снижении профессиональной пригодности ко многим видам профессиональной деятельности, особенно интеллектуального характера и социального взаимодействия.

Библиографический список:

1. Мухина, В.С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждении интернатного типа // Возрастная психология. – 1989. - №1.
2. Кривых, С.В., Кузина, Н.Н., Панова, Н.В, Лактионова, С.В. Социальное закаливание детей-сирот: Учебно-методическое пособие / Под ред. С. В. Кривых. – М.: Издательский дом «ИнформБюро», 2007. – 120 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Mukhina, V.S. Psihologicheskaja the help to children, brought up in establishment type // Age psychology. – 1989. - №1.
2. Krivykh, S.V., Kuzina, N.N., Panova, N.V, Laktionova, S.V. Sotcial'noe zakalivanie detei`-sivot: Uchebno-metodicheskoe posobie / Pod red. S. V. Krivykh. – M.: Izdatel'skii` dom «InformBiuro», 2007. – 120 s.

УДК 371

*Yakovleva Yu.O.* **URBAN ENVIRONMENT AS A SCHOOL UPBRINGING AND EDUCATION OF THE TEENAGER.** In the article the author considers the role of the urban environment in the upbringing and education of adolescents.

*Keywords:* environment, urban environment, a teenager.

*Яковлева Ю.О., методист службы сопровождения Центра образования № 80, Санкт-Петербург*

## **ГОРОДСКАЯ СРЕДА КАК ШКОЛА ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ ПОДРОСТКА**

В статье автор рассматривает роль городской среды в воспитании и образовании подростков.

*Ключевые слова:* среда, городская среда, подросток.

Развитие современного образовательного пространства представляет собой вариативный процесс, направленный на удовлетворение образовательных потребностей ребенка, общества, государства. Это возможно при условии ориентации образования на социальный заказ, выявляемый в ходе мониторинга социальной среды и спроса на образовательные и воспитательные услуги в детском, подростковом, молодежном и семейном социуме.

В социальной педагогике особое внимание привлечено к понятию социальной среды, в которой разворачиваются процессы воспитания и образования. Качество этих процессов во многом зависит от принадлежности человека (ребенка) к социальной общности, классу, слою, группе, от городского или сельского места проживания, соотношения в природных и культурных объектах, степени насыщенности среды символами традиций и инноваций. Социальное воспитание разворачивалось в системе “традиций повседневного существования и определенным образом организованной среды” [1, с. 12].

Следовательно, представляется логичным вести разговор о социально-педагогической составляющей воспитательной работы как системы. В настоящее время для ГБОУ Центр образования № 80 важно определить научно обоснованную стратегию, создать средства и механизмы, позволяющие осуществлять комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся на основе концепции «Город как школа». Данную тему невозможно реализовать не изучив социально-культурные и образовательные потребности подростков старшего школьного возраста. Для педагогов нашего образовательного учреждения очень важен процесс включения подростков в позитивную социокультурную городскую среду, ведь обучающиеся Центра образования № 80 являются жителями нашего города. Какой вклад внесут они в жизнь города, своей страны? Каковы будут их достижения во взрослой жизни после окончания школы? Смогут ли они быть достойными гражданами своей страны? Эти вопросы обсуждаются не только педагогами, но и самими обучающимися нашего образовательного учреждения.

Человек (ребенок) социализировался в стихии отношений, которая не может быть до конца охвачена процессами упорядочивания. Однако проблема “педагогического упорядочивания” среды постоянно возобновляла себя на разных этапах общественного развития. Исторически сложилось несколько подходов к осмыслению проблемы взаимосвязи воспитания и общественной среды.

Первый подход позволяет рассматривать среду как негативный фактор. В рамках этого подхода сложилось представление о необходимости частичной или полной изоляции ребенка от средовых влияний. Согласно этому подходу, система воспитания должна носить закрытый характер

Второй подход ориентирован на оздоровление среды педагогическими средствами (труды И.Г. Песталоцци, в которых школа рассматривалась как учреждение, преобразующее село), на окультуривание среды и ее педагогизацию (деятельность С.Т. Шацкого, Н.Н. Иорданского, А.С. Макаренко, которые процесс воспитания рассматривали как включение самих детей в облагораживание среды). В рамках этого подхода сложилось представление о возможности интегрировать педагогические процессы с жизнью, практикой формирования новых отношений коллективности (отечественный опыт А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинского и др.) или общинности (зарубежный опыт А. Нейла, П. Петерсена и др.). Согласно этому подходу, система социального воспитания должна носить открытый характер, ребенку предоставляется возможность активно взаимодействовать со средой и изменять ее в лучшую сторону [2].

Реализуя тему опытно-экспериментальной работы «Развитие Центра образования на основе концепции «Город как школа», наш педагогический коллектив считает одним из подходов решения этих вопросов использование культурного потенциала Санкт-Петербурга. Школа расположена в историческом центре нашего города, что располагает использовать культурный потенциал Санкт-Петербурга в полной мере.

Среди обучающихся Центра образования высокий процент подростков из неполных, малообеспеченных семей, которые попадают в зону риска. Многие из них социально дезадаптированы, имеют низкую самооценку, негативный опыт предыдущих взаимоотношений со школой. Социально-психологические проблемы большинства учащихся являются причиной недисциплинированности, склонности к конфликтам и асоциального поведения в школе и вне её. Исходя из этого миссия нашего образовательного учреждения социализация учащихся, подготовка их к будущей профессиональной общественной жизни таким образом, чтобы за годы обучения в школе они не потеряли своей неповторимости, индивидуальности, творческой направленности.

Рассматривая тему «Город как школа», педагогический коллектив поставил перед собой следующие цели и задачи. Ценным ресурсом для социализации подростков нам видится культурный потенциал Санкт-Петербурга. Опора на него должна стать приоритетом образовательной политики Центра образования № 80. Культура и образование – понятия тесно связанные между собой. Культура всегда рассматривалась как содержательная и процессуальная стороны образования. Насыщение образовательной среды символами культуры выступало как важная задача на всех исторических этапах развития образования. Обращение к истории образования показывает, что педагоги стремились слить процессы образования и инкультурации, то есть «насытить» процесс образования содержанием мировой и отечественной культуры, обеспечить вхождение обучающихся в социум на основе образцов культурного взаимодействия, характерного для конкретной страны.

Сегодня в силу ряда причин актуализируется потребность в культурно-исторической рефлексии. Возникает общественная потребность в оценке исторического прошлого как одного из оснований познания современности. Приходит осознание того факта, что история выступает как важнейшее средство воспитания.

Развитие современного образовательного пространства представляет собой вариативный процесс, направленный на удовлетворение образовательных потребностей ребенка, общества, государства. Это возможно при условии ориентации образования на социальный заказ, выявляемый в ходе мониторинга социальной среды и спроса на образовательные и воспитательные услуги в детском, подростковом, молодежном и семейном социуме. Следовательно, представляется логичным вести разговор о социально-педагогической составляющей воспитательной работы как системы. Сегодня для ГБОУ Центр образования № 80 важно определить научно обоснованную стратегию, создать средства и механизмы, позволяющие осуществлять комплексное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся на основе концепции «Город как школа».

Педагогический коллектив Центра образования считает, что опытно-экспериментальная работа является системообразующим фактором деятельности школы по созданию системы, охватывающей социально-педагогические подходы к воспитанию личности обучающегося, его социализации, учебной реабилитации и адаптации в школьной среде. Эти вопросы невозможно решать без глубокого понимания того, что на самом деле сегодня происходит в городской и школьной среде, что формируется в сознании школьников, каков социокультурный портрет подростка.

Для этого мы провели мини-исследование «Культурный потенциал Санкт-Петербурга и социокультурный портрет обучающегося Центра образования № 80». Для проведения исследования необходимо обнаружить первичный элемент, с изучения которого можно начинать анализ макро- и микроявлений в области «пересечения» социальной и педагогической сфер. В качестве такого элемента предполагается использовать понятие «ситуация». В качестве основного признака ситуации рассматривается процесс взаимодействия субъектов, реальные связи человека с ближайшим социумом (другими людьми, окружающей социокультурной средой) [3, с. 42].

В нашем случае первичным элементом является изучение социокультурного портрета обучающегося Центра образования № 80.

По результатам этого анкетирования удалось выяснить:

- социокультурно-образовательный уровень семей обучающихся;
- культурные предпочтения подростков;
- подростковые прогулочные артерии города;
- досуг подростка;
- наиболее значимые для подростка мероприятия социокультурной городской среды.

Учитывая негативные факторы городской среды, Служба комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся Центра образования № 80 стремится приобщить подростков к разнообразным позитивным социальным действиям через игровую, творческую деятельность, создаёт обстановку подлинного сотрудничества, содружества, сотворчества, что способствует самораскрытию обучающихся.

Проектируя организацию совместной деятельности педагогов и обучающихся, мы используем культурный потенциал нашего города, стремимся создать условия для развития социально-педагогического субъекта (личности, группы, социума, социального института, школьного сообщества в целом), в целях самореализации подростков и педагогов в основных сферах жизнедеятельности путем оптимизации их связей с социокультурной средой школы и города, разрешения или минимизации существующих личностно-психологических проблем.

На сегодняшний день мы рассматриваем проектирование как основной вид совместной деятельности педагогов и обучающихся. Именно такая деятельность способствует повышению мотивации учебной деятельности подростков и обеспечивает рост познавательной активности как обучающихся, так и педагогов Центра образования № 80.

Реализация школьных проектов происходит в условиях неформального содружества обучающихся и педагогов, объединенных общими интересами. Оно отличается большой демократичностью и общением, что способствует интенсификации процесса социализации формирующейся личности, выработке норм социального общения, навыков ориентации в достаточно большом (по сравнению с семьей, школой, двором) информационном пространстве, а также помогает формировать навыки принятия самостоятельных решений.

Учитывая, что ГБОУ Центр образования № 80 должен давать такое образование, получив которое человек будет способен самостоятельно работать, учиться, и переучиваться, при проектировании совместной деятельности обучающихся и педагогов в ходе опытно-экспериментальной работы по теме «Развитие Центра образования № 80 на основе концепции «Город как школа» была сформулирована стратегия. Эта стратегия состоит в том, чтобы адаптировать школьную образовательную среду под обучающихся, а не наоборот, обогатив её элементами городской социокультурной среды, тем самым создавать школьное образовательное пространство, характеризующееся комфортными условиями, социально-психологической защищённостью и содействием в развитии познавательной активности обучающихся.

Сегодня в нашем образовательном учреждении ведётся работа над следующими проектами:

Межпредметный проект «Все науки хороши»: при реализации интегрируется смежная тематика нескольких предметов. Данный проект подразумевает работу учителей по использованию на уроках межпредметных связей и включение дополнительного материала в учебные дисциплины, связанные с культурным потенциалом Санкт-Петербурга; направлен на развитие у обучающихся понимания того, что важны все учебные дисциплины, а не отдельно взятые и осознание значимости общности наук.

Так, например, на уроках математики обучающимся даётся возможность вычислить площадь эркера и анкера жилого дома стиля модерн и ампир; на интегрированных уроках литературы и истории можно изучить литературное творчество В. Гаршина и Ю. Тынянова в период их жизни в районе Песков Рождественской части Санкт-Петербурга; на уроках физики обучающиеся знакомятся с принципом действия аэростата и его стратегическом

значении во время обороны блокадного Ленинграда в период Великой Отечественной войны и т.д.

Надпредметный проект «Центр образования – профессиональное образование»: реализуется на основе изучения сведений, не входящих в школьную программу. Проект возник потому, что в нашей школе учатся подростки, которые одновременно получают профессии в НПО ТУ города.

Данный проект подразумевает дать возможность подросткам овладевать профессией и осуществлять обучение в средней школе, понимая необходимость образования для дальнейшей успешной работы и карьеры; направлен на осуществление социально педагогического партнёрства Центра образования со средними и высшими профессиональными учебными заведениями с целью развить личный опыт обучающихся; дать возможность выбрать обучающимся значимую для себя информацию, уметь дать себе самооценку и осуществить самоанализ, прослеживая личностный рост. Через мини-проекты обучающимся даётся возможность ощутить культурно-образовательный потенциал Санкт-Петербурга участвуя в проектных мероприятиях учреждений среднего и высшего профессионального образования.

Надпредметный проект «Служба общественного мнения»: подразумевает создание условий для демократизации образовательного процесса Центра образования, создание условий для реализации подростками своих интересов, потребностей и лидерских способностей, включение их в общественное управление школой; развитие ученических социально-значимых проектов и инициатив; развитие партнёрства с различными городскими молодёжными объединениями и организациями. Приведу пример некоторых составляющих этой области проектирования: ими являются подпроекты «Школьный виртуальный музей «Рождественская часть Санкт-Петербурга», «Что здесь было, когда не было меня». Данные подпроекты позволяют использовать всю мощь культурного потенциала Санкт-Петербурга посредством совместного творчества педагогов и обучающихся Центра образования № 80. Здесь имеет быть место и образовательная и поисковая и исследовательская деятельность.

В данный проект было включено дополнительно ещё два подпроекта «Театральные уроки» и «Выставка знаний». Причиной их разработки явились результаты мини-исследования. Эти исследования показали, что для обучающихся Центра образования № 80 театр и библиотека практически не представляют никакого интереса. Для привития интереса к этим учреждениям культуры ежемесячно проводятся различные выставки в школьной библиотеке (например: к юбилею 1812 года была организована выставка оловянных солдатиков и юбилейных фарфоровых тарелок ЛФЗ «Полки 1812 года»), а учителя русского языка и литературы проводят театральные уроки (небольшие постановки по произведениям классической русской литературы, связанных с Петербургом).

Итогом каждого проекта является продукт творческой деятельности обучающихся. Педагоги Центра образования № 80, внимательно изучая эти продукты, находят пути дальнейшей работы в направлении по использованию культурного потенциала Санкт-Петербурга и проектируют учебно-воспитательный процесс с учётом его динамики развития. Таким образом, возникают новые направления комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся через обогащение школьной образовательной среды элементами городской социокультурной среды.

Вот, что пишут наши учащиеся в своих мини-сочинениях: «Ценности и антиценности представляют собой крайности. Культура – ценность городской среды. Антиценности разрушают культуру и искусство».

«Ценность в нашей стране это архитектура зданий, соборов, церквей, музеев и т.д. За продолжительное существование нашей страны много чего сохранилось из архитектурных сооружений, только одна лепнина чего стоит. А антиценности, как я понял, это разрушения. Разрушение тех самых ценностей людьми, временем и погодными условиями».

«В мире очень много ценностей. Я, к примеру, напишу про старые дома, скульптуры, соборы и т.д. В России, особенно в Санкт-Петербурге, очень много достопримечательностей, которые развивают нашу духовную культуру, показывают нашу историю (через что наш народ прошёл), даёт скрытый жизненный ответ. Люди портят, со временем, соборы (превращая их и бизнесцентр), дома рушат, строят вместо них новостройки красивые, но не несущие какой-то старинной красоты и небезопасные для жизни человека.

Затрону ещё традиции людей. Старые исчезают постепенно, появляются новые – иностранные, можно сказать, что исчезают наши славянские традиции и праздники. Но всё же, много скульптур, домов, соборов осталось. Остались и люди, которые пытаются всё восстановить, которые восхищаются нашей культурой и традициями». «Ценность: культурное наследие (музей, церкви, соборы, мосты, скверы и др.). Антиценности осквернение памятников, отношение, поведение людей, которые ведут себя недостойно города».

Работая методом проектирования с использованием культурного потенциала города, педагогический коллектив решает следующие проблемы. Вашему вниманию как продукт ученической деятельности мы предлагаем фотографии Владимира Шишова (ученика 9 класса) на тему «Рождественская часть Санкт-Петербурга сегодня».

Хотя работа в данном направлении только начинается, но мы уже получили первые результаты мониторингового исследования. Эти результаты позволяют сказать о том, что заданная нами модель проектной деятельности способствует обогащению школьной образовательной среды путём привлечения в неё элементов городской социокультурной среды. Всё это будет способствовать не только расширению социально-педагогического партнёрства, но и распознаванию, как педагогами, так и обучающимися социокультурных ценностей и антиценностей, способствующих позитивной динамики качества образования с использованием культурного потенциала Санкт-Петербурга.

Список литературы:

1. *Петров, Е.В.* Социальное воспитание в античности и Средние века [Текст] / Е.В. Петров, Г.А. Петрова. - СПб.: Нижневартовск., 2000. - 146 с.

2. *Расчётина, С.А.* Социальная педагогика как историческая наука / С.А. Расчётина – Режим доступа [http://www.obrazpress.ru/index.php?option=com\\_deeppockets&task=catContShow&cat=4&id=101&Itemid=6.1](http://www.obrazpress.ru/index.php?option=com_deeppockets&task=catContShow&cat=4&id=101&Itemid=6.1).

3. *Расчётина, С.А.* Объект и предмет социально-педагогического исследования [Текст] / С.А. Расчётина // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. Серия «Педагогика. Психология». – 2012. - № 70. - С. 41-45.

Spisok literatury`:

1. *Petrov, E.V.* Sotcial`noe vospitanie v antichnosti i Srednie veka [Tekst] / E.V. Petrov, G.A. Petrova. - SPb.: Nizhnevartovsk., 2000. - 146 s.

2. *Raschyotina, S.A.* Sotcial`naia pedagogika kak istoricheskaia nauka / S.A. Raschetina – Rezhim dostupa [http://www.obrazpress.ru/index.php?option=com\\_deeppockets&task=catContShow&cat=4&id=101&Itemid=6.1](http://www.obrazpress.ru/index.php?option=com_deeppockets&task=catContShow&cat=4&id=101&Itemid=6.1).

3. *Raschyotina, S.A.* Ob`ekt i predmet sotcial`no-pedagogicheskogo issledovaniia [Tekst] / S.A. Raschyotina // Vestneyk Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Iaroslava Mudrogo. Seriiia «Pedagogika. Psihologiya». – 2012. - № 70. - S. 41-45.

УДК 371

*Smirnova E.M.* **DEVELOPMENT OF THE PRACTICE OF CHARITY IN RUSSIA IN THE BEGINNING OF XVIII CENTURY ON THE BASIS OF THE ANALYSIS OF STATISTICAL DATA.** Currently social pedagogy through the stage of active development as a special area of scientific knowledge. In the article the goal is to identify the origins of this process. It is an appeal to history allows you to follow the development of a research component of care, what methods are used authors of previous ages with understanding of this phenomenon, what place in the research process, occupied statistics, revealing the scale of the social issues at different stages of social development.

*Key words:* the practice of charity, statistics.

## **РАЗВИТИЕ ПРАКТИКИ ПРИЗРЕНИЯ В РОССИИ В НАЧАЛЕ XVIII ВЕКА НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА СТАТИСТИЧЕСКИХ ДАННЫХ**

В настоящее время социальная педагогика переживает этап активного развития как особая область научного знания. В статье поставлена цель выявить истоки данного процесса. Именно обращение к истории позволяет проследить, как развивался исследовательский компонент признания, какими методами пользовались авторы прежних эпох при осмыслении данного феномена, какое место в исследовательском процессе занимала статистика, раскрывающая масштаб социальных проблем человека на разных этапах общественного развития.

*Ключевые слова:* практика признания, статистика.

На основании изученных исторических источников, характеризующих развитие практики признания и статистики, исследуемое историческое время (XVIII – XIX вв.) было условно разделено на четыре этапа, каждый из которых характеризовался качественным своеобразием процессов развития практики признания и статистики, а так же связей между этими процессами. Каждый этап был охарактеризован по признакам: культурно-исторического контекста эпохи; антропологических идей; меры развития двух анализируемых процессов и степени их взаимосвязи; законодательной базы, на основе которой осуществлялись исследуемые процессы.

В данной статье внимание уделено начальному этапу зарождения взаимосвязи практики признания и статистики, а именно, первой трети XVIII века.

В первой трети XVIII века основной **культурно-исторический контекст**, в рамках которого осуществлялись все преобразования, связан: с петровскими реформами, которые затронули все стороны политической, экономической, социальной, культурной жизни Российского государства; с процессом прямого сотрудничества формирующейся империи с западноевропейскими странами, с переносом на российскую почву способов организации различных сторон жизни общества и человека на основе полицейских государственных подходов. Построение нового государства сопровождалось разрешением основного противоречия эпохи: религиозно-мыслящий человек должен был превратиться в государственно-мыслящего человека.

На данном этапе антропологические идеи были связаны с подходами, которые нашли свой выход в работах сподвижников Петра I: В.Н. Татищева, Ф. Прокоповича, в антропологической философии Г.С. Сковороды (1722-1799), который вплотную подошел к решению едва ли не главного вопроса антропологической философии о соотношении уникального и универсального начал в природе Человека. В этот период времени в Россию проникает комплекс гуманитарных идей, ставящих под сомнение религиозные взгляды на сущность человека и способ его существования в мире, подчеркивающих значимость человеческого ума и способность человека познавать природу, утверждающих возможность построения нового типа государственного устройства на разумных началах. Диалог с Западом, осуществляемый в разных вариантах, выступил важнейшим основанием для осуществления разнообразных реформ общественной жизни России. Отметим также, что сама фигура Петра I как императора - преобразователя и его деятельность, осуществляемая в логике просветительских идей, оказали существенное влияние на жизнь России.

Анализ состояния практики признания с учетом наличия некоторых статистических данных показал, что в ходе реформ Петра I происходит превращение системы общественного признания из церковно-благотворительной в государственно-административную. В процессе становления государственно-административная система проходит три этапа, на каждом из которых приобретает вид: приказной системы (1682-1709); губернской (1710-1725); коллежской (1719-1735).

Этап приказной системы связан с формированием общественного признания в ре-

зультате секуляризации монастырских земель и реформирования Монастырского приказа. Анализ источников показал, что средства, отпускаемые на этот процесс, были крайне скудными. Северная война (1700-1721) привела к упадку приказной системы, поскольку неуклонно растущие военные расходы приводили к тому, что финансирование образования, призрения и медицины осуществлялось по остаточному принципу [2].

Отметим, что на этапе петровских преобразований благотворительная практика была разделена на две ветви: детскую и взрослую. При этом указы гласили о необходимости организации первых в России воспитательных домов для детей. Данные о финансировании поддержки, позволяют понять, почему до нас дошли крайне скудные сведения о наличии этих учреждений. Очевидно, что приказы Петра I не были обеспечены денежными ресурсами.

Формирование губернской государственной системы призрения связано с административной (областной) реформой (1708-1710), в результате которой территория Российского государства была поделена на губернии. На губернии возлагается организационная, финансовая и законодательная ответственность в сфере государственного общественного призрения. В рамках губернской системы общественного призрения обустриваются «гошпитали» для увечных, престарелых, «засорных» младенцев.

В результате реформаторской деятельности Петра I оформляется достаточно разветвленная система социальной защиты. Церковь во главе с Патриаршим и Монастырским приказом, а затем и под представительством Святейшего Синода постепенно утрачивает ведущую роль в оказании поддержки нуждающимся. В эпоху царя – реформатора происходит становление государственной системы общественного призрения.

На этапе становления государственной системы общественного призрения наблюдается: 1) процесс дифференциации практики призрения, во-первых, на полицейскую, в которой прослеживаются два аспекта, а именно: карательный и превентивный, и, во-вторых, на социальную, характеризующуюся как призрение нуждающихся людей; 2) процесс дифференциации клиентуры практики призрения по демографическому признаку (детская и взрослая) и по функциональному (исправительный или социальной защиты). Это определяет дифференциацию или специализации институтов призрения в качестве детских и взрослых учреждений социальной защиты («гошпитали» для «засорных» младенцев, приюты для безнадзорных детей; «гошпитали» и «богадельни» для увечных, больных, убогих, инвалидов, престарелых, т.е. нетрудоспособного взрослого населения) и исправительных заведений трудотерапевтического характера (смирительные и работные дома).

Предпринимается попытка разработать систему финансирования становящейся системы государственного призрения. Как показал анализ источников, проблема финансирования государственного общественного призрения остается открытой для дискуссии вплоть до конца XIX века, пока в отрасль не хлынули денежные потоки, аккумулированные от частных благотворителей и благотворительных организаций на постоянной основе.

**Историографический анализ содержания законодательных источников эпохи Петра I** позволил зафиксировать несколько трансформаций, характеризующих практику призрения.

Первый вид изменений – стремление переломить ситуацию в области призрения, поставить преграды на пути подаяния и прошения милостыни и, таким образом, создать условия для новых форм ее организации – призрения. Об этом свидетельствуют указы, о запрете на прошение и дачу милостыни:

репрессивные указы, запрещающие просить милостыню; репрессивные законы, запрещающие подаяние милостыни [5].

Второй вид изменений, касающийся практики призрения, зафиксированный при анализе источников, значимый для нашего исследования – процесс дифференциации призрения. Мы акцентировали внимание на этом процессе, так как его можно рассматривать как начало зарождения дифференцированных способов помощи нуждающемуся человеку.



Анализ указов, касающихся дифференциации поддержки, изданных императором, можно разделить на две группы. Во-первых, это указы, дифференцирующие поддержку, содействующие ее разделению на две ветви: взрослую и детскую. Прямое попечение о детях в специальных учреждениях появилось уже в начале XVIII века, когда в 1706 году в Холмово-Успенском монастыре за счёт церковных средств была построена «сиропитальница» для «засорных» младенцев. Постановление императора от 4 ноября 1715 года гласило: «Великий государь указал по именному своему царского величества указу в Москве и других городах при церквах, у которых пристойно, подле ограды, построить гошпиталя... избрать искусных жен для сохранения засорных младенцев, которых матери стыда ради отменяют в непристойные места, отчего эти младенцы безвременно умирают. А потому, объявить, чтоб младенцев не отменяли, приносили б к тем госпиталям и клали в окно тайно. Госпитали построить и содержать из губернских доходов; приставленным женщинам на год давать денег по три рубля, да хлеба пол-осьмины на месяц, а младенцам на день по три деньги» [4, с.42]. Таким образом, впервые в становящейся системе призрения было выделено особое направление - «детское», которое, начиная с этого времени, стало, существовать наряду с направлением «взрослым». Во-вторых, это указы, отменяющие главные религиозные правила поддержки: «просящему у тебя дай», «не расспрашивай...» Вместо этих правил вводилось правило «расспроса нищих», то есть еще один вариант дифференциации людей, нуждающихся в поддержке, по испытываемой нужде. В третьих, это указы об организации учреждений, соответствующих нуждам людей.

Таким образом, результатом законотворческой работы выступили процессы:

- дифференциации нищенствующих и бедствующих людей на группы в зависимости от причин нищеты. В поле зрения государства попали бедные, больные, профессиональные, преступные, сиротствующие нищие; нищие взрослые обоих полов, способные к труду; престарелые, увечные, не способные к самостоятельному труду;

- дифференциации учреждений призрения: в богадельни, тех, кто нищий; в сиропитальницы тех, кто болен и не может работать; на различные заводы - лентяев и тунеядцев; на каторжные работы - преступников. По характеру социальной патологии - «профессиональные нищие», «ленивые прошаки» (попрошайки), помещались либо в смиренные дома с насильственным привлечением к труду. Вторая категория призывалась в «гошпиталях» [3].

Третий вид изменений, характерный для этого времени, - процесс интеграции социальной и педагогической поддержки, в тех случаях, когда речь шла о поддержке детского населения [4].

Таким образом, репрессивный характер способов и методов проведения Петровских реформ предполагал наличие строгой отчетности, что, в свою очередь, требовало наличие статистических данных и оказывало влияние на ее развитие.

Изучение исторических материалов позволило утверждать, что Петр I понимал практическую потребность в различного рода статистических сведениях для управления государством и активно пользовался ими.

При Петре I вводятся:

- отчётные ведомости: в них управление коллегий отражает сведения о том, где оно находится - на чьей земле, сколько земли, какие строения (каменные или деревянные), оборудование производства, сведения о рабочих и т.д.;

- подушные переписи (ревизии): чтобы осуществить налоговую реформу, нужны были сведения о числе мужских душ и их распределение по территории страны. Первая ревизия была объявлена 26 ноября 1718 года [1];

- текущий учёт населения: в петровскую эпоху зарождается текущий учёт населения - текущая регистрация браков, рождений, смертей, осуществляемая церковью. Начало было положено указом 1702 года « О подаче в Патриарший Духовный приказ приходским священникам недельных ведомостей о родившихся и умерших».

**Анализ развития статистики** на данном этапе показал, что в результате петровских реформ происходит становление статистики как научно-практического направления в народном хозяйстве Российской Империи. Возникает: административная статистика (правительственная), которая определяет круг управленческих задач и анализирует данные, собранные, сведенные, обработанные и проанализированные в свете обозначенных управленческих задач, и возникает «статистика населения», которая поставляет данные для решения управленческих задач. Практика ревизий, характерная для «статистики населения» петровской эпохи способствует, в свою очередь, развитию направления – описательной статистики в исследуемый исторический период.

С другой стороны, анализ практики призрения показал, что сформирована государственно-административная система общественного призрения как репрессивная мера, направленная на борьбу с нищенством. Задачи, которые решает общественное призрение в Петровскую эпоху, относятся к разряду оперативных (задержал, учинил, наказал, выслал и т.д.). У российских реформаторов этого времени не было возможности опираться на твердые статистические данные. В связи с этим реформы в России в области призрения носили при Петре I половинчатый характер. Анализ исторических источников не выявил случаев обращения к статистике со стороны государства и полиции при решении насущной задачи – борьбы с нищенством. Лишь постепенно в более позднее время борьба с нищенством начинает носить не только оперативный, но и превентивный характер, что ведет к появлению новых форм призрения, развивается ее законодательная база и теоретические подходы к ее осуществлению.

Таким образом, на этапе Петровских реформ происходит параллельное становление статистики и практики призрения с тенденцией на сближение данных процессов. Статистика использует незначительное количество статистических процедур и отчетности в соответствии с законодательной базой, учреждающей эти процедуры. В данный период времени отсутствуют: учреждения, ведущие сбор и обработку статистических сведений; профессионалы, обеспечивающие организацию подобной деятельности; научное знание о процедурах и составлении статистической документации. Однако уже появляются ростки таких отраслей статистики как административная (правительственная) статистика и «статистика населения» или демографическая статистика, которые в дальнейшем получают активное развитие.

Практика призрения в эпоху правления Петра I приобретает вид государственно-административной системы и служит государственной задаче – борьбе с нищенством, в связи с чем практикуются следующие формы: 1) призрение взрослых туенядцев, профессиональных нищих, пьяниц в смиренных и работных домах, с применением к ним методов насильного включения в труд; 2) призрение увечных, убогих и больных, не способных к самостоятельному труду, в богадельнях и «гошпиталях»; 3) призрение «ззорных» младенцев, покинутых родителями, в церковных кельях, оборудованных видным религиозным деятелем этой эпохи Иовом Благочестивым, по примеру которого Петр I приказал строить «особые дома» для этой категории детей.

Литература:

1. Антология социальной работы. В 5 т. Т. 2. Феноменология социальной патологии. /Сост. М. В. Фирсов.— М.: Сварогъ — НВФ СПТ, 1995.- 4
2. Благотворительность в России / Сост. Канцелярия по учреждениям Императрицы Марии. – СПб.: Типо-Литография Н.Л. Ныркина, 1907. – Т. 1. – 422 с.
3. Георгиевский П.И. Призрение бедных и благотворительность. – СПб.: Типография Морского Министерства, в Главном Адмиралтействе, 1894. – 118 с.
4. Полное собрание законов Российской империи. - Спб., 1830. - Т. 16, № 11908. - С. 353-354.
5. Расчетина С.А. Методология исследования в области истории социальной педагогики: Научно-методическое издание / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова // Научно-методический журнал. Серия: педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. Изд. КГУ, 2012, том 18, №2. – 257 с.
6. Современные тенденции развития научного знания в области теории и истории социальной пе-

дагогика / Социальная педагогика в России // научно-методический журнал. М.: Издательство «Современное образование», 2012, №2. - 96 с.

7. Свод законов Российской Империи. — Т.2, — Кн. 1. — М., 1910. — 912 с.

Leetatura:

1. Antologiya sotcial'noi` raboty`. V 5 t. T. 2. Fenomenologiya sotcial'noi` patologi. /Sost. M. V. Firsov.— М.: Svarog` — NVF SPT, 1995.- 4

2. Blagotvoritel`nost` v Rossii / Sost. Kantceliarii po uchrezhdeniiam Imperatri-ty` Marii. — SPb.: Tipoleetografiia N.L. Ny`rkina, 1907. — Т. 1. — 422 s.

3. Georgievskii` P.I. Prizrenie bedny`kh i blagotvoritel`nost`. — SPb.: Tipografiia Morskogo Ministerstva, v Glavnom Admiraltei`stve, 1894. — 118 s.

4. Polnoe sobranie zakonov Rossii`skoi` imperii. - Spb., 1830. - Т. 16, № 11908. - S. 353-354.

5. Raschetina S.A. Metodologiya issledovaniia v oblasti istorii sotcial'noi` pedagogiki: Nauchno-metodicheskoe izdanie / Vestneyk Kostromskogo gosudarstvennogo univer-siteta im. N.A. Nekrasova // Nauchno-metodicheskii` zhurnal. Seriya: pedagogika, psihologiia, sotcial`naia rabota, iuvenologiya, sotciokinetika. Izd. KGU, 2012, tom 18, №2. — 257 s.

6. Sovremennye tendentsii razvitiia nauchnogo znaniia v oblasti teorii i istorii sotcial'noi` pedagogiki / Sotcial`naia pedagogika v Rossii // nauchno-metodicheskii` zhurnal. М.: Izdatel`stvo «Sovremennoe obrazovanie», 2012, №2. - 96 s.

7. Svod zakonov Rossii`skoi` Imperii. — Т.2, — Кн. 1. — М., 1910. — 912 s.

УДК 37.0

*Koneva S.V.* **THE RELATIONSHIP OF SOCIAL EDUCATION AND VOLUNTEER ACTIVITIES.** The author reveals the connection of social education and volunteer activities.

*Keywords:* social upbringing, volunteer activities.

*Конева С.В., аспирант кафедры социальной педагогики, Санкт-Петербург*

## **СВЯЗЬ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И ВОЛОНТЕРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье раскрывается связь социального воспитания и волонтерской деятельности.

*Ключевые слова:* социальное воспитание, волонтерская деятельность.

Анализируя ситуацию развития современного школьника, ученые заостряют внимание на проблеме влияния на современных подростков рыночных отношений. Повышенный интерес к материальным ценностям может сформировать ситуацию риска, снижающего уровень духовности формирующейся личности. В частности, С.А. Расчетина подчеркивает, что рыночные отношения, активно вторгаясь в жизненную ситуацию подростка, драматизируют ее. Подросток, включенный в социум, чутко реагирует на такие проблемы, как возможность потери работы родителями, низкая заработная плата, невостребованность многих специальностей. Рыночные отношения, вторгаясь в педагогические процессы, могут, по мнению автора, снижать уровень гуманистических отношений, лежащих в основе педагогического взаимодействия [11]. Подростки могут оценивать друг друга и родителей с позиции денежного критерия.

Новая социальная ситуация требует рассмотрения под новым углом зрения процессов социального воспитания. Сложившиеся в начале XX века подходы к осмыслению этого процесса очень значимы для общего видения проблемы, но не вполне соответствуют современным реалиям. Поэтому, как подчеркивают ученые (А.В. Мудрик, Т.А. Ромм и др.), необходимо переосмысление этого процесса применительно к современным условиям.

Потребность в гуманизации педагогического процесса побуждает к поиску альтернативных решений. Такой альтернативой выступает волонтерское движение. Вовлечение подростков в волонтерскую деятельность с учетом диагностики значимых социально-личностных проблем, организация обучения на основе включения в социально-значимую деятельность, самостоятельная реализация на практике полученных умений и компетен-

ций, приобретение опыта «значашего переживания» - таков путь инициации процессов смыслообразования подростков.

Предварительный анализ литературы по проблеме показал, что в настоящее время проблема социального воспитания и проблема волонтерства чаще всего исследуются как рядоположенные. Мы не встретили работ, в которых связь этих феноменов выступает предметом специального исследования. Далее, большая часть работ, посвященная проблемам волонтерской деятельности, связана с анализом деятельности взрослых, главным образом, студенческой молодежи. То есть, в современной науке и практике недостаточно исследован вопрос волонтерской деятельности подростков и ее влияния на процессы их социализации.

Анализ источников, посвященных проблеме социального воспитания, показал, что оно рассматривается учеными в двух ракурсах.

Во-первых, оно исследуется как универсальная категория социальной педагогики, на основе которой исследуются все другие феномены этой области научного знания. Одним из первых обновленное определение социального воспитания применительно к современному этапу общественного развития дал А.В. Мудрик. Он представляет социальное воспитание как объект научной социальной педагогики, определяет его как «взращивание человека» в процессе планомерного создания условий в целях позитивного развития и духовно-ценностной ориентации [6, 111]. Т.А. Ромм рассматривает социальное воспитание как универсальную категорию социальной педагогики, как особый вид педагогической деятельности, феномен, преобразующий окружающий социум и природные силы самого человека [12]. В.А. Никитин представляет социальное воспитание, как часть воспитания, нацеленного на обретение человеком социальности как способности человека взаимодействовать с социальным миром [13, 37]. О.С. Газман предложил исследовать социальное воспитание в контексте базовой культуры личности, выделив: культуру жизненного самоопределения; культуру семейных отношений; экономическую культуру и культуру труда; политическую, демократическую и правовую культуру: интеллектуальную, нравственную и культуру общения; экологическую, художественную и физическую культуру [1].

Во-вторых, социальное воспитание рассматривается более узко, как вид помогающей деятельности, особый вид воспитания, нацеленный на решение проблем социализации конкретного ребенка, находящегося в социально опасной или трудной жизненной ситуации. М.А. Галагузова представляет социальное воспитание как систему «помощи в образовании и воспитании детей, нуждающихся в ней в период их включения в социальную жизнь» [2, 182]. С точки зрения С.А. Расчетиной этот процесс сопряжен с усилением внимания к ребенку в тех «узлах пересечения» его отношений с другими, которые драматизируют ситуацию, нарушают процессы социализации. Это предупреждение конфликта, снятие его остроты [10].

Мардахаев Л.В. акцентирует свое внимание на типологии понимания сущности социального воспитания и выделяет: воспитание гражданина (гражданское воспитание), характерное для любого общества, которое осуществляется под влиянием и контролем государства; общественное воспитание человека в соответствии с социальным идеалом; создание социально активной личности, приоритетом жизнедеятельности которой является общественное; навязывание, пропаганда и внедрение определенных нравственных ценностей, идеалов, образа жизни народам других стран [5].

Б. В. Куприянов указывает, что оно «... должно быть ориентировано на целостное, семантически непротиворечивое конструирование жизнедеятельности воспитательной организации в четком соответствии с социокультурным контекстом» [4].

Исторически так же сложились несколько подходов к осмыслению проблемы взаимосвязи воспитания и общественной среды. Первый подход позволяет рассматривать влияние среды как негативный фактор. В рамках этого подхода сложилось представление о

необходимости частичной или полной изоляции ребенка от средовых влияний. Согласно этому подходу, система подготовки ребенка к жизни в социуме должна носить закрытый характер. (И. И. Бецкой и др.). Второй подход ориентирован на оздоровление среды педагогическими средствами, на окультуривание среды и ее педагогизацию. В рамках этого подхода сложилось представление о возможности интегрировать педагогические процессы с жизнью, с практикой формирования новых отношений коллективности (С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, Н.Н. Иорданский, В.Г. Бочарова и др.). Отталкиваясь от их идей, мы считаем, что добровольная деятельность возможна только в том случае, если система открыта, т. е. ребенок может видеть, осмысливать, включаться в процесс оказания помощи.

Охват педагогических явлений, составляющих содержание социального воспитания, представлен в работах ученого начала XX века Н.Н. Иорданского. В книге "Основы и практика социального воспитания" он выделил четыре подхода к пониманию сущности социального воспитания: «Относительно социального воспитания нет договоренности. Одни называют этим термином всю систему воспитания со всеми его сторонами (учебные занятия, их обстановка, организация детей, наблюдение за их здоровьем, личность учителя и др.)» [3, 17]. Аналогичные мысли мы находим у таких авторов начала XX века, как Крупенина, Шацкий, Корнилов К. Н.

В словаре русского языка С. И. Ожегова слово «волонтер» является синонимом слова «доброволец».[8] В толковом словаре Д.Н. Ушакова мы находим следующее определение этого понятия: волонтер (от французского *volontaire*) – это доброволец, вольнослужащий; причисленный на своем иждивении и по своей воле, в военное время, к войску, но не вступивший в службу. На современном этапе это определение потеряло свое прямое значение. Сегодня волонтерами называют тех, кто добровольно вносит свой вклад в развитие широкого круга деятельности на благо общественности и без денежного вознаграждения, т.е. безвозмездно. В учебнике «Социальная педагогика» под редакцией В.А. Никитина, мы читаем, что «волонтер – это тот, кто добровольно взял на себя какую-либо работу»[7].

М.А. Слободская рассматривает понятие «волонтерство» как добровольное принятие обязанностей по оказанию безвозмездной социальной помощи, услуг, патронажа над инвалидами, больными, престарелыми, а также лицами и социальными группами населения, оказавшимися в сложных жизненных условиях. Добровольчество – это созидательная социальная сила, способствующая построению более гуманного и справедливого общества посредством всеобщего сотрудничества» [12]. Социально-воспитательную значимость волонтерской деятельности признают многие исследователи. Работы П.Д. Павленка и Е.И. Холостовой определяют сущность волонтерства как добровольной деятельности, ведущейся в соответствии с потребностью совести.

Анализируя содержательную сущность феномена «волонтер», «волонтерство», мы выделяем следующие характеристики: добровольность участия, безвозмездность добровольческих усилий, целенаправленное достижение общественного блага, активность участников волонтерской деятельности. Важными для понимания сущности волонтерского движения стали его специфичные черты: в дар приносятся не материальные средства, а личное время, жизненная энергия, бескорыстный труд, талант, творчество волонтеров; основанием для волонтерской деятельности является эмоционально положительное личное убеждение человека в необходимости оказывать помощь нуждающимся людям и получать удовлетворение от выполненной работы.

В ходе проведенного исторического анализа становления добровольческого движения в России нами было выделено два крупных периода (предыстория и история), которые делятся на более мелкие этапы.

Предыстория включает два этапа, которые охватывают довольно длительный исторический период и относятся соответственно к XVIII и XIX в.в. Первый этап: истоки добровольчества уходят в далекие времена, когда россияне, воспитанные на моральных и этических традициях православия, оказывали безвозмездную помощь нуждающимся со-

гражданам. Эта помощь носила разные названия: милосердная практика, призрение, благотворительность, вспоможение и др. Второй этап: добровольчество осуществлялось под влиянием идей Просвещения и гуманизма как оказание помощи населению через различные пожертвования с благотворительными целями. Эта помощь определялась как филантропия.

История: Ее мы связали с появлением термина «волонтерство». В содержательно насыщенном XX столетии выделяются два (третий и четвертый) этапа. Временные рамки третьего этапа ограничены 50-ми гг. - серединой 80-х гг. XX в., когда добровольчество в России выступало в виде института шефства. Четвертый период развития волонтерства приходится на начало 90-х гг. XX в. и связан с появлением некоммерческих благотворительных организаций. Начало XXI в. знаменует собой пятый этап, содержательно обусловленный развитием самостоятельных инициатив общественных организаций, помогающих государственным структурам.

На всех этапах становления волонтерского движения в России ярко проявляется, во-первых, идея консолидации людей вокруг возникшей угрозы, будь то военная, смена политической власти и др. Идея консолидации сил вокруг возникшей «здесь и теперь» жизненной проблемы находит свое воплощение в различных формах поддержки и помощи нуждающимся. Во-вторых, на всех исторических этапах отмечена минимальная степень участия государства в благотворительности. В подтверждение сказанного подчеркнем, что только в 1995 году вступил в силу Федеральный закон № 135-ФЗ «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях».

Мы согласны с мнением ученых Е.С. Азаровой, Е.В. Акимовой, С.П. Акутиной, О.В. Лишина, С.В. Тетерского, В.С. Третьяковой, А.Л. Уманского, А.С. Чернышева, М.С. Яницкого и др. в том, что волонтерская деятельность подростков сегодня не только может помочь решить многие социальные проблемы общества, но и способствовать успешной социализации подростков, формированию у них активной жизненной позиции. Польза от участия в добровольческой деятельности для молодежи - это возможность для саморазвития, самореализации, а также в ценности приобретаемого нового социального опыта.

Анализ источников показал, что волонтерская деятельность выступает как предмет исследования в основном в социологии. Здесь она представлена как альтернатива бездуховности, как стремление оказать помощь в решении социальных, медицинских и других проблем, как процесс объединения людей, стремящихся создать общественные организации, оказывающие помощь детям и их направленность от взрослых к детям.

Наша задача – рассмотреть эту деятельность как педагогический процесс. Свою задачу мы видим в том, чтобы углубить представления о педагогических аспектах волонтерской деятельности, доказать, что она может выступать как педагогическое средство решения задач позитивной социализации на современном этапе развития рыночных отношений.

В 12—14 лет в психологическом развитии многих детей наступает переломный момент, известный под названием «подросткового кризиса». Внешне это проявляется в грубости и нарочитости поведения подростка, стремлении поступать наперекор желанию и требованию взрослых, в игнорировании замечаний, замкнутости.

Подростковый кризис является пиком переходного периода от детства к взрослости. Следует оговорить, что бывают случаи бескризисного развития ребенка. Подростковый кризис отличается от всех других кризисов большей продолжительностью. Л. И. Божович считает, что это связано с быстрым темпом физического и умственного развития подростков, приводящего к образованию таких потребностей, которые не могут быть удовлетворены в силу недостаточной социальной зрелости школьников этого возраста, в то же время возникшие потребности очень сильные, напряженные. На подростка влияют семья, двор, улица, школа, СМИ. На образование подросткового кризиса влияют как внешние, так и внутренние факторы. Внешние факторы состоят в постоянном контроле со стороны

взрослых, в зависимости и опеке, от которых подросток всеми силами стремится освободиться, считая себя достаточно взрослым, чтобы принимать самостоятельно решения и действовать по своему усмотрению. Внутренние факторы состоят в привычках и чертах характера, мешающих подростку осуществить задуманное (внутренние запреты, привычка подчиняться взрослым и др.).

*Список литературы*

1. Газман О.С. Обоснование новых целей и задач воспитания в условиях перестройки общеобразовательной школы. - Ростов н/Дону, 1993. - 197 с.
2. Галагузова М. А. Категориально-понятийные проблемы социальной педагогики. – Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. / Отв. ред. М. А. Галагузова. – Вып.3. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 1998. – С. 168-184.
3. Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания. - М.: Работник Просвещения, 1924. - 192 с.
4. Куприянов Б. В. Социокультурные основы социального воспитания // Социальная педагогика: диалог теории и практики: материалы международной научно-практической конференции. – Саратов: Научная книга, 2006. – С.75-81
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика. - М.: Гардарики, 2006. - 269 с.
6. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебн. Для студ. Пед.вузов / Под ред. В. А. Слостенина. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. - 200 с.
7. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. - М.: ИТИ Технологии, 2005. - 941 с.
8. Павленок П.Д. Методология социальной работы. - М.: «Дашков и К», 2004. – 428 с.
9. Расчетина С.А. Социодидактика: История и теория социальной педагогики / С.А. Расчетина, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: Нов ГУ им. Ярослава Мудрого, 2003. – 344 с.
10. Расчетина С.А. Современные тенденции развития научного знания в области теории и истории социальной педагогики / Социальная педагогика в России // научно-методический журнал. - М.: Издательство «Современное образование». – 2012. - №2. - 96 с.
11. Ромм Т.А. Социальное воспитание: Эволюция теоретических образов: Монография / Т. А. Ромм. - Новосибирск: Наука, 2007. - 380 с.
12. Слободская М.А. Терминология российского некоммерческого сектора». - М. 2007. - 167 с.
13. Социальная педагогика Учебн. пособие для студ. высш. учебн. Заведений / под ред. В. А. Никитина. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. - 272 с.

*Spisok literatury*

1. Gazman O.S. Obosnovanie novy`kh tcelej` i zadach vospitaniia v usloviakh perestroj`ki obshcheobrazovatel`noi` shkoly`. - Rostov n/Donu, 1993. - 197 s.
2. Galaguzova M. A. Kategorial`no-poniatii`ny`e problemy` sotcial`noi` pedagogiki. – Poniatii`ny`i` apparat pedagogiki i obrazovaniia: Sb. nauch. tr. // Otv. red. M. A. Galaguzova –vy`p.3. – Ekaterinburg: Izd-vo «SV-96», 1998. – S. 168-184.
3. Iordanskii` N. N. Osnovy` i praktika sotcial`nogo vospitaniia. - M.: Rabotneyk Prosveshcheniia, 1924. - 192 s.
4. Coopriianov B. V. Sotciokul`turny`e osnovy` sotcial`nogo vospitaniia // Sotcial`naia pedagogika: dialog teorii i praktiki:materialy` mezhhdunarodnoi` nauchno-prakticheskoi` konferentsii. – Sarahtov: Nauchnaia kniga, 2006. – S.75-81
5. Mardahaev L.V. Sotcial`naia pedagogika. - M.: Gardariki, 2006. - 269 s.
6. Mudrik A. V. Sotcial`naia pedagogika. Uchebn. Dlia stud. Ped.vuzov / pod red. V. A. Slastenina. – M.: Izd. centr «Akademii», 2000. - 200 s.
7. Ozhegov S.I., Shvedova N.Iu. Tolkovy`i` slovar` russkogo iazy`ka. - M.: ITI Tekhnologii, 2005. - 941 s.
8. Pavlenok P.D. Metodologii`a sotcial`noi` raboty`. - M.: «Dashkov i K», 2004. – 428 s.
9. Raschetina S.A. Sotciodidaktika: Istoriia i teoriia sotcial`noi` pedagogiki / S.A. Raschetina, O.M. Zai`chenko. – Velikii` Novgorod: Nov GU im. Iaroslava Mudrogo, 2003. – 344 s.
10. Raschetina S.A. Sovremenny`e tendentsii` razvitiia nauchnogo znaniia v oblasti teorii i istorii sotcial`noi` pedagogiki / Sotcial`naia pedagogika v Rossii // nauchno-metodicheskii` zhurnal. - M.: Izdatel`stvo «Sovremennoe obrazovanie». – 2012. - №2. - 96 s.
11. Romm T. A. Sotcial`noe vospitanie: E`voliutciia teoreticheskikh obrazov: Monografiia / T. A. Romm. - Novosibirsk: Nauka, 2007. - 380 s.
12. Slobodskai`a M. A. Terminologii`a rossii`skogo nekommercheskogo sektora». - M. 2007. - 167 s.
13. Sotcial`naia pedagogika Uchebn. posobie dlia stud. vy`ssh. uchebn. Zavedenii` / pod red. V. A. Nikitina. – M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. - 272 s.

УДК 371

*Gerasimova T.N.* **IMPERIAL SAINT-PETERSBURG EDUCATIONAL HOUSE IN 40 - 70-IES OF THE XIX CENTURY**. The article reveals the history 40 - 70-ies of the XIX century the Imperial orphanage of St. Petersburg.

*Keywords:* Imperial Saint-Petersburg educational house

*Герасимова Т.Н., аспирант кафедры социальной педагогики, Санкт-Петербург*

## **ИМПЕРАТОРСКИЙ САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ВОСПИТАТЕЛЬНЫЙ ДОМ В 40 - 70-Х ГОДАХ XIX ВЕКА**

В статье раскрывается история 40 - 70-х годах XIX века Императорского воспитательного дома Санкт-Петербурга.

*Ключевые слова:* Императорский Санкт-Петербургский воспитательный дом

К 40-м годам XIX века в России получили широкое распространение идеи классической немецкой философии, связанные с природой человека и его нравственностью. Это время, как отмечает Расчетина С.А., когда «идеи немецких мыслителей о том, что человек является не только частью природы, но и частью культуры, о том, что он выступает как существо природное и как существо свободное, позволяли смягчить жесткие рационалистические установки просветительства» [11, с.11].

В этот период времени в России одной из социальных проблем была подготовка профессиональных кадров, так как системы профессионального образования в стране еще не существовало, если не считать единичных случаев. В частности, открытие Повивально-го института при Императорском Санкт-Петербургском воспитательном доме, в 1835 г. преобразованного в родовспомогательное заведение. В 1844 г. при Санкт-Петербургской Мариинской больнице открылось фельдшерское училище для 30 питомцев Императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома, которое успешно функционировало до 1863 г. [2, с.177].

Отметим, что исторически принадлежность к женскому полу закрывала девочкам доступ к высокому уровню образования и к основным видам профессиональной и общественной деятельности. Эволюция взглядов на место женщины в российском обществе оказала существенное влияние на деятельность Императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома. Включаясь в осмысление новой социально-педагогической ситуации, Опекунский Совет воспитательного дома предложил свое видение социальной адаптации и включения в общественную жизнь своих воспитанниц. В частности, в Николаевском сиротском институте, возникшем на базе «французских» классов воспитательного дома, успешно осуществлялась подготовка кандидаток в наставницы в женские учебные заведения, домашние учительницы, учительницы французского языка, гимнастики и танцев. В конце 1838 г. был открыт класс для «образования надзирательниц малолетних детей».

6 ноября 1848 г. при Императорском Санкт-Петербургском воспитательном доме в виде эксперимента было учреждено особое отделение для «образования русских нянек» [13] из 14 воспитанниц. В связи с успешным проведением опыта 19 апреля 1851 г. было официально открыто данное отделение. В 1854 г. при воспитательном доме открылось училище фельдшерниц. Отметим, что училище начало функционировать в момент появления первых женских гимназий в России. Закономерным следствием создания такой системы, стало открытие женского училища для лучших выпускниц сельских школ в 1868 г.

Как отмечает в своем исследовании С.А. Расчетина, к середине XIX века в Императорском Санкт-Петербургском воспитательном доме была разработана многоступенчатая структура образовательного процесса, носящая инновационный характер [11, с.12]. Стала складываться уникальная система учреждений педагогического образования. Девочки



имели возможность приобрести профессии нянь, фельдшерниц, сельских учительниц или «учительниц-садовниц» для нужд воспитательного дома и всего Мариинского ведомства.

Воспитательный дом внес неоценимый вклад в развитие женского профессионального образования в России. Иллюстрацией к этому утверждению может служить «Настольная справочная книжка для учащих женщин, равно как и для прочих лиц и учреждений, нуждающихся в сведениях по этому предмету», вышедшая в свет в 1875 г. В данном справочном пособии были указаны все 24 учреждения по профессиональной подготовке, функционирующие на тот момент в Петербурге. Причем четыре из них относились к учреждениям Санкт-Петербургского императорского воспитательного дома. А именно в «Отделе медицинском» были представлены училище фельдшерниц и родовспомогательное заведение, в «Отделе педагогическом»: курсы сельских учительниц-садовниц и училище нянь при Императорском Санкт-Петербургском воспитательном доме.

Передовые общественные взгляды на всеобщее начальное образование нашли отклик и поддержку у руководства воспитательного дома, которое еще в конце 50-х годов XIX века решило учредить школы для деревенских питомцев и затребовало от Окружных врачей сведения: кто и где обучает питомцев, и в каких деревнях удобнее открыть планируемые школы.

По приведенным ниже сведениям за 1858-1859 гг. (Таблица 1), можно увидеть, что большая часть питомцев, отданных на воспитание в деревни, оставалась неграмотной [7, с.255]. Общее количество всех воспитанников, отданных на воспитание в деревни, составляло в 1859 году 23144 человек [10, с.10].

Таблица 1.

Количество деревенских воспитанников, обученных грамоте и письму

Округ Воспитательного дома	Количество воспитанников, обученных грамоте	Количество воспитанников, обученных грамоте и письму
1-й Ямбургский	460	388
Пятогорский	143	120
Кубаницкий	163	98
Ропшинский	11	3
Воронинский	36	36
Итого	813	645

В соответствии с передовыми взглядами эпохи о необходимости всеобщего начального образования и подготовки педагогических кадров Воспитательный дом открыл в марте 1864 г. учительскую семинарию, отвечающей запросам нового времени. «Возникновение учительской Семинарии относится к тому периоду русской жизни, когда ставились и разрешались высокие вопросы всеобщего уравнивания в правах и обязанностях и братского единения в жизни общественной: то было время постановки и разрешения широких задач всестороннего раскрепощения и обновления жизни» [3, с.5].

Подготовка учителей осуществлялась из числа грамотных воспитанников по инновационной для своего времени методике В.А. Золотова. Он был специально для этой цели приглашен почетным опекуном Воспитательного дома Н. А. Шторхом.

«Учительская семинария Воспитательного дома – отмечает С.А. Расчетина – послужила образцом для организации подобных учебных заведений закрытого типа, появившихся во второй половине XIX века в различных ведомствах» [11, с.13].

Отметим, что обучение воспитанников велось за счет сумм благотворительных капиталов. Некоторые из них продолжили свое обучение за счет денежных средств обществ попечения о питомцах Императорского дома, земств и др. [5].

В этом же году воспитательный дом открыл двадцать сельских школ в сельских округах для своих 567 воспитанников: 260 мальчиков и 307 девочек. Во время проведения первого экзамена в мае 1865 г. 254 учащихся, из них 135 мальчиков и 119 девочек, продемонстрировали, что они хорошо умеют читать и писать, как с прописей, так и под диктов-

ку, и знают главные молитвы. [6, с. 56]

Отметим, что в Положении о сельских школах указывалось, что сельские школы учреждаются «для распространения грамотности между обою пола питомцами» [9].

Анализ источников показал, что количество сельских школ и обучающихся в них воспитанников с каждым годом увеличивалось. В Таблице 2 приведены сведения, отражающие динамику количества школ Санкт-Петербургского воспитательного дома и количества обучающихся воспитанников с учетом их половой принадлежности за период с 1864 по 1869 гг. [1, С.65].

Таблица 2.

Динамика открытия сельских школ и половой состав обучающихся

Год	Количество закрытых прежних школ	Количество вновь открытых школ	Количество школ к 01.01 следующего года	Количество обучающихся воспитанников	
				мальчиков	девочек
1864	–	20	20	260	307
1865	–	25	45	621	662
1866	19	30	56	753	766
1867	17	25	64	657	659
1868	7	13	70	599	649
1869	19	28	79	931	1026

«Можно с уверенностью сказать, что нигде нет такой организации начального образования как то существует в Ведомстве С.-Петербургского Воспитательного дома, где Семинария и школа неотделимы: между ними существует самая тесная связь: – в Семинарию поступают питомцы, окончившие курс в сельских школах Воспитательного Дома, а окончившие курс в Семинарии идут в сельские школы Воспитательного Дома учителями». [3, с.94]

С целью повышения уровня образования и самообразования деревенских питомцев, обученных грамоте, в конце 1865 г. Императорским Санкт-Петербургским Воспитательным домом были открыты сельские библиотеки в девяти округах. Книжный фонд библиотек с каждым годом увеличивался: в 1865 г. – 2070 книг, в 1877 г. – 8500 книг [7, с.261]. Следует подчеркнуть, что книги могли брать в библиотеках и все желающие крестьяне, что можно рассматривать, как одно из направлений деятельности воспитательного дома в деле просвещения народа.

Отметим, что вопрос образования своих деревенских воспитанников правление воспитательного дома рассматривала еще в 1841 г., планируя открыть в нескольких деревнях сельские училища по Ланкастерскому методу. Но данное начинание не было реализовано на практике, так как в этот период времени предполагалось, но не было реализовано на практике, открытие школ в деревнях по инициативе правительства [4, с.10].

Руководство воспитательного дома искало различные способы решения социальных проблем своих питомцев, не только в плане образования, но и охраны их жизни и здоровья. Одной из общественно-полезных инициатив стало открытие яслей в тех деревнях, где больше всего находилось грудных и малолетних воспитанников. Эта инициатива была крайне важной, особенно в летнюю пору, когда крестьянки были вынуждены уходить на работу в поле, оставляя своих детей и приемышей без присмотра. В 1867 г. Императорским Санкт-Петербургским воспитательным домом были открыты ясли в двух деревнях 1-го Ямбургского округа. В силу эффективной деятельности данных заведений Санкт-Петербургский воспитательный дом продолжил деятельность в данном направлении и с каждым годом открывал новые ясли в различных деревнях. Например, в 1868 г. было открыто еще 5 яслей. За 1869 – 1870 гг. были открыты еще 22 заведения [7, с. 307-308].

Таким образом, анализ деятельности Императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома показал, что он развивался как комплексное воспитательно-

образовательное учреждение, опережая многие другие отечественные заведения в способах решения социально-педагогических проблем своих воспитанников. «Ведущая идея, реализованная воспитательным домом, - преодоление ограничений в женском образовании. Интерес к процессу эмансипации женщин, осуществляемому в частности, через женское образование, со стороны видных общественных деятелей XVIII-XIX века дал толчок к последовательному превращению воспитательного дома в инновационное образовательное учреждение, которое на перепутье XIX и XX века развернуло широкую разноплановую деятельность в области профессионального педагогического образования» [8, с.7].

#### *Литература*

- 1.Административный отчет по Императорскому Санкт-Петербургскому Воспитательному Дому за 1885 г. – СПб., 1890.
- 2.Благотворительная Россия: История государственной благотворительности в России. Т. 1-2 / Ведомство учреждений императрицы Марии. - [Санкт-Петербург]: изд. кн. О.Ф. Имеретинской: 1903. Том 1.
- 3.Историческая записка, изданная ко дню пятидесятилетия Мариинской учительской семинарии... в г. Павловске, состоящей при С.-Петербургском воспитательном доме: (1864-6/III-1914 г.). / Сост. инспектор Мариинской учительской семинарии П.И. Светлов. – СПб.: тип. насл. А.М. Менделевича. 1914.
- 4.Исторический очерк Санкт-Петербургского воспитательного дома, читанный 6 сентября 1872 г., в день празднования юбилея столетнего его существования директором этого заведения. – СПб. 1872.
- 5.Колосова Е. М. «Домам нашим сие искусство такожде нужно...» (экономика и финансы Санкт-Петербургского воспитательного дома) // Вестник Герценовского университета. 2007. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/domam-nashim-sie-iskusstvo-takozhde-nuzhno-ekonomika-i-finansy-sankt-peterburgskogo-vospitatelnogo-doma> (дата обращения: 20.08.2013).
- 6.Материалы для истории Императорского Санкт-Петербургского воспитательного дома. Собраны и составлены помощником округов Ф.А. Тарапыгиным. – СПб., 1878.
- 7.Монографии учреждения Ведомства Императрицы Марии. Приложение к изданию Пятидесятилетие IV отделения собственной его императорского величества канцелярии 1828-1878. – СПб., 1880.
- 8.На пути к человеку, развитие антропологических идей: от Санкт-Петербургского Императорского воспитательного дома к Российскому государственному педагогическому университету им. А.И. Герцена [авт.-сост.: д.п.н., проф. С.А. Расчетина, д.п.н., проф. Н.В. Седова]. СПб. Изд-во РГПУ, 2009.
- 9.Петербургский воспитательный дом, Положение о сельских школах С.-Петербургского воспитательного дома, учительской семинарии для приготовления из числа питомцев учителей для сих школ и о сельских библиотеках.
10. Петербургский воспитательный дом. Исторические сведения. – Без издательства, 1865.
11. Расчетина С. А. От Санкт-Петербургского императорского воспитательного дома к Российскому государственному педагогическому университету им.А.И.Герцена: история становления педагогического образования // Вестник Герценовского университета. 2007 № 5.
12. Расчетина С.А. Методология исследования в области истории социальной педагогики Научно-методическое издание / Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова // Научно-методический журнал. Серия: педагогика, психология, социальная работа, ювенология, социокинетика. Изд. КГУ, 2012, том 18, №2. – 257 с
13. ЦГИА Ф.8 Оп.1 Д.85 Л.13

#### *Leeteratura*

1. Administrativny`i` otchet po Imperatorskomu Sankt-Peterburgskomu Vospitatel`nomu Domu za 1885 g. – SPb., 1890.
2. Blagotvoritel`naia Rossiia: Istoriia gosudarstvenno`i` blagotvoritel`nosti v Rossii. T. 1-2 / Vedomstvo uchrezhdenii` imperatritcy` Marii. - [Sankt-Peterburg]: izd. kn. O.F. Imeretinsko`i` : 1903. Tom 1.
3. Istoricheskai`a zapiska, izdannaia ko dniu piatidesiatiletii`a Mariinskoi` uchitel`skoi` seminarii... v g. Pavlovskie, sostoiashchei` pri S.-Peterburgskom vospitatel`nom dome: (1864-6/III-1914 g.). / Sost. inspektor Mariinskoi` uchitel`skoi` seminarii P.I. Svetlov. – SPb.: tip. nasl. A.M. Mendelevicha. 1914.
4. Istoricheskii` ocherk Sankt-Peterburgskogo vospitatel`nogo doma, chitanny`i` 6 sentiabria 1872 g., v den` prazdnovaniia iubileia stoletnego ego sushchestvovaniia direktorom e`togo zavedeniia. – SPb. 1872.
5. Kolosova E. M. «Domam nashim sie iskusstvo takozhde nuzhno...» (e`konomika i finansy` Sankt-Peterburgskogo vospitatel`nogo doma) // Vestneyk Gercenovskogo universiteta. 2007. №4. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/domam-nashim-sie-iskusstvo-takozhde-nuzhno-ekonomika-i-finansy-sankt-peterburgskogo-vospitatelnogo-doma> (data obrashcheniia: 20.08.2013).
6. Materialy` dlia istorii Imperatorskogo Sankt-Peterburgskogo vospitatel`nogo doma. Sobrany` i sostavleny` pomoshchnikom okrugov F.A. Tarapy`giny` m. – SPb., 1878.
7. Monografii` uchrezhdeniia Vedomstva Imperatritcy` Marii. Prilozhenie k izdaniiu Piatidesiatiletie IV otdeleniia sobstvenno`i` ego imperatorskogo velichestva kanteliarii 1828-1878. – SPb., 1880.
8. Na puti k cheloveku, razvitie antropologicheskikh idei`: ot Sankt-Peterburgskogo Imperatorskogo

vospitatel'nogo doma k Rossii'skomu gosudarstvennomu pedagogicheskomu universitetu im. A.I. Gercena [avt.-sost.: d.p.n., prof. S.A. Raschetina, d.p.n., prof. N.V. Sedova]. SPb. Izd-vo RGPU, 2009.

9. Peterburgskii' vospitatel'ny`i` dom, Polozhenie o sel'skikh shkolakh S.-Peterburgskogo vospitatel'nogo doma, uchitel'skoi` seminarii dlia prigotovleniia iz chisla pitomtcev uchitelei` dlia sikh shkol i o sel'skikh bibliotekakh.

10. Peterburgskii' vospitatel'ny`i` dom. Istoricheskie svedeniia. – Bez izdatel'stva, 1865.

11. Raschetina S. A. Ot Sankt-Peterburgskogo imperatorskogo vospitatel'nogo doma k Rossii'skomu gosudarstvennomu pedagogicheskomu universitetu im.A.I.Gercena: istoriia stanovleniia pedagogicheskogo obrazovaniia // Vestneyk Gercenovskogo universiteta. 2007 № 5.

12. Raschetina S.A. Metodologiiia issledovaniia v oblasti istorii sotcial'noi` pedagogiki Nauchno-metodicheskoe izdanie / Vestneyk Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta im. N.A. Nekrasova // Nauchno-metodicheskii` zhurnal. Seriia: pedagogika, psihologiiia, sotcial'naia rabota, iuvenologiiia, sotciokinetika. Izd. KGU, 2012, tom 18, №2. – 257 s

13. TCGIA F.8 Op.1 D.85 L.13

УДК 378

*Yastrebova N.* **SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEMS OF WOMEN RELEASED FROM PRISON.** The article deals with the brief summary of the psychology of the women released from prison.

*Key words:* the women released from prison, rehabilitation, prisoners, disadaptation, adaptation.

**Ястребова Н.,** 1 курс магистратуры «социальная работа», РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ЖЕНЩИН, ОСВОБОДИВШИХСЯ ИЗ ПОД ЗАКЛЮЧЕНИЯ

В данной статье дается краткая характеристика психологического состояния женщин, освободившихся из под заключения.

*Ключевые слова:* женщины, освободившиеся из под заключения, реабилитация, заключенные, дезадаптация, адаптация.

В связи с тем, что осужденной женщине каждый раз приходится приспосабливаться к новым условиям, ее адаптивные возможности значительно снижаются и она порой не способна в условиях свободы в должной мере нейтрализовать отрицательные последствия пребывания в изоляции от общества. В результате большинство из освобожденных женщин не могут адаптироваться в условиях свободы. То есть наблюдается дезадаптация бывших заключенных женщин.

Так же негативным следствием отбывания наказания в виде лишения свободы женщинами является отсутствие желанья у некоторой категории освобожденных приспособиться к условиям жизни на свободе.

Образ жизни освобожденных женщин часто не соответствует требованиям позитивной социальной среды, противоречит ее установкам, вследствие этого между лицом женского пола и социальным окружением возникает психологический барьер, усугубляющий социальную отчужденность освобожденной женщины. В целях преодоления этого состояния, бывшие заключенные ищут поддержку и взаимопонимание, среди себе подобных.

Неспособность женщины преодолевать сложные, нестандартные ситуации правоммерным способом ведет к сосредоточению ее внимания на проблеме индивидуального конфликта с окружением, подавляет социальные, коллективные чувства. Лишение свободы с ее ограничениями в передвижении, ослаблением социальных связей, недостатком информации, - один из главенствующих факторов, обуславливающих протекание процесса дезадаптации.

В силу ряда медико-социальных, социально-психологических факторов женщина призвана выполнять специфические функции и роли, которые делают её особенно уязвимой в плане социальной оценки, общественного мнения, остроты реагирования государ-

ства на аномальное поведение. Одно из назначений женщины - стать матерью и воспитанницей своих детей.

Поскольку женщин отличает особое социальное положение в системе функциональных отношений в обществе, отклонения в поведении наиболее ярко проявляются в тяжких социальных последствиях, относящихся непосредственно к их личности, семьям, физическому и нравственному становлению подрастающего поколения, общества в целом.

Актуальность проблемы женской преступности определяется целым рядом обстоятельств: совершение преступления женщиной приводит к довольно значительным общественно опасным последствиям, оказывающим влияние на проблему семейного воспитания. Моральный климат в семье, где женщина ведет антиобщественный образ жизни, по степени своего воздействия оказывается чрезвычайно опасным для членов семьи, особенно для несовершеннолетних, которые остаются безнадзорными. Наносится ничем невозполнимый ущерб детям, так как реальное воздействие семьи оказывается, практически, негативным и становится сложным устранить его деятельностью воспитательных организаций.

УКД 37.015.3 (075)

*Volkova O.Yu., Marakushina I.G. O PROBLEM OF ACTUALITY OF STUDY OF FEATURES OF EMOTIONAL BURNING DOWN FOR TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS ON THE DIFFERENT STAGES OF PROFESSIONALIZACII.* In the article the problems of actuality of study of features of the emotional burning down are considered on the different stages of professionalizacii for the teachers of preschool educational establishments. Logic of research of this problem is exposed.

*Keywords:* emotional burning down

*Волкова О.Ю., магистрант, Маракушина И.Г., к.п.н., доцент, заведующая кафедрой педагогики начального образования и социальной педагогики Института педагогики и психологии; ФГАОУ ВПО Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: marakushinai@mail.ru*

### **К ПРОБЛЕМЕ АКТУАЛЬНОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ НА РАЗЛИЧНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ**

В статье рассмотрены проблемы актуальности изучения особенностей эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Раскрыта логика исследования данной проблемы.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание

Проблема эмоционального выгорания личности далеко не новая научная проблема. Теоретические и эмпирические исследования выгорания широко представлены в зарубежной психологии (Х. Дж. Фрейденбергер, А.Пайнс, Е. Махер, К. Маслач, К. Кондо, К. Роджерс, П. Торнтон и др.), а также в отечественной науке (М.А. Аминов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк, Н.Е. Водопьянова). Наиболее изучено эмоциональное выгорание у представителей таких профессий, как учителя школ, преподаватели высших учебных заведений, социальные работники, работники медицины (врачи и медсестры), работники службы психического здоровья (психологи, психиатры, психотерапевты, обслуживающий персонал). Однако по-прежнему не достаточно изученными остаются аспекты проблемы профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений [1,2,3,4].

Сегодня неоспоримым фактором является то, что педагог – центральная фигура учебно-воспитательного процесса и играет ведущую роль в процессе обучения. К.Д.

Ушинский писал «влияние личности педагога... нельзя заменить ни учебниками, ни моральными тенденциями, ни системой наказаний и поощрений». И поэтому проблема психологического благополучия педагога является одной из наиболее актуальных проблем современной педагогической психологии. В этой связи большое значение приобретает изучение феномена выгорания – психологического явления, оказывающего негативное воздействие на психофизическое здоровье и эффективность деятельности специалистов, занятых в социальной сфере[1].

Педагоги дошкольных образовательных учреждений имеют достаточно узкий круг общения, их ежедневный труд связан с маленькими детьми и их родителями, что вносит определенную напряженность и огромную ответственность в профессиональную деятельность. Сопровождающие их психологи в учреждении не имеют конкретного набора методик по выявлению синдрома эмоционального выгорания, нет так же и разработок конкретных рекомендаций по профилактике. Формы и содержание психопрактической работы по профилактике эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений не связываются со стадиями профессионализации, что делает эту работу недостаточно адресной и личностноориентированной.

Всё это даёт основания говорить, что данная проблема актуальна и требует рассмотрения. Знание аспектов касающихся эмоционального выгорания, причин и последствий синдрома «эмоционального выгорания», требований, которые выдвигает современное образование к личности, занимающейся педагогической деятельностью позволят педагогу понять и оценить своё состояние, направить свои усилия в сторону позитивного развития себя как личности, как профессионала и достижения внутренней гармонии.

Мы считаем, что обязательным условием на современном этапе развития педагогики является ориентация деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений на личность воспитанника. Выполнение этой роли требует проявления способности противостоять влиянию эмоциональных факторов современной профессиональной среды. На наш взгляд существует некоторое противоречие между тем как выполнить все требования, предъявляемые профессией и при этом оптимально реализовать себя в профессии и получить удовлетворение от своего труда. С учетом данного противоречия была выбрана тема магистерской диссертации, в которой автор попытается исследовать особенности эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации.

Целью нашего исследования будет изучение особенностей эмоционального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений на различных стадиях профессионализации.

Эмоциональное выгорание педагогов дошкольных образовательных учреждений как психологическая проблема становится объектом нашего исследования.

Следовательно, предмет исследования – это особенности эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации у педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Гипотезой исследования послужило следующее предположение о том, что эмоциональное выгорание развивается в процессе длительной профессиональной деятельности педагога и зависит от стадии профессионализации, факторов профессионального выгорания.

В своей работе мы выделили следующие задачи:

- 1) Описать понятие эмоционального выгорания;
- 2) Охарактеризовать стадии профессионализации;
- 3) Выявить специфику эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации у педагогов дошкольных образовательных учреждений;
- 4) Разработать программу исследования по изучению особенностей эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации у педагогов дошкольных образовательных;

5) Обобщить результаты исследования эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации у педагогов дошкольных образовательных учреждений;

Методы исследования: комплексная методика, включающая изучение и анализ психологической литературы; констатирующий эксперимент; диагностические методы (опрос, тест); количественный и качественный анализ полученных данных.

Методологическая основа составили концепция профессиональной деятельности педагогов (М.А. Березин, И.А. Зимняя, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Е.И. Рогов), теоретические и эмпирические исследования выгорания (М.А. Аминов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А.К. Маркова, Л.М. Митина, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк).

Исследование проводилось на базе дошкольного образовательного учреждения города Архангельска. В нем приняли участие 30 педагогов с разным стажем работы.

Библиографический список:

1. Водопьянова Н.Е. Старченко Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб.: Питер, 2005

2. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач [Электронный ресурс]. – Режим доступа // <http://referats.net.ua/ru/view/24569>

3. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 9

4. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. Ж. // Вопросы психологии. – 1994 г. - № 6

Bibliograficheski spisok:

1. Vodop'yanova N.E. Starchenko e.s. Syndrome of burning down: diagnostics and prophylaxis. – SPb.: Piter, 2005

2. Maslach K. Professional'noe burning down: as people are celebrated / K. Maslach [Electronic resource]. it is access Mode // <http://referats.net.ua/ru/view/24569>

3. Orel V.E. the Phenomenon of «burning» down in foreign psychology: empiric researches are // Magazine of practical psychology and psycho-analysis. – 2001. – № 9

4. Formanyuk T.V. Syndrome of «emotional combustion» as index of professional dezadaptacii of teacher. . // Questions of psychology. – 1994 - № 6

УКД 37.015.3 (075)

**Volkova O.Yu., DIAGNOSTICS PROGRAM FEATURES OF EMOTIONAL BURNING OUT AT VARIOUS STAGES OF PROFESSIONALIZING AT TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.** In the article the exemplary diagnostic of features of the emotional burning down program is offered on the different stages of professionalizacii for the teachers of preschool educational establishments.

*Keywords:* emotional burning down, individual'no-tipologicheskie qualities of personality, psychological climate of group.

*Волкова О.Ю., магистрант, Институт педагогики и психологии; ФГАОУ ВПО Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: v\_olga.77@mail.ru*

## **ПРОГРАММА ДИАГНОСТИКИ ОСОБЕННОСТЕЙ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА РАЗЛИЧНЫХ СТАДИЯХ ПРОФЕССИОНАЛИЗАЦИИ У ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ**

В статье предложена примерная программа диагностики особенностей эмоционального выгорания на различных стадиях профессионализации у педагогов дошкольных образовательных учреждений.

*Ключевые слова:* эмоциональное выгорание, индивидуально-типологические качества личности, психологический климат группы.

Синдром выгорания как следствие стрессов, связанных с профессиональной деятельностью, уже более тридцати лет активно изучается в рамках организационной

психологии. Начало углубленного исследования данной проблематики большинство авторов связывают в первую очередь с именем американского психиатра Х. Фреденбергера, который впервые ввел понятие «выгорание» для обозначения совокупности психических, психофизиологических и психосоматических дисфункций, непосредственно связанных с профессиональной деятельностью.

Проблема эмоционального выгорания личности далеко не новая научная проблема. Теоретические и эмпирические исследования выгорания широко представлены в зарубежной психологии (Х. Дж. Фрейденбергер, А.Пайнс, Е.Махер, К. Маслач, К. Кондо, К. Роджерс, П. Торнтон и др.), а также в отечественной науке (М.А. Аминов, В.В. Бойко, Н.В. Гришина, А.К. Маркова, Л.М.Митина, В.Е. Орел, А.А. Рукавишников, Т.В. Форманюк, Н.Е. Водопьянова) [1,2,3,4].

Среди отечественных публикаций последних лет следует отметить, прежде всего, работы В.В. Бойко, в которых детально описаны собственно синдром эмоционального выгорания, стадии его формирования и характерные симптомы, связанные с каждой из стадий. По мнению автора, эмоциональное выгорание - это выработанный личностью механизм психологической защиты в форме полного или частичного исключения эмоций в ответ на избранные психотравмирующие воздействия.

Наиболее изучено эмоциональное выгорание у представителей таких профессий, как учителя школ, преподаватели высших учебных заведений, социальные работники, работники медицины (врачи и медсестры), работники службы психического здоровья (психологи, психиатры, психотерапевты, обслуживающий персонал). Однако по-прежнему не достаточно изученными остаются аспекты проблемы профессионального выгорания у педагогов дошкольных образовательных учреждений[5,6,7].

Педагоги дошкольных образовательных учреждений имеют достаточно узкий круг общения, их ежедневный труд связан с маленькими детьми и их родителями, что вносит определенную напряженность и огромную ответственность в профессиональную деятельность. Надо отметить, что эмоциональное выгорание – процесс довольно коварный, поскольку человек, подверженный этому синдрому часто мало осознает его симптомы. Он не может увидеть себя со стороны и понять что происходит. Поэтому он нуждается в поддержке и внимании, а не конфронтации и обвинении.

Практические психологи в учреждении не имеют конкретного набора методик по выявлению синдрома эмоционального выгорания, нет так же и разработок конкретных рекомендаций по профилактике. Имеющиеся формы и содержание психопрактической работы по профилактике эмоционального выгорания педагогов дошкольных образовательных учреждений не связываются со стадиями профессионализации, что делает эту работу недостаточно адресной и личностноориентированной.

На наш взгляд для обзора данной проблемы основными методами исследования будет тестирование и методы математической обработки данных.

Тестирование (англ. test – испытание, проверка) – экспериментальный метод психодиагностики, применяемый в эмпирических социологических исследованиях, а также стандартизированное испытание, предназначенное для установления количественных и качественных индивидуально-психологических различий

- Для диагностики такого психологического феномена как «синдром эмоционального выгорания», возникающего у человека в процессе выполнения различных видов деятельности, связанных с длительным воздействием ряда неблагоприятных стресс-факторов будем использовать опросник «Диагностика уровня эмоционального выгорания» В.В. Бойко.

- Индивидуально-типологический опросник (ИТО) Л.Н.Собчик. Определяющий степень выраженности отдельных индивидуально-типологических качеств личности и сопряженных с ними социально-психологических качеств.



• Методика «Определения психологического климата группы» Л.Н.Лутошкина, цель которой определение психологического климата коллектива образовательного учреждения.

Использование этого диагностического инструментария с педагогами имеющими различный стаж работы в дошкольном образовательном учреждении мы полагаем, что можно будет получить информацию достоверного характера об особенностях эмоционального выгорания воспитателей, находящихся на разных стадиях профессионализации.

Библиографический список:

1. Водопьянова Н.Е. Старченко Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. – СПб., 2005
2. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются / К. Маслач [Электронный ресурс]. – Режим доступа // <http://referats.net.ua/ru/view/24569>
3. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования // Журнал практической психологии и психоанализа. – 2001. – № 9
4. Форманюк Т.В. Синдром «эмоционального сгорания» как показатель профессиональной дезадаптации учителя. Ж. // Вопросы психологии. – 1994 г. - № 6
5. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб.: СПб. ун-т, 1997 – С.143 - 156
6. Елдышова О.А. Профессиональное выгорание в помогающих профессиях. // Роль служб экстренной психологической помощи по телефону в решении проблемы сиротства в России: I Международная конференция детских телефонов доверия 2006 г.: Сборник статей выступлений. – М., 2006. – С. 38–41
7. Ронгинская Т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал, 2002. – том 23. – № 3. – С. 19 – 24.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Vodop'yanova N.E. Starchenko E.S. Syndrome of burning down: diagnostics and prophylaxis. -SPb., 2005
2. Maslach K. Professional'noe burning down: as people are celebrated / K. Maslach [Electronic resource]. it is access Mode // <http://referats.net.ua/ru/view/24569>
3. Orel V.E. the Phenomenon of «burning» down in foreign psychology: empiric researches are // Magazine of practical psychology and psycho-analysis. – 2001. – № 9
4. Formanyuk T.V. Syndrome of «emotional combustion» as index of professional dezadaptacii of teacher. . // Questions of psychology. – 1994 - № 6
5. Grishina N. V. The helping relations: professional and existential problems//Psychological problems of self-realization of the personality. – SPb. : SPb. un-t, 1997 – Page 143 - 156
6. Eldyshova O. A. Professional burning out in helping professions. // Role of services of an emergency psychological assistance by phone in a solution of the problem of an orphanhood in Russia: I International conference of children's telephone hotlines on November 17-18, 2006: Collection of articles of performances. – М, 2006. – Page 38-41
7. Ronginsky T.I. Sindrom of burning out in social professions//the Psychological magazine, 2002. – volume 23. – No. 3. – Page 19 – 24.

УДК 37.015.3 (075)

*Yasheneva A.A., Marakushina I.G. FEATURES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ADJUSTMENT OF PEDAGOG AT THE INITIAL STAGE OF PROFESSIONAL ACTIVITY.* This article describes the features of social and psychological adjustment of teachers at the initial stage career. Analyzed in terms of various authors on the subject.

*Keywords:* social-psychological, adjustment, professional activity.

*Яшенева А.А., магистрант САФУ «Институт педагогики и психологии»,  
Маракушина И.Г., к.псих.н., зав. кафедрой; г. Архангельск, E-mail:  
nastyu.yasheneva@yandex.ru*

## **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ ПЕДАГОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассмотрены особенности социально-психологической адаптации педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности. Проанализированы точки зрения различных авторов по данной проблеме.

*Ключевые слова:* социально-психологическая, адаптация, профессиональная деятельность

Исходной посылкой в характеристике социально-психологической позиции молодого учителя являются серьезные перемены в его образе жизни. Они касаются правового, экономического, семейного и профессионального положения. Еще вчера он был студентом, а сегодня – уже учитель. При этом педагог, по существу, не бывает начинающим: у него такой же класс и те же обязанности, что и у коллеги с большим стажем работы, такой же с него спрос. Это делает учителя в 22-23 года взрослым, с первого шага своей профессиональной деятельности ответственным за уровень подготовки и воспитанности учащихся [1, с. 18-19].

Процесс адаптации начинающих педагогов сопряжен с преодолением многочисленных дидактических, методических, организационно-воспитательных и других разноплановых барьеров, которые сопровождают их деятельность. В процессе они оказываются не готовыми к плодотворной работе в силу отсутствия опыта работы и общения, незнания специфики учебного учреждения, преподавательского коллектива, родительского социума и действия других факторов адаптационно-профессионального характера.

Первое комплексное рассмотрение затруднений в педагогической деятельности принадлежит Н.В. Кузьминой, которая выявляет их сущность, классификацию, структуру в зависимости от некоторых характеристик, содержание и динамику, а также профессиональные аспекты, вызывающие реадаптацию и дезадаптацию. Она определяет профессиональное педагогическое затруднение как субъективное состояние напряжения, тяжести, неудовлетворенности, вызываемое внешними факторами деятельности и зависимое от характера самих факторов, степени подготовленности к деятельности и отношения к ней [2, с. 120–132].

Представим различные подходы и хронологию изучения проблемы педагогических барьеров по данным разных авторов: их сущность, структура, классификация и динамика (Н.В. Кузьмина); для учащихся средних общеобразовательных учреждений (Э.А. Максимова); затруднения студентов в конструктивной деятельности в процессе педпрактики (Г.А. Засобина, З.Г. Полуяктова); студентов в решении педагогических задач (А.П. Акимова); студентов при формировании гностических умений (В.К. Елманова); для молодых учителей (А. Д. Деминцев, Ю.К. Бабанский; А.Г. Мороз; В.Т. Ащепков). Проанализируем представленные данные более подробно, т. к. они охватывают почти весь комплекс частных проблем адаптационно-образовательного характера. Так, например, Г.А. Засобина и З.С. Полуяктова подвергли детализированному рассмотрению особенности формирования профессиональных умений студентов, осветили вопрос о проблемных ситуациях, возникающих в конструктивной деятельности в период педагогической практики. В.К. Елманова изучала процесс формирования гностических умений студентов и рассматривала недостатки и психологические барьеры, с которыми они сталкиваются при изучении учащихся и анализа состояния их знаний. Э.А. Максимова отмечала роль представлений учителя о трудностях учащихся при овладении новыми практическими умениями. Ю.К. Бабанский, А.Д. Деминцев и другие исследователи рассмотрели дидактические затруднения учителей, выделили некоторые причины их появления и определили пути преодоления.

Однако анализ показал, что в этих работах недостаточно четко выявлены взаимосвязи затруднений как специфического аспекта педагогической деятельности с другими ее сторонами. Категориальный аппарат определен недостаточно полно. Практически отсутствуют научные работы, посвященные профильным затруднениям учителей-предметников. Не до конца выяснены типичные трудности молодых учителей в современных условиях. Самими авторами отмечается, что все исследования носят в основном констатирующий характер, не определены причины осложнений, не раскрыты

корреляционные связи с другими аспектами педагогической деятельности, личностью самого педагога.

Т. С. Полякова определяет изучаемый феномен, как «...психологическое состояние напряженности, тяжести, неудовлетворенности и в случае отсутствия условий для его разрешения или, напротив, состояние собранности, мобилизованной готовности, эмоционального подъема, обеспечивающих совершенствование педагогического мастерства, развитие педагогического мышления, умений и навыков в случае обеспечения условий для его преодоления» [3]. Произведена комплексная попытка выявления основ педагогического барьера, оказывающего влияние на качество УВП. Ею обоснованы соответствующие методологические подходы, процедуры вузовской и послевузовской профадаптации будущих учителей к преодолению трудностей, в том числе и дидактических. В ее исследованиях разработана деятельностная программа самооценки педагогических затруднений. Последнее свидетельствует о том, что эти результаты достаточно систематизированы. Кроме того, автор указывает, что важную роль в ходе совершенствования адаптивных функций играет проблемное обучение, а их усиление способствует оптимизации процесса преодоления негативного феномена в педагогической деятельности. Т.С. Полякова отказывается от рассмотрения педагогических трудностей лишь в негативном плане и считает, что их преодоление в определенной мере необходимо и полезно, т.к. носит стимулирующий характер, способствует профессиональному и творческому росту учителя. Это, в свою очередь, позволяет молодому педагогу переоценить и ориентировать свою деятельность в направлении оптимизации.

Исследователь из Киева А.Г. Мороз в работах [4] приводит сравнительные данные об оценивании трудностей в учебной деятельности учителей, где на первых рейтинговых местах стоят следующие типичные виды затруднений: анализ психологических состояний учащихся и особенности восприятия и усвоения ими знаний; развитие мышления учащихся; формирование навыков учебной деятельности. А вот знание своего предмета занимает лишь 14 место, тогда как именно на это в большей мере направлена подготовка будущих педагогов в рамках обучения профессии в вузе. Приведенные затруднения, носят, в основном, дидактический характер, т.к. связаны с решением различных проблем в процессе обучения. В частности, молодые учителя недостаточно владеют своим предметом; не лучшим способом представлена картина подготовки, организации и проведения урока. Исследования крупного специалиста в области адаптации учителей А.Г. Мороза позволяют нам утверждать, что «центр тяжести» дидактических трудностей сместился с овладения содержанием новых программ и учебников в 80-е годы на приобретение опыта работы с использованием новейших технологий обучения, что типично для современных образовательных концепций и широкой школьно-вузовской практики.

Таким образом, особенности социально-психологической адаптации педагогов на начальном этапе профессиональной деятельности связаны с типичными проблемами, которые испытывает сам учитель. Именно профилактика этих проблем будет способствовать повышению профессиональной адаптации педагогов на начальном этапе трудовой деятельности.

Библиографический список

1. Вершловский С.Г. Психолого-педагогические проблемы деятельности молодого учителя. Ленинград, 1983;
2. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990;
3. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. - М.: Педагогика, 2003. - 128 с.;
4. Мороз А.Г. Адаптация молодого учителя к условиям учебно-воспитательного процесса школы. - Киев: КГПИ, 2005. - 51 с.

Bibliograficheskii spisok:

1. Vershlovsky S.G. Psycho-pedagogical problems of the young teacher. Leningrad, 1983;

2. Kuzmina N.V. professionalism of the individual teacher and master trainers. M., 1990;
3. Polyakova T.S. An analysis of the difficulties in teaching activities beginning teachers. - M.: Education, 2003. - 128 p.;
4. Moroz A.G. Adapting to the conditions of the young teachers of the educational process of the school. - Kiev State Pedagogical Institute, 2005. – 51 p.

УДК 364

*Dudarenkova A.* **HE ISSUES OF OLDER PEOPLE IN MODERN RUSSIA.** Abstract in this article the problems of older people at the present stage in Russia.

*Key words:* elderly, gerontology

*Дударенкова А., магистра кафедры социальной работы, ППФ, РГПУ им. А.И.Герцена, Санкт-Петербург*

## ПРОБЛЕМЫ ПОЖИЛЫХ ЛЮДЕЙ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Аннотация в данной статье рассматриваются проблемы пожилых людей на современном этапе в России

*Ключевые слова:* пожилые люди, геронтология.

Число пожилых людей на земле растет. Санкт-Петербург относится к городам «демографической старости», где проживает более 1 178 тыс. чел. пенсионного возраста (женщины старше 55 лет, мужчины – 60 лет), 25,2% - лица старших возрастных групп (75 лет и старше), в том числе в возрасте от 75 до 84 лет – 20,2%, от 85 до 94 лет – 4,7%, от 95 лет и старше – 0,25%. В Санкт-Петербурге проживают 214 лиц старше 100 лет (183 женщины и 31 мужчина).

Граждане пожилого возраста составляют 25,5% населения города на 2010 год. По прогнозным расчетам в 2026 году доля пожилых людей в общей численности населения Санкт-Петербурга достигнет 29%

В разные периоды истории общества и в разных культурах начало старости определялось следующим образом: Пифагор - 60 лет, китайские ученые - 70 лет, английские физиологи XX века - свыше 50 лет, немецкий физиолог М.Рубнер - 50 лет старость, 70 лет - почтенная старость. В последние десятилетия предлагались различные варианты возрастной классификации для позднего периода жизни человека.

Картина положения старого человека в обществе, как свидетельствует история человечества, резко менялась. Было бы утешительно, если бы эволюция положения старых людей шла в одном направлении — к улучшению. Однако это не так. После периодов очень неблагоприятных приходят периоды весьма благоприятные, чтобы, в свою очередь, снова уступить место периодам более или менее неблагоприятным.

Рано вытесненные с рынка рабочей силы, пенсионеры становятся бременем для общества, ориентированного на получение прибыли и мало заботящегося о конкретном человеке. Большая часть стариков лишена достаточных средств к существованию. Их бюджет не сбалансирован, что вынуждает их часто обращаться в органы социальной защиты. У стариков возникает ощущение, что они просят подаяния, далеко не всем удается примириться с такой ролью.

Ситуация усугубляется эмоциональным состоянием старых людей. Теряя друзей, они переживают одиночество, утрачивают внимание окружающих.

Детей удерживает на определенном расстоянии в контактах с пожилыми людьми не старомодный или немодный стиль их одежды, а скорее, недостаточная опрятность в одежде, причёске, личной гигиене.

Другой причиной держаться на расстоянии дети считают критическое настроение пожилых людей к окружающему миру, их жалобы и сетования в адрес родственников и друзей, не всегда справедливый и часто непонятный детям и молодежи подход пожилых

людей к возникающим конфликтам, недоброжелательное отношение многих к своим соседям, ко всему, что их окружает.

Проблемы, возникающие у пожилых людей можно условно подразделить на три группы: медицинские, психологические и социальные.

Высокий показатель потребности пожилых людей в медико-социальной поддержке, по мнению А.И. Егорова, – явление совершенно закономерное [1,3].

В процессе старения снижаются адаптационные возможности организма, создаются уязвимые места в системе его саморегуляции, формируются механизмы, провоцирующие и выявляющие возрастную патологию. С увеличением продолжительности жизни увеличивается заболеваемость. Болезни приобретают хронический характер с атипичным течением, частыми обострениями патологического процесса и длительным периодом выздоровления [2].

Общее состояние здоровья и физическое благополучие старых людей меняются в зависимости от возраста. Параллельно с возрастом нарастает процент лиц с нарушенным здоровьем, а также лиц, прикованных к постели. И все-таки, по данным польских геронтологов, 66% лиц старше 80 лет сохраняют свое здоровье в такой мере, что могут обходиться без посторонней помощи в повседневной жизни [5]. Среди совершенно здоровых людей преобладают мужчины. Это связано с тем, что мужчины живут меньше женщин, т.е. до глубокой старости доживают самые здоровые люди.

Изменение социального статуса человека в старости, вызванное, прежде всего, прекращением или ограничением трудовой деятельности, трансформацией ценностных ориентиров, самого образа жизни и общения, а также возникновением различных затруднений диктует необходимость выработки и реализации специфических подходов, форм и методов социальной работы с пожилыми людьми. Важность повседневного внимания к решению социальных проблем этой категории граждан возрастает и в связи с увеличением удельного веса пожилых людей в структуре населения России.

Пожилые люди оказываются на обочине жизни. Речь идет не только и не столько о материальных трудностях (хотя и они играют существенную роль), сколько о трудностях психологического характера. Уход на пенсию, потеря близких и друзей, болезни, сужение круга общения и сфер деятельности — все это ведет к обеднению жизни, уходу из нее положительных эмоций, чувству одиночества и ненужности.

Как правило, жизнь пожилого человека не богата разнообразными событиями. Однако эти события заполняют собой все его индивидуальное пространство и время. Так, приход врача – это событие, которое может заполнить весь день. Поход в магазин тоже событие, к которому предшествует тщательная подготовка. Иными словами, происходит гипертрофированность, "растягивание" событий. Событие, которое воспринимается молодыми как незначительный эпизод, для старого человека становится делом целого дня. Помимо "растянутости" событий наполненность жизни может осуществляться путем гипертрофированности одной из сфер жизнедеятельности [4].

Главная драма пожилого человека (если не считать инвалидность, тяжелую болезнь, или нищету, или бесприютность) драма невостребованности – нереализуемый потенциал, ощущение или опасение собственной ненужности [2].

Материальное положение – проблема, которая может соперничать по своей значимости со здоровьем. В результате социально-экономического кризиса 1998 г. еще актуальнее стал вопрос о необходимости существенного повышения пенсий. По данным А.Г.Симакова, каждая пятая семья пенсионеров испытывает затруднения в приобретении одежды и обуви. В этой группе семей имеются живущие "впроголодь" [2]. Многие пожилые люди продолжают работать, причем по материальным соображениям. Согласно проводимым социологическим исследованиям хотели бы работать 60% пенсионеров. Наблюдаются значительные различия в психике пожилых людей, живущих в домашних условиях и в домах престарелых.

В большинстве семей пенсионеров урезаны до минимума расходы по другим статьям: не более одной шестой части могут позволить приобретение одежды, обуви, других предметов первой необходимости. Большое значение в решении вышеуказанных проблем пожилых людей играют учреждения, призванные оказать поддержку. Одним из таких учреждений является Комплексный центр социального обслуживания населения.

Литература:

1. Егоров А. И. Социально-трудовая реабилитация инвалидов и престарелых. - М.: Владос, 2005.
2. Шапиро В. Д. Человек на пенсии (социальные проблемы и образ жизни). - М.: Академия, 2000.
3. Карсаевская Т. В., Шаталов А.Т. Философские аспекты геронтологии. - М.: Знание, 2000.
4. Крицкая Г. В. Психологические аспекты третьего возраста. - М.: Наука, 2004
5. Россет Э.Л. Демография старости - М.: Владос, 2004.

Leeteratura:

1. Egorov A. I. Sotcial`no-trudovaia reabilitatciia invalidov i prestarely`kh. - M.: Vlados, 2005.
2. Shapiro V. D. Chelovek na pensii (sotcial`ny`e problemy` i obraz zhizni). - M.: Akademiia, 2000.
3. Karsaevskaia T. V., Shatalov A.T. Filosofskie aspekty` gerontologii. - M.: Znanie, 2000.
4. Kritckaia G. V. Psihologicheskie aspekty` tret`ego vozrasta. - M.: Nauka, 2004
5. Rosset E`.L. Demografiia starosti - M.: Vlados, 2004.

УДК 364

*Kozhevnikov K.M., Fedorova G.G. STUDY OF PROBLEMS OF YOUNG FAMILIES IN THE CENTRE SOCIAL SERVICES. The problems of young families. The results Experimental work in a social service center.*

*Keywords:* social work, a young family, the problems of young families.

*Кожевникова К.М., магистрант 1 курса ППФ РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург; Федорова Г.Г., к.пед.н., доцент кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: Gala.fiodorjva @ yandex.ru kristl6@yandex.ru*

## **ИЗУЧЕНИЕ ПРОБЛЕМ МОЛОДЫХ СЕМЕЙ В УСЛОВИЯХ ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**

В статье рассматриваются проблемы молодой семьи. Представлены результаты экспериментальной работы в условиях центра социального обслуживания.

*Ключевые слова:* социальная работа, молодая семья, проблемы молодой семьи.

Положение семьи в России в современных условиях можно охарактеризовать как кризисное. Сегодня повышение благосостояния населения является одной из основных целей любого общества, стремящегося к прогрессу. Государство, заботящееся о своих гражданах, должно создавать благоприятные условия для долгой, безопасной, здоровой и благополучной жизни людей, обеспечивая экономический рост и социальную стабильность в обществе. Молодая семья – это семья в первые три года после заключения брака (в случае рождения детей – без ограничения продолжительности брака), в которой оба супруга не достигли 30-летнего возраста, а также семья, состоящая из одного из родителей в возрасте до 30 лет и несовершеннолетнего ребенка. Молодая семья является особым социальным субъектом, имеющим свои свойственные отличия от семьи «более старшего возраста». Большие сложности и трудности молодой семьи - это комплекс психологических, социологических, экономических, юридических проблем. Выбор жизненного пути, приобретение профессии, повышение квалификации, поиск любимой работы и т.д.- все это общая направленность современной молодежи.

Рассмотрим характеристику основных социальных проблем молодой семьи:

Материальные проблемы.

Специалисты отмечают одну из основных особенностей молодой семьи в России: объективно недостаточный уровень материальной и финансовой состоятельностью. Без-

работица молодежи (либо её неполная занятость) в начале семейной жизни составляет достаточно серьезное препятствие для её стабилизации. Сегодня доходы в молодых семьях в 1.5 раза меньше, чем в среднем по стране. При этом примерно около 70% молодых семей живут за чертой бедности, среди них 34% с трудом сводят концы с концами, что делает неосуществимым исполнение ими в полной мере репродуктивной и остальных социальных функций. Вместе с тем такая семья имеет объективно повышенные материальные потребности в связи с необходимостью покупки жилья, организации быта, заботы о малолетних детях. Семейный бюджет молодой семьи складывается из заработной платы либо пособий на ребенка, разных выплат и компенсаций родителям, и поддержке родственников.

Проблема трудоустройства.

Молодые супруги относятся к социальной группе – «молодежь», поэтому на ситуацию трудоустройства молодых супругов в целом воздействует то, как обстоят дела на региональном рынке труда у молодежи и с какими трудностями она сталкивается в поиске работы.

Переход к рыночным отношениям в сфере труда и занятости в критериях структурной реформы экономики приводит к происхождению принципиально новой ситуации в социально-трудовых отношениях. В особенности тяжелой и болезненной данная обстановка оказалась для молодежи, которая в силу специфики социально-психологических черт, оказываться недостаточно подготовленной к современным реалиям рынка труда. При первичном выходе на рынок труда у молодых специалистов доминируют идеалистические суждения о грядущей профессии, трудовой и профессиональной карьере, которые с первых шагов на рынке труда рушатся и способствуют возникновению сложных социально-психических состояний (беспокойство; состояние депрессии, влияющее на коммуникативную сферу и сопровождаемое чувством безысходности, комплексом вины) в условиях невозможности трудоустройства.

Медицинские проблемы.

Не менее важное место в структуре основных проблем с точки зрения общественной политики занимают медицинские проблемы молодой семьи. Неподготовленность молодых семей к браку, недостаточное половое воспитание выражается в несформированности культуры интимных отношений, неосознанным отношением молодых людей к репродуктивному поведению. Не серьезное отношение к своему здоровью, что в последствии также неблагоприятно сказывается на рождении ребенка. Молодая семья испытывает и психологические проблемы: взаимоотношения с родителями, особенно при совместном проживании; проблемы при рождении первого ребенка; психологической совместимости супругов; совмещение семейных обязанностей и карьерного роста и др.

Наше исследование осуществлялось на базе Санкт-Петербургского государственного бюджетного учреждения «Комплексного центра социального обслуживания населения Красносельского района» (СПб ГБУ «КЦСОН Красносельского района» целью которого было выявление основных проблем молодых семей. Для достижения поставленной цели была разработана анкета, а также использовались методы логического и факторного анализа. Было опрошено 30 семей. Результаты данного исследования показали, что в основном это семьи в возрастной категории от 21 до 25 лет, их число составляет 17 человек. Меньшая доля опрошенных в возрасте до 20 лет и от 26 лет и старше. Их число составило 5 и 8 человек соответственно. Из общего числа опрошенных, большинство имеют среднее специальное образование, их число составило 18 человек, то есть 60% от общего числа. Небольшой удельный вес приходится на анкетированных имеющих высшее и неоконченное высшее образование. 43% семей являются неполными, где имеется только один родитель (отец или мать), при этом наблюдается, что столько же семей состоят в официальном браке и 13,33% от опрошенных проживают гражданским браком. При этом выявлено, что в 28 семьях имеются дети. Большинство семей имеют по одному ребенку, их число соста-

вило 14; 8 семей имеют по два ребенка и 4 семьи имеют по три ребенка. Для исследования материального положения семей были заданы вопросы об источниках дохода, об ежемесячном доходе, о расходах. При этом были выявлены следующие результаты. Наибольший удельный вес семей, которые имеют доходы в среднем 25 тыс. руб., 6,66% опрошенных имеют доходы выше, чем 30 тыс. руб., доходы до 15 тыс. руб. имеет 3 семьи, доля семей с доходами до 20 тыс. руб. составляет 16,66. Основным источников дохода семей является - зарплата по месту основной работы, число таких семей составляет 16, а это 53,33% от общего числа опрошенных. Небольшой удельный вес приходится на семьи, которые имеют случайные заработки и живут на социальные пособия, их число составило 7 и 4 семьи соответственно. При этом было выявлено, что 66,66% опрошенных большую часть своих доходов тратят на питание, их число составило 20 семей. Также было выявлено, что 10% опрошенных большую часть доходов тратят на коммунальные платежи и транспортные расходы; чуть больше, а именно 13,33% считают, что основная часть расходов в их семьях - это покупка мебели и бытовой техники. Исследование, направленное на изучение жилищных условий семей показало не лучшие результаты. Так, в частности большинство семей не имеют собственного жилья и проживают с родственниками, снимают или живут в квартире, за которую еще необходимо выплатить кредит. Так, в частности 8 семей проживают с родственниками, 12 семей платят ипотеку, 6 семей снимают жилье и только 4 семьи, имеют собственное жилье.

В настоящий момент СПб ГБУ КЦСОН Красносельского района осуществляет различные виды помощи семье: правовая, юридическая, психологическая, информационная, гуманитарная, натуральное обеспечение. Однако многие молодые семьи остаются не охваченными мероприятиями, которые осуществляет Центр.

Основная причина, по которой молодые супруги не обращаются за помощью в органы и учреждения по работе с молодыми семьями - это отсутствие информации, так считают 25 человек опрошенных. В результате выявленных проблем в ходе исследования были предложены мероприятия, направленные на совершенствование социальной работы с молодыми семьями. Так, в частности были выделены направления работы, со стороны центра социального обслуживания населения СПб ГБУ «КЦСОН Красносельского района». Важным направлением по совершенствованию социальной работы с молодыми семьями должно стать активное участие Центра в проведении различных благотворительных акций.

Учитывая слабую информированность молодых семей по различным вопросам социального характера и ее актуальность было предложено совершенствовать существующий сайт Центра социального обслуживания населения СПб ГБУ «КЦСОН Красносельского района»: размещать на нем нормативно-правовую информацию, сообщения о различных консультациях. Для лучшего информирования клиентов Центра СПб ГБУ «КЦСОН Красносельского района», можно предложить разработать различные буклеты и выдавать их молодым семьям. Изготовление буклетов не требует особых затрат, и при этом они достаточно информативны. Буклет может иметь форму ¼ листа формата А4. На нем должна размещаться информация о проведении какой-либо акции. Также было предложено организовать на сайте Центра- онлайн- консультацию, чтобы любой желающий смог получить юридическую и иную консультацию. Рассмотренные выше мероприятия позволят так или иначе повысить качество социального обслуживания молодых семей, помогут молодым людям в решении их проблем, что в итоге поможет сохранить семью.

Библиографический список:

1. Беличева С.А. Службы социальной защиты семьи и детства. - М., 2006.

Bibliograficheskii spisok:

1. Belicheva S.A Service of Social Protection, Family and Child. - M., 2006.



УКД 004 (045)

*Sherstobitova I.V.* **THE SOCIAL NETWORK «VKONTAKTE» AS ONE OF THE MODERN FORMS OF INTERACTION BETWEEN A TEACHERS WITH PARENTS.** The article describes a new form of communication, and teacher with parents on the example of the social network «Vkontakte». The use of alternative forms of interaction provides a wide range of educational opportunities, which were detailed in this article.

*Key words:* social network, communication, network communication, interaction.

*Шерстобитова И.В., студент 2 курса магистратуры, кафедра педагогики начального образования и социальной педагогики, институт педагогики и психологии, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова», г.Архангельск, E-mail: petrova2009555@yandex.ru*

## **СОЦИАЛЬНАЯ СЕТЬ «ВКОНТАКТЕ» КАК ОДНА ИЗ СОВРЕМЕННЫХ ФОРМ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГА С РОДИТЕЛЯМИ**

В статье рассмотрена новая форма общения педагога с родителями на примере социальной сети «Вконтакте». Использование нетрадиционной формы взаимодействия предоставляет большой спектр педагогических возможностей, о которых подробно рассказывается в данной статье.

*Ключевые слова:* социальная сеть, общение, сетевое общение, взаимодействие.

В настоящее время в нашей стране реализуется Стратегия развития информационного общества [1], которая связана с доступностью информации для всех категорий граждан и организацией доступа к этой информации. Поэтому одним из актуальных вопросов остается использование информационных технологий в различных сферах жизнедеятельности человека, в первую очередь, в сфере образования. Так, происходящие в обществе и в образовании перемены предъявляют новые требования к характеру и качеству отношений главных субъектов образовательного процесса. Сейчас активно разрабатываются и применяются на практике новые технологии, новые формы сотрудничества образовательных организаций (далее ОО) с семьей. Особенно актуальны в наши дни интернет технологии, которые отвечают требованиям современной жизни. Рассмотрим одну из них - социальную сеть Вконтакте (далее Вк), которая для многих родителей и педагогических работников стала популярной формой взаимодействия и общения, так как предоставляет ряд возможностей обеим сторонам: экономия времени, общение в режиме онлайн, обмен документами, создание группы/сообщества для систематизации новостей и информации о жизнедеятельности детей и другое. По данным на январь 2013 года ежедневная аудитория Вк – более 27 миллионов человек. Следовательно, данный сетевой проект является самой крупной социальной сетью в странах СНГ и первый по популярности в Российской Федерации [2].

Под социальной сетью понимают множество агентов, которые могут вступать во взаимодействие друг с другом и связи, между которыми являются социальными, т.е. дружба, симпатия, совместная работа или обмен информацией [3]. Таким образом, Вк можно и нужно использовать не только с целью развлечений и общения, но и в педагогических целях: например, создание педагогом (или родителями) группы/сообщества для организации сотрудничества с другими субъектами образовательного процесса детей. При таких условиях общение будет носить нетрадиционный характер, и рассматриваться как сетевое. И так, под сетевым общением понимают установку коммуникативной связи между участниками цифровых сетей. Это обширное понятие, включающее в себя общения людей на интернет сайтах (социальные сети, форумы, чаты, блоги, общение в комментариях), локальных сетях, а также посредством обмена SMS сообщениями.

Группа в Вк является одним из основных инструментов, позволяющий установить

коммуникативные, межпользовательские связи, где родители будут выступать не просто в роли пассивных слушателей, а в роли активных субъектов, которые будут делиться опытом воспитания, давать советы, принимать участие в групповых обсуждениях, выстраивать общение не только с педагогом, но и между собой. В то же время можно отметить и стойкое желание большинства родителей оперативно получать информацию о ребенке, его успехах, проблемах. Как педагог дошкольного образовательного учреждения, я уже не первый год использую социальную сеть Вк для взаимодействия с родителями. На сегодняшний день 77% родителей являются активными участниками группы в Вк, кроме того участниками данного сообщества являются и специалисты дошкольного учреждения (методист, социальный педагог и учитель – логопед). Остальные 23% родителей хотели бы стать участниками группы, но в силу своих материальных возможностей не имеют выхода в интернет.

Взаимодействие в Вк можно начать с создания открытой группы, куда смогут вступить педагоги, родители и специалисты ОО. У создателя/администрации группы в сети есть различные возможности привлечения родителей к общению друг с другом: размещение фотографий с событиями группы/класса, с детьми в различных видах деятельности; размещение видеозаписей с утренников, классных вечеров, открытого урока и т.д.; публикация результатов творческой и интеллектуальной деятельности детей (поделки, презентации, проекты); размещение рекомендаций по воспитанию и обучению детей в виде ссылок на психолого – педагогическую литературу и педагогические сайты. Эти и другие формы будут мотивировать родителей на участие в совместных обсуждениях вопросов, комментировать различный материал. А это уже новый уровень работы с родителями, которые заинтересованы в содержании воспитательного и образовательного процессов своего ребенка.

После того, как сетевое общение приобретет стабильный и целенаправленный характер, появится четкая обратная связь, педагог совместно с родителями может усложнять формы взаимодействия: виртуальные родительские собрания, онлайн – консультации, онлайн – анкетирование, скайп – конференции и другое.

Данные формы взаимодействия родителей и педагога укрепят непосредственное общение сторон, выведут его на качественно новый уровень. Именно поэтому организация сетевого взаимодействия с родителями является одной из интересных и неформальных форм работы, которая на практике показывает положительный результат и вызывает в последнее время заслуженный интерес и у педагогов и у родителей.

Библиографический список.

1. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Утверждена Президентом РФ от 7 февраля 2008 г. № Пр – 212 спав.-прав. система «Консультант плюс» URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=92004> (Дата обращения: 12.10.13)

2. URL:<http://www.profi-forex.org/internet/social-nye-seti/vkontakte/entry1008154448.html> (Дата обращения: 13.10.13)

3. Свободная электронная энциклопедия «Википедия» URL: <http://ru.wikipedia.org> (Дата обращения: 13.10.13)

Bibliograficheskii spisok:

1. Strategy for information society development in the Russian Federation [Electronic resource]: Approved by the President of the Russian Federation of February 7, 2008 № PR - 212 detergents.-rights. system «Consultant plus» URL:<http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=92004> (Reference date: 12.10.13)

2. URL:<http://www.profi-forex.org/internet/social-nye-seti/vkontakte/entry1008154448.html> (Reference date: 13.10.13)

3. Free electronic encyclopedia «Wikipedia» URL: <http://ru.wikipedia.org> (Reference date: 13.10.13)

УДК 316.6

*Lebedeva A.M.* **INTERNET ADDICTION AS A SOCIAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM.** This paper discusses the internet addiction as a social and pedagogical problem and its negative impact on the younger students.

*Keywords:* internet addiction, socialization, younger students, the types of internet addiction.

*Лебедева А.М., магистрантка 2 курса по направлению «Социальная педагогика» кафедры социальной педагогики РГПУ им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail. stasy08@mail.ru*

## **ИНТЕРНЕТ-АДДИКЦИЯ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

В статье обсуждается интернет-аддикция как социально-педагогическая проблема и ее негативное влияние на младших школьников.

*Ключевые слова:* интернет-аддикция, социализация, младшие школьники, виды интернет-аддикции.

В настоящее время уровень пользования интернетом за последнее время вырос в несколько раз. Наши желания можно удовлетворять, сделав несколько «кликов», будь то покупка, знакомства, общение, игры, и т.д. «Всемирная паутина» дала всем множество возможностей, но в тоже время и отрывает нас от реальной жизнедеятельности. Даже дети в дошкольном возрасте уже могут произвести минимальные манипуляции с компьютером, осваивать и изучать определенные «территории» интернета, учиться. Интернет-аддикция как проблема изучается с недавнего времени. В связи с этим возникает множество вопросов, на которые педагоги, психологи хотят отвечать, но в силу ограниченности изученности данной проблемы, не имеют возможности это сделать объективно и профессионально.

Возраст пользователей интернет стал ниже – это факт. Наиболее подвержены интернет-влиянию подростки. Это обусловлено возрастными особенностями: происходит переход от детства во взрослую жизнь, есть стремление «все уметь и знать», быть лучше других, «продвинете» и т.д. Но интернет является местом общения разных личностей, поэтому нет гарантии, как материалы интернет повлияют на формирование ценностных установок и мировоззрение подростка. Если раньше родители могли контролировать и ставить какие-либо границы по нахождению ребенка в он-лайн пространстве, то на данный момент это не всегда возможно, все больше и больше подростков становятся зависимы от «всемирной паутины» по разным причинам. К основным причинам психологи относят конфликтные ситуации дома, в школе, непонимание близких людей, низкую самооценку, увлечение он-играми.

Интернет-аддикция как проблема начала исследоваться в 90-е годы XX века. Теоритический анализ проблемы показал, что ей посвящены многочисленные исследования за рубежом (Кимберли Янг, Якоб Леви Морено, Джеймс Барнсон и др.), и в тоже время мало исследований отечественных авторов.

Исследования интернет-аддикции показали, что она делится на четыре типа:

- навязчивый веб-серфинг (компульсивная интернет-навигация) - бесконечные путешествия по Всемирной паутине, т.е. поиск информации;
- пристрастие к виртуальному общению и виртуальным знакомствам – большие объёмы переписки, постоянное участие в чатах, веб-форумах, избыточность знакомых и друзей в Сети;
- игровая зависимость – навязчивое увлечение компьютерными играми по сети;
- навязчивая финансовая потребность – игра по сети в азартные игры, ненужные покупки в интернет-магазинах или постоянные участия в интернет-аукционах.

Мы провели собственное исследование на базе одной из школ г. Санкт-Петербурга – ГОУ СОШ № 473 Калининского района.

Объектом исследования был 6-а класс. Мы использовали методики А. Жичкиной «Выявление уровня интернет - зависимости», «Самоопределение своего уровня интернет-зависимости». Полученные данные по первой методике показали, что из 26 человек: 3 человека имеют высокую степень интернет-зависимости, 10 человек – среднюю степень интернет-зависимости и только 13 человек не имеют интернет зависимости. По данным второй методики, где ребята сами определяли уровень своей зависимости по заданным кри-

териям. По мнению самих учащихся получились следующие результаты: 2 человека – высокая степень интернет-зависимости, 15 человек – средняя степень интернет-зависимости и 9 человек не имеют интернет-зависимости.

Анализ исследования позволяет нам сделать вывод, что данная проблема существует и актуальна в настоящее время.

На основе этого, в контексте магистерской диссертации мы разрабатываем программу профилактики интернет-зависимости.

Один из исследователей интернет-аддикции Александр Войскунский отмечает, что виртуальное общение не дает развиваться полноценно подростку, если оно заменяет полностью реальное общение. Если в начале все кажется безобидным, то в последствии может привести к деградации личности, поскольку интернет, имеет свойство «захватывать человека», не оставляя ему время на другие виды деятельности. Мы полностью солидарны с этим мнением.

В настоящее время нет точных данных, какое количество подростков являются интернет-зависимыми. Однако практика показывает возрастающую значимость данной проблемы и настоятельную необходимость ее исследования и поиска путей решения. Нам представляется очень важной роль в социально-педагогической деятельности в данном направлении как особой психолого-педагогической деятельности, ориентированной на помощь, поддержку и сопровождение детей и подростков в трудных жизненных ситуациях. Несомненно, что различные проявления аддиктивного поведения, в том числе и связанного с зависимостью от интернет, представляют собой факторы десоциализации. Социально-педагогическая профилактика интернет-аддикции необходима, и ее реализация может иметь различные формы: акции, проекты, направленные на широкую общественную группу, или тренинги, занятия, которые могут являться узконаправленными.

Библиографический список:

1. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета // Гуманитарные исследования в Интернете. – М., 2000, с. 100-131.

2. Жданова М.А. К вопросу о некоторых педагогических аспектах методологии современной теории социализации Проблемы педагогической инноватики в профессиональной школе: материалы 10-й Межрегиональной конференции / Отв. Ред. Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых. – Санкт-Петербург, 2009 – 403 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Vojskunjkiy A.E. Fenomen zavisimosti ot Interneta // Gumanitarnye issledovanija v Internetе. – М., 2000, s. 100-131.

2. Zhdanova M.A. K voprosu o nekotoryh pedagogicheskikh aspektah metodologii sovremennoj teorii socializacii Problemy pedagogicheskoy innovatiki v professional'noj shkole: materialy 10-j Mezhhregional'noj konferencii / Отв. Red. N.N. Surtaeva, A.A. Makarenja, S.V. Krivyh. – Sankt-Peterburg, 2009 – 403 s.

УДК 37.015.3(045)

*Rizhkova A.A.* **CONCERNING THE PROBLEM OF FEMINIZATION SCHOOLING.** The article is devoted to the feminization of the school. Also consider some of the characteristics of female teachers and the style of their teaching.

*Keywords:* feminization schooling, female teacher, educational interaction.

*Рыжкова А.А., магистрант института педагогики и психологии, САФУ имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: alyona.ryjkova@yandex.ru*

## К ПРОБЛЕМЕ ФЕМИНИЗАЦИИ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Статья посвящена проблеме феминизации школьного образования. Также рассмотрены некоторые характеристики женщин-педагогов и стиля их педагогической деятельности.

*Ключевые слова:* феминизация школьного образования, женщина-педагог, педагогическое взаимодействие.

Принято считать, что в сфере занятости имеет место горизонтальная профессиональная сегрегация, т. е. асимметричное размещение мужчин и женщин в профессиональной структуре: ряд профессий являются практически либо мужскими, либо женскими. Так, по данным И. Калабихиной, в здравоохранении и социальном обеспечении в России женщины составляют 83%, в торговле и общественном питании – 82%, в образовании – 79% от общего числа занятых. В Белоруссии, по данным Е. Гаповой, в 1994 г. среди работников бухгалтерского учета доля женщин превышала долю мужчин в 30 раз, а в 1995 г. – в 60 раз (при этом в банках, где зарплата выше, доля мужчин больше; среди медицинского персонала женщин больше, чем мужчин, в 10 раз, а среди педагогических работников – в 5 раз). Например, в 1991 г. среди всех учителей России женщины составляли 75%, а в 1994 г. – уже 84%; в 2001 г. женщин в школе стало уже 91% [1].

Причин феминизации школьного образования несколько. Могут влиять объективные социально-экономические условия. Это и демографическая обстановка в развитых странах после Первой и Второй мировых войн, и недостаточно высокая оплата учительского труда, и падение престижности этого труда. Но есть и субъективные причины, например большая склонность женщин к общению и взаимодействию с детьми. Очевидно, играет роль и то, что мужчинам в женском коллективе трудно удовлетворять потребность в общении, находить с женщинами общий язык. Это приводит к тому, что чаще уходят из школы или не приходят в нее мужчины. В результате в школе возникают определенные проблемы с воспитанием мальчиков, на что обращал внимание еще в начале XX в. Г. Мюнстерберг. Феминизация школы неизбежно привела и к феминизации требований к учащимся, установления женских эталонов поведения. Инициатива и автономия, свойственная мальчикам, особо не поощряются, ритуал взаимоотношений преобладает над содержанием, а внешняя дисциплина - над самоорганизацией.

Как пишут Г.М. Бреслав и Б.И. Хасан, легче всего адаптировались педагоги-женщины, которые достаточно легко приняли на себя роль проводника «прогрессивных» идей и знаний, то есть роль репродуктора и надзирателя, ибо эффективность обучения и воспитания в значительной степени определялась контролем правильности выполнения данного действия-образца и соответствующими карательными санкциями [1].

Педагоги-женщины в силу более выраженного их стремления к упорядоченности, конкретного и прагматического мышления, ориентированны на получение необходимого результата и они лучше справляются с образовательными задачами, чем мужчины-педагоги.

Нельзя не видеть естественного предрасположения женщин к учительской профессии, сочувствие и терпение, приветливость и веселость, заботливость и трудолюбие женщин внесли многие из благороднейших черт учителя.

С.А. Гаранин выявил, что учителя-женщины в большей степени, чем учителя мужчины, стремятся к расширению своих знаний, в то время как учителя-мужчины больше стремятся к научному осмыслению своей педагогической деятельности, к экспериментированию в работе и к изучению динамики развития своих учеников [1].

Болгарский психолог С.В. Иванов выявил, что у учителей-женщин проявляется больше, чем у учителей-мужчин, стремление к показу и объяснению учебного материала, они дают учащимся как положительные, так и отрицательные эмоциональные оценки, чаще используют на уроке шутки.

Также преподавание математики в основном ведется учителями-женщинами, которые учат решать математические задачи способом, рассчитанным на лучшее развитие у них самих и у девочек вербальных способностей. Так, они при решении геометрических задач обозначают все углы и стороны буквами и дальше оперируют буквенными символами и с выученными шаблонами-теоремами. Собственно геометрические (пространственные) методы решения задач, свойственных мальчикам, учителя-женщины не используют. Мальчики же при решении этих задач мысленно поворачивают сравниваемые фигу-

ры в пространстве и накладывают их одну на другую. Таким образом, метод обучения, предлагаемый учителем-женщиной, создает оптимальные условия для обучения девочек, но вступает в противоречие со способностями мальчиков.

Болгарский психолог С.В. Иванов показал, что имеются некоторые различия в педагогическом общении мужчин и женщин. Учителя-женщины больше стремятся показывать и объяснять учебный материал по сравнению с учителями-мужчинами, чаще задают вопросы и делают дополнения к ответам учащихся. Женщины чаще используют оценки, шутки. Учителя-мужчины чаще дают конкретные указания по организации работы, чаще используют команды и распоряжения. В воспитательной работе учителя-мужчины больше внимания обращают на внешнюю и формальную сторону, меньше вникая в мотивы поведения ученика.

По данным Д.А. Мишутина, учителя-мужчины чаще используют личностно-групповое общение, а учителя-женщины - межличностное общение. Мужчины по сравнению с женщинами чаще используют неречевые средства общения, а женщины – речевые. Воспитательные обращения также чаще используются женщинами [1].

Кроме этого, учителя-женщины более объективны в оценке своих учеников, чем учителя-мужчины. Интеллектуальные, волевые качества учеников, черты характера, выражающие их отношение к окружающим людям и к самим себе, правильнее оценивают учителя-женщины, они же, по мнению В.М. Раздобудько, чаще мужчин стремятся понять личность в целом.

Я.Л. Коломинский и Н.А.Березовин тоже установили, что учителя-женщины превосходят учителей-мужчин по наблюдательности за проявлениями психики детей. Данный факт они связывают с различиями в эмоциональной сфере мужчин и женщин [2].

В профессионально-исследовательской деятельности для учителей-женщин более важны взаимоотношения в коллективе, условия труда, личностные отношения на работе и в меньшей степени – содержание деятельности. Они предпочитают хорошо известную, привычную деятельность, и даже их исследования носят в основном репродуктивный характер.

Не смотря на всю предрасположенность женщин к данной профессии, не стоит забывать, что в школе также обучаются и мальчики. И это порождает обеспокоенность тем, какое влияние на поведение и успехи учащихся, в первую очередь мальчиков, оказывает растущая феминизация школы.

Библиографический список:

1. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб.: – Питер, 2003. - 544 с.
  2. Кондратьева С.В. Учитель – ученик. – М.: Педагогика, 1984. – 80 с.
- Bibliograficheskiy spisok:
1. Il'in E.P. Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny. SPb.: – Piter, 2003 - 544 s.
  2. Kondrat'eva S.V. Uchitel' – uchenik. – M.: Pedagogika, 1984. – 80 s.

УДК 37.088

*Petrova A.V.* **THE PROBLEM OF ADAPTATION TO PROFESSIONAL TEACHING.** The article raises the urgent problem of professional adaptation of teachers conducive to the professional and personal development in the educational environment.

*Keywords:* adaptation, professional adaptation, social adaptation.

*Петрова А.В., студент 2 курса магистратуры, кафедра педагогики начального образования и социальной педагогики, институт педагогики и психологии, ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В.Ломоносова», г.Архангельск, E-mail: petrova22.00@mail.ru*

## ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ К ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье поднимается актуальная проблема профессиональной адаптации педагога, способствующей его профессиональному и личностному развитию в образовательной среде.

*Ключевые слова:* адаптация, профессиональная адаптация, социальная адаптация.

Одним из важных периодов в профессиональной деятельности каждого педагога является процесс адаптации к профессии, определяющий направление и интенсивность его профессионального и личного развития.

В современной педагогической литературе существуют различные теоретические подходы к характеристике понятия «профессиональная адаптация», являющееся комплиментарным к понятию «адаптация» и «социальная адаптация». Остановимся на их краткой характеристике.

Следует отметить, что адаптация в самом общем виде представляет собой процесс активного приспособления индивида к изменяющейся среде с помощью соответствующего управляющего воздействия и использования различных средств (организационных, технических, социально-психологических и т.п.). Обратим внимание, что социальная адаптация представляет собой одновременно и процесс, и состояние. Как процесс она осуществляется для того, чтобы привести поведение индивида в соответствие с господствующей системой норм и ценностей. На основе данных характеристик возникает необходимость рассмотрения теоретических подходов к понятию «профессиональная адаптация» как отдельного вида адаптации[2].

Первый из них отражает представлен в «Социологическом энциклопедическом словаре» и характеризует профессиональную адаптацию как приспособление, привыкание человека к требованиям профессии, усвоение им производственно-технических и социальных норм поведения, необходимых для выполнения трудовых функций.

М.П.Будякина и А.А.Руеалинова определяют профессиональную адаптацию как процесс приобщения подрастающего поколения к профессиональной деятельности, обусловленный правильностью выбора профессии, уровнем профессиональной ориентации, а так же характером профессиональной подготовки[2].

По утверждению социолога И.Р. Ильмуковой, определяющее положение в структуре производственной адаптации принадлежит профессиональной адаптации, под которой исследователь понимает процесс овладения знаниями, умениями, навыками, необходимыми для полного освоения профессии, качественного выполнения функциональных обязанностей, достижения профессионального мастерства.

По А.К. Марковой, профессиональная адаптация предполагает принятие для себя всех компонентов трудовой деятельности: ее задач, предмета, способов, средств, результатов, условий в рамках данной профессии[3].

В.К.Мартенс рассматривает профессиональную адаптацию как процесс приобщения, приспособления молодого рабочего к профессиональной деятельности, условиям труда, новому коллективу и достижение им в оптимально короткие сроки нормальной производительности труда. Она позволяет обеспечить устойчивое положительное отношение к профессиональной деятельности и способствует закреплению молодых рабочих на производстве. Профессиональная адаптация не пассивный акт подчинения профессиональным требованиям, а активное включение в профессиональную деятельность[2].

В.И. Добреньков определяет профессиональную адаптацию как определенный уровень овладения профессиональными навыками и умениями, формированием некоторых качеств личности, развития устойчивого положительного отношения к специальности. Профессиональную адаптацию как процесс овладения всей совокупностью знаний, умений и навыков, необходимых для полного овладения

профессией и выполнения предъявляемых требований, рассматривает Н.А.Свиридов[1].

При всех различиях в теоретических подходах к определению понятия «профессиональная адаптация» педагога, исследователи сходятся на том, что для успешной адаптации необходимо создать сотруднику достаточно комфортные условия на рабочем месте, необходимо исследовать его психологические качества, уровень подготовки, уровень притязаний и соответствие уровня притязаний его потенциалу. То есть необходимо создавать механизмы адаптации и механизмы подготовки сотрудников к работе в реальных коллективах с их проблемами и традициями.

Итак, профессиональная адаптация в педагогической деятельности не что иное, как приспособление педагога к выполняемой работе, а именно, освоение профессии, ее специфики, приобретение профессиональных навыков, достаточных для качественного выполнения обязанностей, развитие устойчивого положительного отношения к своей профессии. И зачастую то, на сколько она будет успешной, зависит от условий педагогической деятельности, от готовности предложить и оказать соответствующую методическую, педагогическую и психологическую поддержку и помощь педагогу в образовательной организации.

Библиографический список:

1. Добренков, В. И. Социология: учебник / В. И. Добренков, А. И. Кравченко. – М.: ИНФРА-М, 2009.

2. Крель Н.А. Теоретические основы процесса адаптации студентов ОУ СПО к профессиональной деятельности [электронный ресурс]. – Режим доступа: [www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4030](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4030), свободный (дата обращения 7.10.13).

3. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М.: Логос, 1993.

4. Черникова Е.Г. Факторы социально-профессиональной адаптации молодых учителей // Вестник Челябинского государственного университета. Научный журнал. Челябинск. –2008. – № 5.

Bibliograficheskii spisok

1. Dobrenkov, V.I. Sociology: a textbook / VI Dobrenkov, AI Kravchenko. - Moscow: INFRA-M, 2009.

2. Krel N.A. The theoretical framework for the process of adaptation of students ACT Shelter to the profession [electronic resource]. -Mode of access: [www.superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=4030](http://www.superinf.ru/view_helpstud.php?id=4030), free (date accessed 07/10/13).

3. Markov A.K. Work Psychology teacher. - Moscow: Logos, 1993.

4. Chernikov E.G. Factors of social and professional adaptation of young teachers / / Bulletin of the Chelyabinsk State University. The scientific journal. Chelyabinsk.-2008.- № 5.

УДК 364

*Komkina A.V.* **THE IMPLEMENTATION OF THE RIGHTS OF CHILDREN IN THE SCHOOL AS THE DIRECTION OF SOCIAL WORK.** In this article the direction of a social worker in the space of a comprehensive school as the realization of children's rights, and in particular those who have a negative experience of learning activity. The necessity of such a line of work, and describes the methods of its implementation in accordance with the basic regulations governing the rights of children in contemporary Russia.

*Keywords:* protection of children's rights, social work in the education system, the National Strategy for Action for Children, the Convention on the Rights of the Child, children with negative experiences of learning activities.

*Комкина А.В., магистрант второго курса психолого-педагогического факультета Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: ardnaskel@yandex.ru.*

## РЕАЛИЗАЦИЯ ПРАВ ДЕТЕЙ В УСЛОВИЯХ ШКОЛЫ КАК НАПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

В статье рассмотрено такое направление деятельности социального работника в пространстве общеобразовательной школы как реализация прав детей, и в особенности детей, имеющих негативный опыт учебной деятельности. Обоснована необходимость такого направления работы, а



также описаны методы его реализации в соответствии с основными нормативными документами, регламентирующими права детей в современной России.

*Ключевые слова:* защита прав детей, социальная работа в системе образования, Национальная стратегия действий в интересах детей, Конвенция о правах ребенка, дети с негативным опытом учебной деятельности.

Социальная работа в системе образования - важнейшая составная часть пространства социальной работы и как самостоятельное направление деятельности она только начинает складываться, активизируется процесс внедрения социальных работников в данную сферу на всех ее уровнях. Социальный работник организует и проводит консультации по вопросам прав и обязанностей, имеющихся льгот и пособий, предлагает возможные варианты решения проблем участников образовательного процесса, обеспечивает социальную помощь и поддержку, используя всю совокупность имеющихся правовых возможностей и средств.

В настоящее время наблюдается все возрастающая тенденция вовлечения детей в общественную жизнь. Этот процесс во многом объясняется смещением вектора педагогической ориентации в последние десятилетия в сторону гуманистического направления, субъект-субъектных отношений между педагогом и ребенком. К этому также можно отнести стремление воспитывать творческую активность, мотивацию к преобразовательной деятельности. Таким образом, решается целый спектр прежде всего образовательных и воспитательных задач: формирование активной гражданской позиции, приобщение к миру взрослых. Такие задачи реализуются в процессе социализации ребенка, посредством которого он не только усваивает нормы и правила поведения в обществе, но и осваивает собственные права и обязанности, учится осознанно и аргументированно отстаивать и защищать полагающиеся ему права. Этот процесс становится особенно ценным для детей, имеющих проблемы с адаптацией и детей, относящихся к особо уязвимым категориям: инвалиды, дети-сироты, дети мигрантов и др. Среди этих категорий детей особое место занимают дети, имеющие негативный опыт учебной деятельности. [1]. Именно таким детям важно осознавать не только то, что их права соблюдаются, но и знать о возможности самостоятельно участвовать в процессе их обеспечения.

Однако, небольшой жизненный опыт, зависимость от родителей или иных законных представителей приводят к тому, что несовершеннолетний не имеет реальной возможности защищать свои права столь же эффективно, как это может делать взрослый человек. Отсюда, следовательно, возникает необходимость повышенной, по сравнению с другими субъектами права, правовой защиты законных интересов несовершеннолетних. [2].

В пользу необходимости работы по реализации прав детей внутри образовательного учреждения говорит и тот факт, что в условиях школы зачастую не соблюдаются фундаментальные права детей, попираются важнейшие принципы такого фундаментального права как право на образование: общедоступности и бесплатности образования в России. Практика говорит о том, что школы устраивают собственные конкурсные отборы, а также вводят дополнительную, нередко «теневую» плату за предоставление определенных услуг. Нередки в школах и проявления физического и психологического насилия над детьми. В школах обучаются дети из социально уязвимых слоев населения: дети мигрантов, социальные сироты, дети с ОВЗ и др. В этой связи возрастает роль социальной службы школы, основной задачей которой может являться создание благоприятной и дружественной к ребенку образовательной и воспитательной среды, в частности, посредством обеспечения соблюдения прав детей.

Согласно положению Национальной стратегии действий в интересах детей, принятой на 2012-2017 годы, в Российской Федерации должна быть сформирована система, обеспечивающая реагирование на нарушение прав каждого ребенка без какой-либо дискриминации, включая диагностику ситуации, планирование и принятие необходимого комплекса мер по обеспечению соблюдения прав ребенка и восстановлению нарушенных

прав, должно действовать правовое просвещение. Кроме того, Стратегия предусматривает включение самих детей в реализацию ее направлений [3].

Таким образом, одним из направлений деятельности социального работника является не только обеспечение реализации прав детей, но и включение самих детей в процесс правотворчества как наиболее эффективный способ социализации, адаптации и интеграции в общество.

В процессе своей деятельности социальный работник опирается на ряд документов. К важнейшим из них относится Конвенция ООН о правах ребенка, принятая резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1989г., – продекларировавшая вслед за Декларацией прав ребенка ООН 1959 года принцип приоритетной защиты прав ребенка и обеспечения государствами его наилучших интересов и благополучия во всех областях [4, с. 230–239.].

Обеспечению правового статуса ребенка в нашем современном обществе способствуют новые Трудовой, Семейный, Гражданский и Уголовный кодексы Российской Федерации, а также Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях, Уголовно-процессуальный и Гражданский процессуальный кодексы РФ, различные президентские программы, которые касаются проблем детства, а также многочисленные постановления Правительства РФ. Кроме того, существует ряд международных правовых документов, которые непосредственно касаются обеспечения прав ребенка и правосудия в отношении несовершеннолетних: Всеобщая Декларация прав человека, Международный пакт об экономических, социальных и культурных правах, Международный пакт о гражданских и политических правах и многие другие. [5, с. 42].

Инструментом практического решения многих вопросов в сфере детства стала реализация приоритетных национальных проектов «Здоровье» и «Образование», федеральных целевых программ. Принят ряд важнейших законодательных актов, направленных на предупреждение наиболее серьезных угроз осуществлению прав детей. Созданы новые государственные и общественные институты: учреждена должность Уполномоченного при Президенте Российской Федерации по правам ребенка, в ряде субъектов Российской Федерации создан институт уполномоченного по правам ребенка, учрежден Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. [3].

В контексте современного образования дети воспринимаются как активные участники всего, что касается их жизни, они свободны в выражении своих мыслей. Они имеют право иметь свое мнение и право на то, чтобы с ним считались. В этой связи специалисты предлагают следующие направления деятельности социального педагога по реализации прав детей в условиях ОУ. В школе социальный педагог знакомит родителей с законодательными актами, направленными на защиту прав и достоинств ребенка. Делается это на родительском собрании, конференции, на праздниках, на совместных занятиях с детьми, на заседаниях родительского клуба, путём вывешивания информации на стендах. Для знакомства детей с их правами классный руководитель совместно с социальным педагогом может проводить ролевые, театрализованные и дидактические игры, викторины, беседы. [6].

Для детей, имеющих негативный опыт учебной деятельности, автор предлагает такой метод работы как проектная деятельность. Такая работа позволит ученикам преодолеть стереотипный взгляд на обучение в школе, расширит возможности их самореализации, мотивирует к проявлению инициативы и творчества в процессе знакомства со своими правами и обязанностями. Совместно с классным руководителем дети могут создавать социально-правовые проекты в рамках учебных дисциплин, например, таких как обществознание. Кроме того, социальный работник организует правовое просвещение среди учителей и администрации школы, участвует в решении вопросов, где необходимо реализовывать права школьников (отчисление из школы, факты насилия над ребенком, удовлетворение особых образовательных потребностей детей и пр.).

К непосредственным задачам школы относится создание благоприятной образовательной среды, которая была бы не только безопасной для ребенка, но и создавала бы ему возможности для самореализации. Применительно к детям, имеющим опыт отторжения от образовательного процесса, эти задачи имеют свою специфику - удержать в школе подростков, обеспечить адаптационные и реабилитационные условия, содействующие полноценному образованию и стимулировать личностный рост. [1]. Реализация этих задач в пространстве школы невозможна без социального работника, который принимает непосредственное участие в защите прав и интересов ученика. Организацию такой работы следует отнести к одному из приоритетных направлений деятельности школы на современном этапе ее развития.

Библиографический список

1. Расчетина С.А., Камердинеров В.Г., Яковлева Ю.О., Кудряшова Л.А., Морозова С.П.. Теоретическое и практическое руководство к сопровождению подростка, имеющего негативный опыт учебной деятельности, в образовательной среде школы.- СПб.: Из-во ГБОУ Центр образования №80, 2012.-129 с.
2. Николаева Ю.В. К вопросу о государственной политике в сфере защиты прав и законных интересов несовершеннолетних // Ученые труды Российской Академии адвокатуры. 2008. № 3. - 0,5 п.л.
3. Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 - 2017 годы. Информационно-правовой портал ГАРАНТ [Электронный ресурс]. URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 18.10.2013).
4. Конвенция о правах ребенка. Официальные отчеты Генеральной Ассамблеи, сорок четвертая сессия, Дополнение №49 (A/44/49), стр. 230–239.
5. Рыбинский Е.М., Кузнецова Л.В., Несеянова М.И. Государственная социальная политика в интересах детей// СОЦИС. – 1998. № 12. - С. 42
6. Система работы школы по защите прав и законных интересов ребенка.// Автор-составитель Маньшина Н.П., Волгоград, 2007. - 256с.

Bibliograficheskiy spisok

1. Raschetina S.A., Kamerdinerov V.G., Jakovleva Ju.O., Kudrjashova L.A., Morozova S.P.. Teoreticheskoe i prakticheskoe rukovodstvo k soprovozhdeniju podrostka, imejushhego negativnyj opyt uchebnoj dejatel'nosti, v obrazovatel'noj srede shkoly.- SPB.: Iz-vo GBOU Centr obrazovaniya №80, 2012.-129 s.
2. Nikolaeva Ju.V. K voprosu o gosudarstvennoj politike v sfere zashhity prav i zakonnyh interesov nesovershennoletnih // Uchenye trudy Rossijskoj Akademii advokatury. 2008. № 3. - 0,5 p.l.
3. Nacional'naja strategija dejstvij v interesah detej na 2012 - 2017 gody. Informacionno-pravovoj portal GARANT [Elektronnyj resurs]. URL: <http://base.garant.ru/70183566/> (data obrashhenija: 18.10.2013).
4. Konvencija o pravah rebenka. Oficial'nye otchety General'noj Assamblei, sorok chetvertaja sessija, Dopolnenie №49 (A/44/49), str. 230–239.
5. Rybinskij E.M., Kuznecova L.V., Nesejanova M.I. Gosudarstvennaja social'naja politika v interesah detej// SOCIS. – 1998. № 12. S. 42
6. Sistema raboty shkoly po zashhite prav i zakonnyh interesov rebenka.// Avtor-sostavitel' Man'shina N.P., Volgograd, 2007.-256s.

УДК159.922

*Kachura O.Ye., Polyashova N.V.* **GIFTED CHILD OF PRESCHOOL AGE: PROBLEMS AND PROSPECTS.** The article describes the current status of research in the field of giftedness. The features of giftedness are described. The characteristics of modern preschool children individualities is given.

*Keywords:* giftedness, gifted child, giftedness features.

*Качура О.Е., магистрант, Поляшова Н.В., к.биол.н., доцент САФУ имени М.В. Ломоносова «Институт педагогики и психологии», г. Архангельск, E-mail: olenka200907@mail.ru*

## **ОДАРЕННЫЙ РЕБЕНОК ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ**

В статье рассмотрено современное состояние исследований по проблеме одаренности. Рассмотрены признаки одаренности. Дана характеристика индивидуальных особенностей современных детей дошкольного возраста.

*Ключевые слова:* одаренность, одаренный дошкольник, признаки одаренности.

Исследования отечественных психологов подтверждают: количество одаренных детей с каждым годом возрастает, что и обуславливает необходимость поиска эффективных подходов к диагностике одаренности и разработке программ развития и коррекции поведения одаренных детей.

Уже с 1975 года существует Всемирный совет по одарённым и талантливым детям, который координирует работу по изучению, обучению и воспитанию таких детей, организует международные конференции. Новая политика образования России выдвигает задачу демократизации образования и воспитания, стратегией является создание образовательного процесса, направленного на гармоничное развитие личности, создание обогащенной среды для развития каждого ребенка [1, с.13].

Сегодня разработана и действует президентская программа «Дети России», в которой есть раздел «Одаренные дети». На государственном уровне выдвигаются задачи выявления и развития одаренных детей, создаются различные типы учебных заведений, учитывающие разные потребности ребенка и общества, осуществляется подготовка педагогических и научных кадров для работы с одаренными детьми.

Коротко рассмотрим современное состояние исследований по данной проблеме:

- в России разработана и осуществляется «Рабочая концепция одаренности» с 2003 года;

- методологические проблемы одаренности разрабатывают Д.Б. Богоявленская, А.В. Венгер, В.И. Игнатьева, А.М. Матюшкин, В.С. Юркевич и другие;

- проблемой определения понятий «Способности», «Одаренность», «Талант», а также определением структуры и классификаций одаренности занимаются А.Л. Готсдинер, Э.А. Голубева, В.Л. Дранков, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, А.М. Мелик-Пашаев, М.А. Холодная, В.Э. Чудновский, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич, Дж. Гилфорд, К.А. Хеллер, К. Перлет, В. Сиервальд и другие;

- проблема разработки оригинальных методик диагностики детской одаренности разрабатывается В.Л. Дружининым, В.В. Клименко, А.И. Савенковым, Е. Торренсом, Дж. Гилфордом и др.;

- проблемой интеллектуальной одаренности занимаются М.А. Холодная, Дж. Гилфорд;

- проблемами творческой одаренности занимаются А.М. Матюшкин, В.А. Моляко, П. Торренс;

- проблемами художественной одаренности занимаются А.А. Мелик-Пашаев, Н.В. Гросул, Б.П. Юсов, Б.М. Неменский, Ю.А. Полуянов;

- проблемы развития способностей и одаренности изучают Л.А. Венгер, Ю.Б. Гиппенрейтер, К.Н. Гуревич, О.М. Дьяченко, В.П. Зинченко, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин;

- организационно-педагогические основы обучения одаренных детей разрабатываются в России В.В. Грязевой, В.А. Петровским, В.С. Комаровой, С.В. Лободиной, И.В. Соловьевой, Н.Ф. Талызиной, Т.А. Копцевой;

- за рубежом организационно-педагогическими проблемами одаренности занимаются Б. Блум, Дж. Гилфорд, Ф. Уильяме, Дж. Рензули. В США осуществляются четыре концептуальные модели в разработке программ обучения одаренных детей раннего возраста «Свободный класс», «Структура интеллекта» Дж. Гилфорда, «Три вида обогащения учебной программы» Дж. Рензулли, «Таксономия целей обучения» Б. Блума.

Анализ проблемы показал, что одаренность – это значительное по сравнению с возрастными нормами опережение в умственном развитии либо исключительное развитие специальных способностей (музыкальных, художественных и др.) Одаренность детей может быть установлена и изучена только в процессе обучения и воспитания, в ходе выполнения ребенком той или иной содержательной деятельности. Проявления умственной одаренности у ребенка связаны с чрезвычайными возможностями детских лет жизни. Нужно

иметь в виду, что в ранние дошкольные годы стремительное умственное развитие происходит у всех детей, оказывая решающий вклад детских лет в становление интеллекта.

Одаренный ребенок – это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности.

Основная трудность, по мнению М.И. Савенкова, выявления в пору детства признаков одаренности состоит в том, что в них непросто выделить собственно индивидуальное, относительно не зависимое от возрастного. Так, наблюдаемая у ребенка высокая умственная активность, особая готовность к напряжению – это внутреннее условие умственного роста. И не известно окажется ли оно устойчивой особенностью на последующих возрастных этапах. Творческие устремления ребенка, продуцирование им новых ходов мысли также могут быть отнесены к предвестникам одаренности, но это еще не факт, что они получают дальнейшее развитие. При этом ранние проявления одаренности еще не определяют будущих возможностей человека: чрезвычайно трудно предвидеть ход дальнейшего становления одаренной личности [2, с.31].

Н.С. Лейтес считает, что признаки одаренности охватывают два аспекта поведения одаренного ребенка: инструментальный и мотивационный. Инструментальный характеризует способы его деятельности, а мотивационный – отношение ребенка к той или иной стороне действительности, а также к своей деятельности [3, с.32].

Г.В. Бурменская, В.М. Слуцкий пишут, что одаренные дети, демонстрирующие выдающиеся способности в какой-то одной области, иногда ничем не отличаются от своих сверстников во всех прочих отношениях. Однако, как правило, одаренность охватывает широкий спектр индивидуально-психологических особенностей, «талантиливый человек талантлив во всем». Большинству одаренных детей присущи особые черты, отличающие их от большинства сверстников. Как правило, их отличает высокая любознательность и исследовательская активность. [4, с.19]

Недостаток информации, которую можно усвоить и переработать, такие дети воспринимают болезненно. Поэтому ограничение их активности чревато негативными реакциями невротического характера. Для них характерна более быстрая передача нейронной информации, их внутримозговая система является более разветвленной, с большим числом нервных связей. Одаренные дети обычно обладают отличной памятью, которая основана на раннем овладении речью и абстрактным мышлением. Их отличает способность классифицировать и категоризировать информацию и опыт, умение широко пользоваться накопленными знаниями. Чаще всего внимание к одаренным детям привлекает их большой словарный запас, сопровождающийся сложными синтаксическими конструкциями, а также умение ставить вопросы. Многие одаренные дети с удовольствием читают словари и энциклопедии, придумывают слова, должны, по их мнению, выражать их собственные понятия и воображаемые события, предпочитают игры, требующие активизации умственных способностей.

Также Г.В. Бурменская, В.М. Слуцкий считают, что одаренных детей также отличает повышенная концентрация внимания на чем-либо, упорство в достижении результата в той сфере, которая им интересна. Однако свойственное многим из них разнообразие интересов иногда приводит к тому, что они начинают несколько дел одновременно, а также берутся за слишком сложные задачи. У них также есть расположенность к четким схемам и классификациям. Например, они могут быть захвачены составлением каких-нибудь таблиц исторических фактов, дат, выписыванием в разной последовательности привлекших их внимание сведений [4, с.20].

Очень важно своевременно уловить, не упустить черты относительного постоянства индивидуальности у детей, опережающих в умственном отношении свой возраст. Одарен-

ность ребенка – это достаточно устойчивые особенности именно индивидуальных проявлений незаурядного, растущего с возрастом интеллекта.

Многие считают, что одаренные дети не нуждаются в помощи взрослых, в особом внимании и руководстве. Однако в силу личностных особенностей такие дети наиболее чувствительны к оценке их деятельности, поведения и мышления, они более восприимчивы к сенсорным стимулам и лучше понимают отношения и связи. Одаренный ребенок склонен к критическому отношению не только к себе, но и к окружающему. Поэтому педагоги, работающие с одаренными детьми, должны быть достаточно терпимы к критике вообще и себя в частности. Талантливые дети часто воспринимают невербальные сигналы как проявление неприятия себя окружающими. В результате такой ребенок может производить впечатление отвлекающегося, непоседливого, постоянно на все реагирующего. Для одаренного ребенка утверждение, что так принято, не является аргументом. [5, с.59].

С одаренными детьми трудно и интересно одновременно. Поскольку каждый одаренный ребенок индивидуален в своих проявлениях, то применение традиционных методов воздействия зачастую неэффективно и приводит к конфликтам, обидам, непониманию. То есть с одаренными детьми необходимы и индивидуальные методы воздействия.

Если специальные школы, такие как музыкальная, художественная, спортивная и другие, готовы работать с одаренным ребенком, да и то не всегда, то дошкольное учреждение и общеобразовательная школа зачастую это делать не умеют. Современные дошкольные учреждения оказываются не очень хорошо приспособленными для тех, кто сильно отличается от среднего уровня в сторону больших способностей, так как сложно перестроить систему обучения, изменить отношение педагогов к «нестандартным» детям, дошкольные учреждения испытывают особые потребности в программах, в которых учитывались бы индивидуальные запросы и интересы одаренных детей.

Библиографический список:

1. Пасечник Л. Одаренный ребенок – особая ценность для общества. // Дошкольное воспитание. – 2009. - №2. – С. 13-20.
2. Савенков А.И. Диагностика детской одаренности как педагогическая проблема//Педагогика – 2000. - № 10.
3. Лейтес Н.С. О признаках детской одаренности//Вопросы психологии, - 2003.
4. Одаренные дети/ Под ред. Г.В. Бурменской В.М., Слуцкого В.М. – М., - 1991. – 383 с.- №4.
5. Джумагулова Т.Н. Одаренный ребенок: дар или наказание. - М:Речь. - 2009. – 160 с.

Bibliograficheskiy spisok:

1. Pasechnik L. Odarenniy rebenok – osobaja cennost' dlja obshhestva. // Doshkol'noe vospitanie. – 2009. - №2. – S. 13-20.
2. Savenkov A.I. Diagnostika detskoj odarennosti kak pedagogicheskaja problema//Pedagogika – 2000. - № 10.
3. Lejtes N.S. O priznakah detskoj odarennosti//Voprosy psihologii, - 2003.
4. Odarennye deti/ Pod red. G.V. Burmenskoj V.M., Sluckogo V.M. – M., - 1991. – 383 s.- №4.
5. Dzhumagulova T.N. Odarenniy rebenok: dar ili nakazanie. - M:Rech'. - 2009. – 160 s.

УДК 316.7

**Sundukova E.I., Rasskazova E.V. IMPLEMENTATION OF THE RUSSIAN-SWEDISH PROJECT “COOPERATION IN THE IMPROVEMENT OF SOCIAL WORK IN ST. PETERSBURG”.** Article acquaints with one of the international projects of social rehabilitation of disabled persons with mental retardation. It is being realized on the basis of the social protection institution. The authors draw attention to one of directions of social rehabilitation of disabled people, as the least developed in the domestic theory and practice of social work.

*Keywords:* social rehabilitation, everyday rehabilitation of the disabled, Russian-Swedish project, apartment for social purpose.

*Сундукова Э. И., канд.пед.наук; Рассказова Е. В., магистрантка 2 курса, РГПУ им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, E-mail: esundukova@yandex.ru*

## РЕАЛИЗАЦИЯ РОССИЙСКО-ШВЕДСКОГО ПРОЕКТА «СОТРУДНИЧЕСТВО ПО УСОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ»

Статья знакомит с одним из международных проектов социальной реабилитации инвалидов с умственной отсталостью, реализующихся на базе российского учреждения социальной защиты населения. Авторы акцентируют внимание на одном из направлений социальной реабилитации инвалидов – социально-бытовом, как наименее разработанном в отечественной теории и практике социальной работы.

*Ключевые слова:* социальная реабилитация, социально-бытовая реабилитация инвалидов, российско-шведский проект, квартира социального назначения.

Анализ практики социальной работы выявил недостаточную эффективность существующих организационных форм и методов. Возникла необходимость внесения изменений в традиционные методы работы, в подготовке новых специалистов, адаптации инновационных технологий к условиям нашего города. Конечной целью проекта являлось внедрение международных стандартов, как наиболее эффективных организационных форм работы с инвалидами в выстраивании системы социальной защиты.

Так, 27 февраля 1998 г. во время пребывания в Санкт-Петербурге вице-премьера Швеции г-на Пьера Шори между Санкт-Петербургом и Стокгольмом был подписан договор о сотрудничестве в сфере социальной защиты населения.

В рамках выполнения договора с 1997-2007 гг. осуществлялась реализация российско-шведского проекта «Сотрудничество по усовершенствованию социальной работы в Санкт-Петербурге». Сотрудничество велось между Комитетом по труду и социальной защите населения Санкт-Петербурга и Высшей социальной школой Стокгольмского государственного университета. Цель сотрудничества: совершенствование моделей и технологий социальной работы в Санкт-Петербурге.

Российско-шведский проект ориентирован на людей с умеренной умственной отсталостью, нацелен на их социализацию в общество. В ходе международной конференции «Сотрудничество по усовершенствованию социальной работы в Санкт-Петербурге» (1997 г.) была поставлена цель создания европейской системы социальной защиты населения, в которой не забыт ни один человек. На базе Государственного бюджетного учреждения «Социально-реабилитационный центр для инвалидов и детей-инвалидов Адмиралтейского района» реализуется российско-шведский проект.

Первым этапом пилотного проекта было создание социально-трудового реабилитационного отделения для инвалидов с нарушением интеллектуального развития «Карлсон», которое функционирует с февраля 2000 г. Целью деятельности отделения является предоставление каждому инвалиду с нарушением интеллектуального развития возможности максимального развития, повышения его самооценки и улучшения качества жизни путём включения его в процесс социально-трудовых отношений.

Отделение функционирует как постоянное специализированное рабочее место для 25 инвалидов 1 и 2 групп, занятых приготовлением пищи. Возраст инвалидов от 18 до 50 лет, независимо от гендерного признака.

Впервые в Российской Федерации инвалиды с нарушением интеллектуального развития не обслуживаются в структурных подразделениях учреждений социальной защиты населения, а вовлекаются в трудовой процесс наравне с другими сотрудниками учреждения. Из клиентов отделения формируется бригада по исполнению работ, предусмотренных деятельностью отделения. Инвалиды принимаются на работу на производственные должности, функциональные обязанности которых они исполняют в коллективе.

Второй этап российско-шведского проекта – создание отделения временного проживания инвалидов с нарушением интеллектуального развития «Островок». С апреля 2001 г. в структуре Центра функционирует отделение временного проживания инвалидов с нарушением интеллектуального развития «Островок». Целью деятельности отделения «Остро-

вок» является предоставление людям с функциональными нарушениями возможности в течение короткого или более длительного времени находиться вне дома, интеграция инвалидов в социум и нормализации его жизненных условий.

Целевая группа: клиенты отделения от 18 лет (однако, при возникновении критической ситуации возможно снижение возрастных рамок до 14 лет). Отделение создано для обслуживания 10 инвалидов с нарушением интеллектуального развития и доступно в любое время суток, а также в выходные и праздничные дни. Период пребывания в отделении от двух недель до 6 месяцев. Время пребывания зависит от потребностей клиента. Пребывание может быть как запланированным, так и срочным при возникновении критической жизненной ситуации.

Стоимость двухнедельного пребывания одного клиента в отделении не превышает стоимости проживания в стационарном доме-интернате, однако комфортность проживания и уровень социального обслуживания значительно выше. В период проживания в отделении клиенты выполняют многие манипуляции, которые не выполняли дома, в результате чего повышается уровень их самообслуживания и самостоятельности.

Третий этап проекта – это открытие квартир социального назначения для постоянного проживания инвалидов с нарушением умственного развития.

В январе 2006 г. в Адмиралтейском районе Санкт-Петербурга была открыта первая квартира социального назначения для проживания пяти человек, имеющих нарушения умственного развития, не требующих медицинской реабилитации. Вторая квартира открыта в ноябре этого же года для постоянного проживания шести человек. Квартира социального назначения – это альтернативный вариант дому-интернату для инвалидов с нарушением умственного развития, сохранивших частичную способность к самообслуживанию.

Цель создания квартир социального назначения состоит в предоставлении лицам с нарушением умственного развития проживания в комфортных условиях и в создании условий их интеграции в общество.

Задачи:

- развитие социальных навыков самостоятельного проживания;
- оказание содействия в налаживании социальных связей проживающих в квартире социального назначения;
- организация социального сопровождения и поддержки жильцов квартиры социального назначения;
- создание службы поддерживаемого проживания.

Жильцы квартиры социального назначения ведут практически полностью самостоятельный образ жизни: работают в меру своих возможностей, самостоятельно обслуживают себя, оплачивают жильё, коммунальные услуги и телефон, ведут домашнее хозяйство при сопровождении социальных работников.

Наше исследование направлено на изучение способов социально-бытовой реабилитации лиц с умеренной умственной отсталостью в рамках российско-шведского проекта. В Федеральном законе "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" [1] не рассматривается понятие "социально-бытовая реабилитация". Упоминается лишь термин "социально-бытовая адаптация". Полагаем, что понятие "социально-бытовая реабилитация" может рассматриваться как самостоятельное в связи с конкретным смысловым содержанием. Социально-бытовая реабилитация наряду с социально-средовой реабилитацией входит в понятие социальной реабилитации, которая представляет комплекс мер, направленных на создание и обеспечение условий для социальной интеграции инвалидов, восстановление социального статуса и утраченных связей.

В ходе осуществления технологии социально-бытовой реабилитации полученная специалистом по социальной работе социальная информация, должна быть включена в индивидуальную программу реабилитации инвалида. Сам процесс социально-бытовой реабилитации инвалидов должен предусматривать ряд последовательных смысловых техно-



логических составляющих [2]. Социально-бытовое обучение инвалидов является по существу мало разработанной в нашей стране областью реабилитации.

**Социально-бытовая адаптация** - это система и процесс определения оптимальных режимов общественной и семейно-бытовой деятельности инвалидов в конкретных социально-средовых условиях и приспособления к ним инвалидов.

Осуществление социально-бытовой реабилитации должно начинаться с социально-бытовой ориентации, в ходе которой специалист по социальной работе ориентирует инвалида в его возможностях к проживанию в определенных, конкретных условиях, раскрывает перспективу его способностей к осуществлению жизнедеятельности, показывает необходимость приложения определенных усилий. Вместе с тем социально-бытовая ориентация это не только процесс, но и результат ориентации инвалида, сформировавшегося понимания им необходимости действовать именно этим способом для развития социально-бытовых навыков. Осуществление социально-бытовой реабилитации должно предусматривать социально-бытовое образование, т. е. обучение инвалида навыкам по социально-бытовому самообслуживанию.

Библиографический список

1. Федеральный закон "О социальной защите инвалидов в Российской Федерации" // Свод законов РФ. — 1995. — № 48.

2. Шашкова О. В. Инвалиды. Права, льготы, поддержка. – М.: Эксмо, 2012.

Bibliograficheskiy spisok

1. Federal'nyj zakon "O social'noj zashhite invalidov v Rossijskoj Federacii" // Svod zakonov RF. — 1995. — № 48.

2. Shashkova O. V. Invalidy. Prava, l'goty, podderzhka. – M.: Jeksmo, 2012.

УДК 364.465

*Dubenskaia S.D.*. **SOCIAL REHABILITATION OF ADOLESCENTS, WHO ARE IN DIFFICULT LIFE SITUATIONS IN THE CONDITIONS OF SOCIAL FLAT.** The article is devoted to the social rehabilitation of adolescents who are in difficult life situations, in conditions of social flat. Considered the state of the problem of the protection of children and adolescents in difficult life situations. Defined the goal and objectives of the research of social rehabilitation of adolescents who are in difficult life situations, in such new form of institutions as the social flat.

*Keywords:* social rehabilitation; adolescents, who are in difficult life situations; social flat.

*Дубенская С.Д., магистрантка кафедры социальной педагогики, ППФ, РГПУ им.А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: sofya.dubenskaya@gmail.com*

### **СОЦИАЛЬНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ, В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНОЙ КВАРТИРЫ**

Статья посвящена проблеме социальной реабилитации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях социальной квартиры. Рассмотрено состояние проблемы защиты детей и подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. Поставлены цель и задачи исследования социальной реабилитации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях такой новой формы учреждения как социальная квартира.

*Ключевые слова:* социальная реабилитация; подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации; социальная квартира.

Одним из направлений политики Российской Федерации является защита детства и улучшение прав детей в Российской Федерации. В связи с этим в 2012 г. был издан Указ Президента Российской Федерации №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы».

В Указе говорится, что в России, благодаря уже принятым мерам, направленным на защиту детства, наметились улучшения социально-экономического положения семей с

детьми, увеличения числа устроенных в семьи детей, оставшихся без попечения родителей. Но вместе с тем, проблемы, связанные с созданием доброжелательной для жизни детей среды сохраняют свою остроту и далеки от окончательного решения [7].

По информации Генеральной прокуратуры Российской Федерации, не снижается количество выявленных нарушений прав детей. В 2011 году более 93 тыс. детей стали жертвами преступлений. 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 [7].

Задачами Национальной стратегией в отношении детей, являются:

1) «Сокращение бедности среди семей с детьми и обеспечение минимального гарантированного дохода.

2) повышение доступности и качества социальных услуг для семей с детьми, основанных на международных стандартах прав ребенка и Рекомендациях Комитета министров Совета Европы о правах детей и социальных услугах, дружественных к детям и семьям.

3) Обеспечение для всех детей безопасного и комфортного семейного окружения, в условиях которого соблюдаются права ребенка и исключены любые формы жесткого обращения с ними.

4) 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» [7].

Мерами, предлагаемыми Национальной стратегией в отношении детей и подростков, направленными на профилактику изъятия ребенка из семьи и социального сиротства, обозначены такие, как организация на межведомственной основе системы раннего выявления социального неблагополучия семей с детьми и комплексной работы с ними для предотвращения распада семьи и лишения родительских прав с надлежащей координацией деятельности всех служб в сфере реабилитации семьи; обеспечение внедрения эффективных технологий реабилитации социально-неблагополучных семей с детьми; введение запрета на изъятие детей из семей без предварительного проведения социально-реабилитационной работы, включая возможность замены родительских прав с организацией в этот период реабилитационной работы с семьями.

Но в тех случаях, когда не происходит своевременное выявление и оказание эффективной профилактической помощи семьям с детьми на ранних этапах, основными мерами по защите прав ребенка становится лишение и ограничение родительских прав (57,4 тыс. родителей в 2001 г.)

Астоянц М.С. в своей статье «Социальное сиротство: условия, механизмы и динамика эксклюзии (социокультурная интерпретация)» приводит следующие данные о количестве оставшихся без попечения детей и безнадзорных детей: от 725,2 тыс. человек по данным Минобразования до 4 млн по оценкам независимых экспертов, но все источники единодушно сообщают, что количество таких детей возрастает с каждым годом.

По словам исследователя, каждый год выявляется свыше 100 тыс. детей, оставшихся без попечения родителей, большинство из которых – социальные сироты, отобранные у родителей, не выполняющих свои обязанности по воспитанию и содержанию детей, или оставленные родителями по тем или иным причинам.

Далее Астоянц М.С. пишет, что если во второй половине XX в. сироты проживали в учреждениях преимущественно двух типов: в детских домах и школах-интернатах, то в настоящее время помимо того функционирует множество разнопрофильных учреждений: социальных приютов, реабилитационных центров, центров психолого-педагогической помощи и т.д. [1].

Эти данные позволяют сказать, что социальная работа по оказанию социально-психологической помощи детям и подросткам, изъятым из семей по причине их трудной жизненной ситуации, является все более востребованной, необходимой и развивающейся. Поэтому мы выбрали проблему исследования, посвященную социальной реабилитации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

В Постановлении от 29 марта 2002 г. N 25 «Об утверждении рекомендаций по организации деятельности специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации» говорится о такой форме защите прав детей, как о специализированных учреждениях для несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей. Под специализированными учреждениями понимают социальные приюты, социально-реабилитационные центры, социальные квартиры, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей [6].

Одной из новых форм специализированных учреждений для социальной реабилитации несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации, является социальная квартира, созданная как альтернатива социальному приюту. Специализированная социальная квартира – это жилая, специально переоборудованная квартира, предназначенная для проживания и реабилитации несовершеннолетних воспитанников учреждения обычно в возрасте от 6 до 18 лет, находящихся в трудной жизненной ситуации [2]. Предметом нашего исследования является социальная реабилитация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях социальной квартиры. В социальную квартиру попадают дети и подростки, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Под трудной жизненной ситуацией мы будем считать такую ситуацию, которая соответствует нескольким признакам: она объективно нарушает жизнедеятельность человека, человек не может преодолеть эту ситуацию самостоятельно, ситуация является основанием для организации специальных действий со стороны органов государственной и местной власти по оказанию поддержки ребенку [4, с.36-37].

Существуют различные факторы риска в трудной жизненной ситуации несовершеннолетних, на основании которых стоит необходимость оказания им социальной помощи, и в частности, социальной реабилитации. «Под факторами риска понимают совокупность неблагоприятных условий или событий, случившихся внезапно (потеря родителей) или существующих длительное время (алкоголизм родителей и др.), не зависящих от действий ребенка. Они с определенной долей вероятности могут повлечь за собой последствия для психического развития ребенка в ближайшем и отдаленном будущем. К факторам риска некоторые авторы относят также и характеристики самого ребенка: анатомо-морфологические особенности, особенности физического здоровья, нервно-психического здоровья» [8, с.145].

Также факторами риска являются некачественные педагогические процессы поддержки, воспитания, образования, которые искажают статус ребенка и снижают потенциал его развития. В том числе фактором риска выступает отсутствие заботы о ребенке, что влечет за собой искажение представлений ребенка о способах совместной жизнедеятельности людей, нарушения в сфере отношений, общения и поведения [3, с.14,15].

Задачи, поставленные нами в данном исследовании, заключаются в анализе теоретических аспектов социальной реабилитации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации. А именно, изучить проблемы десоциализации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации; проанализировать сущность, содержание и систему социальной реабилитации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации.

Практические задачи нашей работы состоят в том, чтобы проанализировать деятельность учреждения социальная квартира и исследовать социальную реабилитацию подростков, находящихся в социальной квартире, в форме технологии case-study. Так как одной из особенностей учреждения социальная квартира, является то, что специалистами

выстраивается каждый раз в работе с новым клиентом индивидуальный план социальной реабилитации, подходящий именно для данного подростка.

Мы предполагаем, что исследование того, каким образом осуществляется социальная реабилитация подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации, в условиях социальной квартиры как новой формы специализированного учреждения, будет полезным для специалистов по социальной работе с подростками, специалистов, оказывающих психо-социальную помощь подросткам, психологов и воспитателей. Так как мы считаем, что необходимо понимать, какие результаты приносят нововведения в социальной реабилитации подростков, находящихся в трудной жизненной ситуации и использовать те технологии, которые благотворно влияют на жизнь подрастающего поколения. Мы предполагаем, что сможем это проследить на исследовании всех этапов социально-психологической помощи подросткам в рамках технологии case-study в социальной квартире.

Библиографический список:

1. Астоянц, Маргарита Сергеевна. Социальное сиротство: условия, механизмы и динамика эксклюзии (социокультурная интерпретация) [Электронный ресурс] : . – 2012. – URL: [http://delist.ru/article/30112007\\_astoyants/page1.html](http://delist.ru/article/30112007_astoyants/page1.html) (дата обращения: 19.10.2013.);

2. Благотворительная программа «Социальная квартира» [Текст] : содействие социальной реабилитации и адаптации несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации / Утверждена Общим собранием членов Санкт-Петербургской Благотворительной Общественной Организации «Общество помощи детям «Алые Паруса» Протокол №2. – СПб., 2004.;

3. Жданова, М.А. Социально-педагогическая реабилитация детей-сирот [Текст] / М.А. Жданова, А. Жданов, И.Г. Пчелинцева. – Тюмень: ТОГИРРО, 2009. – 144 [36] с.;

4. Мартынова, М.С. Социальная работа с детьми группы риска [Текст] / М.С. Мартынова. – М.: Социальный проект, 2004;

5. Подросток и улица: стратегия профилактики безнадзорности. Учебное пособие [Текст] / Расчетина, С.А. [и др.]; под. общ. ред. проф. С.А. Расчетиной. – СПб: Издательство Буковского, 2005, - 244 [14, 15] с.;

6. Постановление от 29 марта 2002 г. N 25 «Об утверждении рекомендаций по организации деятельности специализированных учреждений для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации» [Электронный ресурс] / Министерство труда и социального развития Российской Федерации. – 2002. – URL : [http://adm.yanao.ru/img/347/1894\\_25.doc](http://adm.yanao.ru/img/347/1894_25.doc) (дата обращения: 09.12.2011.);

7. Указ президента Российской Федерации от 1.06.2012г. №761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 годы» [Электронный ресурс] : . – 2012. – URL : <http://base.garant.ru/70183566/> (дата обращения: 19.10.2013.);

8. Чеснокова, О.Б. Жизнестойкость и уязвимость: адаптация к неблагоприятной среде в детстве [Электронный ресурс] // Психология (журнал высшей школы экономики). 2004, - Т. 1. - №4, с. 142-149. – URL : <http://psy-journal.hse.ru/2004-1-4/27497860.html> (дата обращения: 17.10.2013.).

Bibliograficheskiy spisok:

1. Astoyants, Margarita Sergeyevna. Sotsial'noye sirotstvo: usloviya, mekhanizmy i dinamika ekslyuzii (sotsiokul'turnaya interpretatsiya) [Elektronnyy resurs] : . – 2012. – URL: [http://delist.ru/article/30112007\\_astoyants/page1.html](http://delist.ru/article/30112007_astoyants/page1.html) (data obrashcheniya: 19.10.2013.);

2. Blagotvoritel'naya programma «Sotsial'naya kvartira» [Tekst] : sodeystviye sotsial'noy reabilitatsii i adaptatsii nesovershennoletnikh, okazavshikhsya v trudnoy zhiznenoй situatsii / Utverzhdena Obshchim sobraniyem chlenov Sankt-Peterburgskoy Blagotvoritel'noy Obshchestvennoy Organizatsii «Obshchestvo pomoshchi detyam «Alye Parusa» Protokol №2. – SPb., 2004.;

3. Zhdanova, M.A. Sotsial'no-pedagogicheskaya reabilitatsiya detey-sirot [Tekst] / M.A. Zhdanova, A. Zhdanov, I.G. Pchelintseva. – Tyumen': TOGIRRO, 2009. – 144 [36] s.;

4. Martynova, M.S. Sotsial'naya rabota s det'mi gruppy riska [Tekst] / M.S. Martynova. – M.: Sotsial'nyy proyekt, 2004;

5. Podrostok i ulitsa: strategiya profilaktiki beznadzornosti. Uchebnoye posobiye [Tekst] / Raschetina, S.A. [i dr.]; pod. obshch. red. prof. S.A. Raschetinoy. – SPb: Izdatel'stvo Bukovskogo, 2005, - 244 [14, 15] s.;

6. Postanovleniye ot 29 marta 2002 g. N 25 «Ob utverzhenii rekomendatsiy po organizatsii deyatelnosti spetsializirovannykh uchrezhdeniy dlya nesovershennoletnikh, nuzhdayushchikhsya v sotsial'noy reabilitatsii» [Elektronnyy resurs] / Ministerstvo truda i sotsial'nogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii. – 2002. – URL : [http://adm.yanao.ru/img/347/1894\\_25.doc](http://adm.yanao.ru/img/347/1894_25.doc) (data obrashcheniya: 09.12.2011.);

7. Ukaz prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 1.06.2012g. №761 «O natsional'noy strategii deystviy v interesakh detey na 2012-2017 gody» [Elektronnyy resurs] : . – 2012. – URL : <http://base.garant.ru/70183566/> (data obrashcheniya: 19.10.2013.);

8. Chesnokova, O.B. Zhiznestoykost' i uyazvimost': adaptatsiya k neblagopriyatnoy srede v detstve [Elektronnyy resurs] // Psikhologiya (zhurnal vysshey shkoly ekonomiki). 2004, - Т. 1. - №4, s. 142-149. – URL : <http://psy-journal.hse.ru/2004-1-4/27497860.html> (data obrashcheniya: 17.10.2013.).

УДК 373 (045)

*Antusheva S.N.* **CHARACTERISTICS OF GIRLS ADAPTATION IN THE CONTEXT OF CADET SCHOOLS.** The article is devoted to the problem of characteristics of girls adaptation in the cadet schools. It identifies the main reasons for poor adaptation of girls-cadets.

*Keywords:* adaptation, cadet school, girl-cadet, the problems of socialization within cadet school.

*Антушева С.Н., магистрант САФУ им. М.В.Ломоносова «Институт педагогики и психологии», г. Архангельск, E-mail: antusheva@bk.ru*

## ОСОБЕННОСТИ АДАПТАЦИИ ДЕВОЧЕК В УСЛОВИЯХ КАДЕТСКИХ ШКОЛ

В статье рассмотрены проблемы адаптации девочек в условиях кадетских школ. Указаны основные причины нарушения адаптации девочек-кадетов.

*Ключевые слова:* адаптация, кадетская школа, девочка-кадет, проблемы социализации в кадетской школе.

Всегда считалось, что кадетское образование доступно исключительно только лицам мужского пола, ведь оно непосредственно связано с воинским воспитанием. Но в 2008 году президент Российской Федерации внес поправку в распоряжение президента РФ от 3 апреля 1995 года 155-РП, согласно которой в суворовских военных, нахимовских военноморских, военно-музыкальных училищах и многочисленных кадетских корпусах смогут обучаться и несовершеннолетние девочки. До этого закон предусматривал обучение лишь для несовершеннолетних граждан мужского пола, теперь словосочетание, касающееся половой принадлежности, из распоряжения устранено. Таким образом, ситуация изменилась и стали появляться специальные женские кадетские школы. Также многие военные учреждения стали принимать девушек наряду с юношами. В связи с этим главной задачей становится усовершенствование воспитательной системы кадетских школ в соответствии с потребностями и особенностями не только мальчиков, но и девочек.

Вопрос профессиональной пригодности девушек и особенностей их адаптации к условиям обучения в военных образовательных организациях еще недостаточно изучен. Само по себе поступление в кадетский корпус уже приводит к большим переменам в жизни воспитанника. Условия закрытого военно-учебного заведения значительно отличаются от условий в общеобразовательной школе. Здесь у девочек-кадетов могут возникнуть трудности в освоении правил и норм внутреннего распорядка корпуса, вытекающих из узкой специализации учебной организации. Здесь имеется в виду собственно обучение основам военного дела, наличие форменной одежды, уставные отношения, военные сборы и построения, дисциплина, высокая физическая нагрузка. Все это непривычно для девочек, впрочем, и для мальчиков тоже. Но мотивация привыкания мальчиков к условиям подобного рода предопределена стереотипом мужских видов деятельности и типа поведения. Для девочек же мотивация не носит столь определенный характер.

Кроме того, психологические особенности, характерные для женского пола также могут влиять на процесс адаптации к условиям обучения в кадетском корпусе.

Смена школьного коллектива также может стать причиной нарушения адаптации девочек-кадетов. С одной стороны – потеря старых друзей и подруг, а с другой – потребность в приспособлении к новому классу, к новым педагогам, к незнакомой до этого системе «командир взвода – воспитатель – кадет», к новой среде.

Еще важно отметить тот факт, что система построения отношений с одноклассниками полностью отличается от привычной и носит двойственный характер. Во-первых, существует необходимость подчинения своему ровеснику (заместителю командира взвода,

командиру отделения). Во-вторых, с обратной стороны необходимо подчинять себе своих одноклассников, не имея для этого собственных механизмов и навыков управления, кроме поддержки со стороны командира взвода или воспитателя.

Таким образом, изучение и анализ особенностей адаптации девочек-кадетов свидетельствуют о необходимости дифференциации по гендерному основанию воспитанников кадетских школ. Такое разделение будет являться одним из условий успешной адаптации воспитанников.

Библиографический список:

1. Долгая Н.А. Социально-педагогическая адаптация подростков в условиях кадетского корпуса: автореф. дис. на соискан. учен. степени канд. пед. наук; ФГБОУ ВПО «Дагестанский государственный педагогический университет» - Махачкала:2012

2. Распоряжение Президента РФ от 3 апреля 1995 г. N 155-рп "Об увеличении СВУ, НВМУ, КК в МО и МВД" // <http://www.ruscadet.ru> (дата обращения 14.10.2013)

3. Типовое положение о суворовских военных, нахимовских военно-морских, военно-музыкальном училищах и кадетских (морских кадетских) корпусах (утв. постановлением Правительства РФ от 30 апреля 2008 г. N 328) // <http://www.ruscadet.ru> (дата обращения 14.10.2013)

Bibliograficheskiy spisok:

1) Dolgaya NA Social and pedagogical adaptation of adolescents in the Cadet Corps: avtoref.dis . on soiskan . exercises. Ph.D. degree . ped. Science; VPO "Dagestan State Pedagogical University" - Makhachkala : 2012

2) Order of the President of the Russian Federation on April 3, 1995 N 155- p " On increasing IED NVMU , QC Defense and the Interior " // <http://www.ruscadet.ru> (date accessed 14.10.2013 )

3) Typical position of Suvorov military , Nakhimov naval , military music schools and cadet ( sea cadet ) buildings (approved by RF Government Decree of April 30, 2008 N 328 ) // <http://www.ruscadet.ru> ( date accessed 14.10.2013 )

УДК 37.015.3 (045)

*Belkova N.V.* **FOR QUESTION OF NECESSITY OF DEVELOPMENT OF THE PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR SOCIAL PEDAGOGISTS WITH EMOTIONAL BURNOUT.** Article is devoted to the necessity of development the psychological-pedagogical support for social pedagogists with emotional burnout. The article shows special features of the social-pedagogical activity.

*Keywords:* the psychological-pedagogical support, the social-pedagogical activity.

*Белкова Н.В., студент 1 курса магистерской программы «Практическая психология образования», Институт педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Северный (Арктический) федеральный университет имени М.В. Ломоносова», г. Архангельск, E-mail: natalka119@yandex.ru*

## **К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ СОЗДАНИЯ ПРОГРАММЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ С ЭМОЦИОНАЛЬНЫМ ВЫГОРАНИЕМ**

В статье обоснована необходимость разработки программы психолого-педагогического сопровождения для социальных педагогов с эмоциональным выгоранием. Рассмотрены особенности профессиональной деятельности социального педагога.

*Ключевые слова:* психолого-педагогическое сопровождение, социально-педагогическая деятельность.

В настоящее время психологическому аспекту сопровождения участников образовательного процесса, как обучающихся, так и педагогов, уделяется значительное внимание. Этому вопросу посвящено значительное количество научной литературы, идёт разработка новых образовательных и психологических технологий, направленных на психологическую поддержку личности и способствующих её развитию, повышению резистентности к дестабилизирующим внешним и внутренним факторам.

Одной из задач Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года является психологическая поддержка населения [1]. В образовании данная задача может реализовываться через создание программ психолого-педагогического сопровождения.

Психологическое сопровождение – это взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, обеспечивающее создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора, поддержка психически здоровых людей, у которых на определённом этапе развития возникают личностные трудности [2].

Актуальность психолого-педагогического сопровождения социальных педагогов образовательных организаций определяется, прежде всего, особенностями их работы и необходимостью быстрого реагирования на достаточно сложные ситуации. Основа социально-педагогической деятельности – общение человека с человеком, которое носит событийно-диалогический характер. Это встреча людей с различными мировоззрениями, системами воспитания, менталитета, поведения и т.д. Социально-педагогическая деятельность многопрофильна и многоаспектна, она носит совместный характер, это взаимодействие. Социальный педагог, должен развить у себя эмпатию, должен обрести интуитивное познание на основе сопереживания. Поскольку социальный педагог работает с детьми, то его профессиональная компетентность определяется не только интеллектом, но и особенностями нервной системы: эмоциональной устойчивостью и повышенной работоспособностью в процессе общения. Данный специалист должен выдерживать большие нагрузки в социально-педагогических, психолого-терапевтических и других специфических процессах.

Изложенное выше показывает, что социально-педагогическая деятельность – многосторонняя и ответственная. Важно учитывать высокий риск развития у этой группы специалистов профессионального стресса, приводящего в дальнейшем к их эмоциональному выгоранию и профессиональной деформации. Исследователями накоплен психолого-педагогический опыт сопровождения отдельных участников образовательного процесса [3].

В настоящее время системы психолого-педагогического сопровождения социальных педагогов с эмоциональным выгоранием не существует. Централизованно данные специалисты охвачены только курсами повышения профессиональной квалификации. Это может быть связано с относительно небольшой численностью данного контингента (в лучшем случае штат образовательной организации включает 2 социальных педагогов, в некоторых школах таких специалистов нет). Таким образом, не уделяется должного внимания эмоциональному компоненту, что в свою очередь сказывается не только на состоянии здоровья специалиста, но и на качестве его работы.

Исходя из вышесказанного, можно отметить, что к настоящему времени сформировалась потребность в научном исследовании, посвященном психолого-педагогическому сопровождению социальных педагогов с эмоциональным выгоранием. Его актуальность обусловлена педагогической и психологической значимостью данной проблемы, её недостаточной научной разработанностью, потребностью социальных педагогов в научно обоснованных рекомендациях по укреплению психологического здоровья и профилактике развития синдрома эмоционального выгорания. Целью данного научного исследования должно являться создание научной модели и разработка комплексной программы сопровождения социальных педагогов. В структуру данной программы необходимо включить диагностику специалистов для определения уровня эмоционального выгорания. Кроме того, осуществлять информационную поддержку с целью повышения компетенции специалистов в вопросах, касающихся сохранения и улучшения психологического здоровья. Специально для социальных педагогов следует разработать систему тренинговых занятий, способствующих формированию навыков регуляции негативных психоэмоциональных

состояний, эффективного взаимодействия с остальными участниками образовательного процесса. Для специалистов должны быть организованы консультации, как групповые, так и индивидуальные. Также с целью создания условий для профессионального развития, распространения инновационных элементов социально-педагогической деятельности, выявления и распространения опыта работы необходимо внедрение в программу такого метода работы как супервизия (групповая и индивидуальная).

Грамотно организованный процесс психолого-педагогического сопровождения позволит создать условия для успешного профессионального и личностного развития социальных педагогов через систему мероприятий.

Библиографический список:

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: <http://www.economy.gov.ru>

2. Мухина В.С., Горянина В.А. Развитие, воспитание и психологическое сопровождение личности в системе непрерывного образования: концепция и опыт работы ИРЛ РАО // Воспитание и развитие личности: Материалы международной научно-практической конференции. Под ред. В.А. Горяниной. М.: ИРЛ РАО, 1997.

3. Маракушина И.Г., Буторина А.Н. Модель организации и методического сопровождения педагогической практики на основе компетентностного подхода // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2011. №6. С. 144-150.

Bibliograficheski spisok:

1. Konceptsiya dolgosrochnogo social'no-jekonomicheskogo razvitija Rossijskoj Federacii na period do 2020 goda. URL: <http://www.economy.gov.ru>

2. Muhina V.S., Gorjanina V.A. Razvitie, vospitanie i psihologicheskoe soprovozhdenie lichnosti v sisteme nepreryvnogo obrazovanija: koncepcija i opyt raboty IRL RAO // Vospitanie i razvitie lichnosti: Materialy mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii. Pod red. V.A. Gorjaninnoj. M.: IRL RAO, 1997.

3. Marakushina I.G., Butorina A.N. Model' organizacii i metodicheskogo soprovozhdenija pedagogicheskoi praktiki na osnove kompetentnostnogo podhoda // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2011. №6. S. 144-150.

УДК 37.015.3 (045)

***Shelashskaia U.V.* THE PROBLEM OF CHOOSING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR THE FORMATION OF THE PSYCHOLOGICALLY SAFE EDUCATIONAL ENVIRONMENT IN THE GYMNASIUM.** The article deals with the notion “educational environment”, there are criteria of its safety and some psychological and pedagogical technologies of the formation of the psychologically safe educational environment are given.

*Keywords:* educational environment, psychologically safe educational environment, psychological and pedagogical technologies.

***Шелашская Ю.В.,*** студентка 1 курса магистерской программы «Психолого-педагогическое образование» по направлению подготовки «Практическая психология в образовании» Северного Арктического федерального университета имени М.В. Ломоносова, г. Архангельск, E-mail: [yushel83@rambler.ru](mailto:yushel83@rambler.ru)

## **К ПРОБЛЕМЕ ВЫБОРА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В ГИМНАЗИИ**

В статье раскрыто понятие «образовательная среда», даны критерии её безопасности, а так же рассмотрены психолого-педагогические технологии формирования психологически безопасной образовательной среды.

*Ключевые слова:* образовательная среда, психологически безопасная образовательная среда, психолого-педагогические технологии.

Образовательная среда современной гимназии приобретает инновационный характер и современному педагогу важно уметь анализировать психолого-педагогические ресурсы этого уникального феномена, а так же подбирать эффективные психолого-педагогические



технологии для формирования её психологической безопасности. В этой связи социальному педагогу образовательной организации важно понимать содержание понятия «образовательная среда», знать типологию и структуру образовательной среды, уметь проводить психолого-педагогический анализ ее возможностей, грамотно проектировать ее и использовать технологии формирования такой психологически безопасной образовательной среды, целью которой является достижение образования и социализация обучающихся.

Образовательную среду можно рассматривать как подсистему социокультурной среды, как совокупность исторически сложившихся факторов, обстоятельств, ситуаций и как целостность специально организованных педагогических условий развития личности ученика [1, с.27]. Образовательная среда выступает и как система условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении. Анализ исследований в области психологической безопасности образовательной среды, проводимых под руководством И.А. Баевой, Л.А. Регуш, С.Л. Дерябо, показал, что в содержание понятия образовательная среда вкладывается совокупность материальных факторов образовательного процесса, межличностных отношений, которые устанавливают субъекты образования и специально организованных психолого-педагогических условий для формирования и развития личности [1; 2; 3]. Качество образовательной среды определяется качеством пространственно-предметного содержания данной среды, качеством социальных отношений в среде и качеством связей между пространственно-предметным и социальными компонентами этой среды.

Таким образом, психологическая безопасность личности и среды неотделимы друг от друга. Образовательная среда является частью жизненной, социальной среды человека.

Критериями безопасности образовательной среды являются:

- 1) состояние сохранности психики человека;
- 2) сохранение целостности личности, адаптивности функционирования человека, социальных групп, общества;
- 3) устойчивое развитие и нормальное функционирование человека во взаимодействии со средой (умение защититься от угроз и создавать психологически безопасные отношения);
- 4) возможности среды и личности по предотвращению и устранению угроз;
- 5) состояние среды, создающее защищенность или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость, причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников [1, с. 32].

Именно поэтому социальный педагог должен изучать образовательную среду и формировать ее психологическую безопасность, используя разработанную на основе анализа программу, которая состоит из психолого-педагогических технологий. Однако социальные педагоги испытывают трудности в организации психологически безопасной образовательной среды, что подтверждают исследования И. Г. Маракушиной [4].

Для создания программы формирования безопасной образовательной среды нами выбраны следующие технологии: психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая коррекция, психологическая реабилитация, социально-психологическое обучение. Психологическая профилактика – создание условий для полноценного развития личности всех участников учебно-воспитательного процесса и предотвращения ситуаций психологического насилия, предупреждение возможных личностных деформаций в процессе взаимодействия. Психологическое консультирование – оказание помощи участникам учебно-воспитательного процесса в самопознании, позитивном самоотношении, адаптации к реальным жизненным условиям, формировании ценностно-мотивационной сферы и системы отношений к другим, осознание ценности ненасилия, преодоление профессиональных деформаций, достижение эмоциональной устой-

чивости, способствующей личностному и профессиональному росту и саморазвитию. Психологическая коррекция – активное психолого–педагогическое воздействие, направленное на устранение отклонений в личностном и профессиональном развитии, гармонизацию психического здоровья и устранение деформаций, вызванных психологическим насилием в межличностных отношениях участников образовательной среды. Психологическая реабилитация – мобилизация личностных адаптационных механизмов при переживании психотравмирующих обстоятельств, вызванных состоянием внешней среды. Возвращение того, что утрачено или может быть утрачено в связи с изменением условий. Социально–психологическое обучение – воздействие, направленное на помощь в усвоении эффективных способов и приемов взаимодействия, свободных от проявления психологического насилия, создающее социально–психологическую умелость, реализующее принцип развивающего воспитания и защищенности личности и обеспечивающее поддержку в решении возрастных, жизненных и профессиональных проблем.

Работа в направлении создания психологической безопасности образовательной среды должна основываться на гуманистически ориентированных технологиях и нормах личностного развития. В основе таких технологий лежит качество процесса взаимодействия, что приводит к снижению нервно–психического напряжения, повышает способность к саморегуляции, то есть способствует повышению психического здоровья [1, с. 42].

В результате проведенного теоретического анализа материалов по данной проблематике и перед началом работы по формированию психологически безопасной образовательной среды, нами были сформулированы методологические аспекты исследования. Целью нашего исследования становится - изучение психолого-педагогических технологий формирования психологически безопасной среды в гимназии. Мы предполагаем, что образовательная среда в гимназии будет психологически безопасной, если использовать необходимые для ее формирования психолого-педагогические технологии. В качестве задач видим, во-первых, выявление особенностей психологически безопасной образовательной среды в гимназии (риски образовательной среды). Во-вторых, составление характеристики образовательной среды гимназии. В-третьих, изучение психолого-педагогических технологий формирования психологически безопасной среды в образовательных учреждениях типа «гимназия». В-четвертых, конструирование программы формирования психологически безопасной среды в гимназии, на основе эффективных психолого-педагогических технологиях. В виде объекта нашего исследования выступают особенности психологически безопасной образовательной среды в гимназии. В качестве предмета исследования - психолого–педагогические технологии формирования психологически безопасной образовательной среды в гимназии. Для достижения цели предполагаем использование таких методов исследования, как анализ литературы, анкетирование, проективный метод, констатирующий и формирующий эксперимент, методы качественной и количественной обработки данных.

Итак, образовательная среда в современных исследованиях рассматривается как категория, характеризующая развитие ребенка, что определяет ее целевое и функциональное назначение. Так как гимназия является инновационной образовательной организацией, то её образовательная среда имеет риски для психологической безопасности участников образовательного процесса в силу своей напряженности и новизны, поэтому необходимо, учитывая имеющиеся риски, внедрять в учебно – воспитательный процесс такие психолого-педагогические технологии, которые будут способствовать формированию психологически безопасной образовательной среды.

Библиографический список:

1. Педагогическая психология: Учебное пособие/Под ред. Л.А. Редуш, А.В. Орловой. - СПб.: Питер, 2011. - 416 с.
2. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании. Спб, 2002.
3. Дерябо С.Л. Диагностика эффективности образовательной среды. М., 1997.
4. Маракушина И.Г. Психологические аспекты проблемы сопротивления инновациям в сфере образования //Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки, 2011. №5. с. 141-147

Bibliograficheskiy spisok:

1. Pedagogical psychology: Educational supply/ edited by L.A. Regush, A.V. Orlova.-SP.: 2011.-416 p.
2. Baeva I.A. Psychological safety in education. SP, 2002.
3. Deryabo S.L. The diagnostic of the efficiency of the educational environment. M., 1997.
4. Marakushina I.G. Psychological aspects of the problem of resistance to innovations in the field of education // Bulletin of the Northern (Arctic) Federal University. Series: Humanities and Social Science, 2011. № 5. s. 141-147

УДК 378

*Sherukhnova E., Tsvetkova E.* **ABOUT RELEVANCE OF SOCIOCULTURAL MODEL OF SOCIAL EDUCATION OF A.S. MAKARENKO IN MODERN CONDITIONS.** In article sociocultural model and experience of her realization in system collectively - labor education of social and unsuccessful children in a condition of a colony of a name is considered M .Gorky and commune F.E. Dzerzhinsky.

*Keywords:* social education; encouragement and punishment as methods of pedagogical influence; social acceptable habits of behavior; social and pedagogical functions.

*Шерухнова Е., Цветкова Е., студенты 3 курса, направление – психология и социальная педагогика ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет им. А.И.Герцена», Санкт-Петербург. E-mail: abasha@list.ru*

### **ОБ АКТУАЛЬНОСТИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ А.С.МАКАРЕНКО В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**

В статье рассмотрена социокультурная модель А.С.Макаренко и опыт её реализации в системе коллективно - трудового воспитания социально-неблагополучных детей в условии колонии имени А. М. Горького и коммуне имени Ф.Э. Дзержинского.

*Ключевые слова:* социальное воспитание; поощрение и наказание как методы педагогического воздействия; социально-приемлемые привычки поведения; социально-педагогические функции.

Опыт А.С. Макаренко является наиболее ярким примером выбора интегративной стратегии в процессе социального воспитания социальных сирот, безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних. Он фактически создал перспективную социокультурную модель и реализовал на практике свою систему коллективно - трудового воспитания социально-неблагополучных детей. Данную модель он апробировал в двух образцовых воспитательных учреждениях социалистического типа - колонии имени А. М. Горького и коммуне имени Ф.Э. Дзержинского. Здесь не только поднялись с «социального дна жизни», но и из беспризорных правонарушителей смогли сформироваться вполне достойные граждане нового социалистического типа, способные активно участвовать в жизни общества.

На базе гуманных педагогических принципов деятельности по преобразованию прежних жизненных ценностей и установок беспризорных у А.С.Макаренко сложилась особая социокультурная модель воспитания. Этому помогало то, что, во-первых, колонисты жили одной большой семьей, где в сетке взаимно ответственных отношений каждого вчерашнего беспризорника имелись особые, лично ответственные и коллективные полномочия, постоянное личное участие в общем труде. При этом последовательно формировались позитивные социальные и жизненные трудовые перспективы личности.

Во-вторых, всё управление бытовой и общественной жизнью коммуны осуществляли сами коммунары. Здесь был свой высший орган власти - общее собрание командиров и главный орган управления - совет командиров отрядов. Коммуна была разбита на своего рода семьи - разновозрастные отряды по десять - пятнадцать воспитанников. Во главе каждого такого отряда стоял самый авторитетный командир, избираемый отрядом и

утверждаемый общим собранием коммуны. Он имел все права старшего, начальника, которому беспрекословно подчинялись все члены отряда. Он, в свою очередь, нес полную ответственность за состояние и отношение к делу всего отряда и каждого его члена перед советом командиров, общим собранием и заведующим коммуной. При этом все воспитанники совместно обучались в школе и трудились на производстве, жили общим культурным бытом.

В-третьих, общекоммунарский труд, быт и культурный досуг обеспечивали и защищали четкие формы делового общения и ответственного построения коллектива и коммунарское самоуправление. Это вселяло в воспитанников не только уверенность в их жизненных силах и личных возможностях, но и повсеместно возбуждало порыв к новой деятельности. Для её осуществления совет колонии предлагал и разрабатывал все более интересные объекты и сам вырабатывал мажорные перспективы – ближние, средние, дальние.

Борьба за достижение совместных целей требовала коллективной организации, а общая организация и общественные интересы к делу рождали сознательную дисциплину, создавали новые гражданские отношения и позитивные социальные чувства воспитанников - «локтя», доверия, товарищества, ответственной взаимопомощи, постоянной заботы друг о друге и др. Наряду с этим, А.С. Макаренко утверждал, что наказывать надо обязательно, это не только право, но и обязанность педагога. Также он писал о том, что замечания нельзя делать спокойным ровным голосом, воспитанник должен чувствовать возмущение педагога[1]. Однако обосновывая правомерность наказания как одного из методов педагогического воздействия, Макаренко писал: «Разумная система взысканий не только законна, но и необходима. Она помогает оформиться крепкому человеческому характеру, воспитывает чувство ответственности, тренирует волю, человеческое достоинство, умение сопротивляться соблазнам и преодолевать их».

Поощрения и наказания направлены к одной цели – формировать определенные нравственные качества поведения и характера ребенка. Но достигается эта цель различными путями: поощрение выражает одобрение действию и поступкам, дает им положительную оценку, наказание осуждает неправильные действия и поступки, дает им отрицательную оценку. При этом наказание - это такое воздействие на личность несовершеннолетнего, которое выражает осуждение действий и поступков, противоречащих нормам общественного поведения, и принуждает их неуклонно следовать им. Наказание корректирует поведение колониста, дает ему ясно понять, где и в чем он ошибся, вызывает чувство неудовлетворенности, дискомфорта, стыда. Макаренко называл это состояние «выталкиванием из общих рядов» [1]. Это состояние порождает у ребенка потребность изменить свое поведение. Но наказание ни в коем случае не должно причинять ребенку страдания - ни физические, ни моральные. В наказании нет подавленности, а есть переживание отчужденности от коллектива, хотя бы временного и небольшого.

Индивидуальные изменения бывших беспризорников происходили не вдруг, не сразу и не легко. Заботливые отношения приходили в результате постоянного и систематического упражнения новых привычек поведения в коллективе, развивались при систематическом выполнении общих требований, росли и крепили в совместном труде. Общие требования, общественное мнение, коллективный труд – всё это освобождало воспитанников от прежнего опыта беспризорного прошлого, помогало складываться зачаткам общегражданского отношения к жизни. В итоге в каждом бывшем правонарушителе развивалось уважение собственного человеческого достоинства.

Реализуя заранее спроектированное и рисуя радостные для колонистов перспективы, А.С.Макаренко, прежде всего, вызывал к жизни и закреплял в опыте социально-приемлемые привычки дисциплинированного поведения, новые взгляды на социально-правильную жизнь, по нормам нравственного поведения, систематически укреплял человеческие, культурные, трудовые, моральные и политические ценности отдельной личности внутри общего коллектива. Особенно перспективной основой для социально-трудовой

интеграции бывших беспризорников выступали два первоклассных с технической точки зрения завода - завод электроинструментов и завод фотоаппаратов «ФЭД». Всё это, социально-педагогически целесообразно организованное, помогало нравственному, идейно-политическому, гражданскому воспитанию личности, общему и политехническому образованию коммунаров, создавало большие перспективы для последующей личной интеграции в общество.

Общекommунарская дружная семья была поставлена в положение хозяев жизни в полном смысле этого слова. Правильная с социальной и педагогической точки зрения организация жизни коммуны позволяла не только самим зарабатывать деньги на питание и одежду, но и жить культурно и богато. В течение семи лет коммуна содержала на свои средства школу, включая оплату учителей и приобретение всех учебных пособий, клуб, библиотеку, кино. Строительство заводов и производственная деятельность на основе современной техники создавали возможность для культурной организации исключительно богатого и красивого быта.

В реализации столь успешного социально-реабилитационного проекта, на фоне общего голода и разрухи после гражданской войны государство, в лице наиболее зорких работников НКВД, взяло на себя социальную ответственность за признание, трудовое и гражданское воспитание беспризорных. Размах советской работы в деле признания обездоленных и социально неблагополучных детей намного превышал дореволюционный, поскольку государственные установки, идеология и масштабы решения детских проблем теперь стали иными. В делах комплексного общественно-государственного признания детей-сирот решались две базовые задачи социальной адаптации в обществе: полная ликвидация уличной беспризорности и профессиональная подготовка детей к самостоятельной трудовой жизни.

Интересно, что в современной ситуации социального развития общества, именно социальный педагог выполняет аналогичные функции в различных образовательных учреждениях [2]. А именно:

1. Воспитательную функцию, которая предполагает деятельность, направленную на помощь воспитаннику в его адаптации в процессе обучения, включению в окружающую среду, помощь в его социализации.

2. Профилактическую функцию, которая заключается в реализации определенных мер, направленных на предупреждение различного рода негативных проявления (девиантного, преступного поведения и др.)

3. Диагностическую функцию. Социальный педагог изучает особенности социокультурной среды образовательного учреждения, личностные особенности обучающихся и их ближайшего окружения, причины социального неблагополучия, т.е. проводит комплексный анализ факторов, влияющих на личность воспитанника.

4. Коррекционно-развивающую функцию. Разработка комплекса мер, направленных на помощь в реабилитации студентов (прежде всего несовершеннолетних), оказавшихся в сложной ситуации, испытывающих различного рода трудности. Помогает избавиться от вредных привычек.

5. Просветительскую функцию. Социальный педагог проводит занятия со учащимися, педагогами и родителями. Выступает на родительских собраниях.

6. Консультирующую функцию, которая предполагает обмен информацией, оказание помощи нуждающимся. Социально-педагогическая поддержка и помощь воспитанникам.

7. Координирующая функция – сотрудничество с различного рода организациями.

И также, по аналогии с А.С. Макаренко социальный педагог: занимается изучением психолого-медико-педагогических особенностей личности обучающегося и ее микросреды, условий жизни; работает с ближайшим окружением подростка (семья, соседи, одноклассники, приятели); анализирует различные ситуации, осуществляет комплекс меро-

приятий по воспитанию, образованию, развитию и социальной защите личности; планирует и организует различные виды социальной ценной деятельности; выступает посредником между участниками педагогического процесса, между обучающимися и специалистами различных социальных служб, организациями социальной защиты, ведомств и административных органов (благотворительные организации, медицинские учреждения, полиция, реабилитационные центры, досуговые центры, дома творчества юных, дом молодёжи и др.), содействует созданию социально-психологической атмосферы комфорта и безопасности личности обучающихся, выявляет конфликтные ситуации, трудности и проблемы, интересы и потребности студентов, отклонения в поведении обучающихся и оказывает таким студентам социальную помощь, занимается психолого-педагогическим просвещением родителей, поддерживает семей в защите прав, свобод, социальных гарантий и т.д.

Практический опыт, обоснованные и проверенные принципы работы А.С. Макаренко (социальная перспектива, коллективное воспитание ответственных отношений, совместный труд, тренировка полезных действий) весьма актуальны в вопросах, связанных с социальным воспитанием подрастающего поколения. Неслучайно, система принципов А.С.Макаренко практически задействована [3] в современных условиях не только в России (в профессиональной социально-педагогической деятельности), но и в Германии—в колониях для подростков, в Канаде - в деле социального воспитания внутри общин и других странах мира.

Библиографический список:

5. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения: В 8-ми т. Т.4. Проблемы школьного советского воспитания (лекции)/ Сост. М.Д. Виноградова, А.А.Фролов. - М.: Педагогика, 1984.-С.123-203

6. Маслова Н.Ф., Абашина А.Д. Социальное сиротство, безнадзорность и беспризорность детей в динамике развития российского общества. Учебное пособие. - Орёл: Издательство ОГУ, 2009.- 308с.

7. Abashina A. Neglected child as a victim of a socio-dispositional conflict //Russian Sociology on the Move / Ed. by V.A. Mansurov. – Moscow: RSS, 2010

Bibliograficheskii spisok:

1. Makarenko, A.S. Pedagogicheskiye compositions: In 8 t. T.4. Problems of school Soviet education (lecture) / Sost. M. D. Vinogradova, A.A.Frolov. - M: Pedagogics, 1984. - Page 123-203

2. Maslova N. F. A.D. Abashina. Sotsialnoye's and orphanhood, neglect and homelessness of children in dynamics of development of the Russian society. -Orel, 2009. - 308с.

3. Abashina A. Neglected child as a victim of a socio-dispositional conflict //Russian Sociology on the Move / Ed. by V.A. Mansurov. – Moscow: RSS, 2010

УДК 364.7

*Moskvicheva A.A., TECHNOLOGIES OF SOCIAL WORK WITH YOUTH IN THE ALTAI TERRITORY.* The article considers the technology of social work with youth, aimed at efficient use of the potential of youth in the Altai region.

*Key-words:* social technologies, state policy, classification types and establishments of social service.

*Москвичёва А.А., студентка социологического факультета ФГБОУ ВПО «Алтайский государственный университет», г. Барнаул, E-mail: wonderfulsky@mail.ru*

## ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ В АЛТАЙСКОМ КРАЕ

В статье рассмотрены технологии социальной работы с молодёжью, которые направлены на эффективное задействование потенциала молодёжи в Алтайском крае.

*Ключевые слова:* социальные технологии, государственная политика, классификационные типы и учреждения социального обслуживания.

Молодежь всегда являлась активной группой населения максимально подверженной влиянию разнообразных факторов внешней социальной среды. И именно молодежь зай-

мет со временем ведущие позиции как в экономике и политике, так и в социальной, духовной сферах общества.

Социальная работа как деятельность в России существует уже длительное время. Вопрос методологии социальной работы чрезвычайно важен, т.к. он является основным вопросом организации науки и профессиональной деятельности. Умелое применение действенных социальных технологий, включая технологии социальной работы, может обеспечить прогрессивное развитие государства и выбор наиболее оптимального механизма общественного функционирования.

Социальные технологии, как совокупность средств и методов, помогают более продуктивно воздействовать на социальные процессы и системы с целью их упорядочения и оптимизации (укрепление социальной организации, улучшение условий жизни людей, предотвращение конфликта и т. п.) [1, 72]. В научной литературе выделяют различные виды или типы социальных технологий. Социальная сфера настолько обширна, что введение в научный оборот новых критериев порождает новые классификационные типы.

Каждый новый критерий дает новую классификацию. За критерий мы можем взять время действия (долгосрочные, среднесрочные и краткосрочные); назначение (учебные, информационные, правоохранительные, ресурсосберегающие); метод (прогнозирование, моделирование, социальный контроль) и др [2].

Технологии социальной работы можно условно разделить на три группы: технологии диагностики (на основе изучения социальных проектов и вероятных прогнозов их развития); технологии конструирования и проектирования развития тех или иных социальных объектов; технологии реализации социальных проектов, программ. Эти три группы связаны между собой и говоря о социальной программе, мы подразумеваем все 3 этапа становления [3, 126]. Проанализируем целевую программу регионального уровня на примере Алтайского края «Молодежь Алтая на 2011 – 2013гг.». Любая программа подразумевает определенную систему индикаторов, т. е., например, в целевой программе регионального уровня «Молодежь Алтая на 2011-2013гг.» таковыми индикаторами являются: увеличение численности участников студенческих отрядов до 5000 человек; увеличение численности молодых людей, принимающих участие в волонтерской деятельности, до 5000 человек и др. Это является примером прогнозирования. Запланированные мероприятия – это механизмы, с помощью которых осуществляется технология проектирования, например: реализация мероприятий, направленных на продвижение инициативной талантливой молодежи и результатов её инновационной деятельности; обеспечение участия талантливой молодежи края в конкурсных мероприятиях международного, всероссийского и межрегионального уровней, организация международных и межрегиональных образовательных форумов в Алтайском крае и др., т.е. построение специфической плановой деятельности. И заключающей технологией является технология реализации с помощью контроля за исполнением каких-либо предписаний [1, 259].

Если рассматривая типологию, предложенную профессором Л.Я. Дятченко, то ЦП «Молодежь Алтая 2011-2013гг.» является технологией макросистемы. Решение Барнаульской городской Думы от 21.04.2006 №356 «Об утверждении городской целевой программы «Обеспечение жильем и улучшение жилищных условий молодых семей в г. Барнауле на 2006-2010 годы» - эта принятая программа является мезотехнологией. И примером микротехнологии может служить акция «ВНИМАНИЕ, ШКОЛЬНИК!», проведенная молодыми парламентариями Новоалтайска совместно с отделом ГИБДД [4].

Управление Алтайского края по образованию и делам молодежи является органом исполнительной власти Алтайского края, реализующим государственную политику в области образования и осуществляющим организацию работы с молодежью. Однако нет специализированного комплексного центра обслуживания молодежи в Алтайском крае. Но существует достаточно много учреждений социального обслуживания, деятельность которых направлена на определенные категории людей. При этом молодежь является

включенной в эти социальные группы. Например, кризисные центры, центр по реабилитации детей – инвалидов и т.п.

Сегодня молодежь России - это 39,6 миллиона молодых граждан - 27% от общей численности населения страны. И очевидно, что укрепление позиций России в мире, обеспечение ее конкурентоспособности, повышение качества жизни российских граждан возможно только при эффективном задействовании потенциала развития, носителем которого является молодежь. А повысить этот потенциал возможно с помощью применения технологий социальной работы с молодежью.

Библиографический список:

1. Основы социальной работы: учеб, пособие для студ. высш. учеб. заведений/ под ред. Н.Ф. Басова – 4-е изд., стер. - М.: Издательский центр «Академия», 2008. – 288с.

2. Собрание статей. Тематические учебно-методические материалы [Электронный ресурс] - Социальная работа – режим доступа: <http://soc-work.ru/category/article/tehnologii>

3. Сафронова В.М. Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе. – М.: Издательский центр «Академия», 2007г. – 234с.

4. Молодежная политика. Целевые программы [Электронный ресурс] - Главное управление образования и молодежной политики Алтайского края – режим доступа: <http://www.educaltai.ru/news/2/page-51.html>  
Bibliograficheskiy spisok:

1. Foundation of social work under edition N.F. Basov.– М.: Publishing center «Academy», 2008. – 288s.

2. Collection of articles. Thematic educational materials [Electronic resource] - Social work - mode of access: <http://soc-work.ru/category/article/tehnologii>

3. Safronova V. Forecasting, designing and modelling in social work. - M: Publishing center «Academy», 2007. – 234s.

4. Youth policy. Target programs [Electronic resource] - Main Directorate of education and youth policy of the Altai territory - mode of access: <http://www.educaltai.ru/news/2/page-51.html>

УДК 378

*Bukhanko E. Vasilyeva E. Dogadayeva E. Semenova E. THE INTERNATIONAL PRACTICE OF FORMATION OF ORGANIZATIONAL AND LEGAL FORMS OF SOCIAL PROTECTION OF THE POPULATION FROM SOCIAL RISKS.* In article the main early forms of protection of the population from social risks at the end of the XIX beginning of the XX centuries on the example of the USA, Canada, Sweden and Denmark are considered. The first nation-wide social programs are submitted.

*Keywords:* social protection of the population, social risk, introduction of nation-wide social programs in the USA, Canada, Sweden and Denmark.

*Буханько Е., Васильева Е., Догдаева Е., Семенова Е., студенты 3 курса направление-социальная работа, ФГБОУ ВПО «Российский государственный университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, E-mail: abasha@list.ru*

## **МЕЖДУНАРОДНАЯ ПРАКТИКА СТАНОВЛЕНИЯ ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫХ ФОРМ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ НАСЕЛЕНИЯ ОТ СОЦИАЛЬНЫХ РИСКОВ**

В статье рассмотрены основные ранние формы защиты населения от социальных рисков в конце XIX начале XX вв. на примере США, Канады, Швеции и Дании. Представлены первые общегосударственные социальные программы.

*Ключевые слова:* социальная защита населения, социальный риск, введение общегосударственных социальных программ в США, Канаде, Швеции и Дании.

Социальная защита населения является неотъемлемой частью социальной политики любого государства и играет исключительную роль в обществе. К основным сферам, на которые распространяется социальная защита населения, относятся занятость, образование, здравоохранение, инфраструктура жизнеобеспечения, культура и отдых. Иными словами, социальная защита-это функция общества по обеспечению социального положения его членов, соответствующего условиям, которые вытекают из основных общепризнан-



ных прав и свобод человека[1](получение средств к существованию, наличие работы, доступность образования и медицинского обслуживания, наличия жилья и др.), а также улучшение сложившегося положения вследствие воздействия социальных рисков.

Понятие «риск» (с греч. «*risikon*» — утес) часто используется в следующем значении: это возможность, большая вероятность чего-либо, как правило, негативного, нежелательного, что может произойти либо не произойти. Так, например, в словаре русского языка С.И. Ожегова «риск» понимается как возможная опасность, действие наудачу, на счастливый исход.

Сферы деятельности, в которых возникает риск, являются основой для выделения его видов: экологический, психологический, социально–психологический, правовой, медико-биологический, экономический и другие. Как следствие, различные виды риска изучаются многими науками и областями знания: социальной и практической психологией, экономикой (в том числе, такой ее областью как контроль экономических рисков), безопасностью жизнедеятельности и охрана труда, экология, педагогика и социальная педагогика (в аспектах оказания помощи нуждающимся) и прочие. Каждая из перечисленных наук или областей знания предлагает свое, специфическое понимание риска. Например, в экономике это понятие означает опасность возникновения непредвиденных потерь ожидаемой прибыли, дохода или имущества, денежных средств, других ресурсов в связи со случайным изменением условий экономической деятельности, неблагоприятными обстоятельствами.

Практическая психология рассматривает «риск» как особенности деятельностной активности, задающие очевидную неопределенность ее результата и порой обуславливающие негативные и даже пагубные последствия для субъекта. Этот термин в психологии наиболее часто употребляется в трех значениях: 1) это мера ожидаемого неблагоприятия при неуспехе в деятельности, определяемая сочетанием вероятности неуспеха и степени неблагоприятных последствий в этом случае; 2) это действие, в том или ином отношении грозящее субъекту потерей (проигрышем, травмой, ущербом); 3) это ситуация выбора между двумя возможными вариантами действия: менее привлекательным, однако более надежным, и более привлекательным, но менее надежным (исход которого проблематичен и связан с возможными неблагоприятными последствиями).

Довольно близкой по содержанию к уже рассмотренным понятиям, является трактовка, принятая в социальной работе: риск – это деятельность человека, связанная с преодолением неопределенности в ситуации неизбежного выбора, в процессе которой имеется возможность качественно и количественно оценить вероятность достижения предполагаемого результата, неудачи, поражения, выигрыша, попадания в цель и отклонения от цели [2]. При этом социальный риск-это признаваемое обществом предполагаемое событие в жизни человека, наступление которого приводит к постоянной или временной утрате им способности к труду, либо сокращению спроса на его труд и соответственно к полной или частичной утрате дохода, являющегося источником существования.

Все выше обозначенные трактовки обладают рядом характерных черт, которые предполагают, во-первых, неопределенность результатов каких-либо действий; во-вторых, опасность возникновения негативных последствий в результате определенной активности; в-третьих, источник опасности может быть как внешним, так и внутренним.

Исторически, общепризнанными социальными рисками являются: болезнь, материнство и отцовство (содержание детей), беременность и роды, инвалидность, старость, смерть, безработица, потеря кормильца, трудовое увечье или профессиональное заболевание. Таким образом, социальная защита любого государства направлена, с одной стороны, на предотвращение ситуаций социального риска в нормальной жизни граждан, а с другой, на поддержание жизнеобеспечения и деятельностного существования человека, при наступлении социального риска.

Историю развития и становления социальной защиты населения, как правило, связывают с принятием в некоторых странах в XIX в. так называемых законов о бедных. Государствами поощрялись такие ранние формы социальной защиты населения от социальных рисков, как: создание личных сбережений граждан в государственных банках («на черный день»); возложение на работодателей обязанности по содержанию нетрудоспособных граждан (пособия по болезням, материнству, старости, потере кормильца и т.д.); создание обществ взаимопомощи и специальных страховых организаций (страхование рисков).

Следует отметить, что развитие системы социальной защиты было тесно связано с интенсивной индустриализацией отдельных стран и постепенным вытеснением экономических отношений, основанных на натуральном хозяйстве. Отсюда, в международной практике социальной защиты использовались изначально разные организационно-правовые формы, что зависело от множества факторов, которые и определили специфику развития данного социального института в каждой отдельно взятой стране.

Так, например, в конце XIX века Швеция была аграрной страной, одной из беднейших стран Европы. Начиная с этого времени и на протяжении всего XX столетия, Швеция прошла период стремительного экономического роста, который оказал влияние на становление шведской системы социальной защиты[3].

В 1913 году шведский парламент утвердил введение системы народных пенсий, одной из ранних ключевых организационно-правовых форм социальной защиты, которая включала в себя два компонента, базирующихся на разных принципах финансирования. Первый компонент – это пенсионное страхование, финансировавшееся на основе либерального принципа индивидуальной ответственности, то есть, за счёт самостоятельной выплаты страховых взносов, при этом выплаты и взносы рассчитывались индивидуально. Второй - пенсия по инвалидности, которая финансировалась государством. Размер выплат зависел не только от дохода, но и от потребностей потерявшего трудоспособность[4]. Это была первая общегосударственная национальная программа социального обеспечения.

В 1934 году была введена государственная поддержка профсоюзного социального страхования по безработице (государство финансово поддерживало кассы страхования по безработице, которые управлялись профсоюзами). Интересно, что страхованию не подлежали трудящиеся, которые оказывались безработными несколько раз за определенный промежуток времени, либо длительное время оставались без работы.

Демографический кризис, вызванный снижением рождаемости в 1930х-1940х годах, послужил главной причиной проведения новой семейной политики в Швеции. В 1946 году правительством Швеции был внесен новый законопроект. Были введены детские пособия, которые выплачивались матерям, не зависимо от того состояли ли родители ребенка в браке или были разведены, также женщина могла рассчитывать на пособие в случае болезни. Таким образом, шведская социальная политика в отношении семьи укрепляла положение женщин, посредством финансовой поддержки матерей.

Всеобщее обязательное медицинское страхование в Швеции было введено только в 1948 году. Страхование подлежали все трудящиеся в трудоспособном возрасте. В 1955 году в общую систему всеобщего обязательного медицинского страхования была включена система страхования от несчастных случаев. Больничные кассы, в которые входили члены профсоюзов, различных религиозных объединений и представители политических партий, до 1955 года являлись органами управления системой медицинского страхования.

Положительные тенденции развития экономики Швеции в середине XX века условно оказали влияния на социальную сферу. С 1948 года пенсии по старости существенно выросли. Пожилые люди могли не обращаться к другим источникам дохода для достойного обеспечения своей жизни. Медицинское страхование и страхование по безработице частично финансировались государством. Детские пособия выплачивались для

всех детей страны. Постепенно уравнивалось положение женщин и мужчин в экономической и социальной сферах. В целом, вырос уровень жизни населения страны.

Если в Швеции первые пенсии появились в 1913 году, то в Дании, с 1891 года устанавливалось право всех граждан старше 60 лет на государственное пособие по старости. Правда, с тем условием, что получатель его не был осужден за совершение недостойных деяний или не получал пособия по бедности в течение десяти последних лет и что необходимость в нем имеет под собой объективные основания. Размер пособия определялся местными властями, а половину этой суммы возмещало государство.

Дания стала первой в мире страной, закрепившей за всеми своими гражданами принципиальное право на государственное пенсионное обеспечение[4] по старости без ущемления в части гражданских прав. При этом выплата пособий по бедности по-прежнему основывалась на утрате получателями ряда гражданских прав (на пособия на медицинское обслуживание и вспомоществование различным категориям инвалидов это правило не распространялось). Тем, кто оказался в тяжелом положении не по собственной вине, оставалось надеяться на помощь со стороны независимых касс вспомоществования бедным. Впрочем, этих средств было далеко не достаточно для обеспечения всех нуждающихся. В 1907 г. эти кассы преобразовались в чисто государственные кассы вспомоществования, правление которых избирал весь электорат муниципалитета[3].

Начало XX века в Дании ознаменовалось новыми социальными реформами. Например, увеличился срок, в течение которого выплачивалось пособие по безработице. Этому способствовало повышение доли выплат работодателями в созданный в 1921 г. специальный фонд, оказывавший дополнительную помощь безработным. Благодаря этим и принятым позднее - в 1937 - 1938 гг. - поправкам к законодательству, срок получения пособия по безработице в среднем составил 200 дней, с некоторыми отклонениями в зависимости от принадлежности к той или иной кассе помощи безработным. В отношении лиц, не нашедших работу по истечении установленного срока, по-прежнему действовал порядок предоставления им социальных пособий по бедности в рамках общественного сектора. Не обошли социальные реформы и вопрос пенсионного возраста. Так, в 1922 г., он увеличился с 60 до 65 лет, а определение размера «пенсии по возрасту», как она теперь стала называться, перешло в компетенцию государства. В то же время коммунальные власти получили возможность предоставлять пенсионерам социальное жилье в квартирах взамен мест в домах призрения. В 1937 г. было восстановлено право получения пенсии по достижении шестидесятилетнего возраста, правда, в уменьшенном размере. Предполагалось, что этим правом в первую очередь воспользуются лица, долгое время остающиеся без работы, и одинокие женщины, то есть наиболее беднейшие группы общества.

В целом, ранние организационно-правовые формы социальной защиты населения Дании от социальных рисков могут быть поделены на три типа (с точки зрения финансирования): 1) бесплатные услуги, куда относятся консультирование и медицинская помощь; 2) частично оплачиваемые услуги, когда клиент оплачивает часть стоимости услуг, сюда относятся детские сады, ясли, интернаты для престарелых; 3) оплачиваемые социальные услуги[2].

Новичком в развитии и становлении института социальной защиты населения от социальных рисков были США. Как пишут американские ученые, федеральное правительство «долгое время не чувствовало за собой никакой ответственности за благотворительность» [5]. Конечно, оно создавало больницы, агентства, но, в целом, социальную политику не определяло. Исследователи считают, что это было связано с особенностями возникновения государства США. Ш. Бечки пишет, что в США долго царил убеждение, что каждый человек является кузнецом своего счастья и государство не должно вмешиваться в его жизнь, поскольку успех предопределен всевышним. Заботу в бедных брали на себя, как было сказано выше, благотворительные организации. Важным признаком американского общества, построенного по принципу «помоги себе сам», была готовность людей

помочь друг другу. Помощь оказывалась соседями внутри этнических групп и была направлена на преодоление трудностей, связанных с переселением. Она способствовала формированию феноменального чувства ответственности каждого за общее благодеяние. Нужда и бедность рассматривались чаще всего как результат личных ошибок. Поэтому от человека ожидалось, что он найдет в себе силы и сможет отказаться от помощи на благо другим. И только когда индустриализация стала стремительно преобразовывать США, стало понятно, что бедность не есть следствие ошибок человека.

В 1929 году Соединенные Штаты, как и все промышленно развитые страны столкнулись с великой депрессией. Отчаянное положение дел требовало перемен. С приходом к власти Ф.Рузвельта появились первые общегосударственные социальные программы. Правительство начало активно создавать рабочие места в рамках проектов общественно-полезных работ - охрана окружающей среды, строительство плотин, ремонт дорог и общественных зданий, электрификация сельской местности.

Первым законом о социальном страховании стал гражданский закон, принятый в 1935 году («Общая федеральная программа» - ОФП). Было установлено два вида социального страхования: по старости (пенсии) и безработице (пособие), а так же ограниченные меры помощи инвалидам и сиротам. При этом государственную пенсию по старости в полном объеме мог получать довольно узкий круг лиц (люди, достигшие 65летнего возраста, трудовой стаж которых был не менее 35 лет). Исследователи считают, что выход этой программы является началом современной системы социальной защиты населения США. Именно с 1935 года формируется такое направление, как социальная работа, которое развивается в Северной Америке в контексте активного вмешательства государства в социальную сферу[6].

С 1939 года в США появились пособия по потере кормильца семьи. Однако оно устанавливалось членам семьи умершего, если он имел право на пенсию по старости, а члены семьи (переживший супруг, дети, родители) находились на его иждивении.

Страхование по безработице начало осуществляться на федерально-штатной основе. Штаты определяли категорию лиц, подлежащих страхованию, порядок получения пособий, их размеры и сроки выплаты. Размер пособия – часть среднего заработка за «базовый период», когда работник получал наивысшую зарплату. В среднем он составляет 25 – 30% месячной зарплаты.

Только в 1965 году появились программы медицинского обслуживания пенсионеров (Medicare), где основная страховка финансировалась за счет налога на социальное страхование. Эти деньги шли на оплату лечения в стационаре. Дополнительное страхование было добровольным и финансировалось за счет федерального бюджета и взносов участников.

Medicaid – это программа медицинских услуг лицам, живущим ниже «черты бедности». Ее отличие от программы Medicare заключается в том, что получатель Medicaid не платит налог, услуги, предоставляемые ему, целиком оплачиваются из бюджета[5].

В отличие от социального страхования для получения помощи в системе вспомоществования не требовалось специальных предварительных взносов. Критерием для предоставления помощи служит именно нуждаемость.

Приблизительно к 70-м годам XX столетия появилась программа продовольственных талонов. Правом на них обладали лица или семьи, чей доход не превышал 125% «черты бедности».

Несколько иная международная практика в социальной сфере в Канаде. На сегодняшний день там существует комплекс финансируемых и управляемых государством социальных программ и служб, которые составляют систему социальной защиты населения: Social Security System, Social Safety Net и др. Корни этих программ уходят в индустриальное развитие страны середины XIXв. Создание государственной системы социальной защиты в Канаде связано с Конституционным актом 1867 г., который определил сферы

компетенции федерального правительства и правительств провинций. Рост социальных расходов опустошал бюджеты провинций, и постепенно федеральное правительство было вовлечено в финансирование помощи безработным, а затем и здравоохранения. Поэтому подлинное формирование системы социальной защиты наблюдалось в Канаде лишь после социальных потрясений, вызванных двумя мировыми войнами и депрессией 1930-х гг., аналогично США[5].

Программы социальной помощи в Канаде различаются по провинциям и территориям. Типы программ и услуг изменялись с течением времени. В XIX в. нуждающиеся канадские граждане и семьи получали помощь от родственников, церкви, частных благотворителей или экстренную «общественную» помощь со стороны местных властей. Государство редко предоставляло денежную помощь, обычно это была поддержка «в натуральной форме» в виде продуктов питания и одежды.

В течение первой половины XX в. был учрежден ряд социальных программ и служб. В период с конца 1920-х до начала 1960-х гг. были введены общегосударственные социальные программы и службы помощи гражданам и их семьям, оказавшимся в ситуациях социального риска: в случае болезни, увечья, инвалидности, старости, бедности и безработицы. Большинство провинций ввело пособия для одиноких матерей, признав, что без кормильца семья уязвима для бедности. В последующие три десятилетия было введено множество федеральных и провинциальных программ поддержки для отдельных групп нуждающихся людей — для пожилых, долговременных безработных, одиноких матерей и инвалидов. Чтобы объединить федеральные и провинциальные программы в единую программу социальной помощи, федеральное правительство ввело Канадский план помощи (1966). Помимо финансовой помощи он предусматривал общественные работы, создание детских садов, организацию помощи на дому и целый ряд других услуг для нуждающихся.

К середине 1960-х гг. основные элементы системы социальной защиты были оформлены законодательно. Приняты законы: «О страховании занятости» (1935), «О страховании по безработице» (1940), «О семейных пособиях» (1944), «Об обеспечении старости» (1951), «О страховании больничной помощи и диагностических услуг» (1957), Канадский и Квебекский пенсионные планы (1965), Акт о медицинской помощи (1966).

Интересно, что именно «вторая волна феминизма» в 1960-х гг. привела к созданию Королевской комиссии по положению женщин. Были установлены отпуска по беременности и родам, приняты решения для обеспечения справедливости в сфере занятости и оплаты труда, в области страхования занятости, пенсионной системы.

С ростом социальных услуг появились благотворительные организации и частные фирмы (например, уход на дому, частные клиники, частные детские сады). Канада, как и большинство западных стран, адаптируется к условиям глобальной экономики путем уменьшения общих налогов, ограничения вмешательства правительства в рыночные механизмы, приватизации социальных услуг и предприятий коммунального хозяйства, снижения экологических стандартов. Очевидно, что в целом в Канаде заметна тенденция к сокращению участия государства в социальной помощи. Все больше для обеспечения социальной помощи привлекаются частный сектор и волонтерские организации. Таким образом, общественность берет на себя расходы, от которых отказалось государство. Однако история свидетельствует о том, что во времена экономического кризиса ни семья, ни частный сектор, ни волонтеры не могут долго нести бремя помощи бедным[2].

Итак, ранние формы социальной защиты от социальных рисков, сложившиеся к концу XIX в. в странах Европы и Америки, включали в себя два основных элемента: во-первых, более или менее развитое законодательство, регулировавшее отношения в социальной сфере, а во-вторых, специальные органы и учреждения, задача которых заключалась в проведении политики государства. Социальное законодательство устанавливало

правовые рамки, в которых действовали государственные органы, осуществлявшие управление этой сферой, а также подведомственные им учреждения.

В общественном сознании стран Запада все более отчетливые очертания приобретала идея профессионализма[6] в деле помощи нуждающимся, реализованная в начале XX в. Ориентируясь на специальную подготовку и материальное вознаграждение, помощь гражданам, находящимся в ситуации социального риска начала постепенно превращаться в профессию. В США её сразу же стали называть социальной работой, а в странах Европы — социальной медициной, хотя и они со временем перешли к американскому варианту ее названия, принятому теперь во всем мире.

Библиографический список

1. Григорьева И.А. Проблемы социального взаимодействия в контексте социальной работы//Личность. Культура. Общество.-Т.14.-№2.-2012.-С.306-308
2. Абашина А.Д., Бондарева Т.В. Интегративный подход в формировании личностно-профессиональной компетентности будущих специалистов социальной сферы //Вестник Московского государственного университета. Серия №20. Педагогическое образование.-№1.-2009.- С. 93-101
3. Социальная защита в странах Европейского союза: история, организация, финансирование, проблемы /В. В. Антропов.-М.: Экономика, 2006. - 271 с.
4. Касьянова Н.Н. Законодательные основы пенсионного обеспечения. Учебно-методическое пособие для самостоятельной работы студентов. – Орел: ОГУ. - 2011.–143с.
5. Смирнов С.Н., Сидорина Т.Ю. Социальная политика. М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2004. - 431 с.
6. Шувалов В.В. Социальная работа в системе управления общественными процессами//Журнал правовых и экономических исследований.- №2.-2012.-С. 80-85

Bibliograficheskiy spisok:

- 1 . Grigorieva I.A. Problems of social interaction in a context of social work//the Personality. Culture. Society. - T.14.-№2. -2012 . – P. 306-308
- 2 Abashina A.D., Bondareva T.V. Integrative approach in formation of personal and professional competence of future experts of the social sphere//the Messenger of the Moscow state university. Series No. 20. Pedagogical education. -№1. -2009 . – P. 93-101
- 3 . Social protection in the countries of the European union: history, organization, financing, problem/century V. Antropov. - M: Economy, 2006. - 271 p.
- 4 . Kasyanova N. N. The legislative bases of pensions. Educational and methodical grant for independent work of students. – Eagle: Regional public institution. - 2011. – 143с.
- 5 . Smirnov S. N., Sidorina T.Yu. Social policy. M: GU-VShE, 2004. - 431 pages.
- 6 . Shuvalov V. V. Social work in a control system of public processes//the Magazine of legal and economic researches. - No. 2. -2012 . - Page 80-85

УДК 369.013

*Ignatovich M. V. SOCIAL WELFARE IN THE UNATED KINGDOM AND REPUBLIC OF IRELAND.* This article makes a review of key principles of social welfare systems of the United Kingdom and Republic of Ireland, demonstrates interesting examples of benefits in those countries.

*Keywords:* social welfare, benefit, the UK, Ireland

*Игнатович М. В., студентка РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург*

## СОЦИАЛЬНОЕ ОБЕСРЕЧЕНИЕ В ВЕЛИКОБРИТАНИИ И ИРЛАНДИИ

Эта статья раскрывает ключевые принципы систем социального обеспечения Великобритании и Ирландии, демонстрирует интересные примеры пособий в этих странах.

*Ключевые слова:* социальное обеспечение, пособие, Великобритания, Ирландия.

Социальное обеспечение - неотъемлемая часть жизни общества, любого государства, направленная на повышение уровня и качества жизни населения. Его состав и структура, формы и методы реализации в значительной степени зависят от исторического пути развития конкретной страны, сохранения национальных традиций, религиозных убеждений, и прежде всего экономических достижений. Великобритания и Ирландия, страны, состав-

лявшие единое государство на протяжении многих веков, безусловно, имеют не только сходства, но и различия.

Великобритания: монархическая, протестантская страна, характеризующаяся длительным путём становления и развития социальной работы, а вместе с ней и социального обеспечения. Социальная работа как государственная форма помощи нуждающимся развивалась в этой стране ещё с кон.15 в.- нач.16 в., когда были приняты первые законы о бедных. Протестантские ценности, утверждавшие богатство как богоугодное положение человека, существеннейшим образом повлияли на характер социальной работы и социального обеспечения. Издавна, английское общество считало нищих «тормозящим» классом общества и стремилось помочь только тем нуждающимся, которым действительно это было нужно, чтоб дать им шанс дальнейшего развития и процветания.[1]

Ирландия была завоёвана Великобританией в 12 веке и получила полную независимость, только в 1949г.[2] На всем протяжении зависимости Ирландии от Великобритании ирландцы самоотверженно боролись за свободу, сохраняли свою культуру, объявленную Великобританией вне закона, не поддавались ассимиляции. Огромное влияние на ирландскую систему социальной работы и социального обеспечения оказывает католическая церковь. Ирландия считается самой религиозной страной в Европе. К примеру, об этом свидетельствует такой факт, что разводы были разрешены в Ирландии только в 1995 году. [3]

**Социальное обеспечение в Великобритании.** Система социального обеспечения в Великобритании базируется на отчислениях по социальному страхованию (55%) работающего населения в Фонд Национального Страхования, а так же на налогообложении. [4]

Пособия Великобритании, отличаются сравнительно небольшим размером относительно других стран ЕС. По постановлению правительства в 2013 году вводится «Benefit cap» «порог пособий», реализация закона начинается с 15 апреля 2013 года. Согласно закону, размер любого пособия выплачиваемого в Великобритании для лиц от 16 до 64 лет не может превышать установленного порога. Действие закона не распространяется на различные виды пособий для инвалидов. [5]

Довольно высокие выплаты в Великобритании предоставляются на оплату жилья: квартирное пособие, помогающее оплачивать расходы на жилье. Компенсацию за квартплату могут получать лица, чьи доходы ниже среднего уровня зарплат- 16 тысяч фунтов. Размер пособия на одну комнату до 250 фунтов в неделю, на 4 комнатное жильё до 400 фунтов в неделю.[5]

Несмотря на небольшой размер, пособия в Великобритании отличаются разнообразием, и стремлением охватить все возможные проблемные зоны. К примеру, пособие «Холодная погода» 25 фунтов каждую неделю, в которую, температура держится в пределах 0 градусов. [5] Пособие для студентов дневного обучения имеющих детей- 1508 фунтов в год. Грант на заботу о ребёнке для студентов, имеющих детей: до 148 фунтов в неделю на одного ребёнка, до 255 фунтов в неделю для двух или более детей. [5] Пособие из-за сокращения дохода: тем, кто вынужден меньше работать вследствие какого либо происшествия или бедствия мешающего работе, выплачивают до 63 фунтов в неделю. [5]

**Социальное обеспечение в Ирландии.** Система социального обеспечения в Ирландии разделена на три типа выплат: 1) Выплаты по социальному страхованию 2) Выплаты по нуждаемости 3) Универсальные выплаты. [6] Социальное обеспечение в Ирландии осуществляется по схожей с Великобританией схеме, за счет отчислений выплачиваемых работающими жителями Ирландии, в Национальный Фонд Социального Страхования. Для получения пособия человек должен быть гражданином Ирландии, либо постоянно проживать в Ирландии, осуществить определенное количество отчислений по социальному страхованию. [6] Если человек, запрашивающий пособие, не выплатил требуемое количество отчислений, он будет получать пособие в том же объеме, с приставкой, *выплаты по нуждаемости*. [6]

*Универсальные выплаты* не зависят от количества произведённых отчислений, и зависят от личной ситуации запрашивающего пособия. К универсальным пособиям, относят, к примеру, детское пособие. Интересен такой вариант пособия: рабочие-мигранты из государств-членов ЕС могут получать пособие на ребенка, даже если ребенок проживает в другом государстве-члене ЕС. [6]

Все детские пособия выплачиваются, лицам до 18 лет, однако если ребёнок учится на дневной форме обучения, срок продлевается до 22 лет. [6] Особенно привлекает внимание фостеринг от англ. (воспитание, уход родительская работа) В Ирландии это вид благотворительности схожий с усыновлением. Фостеринг - это забота родителя о чьём-либо чужом ребенке, в том случае, если ребёнок сирота или не может жить со своими родителями, на долговременной или кратковременной основе, по причине болезни, смерти родителей, в случае насилия над детьми, пренебрежения и. т.д. или, в некоторых случаях, по экономическим причинам таким как безработица. В идеальной ситуации ребенок, помещённый в чужую семью, через некоторое время возвращается назад. Перемещение ребёнка в приёмную семью предполагает нахождение для него наилучших возможных условий жизни. Размер пособия по фостерингу: 325 евро в неделю на детей до 12ти лет и 352 евро в неделю на детей после 12ти лет. [6] Пособия в Ирландии отличаются охватом, самых разнообразных нужд, населения, и довольно высоким размером, начисляемых денег, по сравнению с Великобританией.

**Вывод:** Ирландия и Великобритания обладают развитой системой социального обеспечения. Однако, с моей точки зрения, социальное обеспечение в Великобритании, более сбалансировано, и стимулирует, людей на поиск путей выхода из трудной жизненной ситуации, в отличие от Ирландии, где огромные размеры пособий поощряют иждивенчество.

Опыт работы британской и ирландской систем социального обеспечения может быть использован в России для расширения её системы социального обеспечения, введения новых видов пособий, поддерживающих российских граждан. В моей статье отражены лишь некоторые особенности социального обеспечения обеих стран.

*Библиографический список:*

1. Целых М.П. Социальная работа за рубежом Великобритании – М. «Academia» 2010
2. Ross D. Ireland History of a nation – СПб. «Каро» 2006
3. Полякова Е. Ю. Ирландия в 20м веке – М. «Университет. Книжный дом» 2009
4. Сорокина В. Ф. Социальное обеспечение в Великобритании – Журнал Современная Европа №1 2002
5. <https://www.gov.uk/browse/benefits>
6. [http://www.citizensinformation.ie/en/social\\_welfare/](http://www.citizensinformation.ie/en/social_welfare/)

*Библиографический список:*

1. Tselykh M. P. sotsial'naya rabota za rubezhom. Velikobritaniya. - М. «Academia» 2009
2. Ross D. Ireland History of a nation –SPb. «Caro» 2006
3. Polyakova Ye. YU. Irlandiya v 20m veke – М. «Universitet. Knizhnyy dom» 2009
4. Sorokina V. F. Sotsial'noye obespecheniye v Velikobritanii – Zhurnal Sovremennaya Yevropa №1 2002
5. <https://www.gov.uk/browse/benefits>
6. [http://www.citizensinformation.ie/en/social\\_welfare/](http://www.citizensinformation.ie/en/social_welfare/)

УДК 378

*Bulanova N.B.* **EXPERIENCE OF INTERACTION OF A SOCIAL TEACHER WITH THE INSTITUTIONS OF ADDITIONAL EDUCATION.** The article describes the experience of a social pedagogue for cooperation with the coach of the sport section. The algorithm works on the device of children in the sports section.

*Keywords:* social teacher, a coach-instructor, interaction, additional education.

*Буланова Н.Б., социальный педагог МБОУ «Средняя общеобразовательная школа №11», г.Архангельск, E-mail: nad1478@yandex.ru*



## ОПЫТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА С УЧРЕЖДЕНИЯМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

В статье рассмотрен опыт социального педагога по взаимодействию с тренером спортивной секции. Показан алгоритм работы по устройству детей в спортивную секцию.

*Ключевые слова:* социальный педагог, тренер-преподаватель, взаимодействие, дополнительное образование.

В настоящее время, когда очень остро стоит проблема детской безнадзорности и преступности, все больше несовершеннолетних оказываются, предоставлены сами себе и оказываются, вовлечены в преступный бизнес, начинают с раннего детства пробовать алкоголь, наркотики, совершают систематические правонарушения и не успевают в обучении. Одной из причин детской безнадзорности является неумение родителей налаживать контакты со своими детьми и организовывать совместный досуг. Дети из таких семей, как правило, проводят большую часть своего времени на улице, рискуя попасть под влияние криминогенных и асоциальных структур. Все это заставляет задуматься о том, что от того, чем занимается подросток в свободное время, как организывает свой досуг, зависит дальнейшее формирование его личностных качеств, потребностей, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, а в целом предопределяет его положение в обществе.

В Концепции модернизации российской системы образования определены важность и значение системы дополнительного, образования детей способствующей развитию склонностей, способностей и интересов социального и профессионального самоопределения детей и молодежи. Одной из специфик дополнительного образования детей в условиях общеобразовательного учреждения является создание условий для привлечения к занятиям в системе дополнительного образования детей большего числа обучающихся общеобразовательных учреждений. Поэтому цель данной статьи - рассмотреть совместно разработанный и внедрённый в практику алгоритм взаимодействия социального педагога МБОУ СОШ №11 г. Архангельск и тренера-преподавателя ДЮСШ №4 отделение конькобежного спорта. Дадим его краткую характеристику.

Работа специалистов начинается с совместного планирования мероприятий, направленных на привлечение учащихся в спортивное объединение. В первую очередь информация о спортивной секции предоставляется учащимся, которым рассказывается об истории конькобежного спорта, о достижениях в данном виде спорта, как в России, так и за рубежом. Не забываются достижения местных спортсменов. Для примера приводится информация о старшеклассниках, которые успешно занимаются конькобежным спортом. Информация предоставляется учащимся с использованием мультимедийных презентаций. Далее каждому ребенку в классе вклеивается в дневник памятка с наименованием спортивной секции, режимом работы, телефоном тренера, а так же дополнительно указываются «привлекательные стороны» секции. Например, бесплатные занятия, бесплатная выдача спортивного инвентаря; присутствие родителей на тренировках и наблюдение за своими детьми, свободный доступ на соревнования. Возможность выезда и отдыха в летнем детском оздоровительном лагере в область. Аналогичная информация дублируется для родителей с использованием сети Интернет, через информационные порталы и социальные сети (ВКонтакте, Дневник.ру). Стоит отметить, что информирование родителей и учащихся не является разовым, тренер-преподаватель и социальный педагог неоднократно информируют родителей и учащихся о занятиях в секции.

Следующий этап заключается в том, что тренер или социальный педагог (по договоренности) собирает детей у школы и приводит их самостоятельно на занятия. Опыт работы по привлечению учащихся в дополнительные организации показал то, что учащиеся не всегда знают расположение секции или творческого объединения, хотя и живут в этом микрорайоне. Они нуждаются в том, чтоб им помогли дойти до здания стадиона, показали, где проводятся занятия. На данном этапе, учитывая, что занятия проходят днём, не все

родители могут сопровождать своего ребенка на занятия, поэтому сопровождение учащихся на первые 2-3 занятия ложится на плечи тренера ДЮСШ и социального педагога школы.

Данная работа показала себя с положительной стороны, так как количество учащихся, приходящих на повторные занятия, оказалось значительно больше. Таким образом, подобное взаимодействие специалистов и организаций не только сохраняет контингент обучающихся в спортивной секции, но и позволяет проводить профилактическую работу, направленную на предупреждение безнадзорности, беспризорности и правонарушений несовершеннолетних.

УДК 327(56)

*Inieva N.S.* **ECOLOGICAL CONFLICT AS A TYPE OF SOCIAL INTERACTION.** In this article is presented an actual type of modern social conflict – trans-border ecological conflict. An evolution and a specific character of such conflict are described here. In addition its value and place in international contacts are denoted.

*Keywords:* social ecological conflict, social interaction, trans-border ecological conflict.

*Иниева Н.С., магистрант С(А)ФУ им. М. В. Ломоносова, «Институт социально-гуманитарных и политических наук», г. Архангельск, E-mail: nadyainieva@rambler.ru*

## **ЭКОЛОГИЧЕСКИЙ КОНФЛИКТ КАК ТИП СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ**

В статье представлен актуальный тип современного социального конфликта – трансграничный экологический конфликт. Рассматривается эволюция и специфика данного вида конфликта. Обозначено его значение и место в межнациональных отношениях.

*Ключевые слова:* социально-экологический конфликт, социальное взаимодействие, трансграничный экологический конфликт.

Конфликты являются неотъемлемой частью социального взаимодействия. Существует большое количество различных групп и видов социальных конфликтов – экономические, этнические, политические и др. Одним из специфических видов социальных конфликтов являются экологические конфликты. Прежде всего, необходимо разобраться, что следует относить к данному типу конфликтов. Некоторые исследователи считают, что к ним относятся все конфликты, так или иначе связанные с борьбой за ресурсы. Например, межэтнические противостояния в Эфиопии, связанные с борьбой узкоспециализированных этносов за ресурсы или конфликты, возникающие водопользования трансграничных рек, в частности, в Ферганской долине между государствами Средней Азии.

По мнению автора, это является широким обобщением. Безусловно, конфликты, связанные с разделом ресурсов следует отнести к социально-экономическим конфликтам. К экологическим же конфликтам относят конфронтационные противостояния, непосредственно связанные с ухудшением окружающей среды и основанные на фундаментальном различии качества жизни. То есть основным критерием их выделения из общей массы социальных конфликтов является наличие требования хотя бы одной из сторон о необходимости поддержания определенного качества своей среды обитания [1].

По мере глобального промышленного развития меняется локализация экологических конфликтов. Если ранее это были преимущественно межэтнические или внутригосударственные конфликты, то в настоящее время большая их часть стала относиться к трансграничным или международным. Такие споры получили распространение в современном мире, прежде всего, в силу трансграничного размещения опасных производств, экологической проницаемости государственных границ и стремительного распростране-

ния вредных технологий в промышленности, различий в экологической культуре сообществ разных стран.

То есть, появляется особый вид экологического конфликта, характеризующийся наибольшей сложностью для урегулирования. Это обусловлено неопределённостью географических границ, потенциального состава затрагиваемых конфликтом участников. Во многих случаях трансграничного загрязнения поиск виновника ухудшения экологической обстановки осложнен наличием многочисленных стран-соседей. Кроме того, участниками таких конфликтов часто становятся не только соседние государства, но и государства в значительной мере удаленные друг от друга.

Поводом для возникновения и эскалации международного экологического конфликта может стать трансграничное перемещение атмосферных и речных загрязнений, перемещение загрязнений у морских и океанических побережий стран, деятельность промышленных предприятий и т.п.

Одним из ярких примеров трансграничного экологического конфликта является напряженная ситуация на границе Мексики и Соединенных Штатов Америки, когда первая из стран не обеспечивает соблюдения жесткого экологического контроля, а вторая намеренно снижает экологические стандарты производства на приграничной территории [3].

В то же время обозначенный выше пример трансграничного экологического конфликта также является свидетельством того, что в современном мире все чаще инициативные действия такого вида социальных конфликтов переходит от государственных органов к общественным объединениям и неправительственным организациям. Так, процедура урегулирования трансграничных экологических конфликтов подразумевает участие не только правительств государств, различных ведомств, но и неправительственных организаций, а также непосредственно затрагиваемого конфликтом населения.

Экологические споры между государствами, не имеющими общих границ, стали все чаще возникать, начиная с XX века. Поводом для таких конфликтов служат аварии на атомных электростанциях, деятельность глобальных ТНК, захоронением на их территориях стран Третьего мира отходов ядовитых производств. Особый размах в настоящее время приобрели споры из-за загрязнения морских вод. В последние десятилетия в связи с увеличением морских перевозок нефти участились **аварии танкеров**, вследствие которых на большой площади разливается нефть, что вызывает гибель рыбы и птиц. Мигрируя, нефтяные пятна достигают побережий, загрязняют их и разрушают прибрежно-морские экосистемы. Площадь загрязнений акваторий колеблется от десятков до тысяч километров. Такие катастрофы с выбросами нефти стали ежегодными.

Таким образом, специфика природы экологических конфликтов заключается не только в их имманентности обществу, но и в наличие ярко выраженного природного фактора их возникновения. Кроме того следует отметить, экзистенциальный характер этих конфликтов, а также непредсказуемость и необратимость их развития. Наиболее сложным для урегулирования видом экологического конфликта является трансграничные или международные экологические конфликты. Современные международные экологические конфликты приобретают поистине межцивилизационный характер, если учитывать удаленность положения сообществ, участвующих в нем. Необходимо применение комплексного подхода к урегулированию данного вида конфликтов, подразумевающего использование превентивных мер, нацеленных на унификацию международной экологической культуры, а также расширение числа сторон, участвующих в урегулировании подобных споров.

Библиографический список:

1. Родзевич, Н. Н. Региональные конфликты водопользования // География. - 2009. - №23. - С. 4-8.
2. Келасев О.В. Социально-экологические конфликты и технологии их разрешения дис. ... канд. социол. наук. СПбГУ. Институт географии, 2002. 178 с.

3. Kourous G. Environmental Problems and Cross-border Activism [Электронный ресурс] // ISLA. – Режим доступа: <http://isla.igc.org/Features/Border/mex3.html>. (Дата обращения 09.10.13).

Bibliograficheskiy spisok:

1. Rodzevich, N. N. Regional'nye konflikty vodopol'zovaniya // Geografija. - 2009. - №23. - S. 4-8.  
2. Kelas'ev O.V. Social'no-jekologicheskie konflikty i tehnologii ih razresheniya dis. ... kand. sociol. nauk. SPbGU. Institut geografii, 2002. 178 s.

3. Kourous G. Environmental Problems and Cross-border Activism [Elektronnyj resurs] // ISLA. – Режим доступа: <http://isla.igc.org/Features/Border/mex3.html>. (Дата обращения 09.10.13)

УДК 378

*Martynova O.V.* **THE ESSENCE OF SUICIDAL BEHAVIOR AND ITS PREVENTION.** In article we meet these concepts: suicide, suicide behavior, suicidology. The main directions prevention of suicidal behaviours are described.

*Keywords:* suicide behavior, suicide, suicidology, social work, prevention.

*Мартынова О.В., студентка второго курса магистратуры Психолого-Педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена. E-mail: le-le-mon@yandex.ru*

## СУЩНОСТЬ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ И ЕГО ПРОФИЛАКТИКА

В статье рассмотрены такие понятия, как: суицид, суицидальное поведение, самоубийство, суицидент. Приведены основные направления профилактической психосоциальной работы с людьми, находящимися в зоне риска.

*Ключевые слова:* социальная работа, суицид, суицидальное поведение, профилактика, профилактическая работа.

В наше время довольно остро стоит проблема возрастающего количества самоубийств в экономически развитых странах в среде благополучных, здоровых людей. Что же толкает человека на суицид?

Суицид — это самоубийство, другими словами осознанное самостоятельное лишение себя жизни, добровольное либо вынужденное. Необходимо различать истинные и демонстративные виды суицида, а также скрытый суицид, который характеризуется саморазрушительными действиями, которые приводят к смерти не сразу. Суицидент – человек, который совершил самоубийство.

Суицидальное поведение – понятие более широкое и помимо самого самоубийства (суицида) включает в себя суицидальные покушения, попытки и проявления. Суицидальное поведение может быть как внутренним, так и внешним.

Внутреннее суицидальное поведение включает суицидальные мысли, представления, а также суицидальные тенденции. Среди них можно выделить замыслы и намерения:

-пассивные суицидальные мысли характеризуются представлениями, фантазиями на тему своей смерти, но не на тему лишения себя жизни как самопроизвольного действия;

-суицидальные замыслы - это активная форма проявления суицидальности, т.е. тенденция к самоубийству, глубина которой нарастает по мере разработки плана ее реализации;

-суицидальные намерения предполагают присоединение к замыслу решения и волевого компонента, побуждающего к непосредственному переходу во внешнее поведение [1].

Внешние проявления суицидального поведения – это суицидальные попытки и завершенный суицид. Суицидальная попытка - это целенаправленное оперирование средствами лишения себя жизни, не закончившиеся смертью. Суицидальные попытки и суицид в своем развитии проходят две фазы. Первая - обратимая, когда субъект сам или при вмешательстве окружающих лиц может прекратить попытку. Вторая - необратимая, чаще всего заканчивающаяся смертью индивида (завершенный суицид). Хронологические параметры этих фаз зависят как от намерений суицидента, так и от способа покушения [2].

Организация социальной работы с лицами, проявляющими склонность к суициду, заключается в проведении мероприятий, способствующих изменению социальной изоляции клиентов и уменьшению суицидальных тенденций на нескольких уровнях (персональном, уровне социальной группы и общества в целом). В данный момент существуют два основных направления социальной работы в данной сфере:

- 1) профилактика суицидального поведения;
- 2) реабилитация и адаптация суицидентов.

Под профилактикой суицидального поведения принято понимать систему государственных, социально-экономических, медицинских, психологических, педагогических и иных мероприятий, направленных на предупреждение развития суицидального поведения. Профилактика самоубийств в России и других странах реализуется посредством организации специализированных суицидологических служб, обучения специалистов распознаванию суицидальных тенденций, ограничения доступа населения к средствам суицида, контроля за содержанием сообщений о самоубийствах в средствах массовой информации [3].

Принято различать первичную, вторичную и третичную профилактику.

Первичная профилактика направлена на все общество. Она направлена на то, чтобы уменьшать суицидальный риск среди населения. Вторичное звено заключается в помощи непосредственно суицидентам. Третичная профилактика - это реабилитация суицидента после выведения его из критического состояния, а также помощь близким и родственникам, которые также являются представителями группы суицидального риска по причине созависимости.

Мероприятия профилактики суицидального поведения реализуются через: телефоны доверия (единовременная консультативная помощь с целью предотвращения суицидальных действий), отделения кризисных состояний (стационарная лечебно-диагностическая помощь на базе больниц), СМИ, консультативные службы для населения, беседы, мероприятия, организуемые на базе учебных учреждений и так далее.

Острота и актуальность проблемы суицидального поведения у представителей различных категорий населения требует от специалистов понимания этого явления, владения основными методами организации профилактической работы.

Библиографический список:

- 1) Анафьянова Т.В. Особенности социально-медицинской работы с лицами и группами девиантного поведения в регионе. Изд.: Академия Естествознания. 2011 г.
- 2) Асеева И.А., Никитин В.Е. Биомедицинская этика: учебное пособие. Изд.: Курского государственного медицинского университета. 2002 г.
- 3) Бадина Н. П. Профилактика суицидальных проявлений среди несовершеннолетних: Методические рекомендации. Курган, 2011 г. - 107 с.
- 4) Шелехов И. Л. Суицидология : учебное пособие. Томск : Сибирский государственный медицинский университет, 2011 г. — 202 с.

Bibliograficheski spisok:

- 1) Anaf'janova T.V. Osobennosti social'no-medicinskoj raboty s licami i gruppami deviantnogo povedenija v regione. Izd.: Akademija Estestvoznaniya. 2011 g.
- 2) Aseeva I.A., Nikitin V.E. Biomedicinskaja jetika: uchebnoe posobie. Izd.: Kurskogo gosudarstvennogo medicinskogo universiteta. 2002 g.
- 3) Bad'ina N. P. Profilaktika suicidal'nyh projavlenij sredi nesovershennoletnih: Metodicheskie rekomendacii. Kurgan, 2011 g. - 107 s.
- 4) Shelehov I. L. Suicidologija : uchebnoe posobie. Tomsk : Sibirskij gosudarstvennyj medicinskij universitet, 2011 g. — 202 s.

УДК 374

*Yurkina V. O., Zhdanova M.A.* **DISTANT SOCIAL SUPPORT CHILDREN'S HOMES AS THE ACTUAL PROBLEM OF SOCIAL WORK** The paper describes a model site for children's homes. Describes the social and psychological difficulties graduates of children's homes.

*Keywords:* social pressures, psychological difficulties, Children's homes, maintenance.

## **ДИСТАНЦИОННОЕ СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКИХ ДОМОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

В статье рассмотрены социальные и психологические трудности выпускников детских домов. Описана модель дистанционного сопровождения, чтобы помочь решить трудности, чаще всего возникающие у выпускника.

*Ключевые слова:* социальные и психологические трудности выпускников детских домов, дистанционное социальное сопровождение.

В современном обществе выпускники детского дома сталкиваются с рядом проблем, к решению которых они не подготовлены. Несмотря на систему подготовки до выпуска из детского дома, самостоятельно организовать жизнь на практике оказывается гораздо труднее, чем в теории. Большинство выпускников не могут успешно адаптироваться к жизни. После выхода из детского дома выпускник не в состоянии решить многие проблемы, с которыми ему приходится сталкиваться ежедневно без поддержки взрослых.

Исследования показывают, что трудности, возникающие у выпускников, делятся на две группы:

- Социальные затруднения: жилищно-бытовая неустроенность, неразвитость социальной сети, в которую включены выпускники, отсутствие мотивации к социальной реализации, не оформившиеся социальные навыки, отсутствие позитивных социальных связей и т. д.

- Комплекс психологических затруднений: отсутствие доверия к миру людей, искаженное формирование образа себя и значимых взаимоотношений, значительные трудности в управлении и планировании своей жизни, депривация, перенос негативного опыта взаимоотношений в семье на собственных детей, низкая готовность самостоятельно решать жизненные задачи и т. п.

Низкое осознание собственной жизнедеятельности порождает потребительское отношение к жизни, психологический инфантилизм. Недостаточная самостоятельность, зависимость от группы, доверчивость, хрупкая эмоциональность, слабая сила воли толкают их порой в группы социального риска.

Во всех случаях, даже при преимущественно благоприятном прогнозе выпускники интерната нуждаются в долговременном социально-педагогическом сопровождении. Особенно тщательно тактика социально-педагогической постинтернатной поддержки должна быть обозначена в тех случаях, когда отмечаются черты повышенного риска социальной дезадаптации.

Актуальность поиска новых теоретических и практических подходов к проблеме постинтернатного сопровождения воспитанников детского дома, объясняется наличием ряда факторов негативно влияющих на их адаптацию:

1. Особенности совместного проживания, общего быта, и в то же время некоторая «казарменность» существования способствуют раннему опыту проживания таких специфических социально-психологических феноменов как дедовщина, воровство, совместные хулиганские действия, беспорядочные половые связи и другие явления, которые деформируют личность и сказываются на дальнейшей социализации и адаптации.

2. Отсутствие возможности выбора профессии. На сегодняшний день выпускник вынужден обучаться по той профессии, где ПУ имеет общежитие и договор на обучение с социальными службами.

3. Несформированность бытовых навыков ведения домашнего хозяйства и отсутствие опыта самостоятельного решения простых житейских проблем.

4. Несформированность ценности домашнего очага, собственного жилья.

5. Напряженные отношения с членами семьи.

6. Употребление алкоголя и наркотических веществ.

7. Выявленная у выпускников завышенная самооценка делает их нечувствительными к замечаниям окружающих, что повышает риск принятия неправильного решения.

8. Многие выпускники имеют сформированную неконструктивную модель поведения в сложных ситуациях: они не умеют анализировать случившееся, оценивать обстановку; пытаются уйти от решения проблемы путем нивелирования ее значения или переключения на другие виды деятельности. Неумение решать проблемы способствует дезадаптации.

9. Негативно влияют на адаптацию ощущение физической опасности, поддержание контактов с представителями «групп риска», недостаточность финансовых ресурсов и др.

Социальная помощь, поддержка и сопровождение выпускников детских домов - одно из важнейших направлений социальной работы, в которой достаточно хорошо представлены контактные формы поддержки и сопровождения, такие как консультации, социальный патронаж и др.. Теоретическая и методическая база данного направления социальной работы достаточно разработана. Однако на этапе перехода от индустриального к информационному обществу возникает проблема разработки дистанционных форм социального сопровождения выпускников детских домов. Большинство выпускников имеют собственный компьютер и выход в интернет, практически все используют ресурсы интернет-кафе. Мы полагаем, что эти возможности нужно использовать в социальной работе.

Сегодня в интернете существуют сайты, на которых можно найти поддержку в трудоустройстве, получить консультацию по социальным и юридическим вопросам. Проблема в том, что выпускник не всегда может разобраться в потоке информации. В связи с этим возникает проблема ранжирования, отбора актуальной для него информации, определения, что важно, а что нет. Поэтому у нас возникла идея создания сайта, ориентированного на выпускника детского дома, с наиболее актуальной информацией для оперативного и эффективного решения социальных проблем. Разрабатывая сайт мы активно взаимодействовали с теми специалистами, которые напрямую занимаются социальной работой с выпускниками, чтобы сайт был максимально приближен к потребностям выпускников, помогал при решении различных вопросов жизнедеятельности.

Основной задачей сайта будут публикации, содержащие информацию в форме ответов на часто задаваемые вопросы, предложения вариантов решений в той или иной трудной жизненной ситуации.

Основные планируемые разделы сайта:

- адаптация личности к новым для нее социально-экономическим условиям;
- проблемы с трудовой мотивацией;
- проблемы с профессиональной ориентацией и профессиональной подготовкой;
- юридические проблемы;
- межличностные конфликты с новым социальным окружением;
- социальные проблемы.

Таким образом, мы предлагаем дистанционную форму социальной поддержки выпускников детских домов, которая может стать перспективной, поскольку будет объединять важную информацию в едином блоке, сократит время поиска нужной информации. Сайт предполагает активную «обратную связь, обмен мнениями, социальным опытом, что, в свою очередь, позволит совершенствовать уже имеющиеся алгоритмы решения проблем, так называемые «Памятки выпускнику». Положительную перспективу предлага-

емой формы мы видим также и в том, что с помощью сайта выпускник сможет найти друзей по интересам, тех, перед кем стоят похожие жизненные вопросы и проблемы.

Литература:

1. *Жданова М.А., Бронникова Е.И.* Подготовка Выпускников К Самостоятельной Жизни В Социальной Работе Детского Дома // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. - 2012. - № 4. - С. 319-320.

2. *Жданова М.А., Бронникова Е.И.* Программа Подготовки Выпускников Детского Дома К Самостоятельной Жизни На Основе Индивидуализированных Маршрутов Сопровождения // Региональное образование XXI века: проблемы и перспективы. -2012. - № 5. - С. 265-268.

3. *Жизнеустройство детей, находящихся в трудной жизненной ситуации: Методические рекомендации / под общ. ред. Н. П. Ивановой.* – М., 2004.

Leeteratura:

1. *Zhdanova M.A., Bronnikova E.I.* Podgotovka Vy`pusnikov K Samostoitel`noi` Zhizni V Sotcial`noi` Rabote Detskogo Doma // Regional`noe obrazovanie XXI veka: problemy` i perspektivy`. - 2012. - № 4. - S. 319-320.

2. *Zhdanova M.A., Bronnikova E.I.* Programma Podgotovki Vy`pusnikov Detskogo Doma K Samostoitel`noi` Zhizni Na Osnove Individualizirovanny`kh Marshrutov Soprovozhdeniia // Regional`noe obrazovanie XXI veka: problemy` i perspektivy`. -2012. - № 5. - S. 265-268.

3. *Zhizneustroi`stvo detei`, nahodiashchikhsia v trudnoi` zhiznennoi` situacii: Metodicheskie rekomendacii / pod obshch. red. N. P. Ivanovoi`.* – М., 2004.



