

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
Российский государственный социальный университет
Международная академия наук педагогического образования
Российская Макаренковская Ассоциация
Центр инновационных технологий и социальной экспертизы

**СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА:
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ
ОСНОВЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

Материалы
Всероссийской конференции
с международным участием

XXII социально-педагогические чтения,
посвященные 75-летию со дня рождения
Льва Владимировича Мардахаева

9 ФЕВРАЛЯ 2019 ГОДА

Электронное издание

Москва, 9 февраля 2019 года

Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития: материалы Всероссийской конференции с международным участием. XXII социально-педагогические чтения, посвященные 75-летию со дня рождения Льва Владимировича Мардахаева, Москва, 9 февраля 2019 г. / под ред. Л.В. Мардахаева. [Электронн. данн.] – М. Перспектива, 2019. – 379 с. – Ссылка доступа: <https://goo.gl/MqZz25>

ISBN 978-5-88045-385-6

Всероссийская конференция с международным участием, XXII социально-педагогические чтения, посвященные 75-летию со дня рождения Льва Владимировича Мардахаева, проходила в Российском государственном социальном университете 9 февраля 2019 года. Сборник представляет собой материалы исследований в области теоретико-методологических основ социальной педагогики.

Представленные в сборнике материалы могут быть полезны исследователям, социальным педагогам, студентам, аспирантам и докторантам, занимающимся вопросами социальной педагогики.



© Коллектив авторов, 2019

Оглавление

ПРЕДИСЛОВИЕ	7
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	9
Л.В. МАРДАХАЕВ, <i>ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ</i>	9
Ш.Т. ТАУБАЕВА, <i>МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО УЧЕБНИКА ПРОФЕССОРА Л.В. МАРДАХАЕВА «СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПОЛНЫЙ КУРС»</i>	18
Г.М. КЕРТАЕВА, <i>ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ</i>	24
О.М. ЧОРСОВА, <i>НЕПРЕРЫВНОСТЬ И СОЦИАЛЬНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	29
Е.И. АРТАМОНОВА <i>ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ</i>	38
Т.Ф. КОРАБЛЁВА, <i>МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА</i>	43
А.М. ЕГОРЫЧЕВ, <i>ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА, ОБЩЕСТВА, ЧЕЛОВЕКА</i>	50
Н.А. ШАЙДЕНКО. <i>МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	60
Г.П. НОВИКОВА <i>СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ Л.В. МАРДАХАЕВА</i>	66
В.В. СИЗИКОВА, О.А. АНИКЕЕВА, <i>ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА</i>	73
А.К. БЫКОВ, <i>ОБОСНОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ</i>	81
Г.А. ШАБАНОВ <i>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА</i>	90
М.П. ГУРЬЯНОВА, <i>СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА – НАУКА, В КОТОРОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАНА ВЛАСТЬ</i>	98
О.С. УШАКОВА, <i>РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ</i>	104
СЕКЦИЯ 1	
РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ	
ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ	110
А.Б. БУШЕВ, <i>МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА</i>	110
А.В. ИВАНОВ, <i>ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОТРАСЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ</i>	117

В.Н. Клипинина	
<i>РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ</i>	123
А.Д. Лопуха, Т.Л. Лопуха,	
<i>СОЦИАЛИЗАЦИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ</i>	129
А.С. МАГАУОВА, Г.А. КАСЕН,	135
<i>РОЛЬ АРТ-МЕТОДОВ В СТИМУЛИРОВАНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ</i>	135
И.О. МАКСУТОВА,	
<i>КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ТРУДАХ ПРОФЕССОРА Л.В. МАРДАХАЕВА</i>	144
И.А. МЕДВЕДЕВА,	
<i>ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 20 – 30-е ГОДЫ XX ВЕКА</i>	151
Г.Ж. МЕНЛИБЕКОВА, С.Т. ИМАНБАЕВА	156
<i>ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.В. МАРДАХАЕВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ АНДРАГОГИКИ</i>	156
Е.И. ПРИХОДЧЕНКО, Е.А. МАРКОВА	
<i>УЧЕНИЕ Л.В. МАРДАХАЕВА О РЕТРОСПЕКТИВЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ</i>	162

СЕКЦИЯ 2.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ

СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ 170

Л.П. АВИЛОВА,	
<i>ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА</i>	170
Н.Н. ГОРОБЕЦ,	
<i>ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ</i>	175
Г.М. ИСМАИЛОВА,	
<i>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ</i>	182
Р.Л. КАЛИМЖАНОВА, А.М. ЕГОРЫЧЕВ,	
<i>РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ</i>	188
Г.Н. ЛИЩИНА,	
<i>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ</i>	197
М.З. СЕЙДИНА, Г.Ж. МЕНЛИБЕКОВА	
<i>ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД</i>	209
Г.С. СМАИЛОВА,	
<i>ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	215
О.В. СОКОЛОВА,	
<i>ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ</i>	222
Ш.Т. ТАУБАЕВА, С.Н. ЛАКТИОНОВА,	229
<i>ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА РЕАЛИЗОВАТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ПРАКТИКУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	229

СЕКЦИЯ 3.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ..... 234

Б.А. АБДЫМОМУНОВА,	
<i>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ</i>	234

Л. И. БАГМАНЯН, <i>ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА</i>	239
А.М. БАЙБАКИРОВА, Г.С. ТУРСУНГОЖИНОВА,	245
<i>ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН</i>	245
Е.В. ГРИШКЕВИЧ, <i>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ</i>	250
Т.В. ТИМОХИНА, <i>ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЬЮТОРА С РОДИТЕЛЯМИ В СИСТЕМЕ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	257

СЕКЦИЯ 4.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ 260

Н.А. БЕРЕЗА, А.А. КВИТКОВСКАЯ <i>СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ</i>	260
М.С. ВЛАДИМИРЦЕВА, <i>РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА</i>	265
Н.В. ВОРНАЧЕВА, <i>КОМПЛЕКСНОСТЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ</i>	270
М.А. ГАЛАГУЗОВА, Ю.Н. ГАЛАГУЗОВА, Е.В. МОСКВИНА, <i>ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА</i>	275
Г.Н. ГУБАЙДУЛЛИНА, <i>ПИЛОТНАЯ МОДЕЛЬ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ</i>	281
С.В. ДАВЫДОВА, <i>СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	286
А.Д. ЗОЛотова, <i>СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ</i>	291
А.В. ИВОВА, <i>ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С МОЛОДЁЖЬЮ» В ФОРМИРОВАНИИ У НИХ ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ</i>	297
Н.Р. ПРУДНИКОВА, <i>ИЗУЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ИННОВАЦИЙ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА МОЛОДЕЖИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</i>	302
А.К. УСЕНОВА, А.Б. ДАНИКЕЕВА, <i>МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ЦЕНТРЕ АЛМАТИНСКОЙ ОБЛАСТИ</i>	307
Д.К. УСПАНОВА, <i>СТУДЕНЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ ИЗМЕРЕНИЯ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МОЛОДЕЖИ</i>	312

СЕКЦИЯ 5.

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ

И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ 317

Е.Ю. Варламова, <i>РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....</i>	317
С.Г. Воровщиков, <i>ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	323
Ю.А. Городецкая, <i>МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ</i>	331
Е.И. Деза, <i>О ПРОБЛЕМЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	337
Л.А. Золотовская, <i>К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ</i>	341
Г.С. Майлыбаева, С.А. Нурғалиева, С.С. Жакипбекова <i>ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ</i>	346
В.И. Максакова, <i>ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ</i>	353
Г.М. Ракишева, <i>СОЗДАНИЕ ТРАНСКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ</i>	359
Т.К. Ростовская, <i>ВОЛОНТЕРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ</i>	365
Ю.Е. Тимохина, <i>ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА» В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА.....</i>	372
И.В. Ульянова, <i>ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....</i>	377
Р.З. Хайруллин, <i>ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С КОРЕННЫМ НАСЕЛЕНИЕМ КАНАДЫ</i>	384
К.К. Шалғынбаева, Б.К. Оспанова	390
<i>АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ.....</i>	390
А. Швецова, Л.А. Степанова,	397
<i>ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ.....</i>	397

ПРЕДИСЛОВИЕ

Всероссийская конференция с международным участием «*Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития*» (XXII социально-педагогические чтения), посвящены юбилею (75-летию) со дня рождения Льва Владимировича Мардахаева, известного российского ученого и педагога, посвятившего последние 30 лет своей жизни служению Институту социальной педагогики. Он является создателем научной школы «История и теория социальной педагогики».

Его целенаправленная деятельность по развитию потенциала отечественной социальной педагогики, принесла свои плоды, им было написано и издано: 20 монографий; 78 учебников и учебных пособий; 50 учебно-методических пособий; 420 научных статей. Практически весь научный, учебный и учебно-методический материал посвящен проблемам отечественной социальной педагогики, решению многих вопросов, как научного и теоретического плана, так и социально-практического. В более чем 100 вузов России преподавание учебной дисциплины «Социальная педагогика» ведется с использованием учебников и учебных пособий, созданных профессором Л.В. Мардахаевым. Его учебники переведены на казахский и польский языки, используется в профессиональной подготовке будущих специалистов социальной сферы Польши и Казахстана. Под научным руководством Л.В. Мардахаева защищено: 46 кандидатов наук, 10 докторов наук по педагогике, а также три доктора философии (Ph.D) по образованию (гуманитарные науки) по специальности – Педагогика и психология (Республика Казахстан).

Научная школа профессора Л.В. Мардахаева «История и теория социальной педагогики», это, прежде всего, его ученики, которые в свое время, получив научную поддержку от своего учителя, успешно продолжают развивать его научное направление, работая в различных социальных сферах страны: В.В. Сизикова «Становление и развитие регионализации в профессиональной подготовке специалистов в области социальной работы»; Г.Н. Лищина «Региональная система развития профессионального образования на основе интегративности»; С.Н. Фомина «Интегративный подход к профессиональной подготовке в вузе специалистов по работе с молодежью»; А.П. Жигадло «Управление воспитательной системой развития гражданственности студентов технического вуза»; В.М. Гребенникова «Деонтологический подход к развитию профессионально-коммуникативной культуры руководителей общеобразовательных школ в системе повышения квалификации», др.

Сегодня вместе со своими коллегами, учениками и последователями Лев Владимирович Мардахаев, продолжает успешно развивать основы отечественной социальной педагогики, определять особенности построения её теоретико-методологической базы, опираясь на смыслы и ценности российской культуры, её огромного образовательного потенциала.

Для участия в XXII социально-педагогических чтениях, поступили материалы (более 60 статей), из разных регионов и городов Российской Федерации (Москва, Якутск, Тула, Тверь, Челябинск, Екатеринбург, Орел, Новосибирск, Чебоксары, Орехово-Зуево и др.), а также из ближнего зарубежья: Казахстана (Астана, Алматы, Аркалык, Талдыкорган, Кокшетау, Усть-Каменогорск); Беларусь (Минск); Киргизстан (Ош); Непризнанная Донецкая Республика (Донецк); Непризнанная Луганская Республика (Стаханов).

Участниками Всероссийской конференции *«Социальная педагогика: теоретико-методологические основы и перспективы развития»* (XXII социально-педагогические чтения), являются крупные ученые и педагоги, руководители образовательной и социальной сферы различного уровня, работники социальной сферы, докторанты и аспиранты, студенты высшей школы.

Россию на конференции представляли известные ученые, управленцы, педагоги (Е.И. Артамонова, С.Г. Воровщиков, Е.И. Деза, Л.А. Золотовская, А.М. Егорычев, А.В. Иванов, Г.Н. Лищина, Л.В. Мардахаев, Г.П. Новикова, Т.К. Ростовская, В.В. Сизикова, Л.А. Степанова, И.В. Ульянова, О.С. Ушакова, О.М. Чоросова, Н.А. Шайденко, Р.З. Хайруллин, и мн. др.).

Республику Беларусь представили преподаватели Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка (В.Н. Клипинина, Е.В. Гришкевич).

Традиционно приняли участие в конференции известные ученые и педагоги из Республики Казахстан (Ш.Т. Таубаева, Г.М. Кертаева, А.С. Магауова, М.З. Сейдина, Г.Ж. Менлибекова, С.Т. Иманбаева, Г.С. Смаилова, Ш.Т. Таубаева, С.Н. Лактионова, Б.А. Абдымомунова, А.М. Байбакирова, Г.С. Турсунгожинова, А.К. Усенова, А.Б. Даникеева, Д.К. Успанова, Г.С. Майлыбаева, С.А. Нургалиева, С.С. Жакипбекова, Г.М. Ракишева, К.К. Шалгынбаева, Б.К. Оспанова).

Непризнанные Донецкую и Луганскую Народные Республики представили профессора и преподаватели образовательных организаций (Е.И. Приходченко, Л.П. Авилова, Н.Н. Горобец, А.Д. Золотова).

А.М. Егорычев

ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

Л.В. Мардахаев,

профессор кафедры социальной педагогики и организации работы с молодежью РГСУ, доктор педагогических наук, профессор, Российского государственного социального университета
Заслуженный работник высшей школы РФ (Москва, Россия)
e-mail: mantissa-m@mail.ru

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Термины «методология», «методологические основы», «теоретико-методологические основы» активно используются в научной литературе и выступают предметом дискуссий.

Известно, что под **методологией** (от греч. *methodos* – путь исследования, способ осуществления чего-нибудь + *logos* – наука, учение) – понимается учение о научном методе познания; учение о научно-обоснованном способе (пути) достижения чего-нибудь. Многие исследователи в главном едины – методология – это базовая (научно-обоснованная) основа познания и преобразования реальной действительности в определенной сфере научного знания. Такая основа формируется практикой. Именно она позволяет утвердиться в обоснованности полученного знания, которое на определенном этапе реализации на практике, получает признание в научной среде и, приобретает методологический уровень, обогащая конкретную науку. Это методологическое знание носит объективный характер и становится **основой** для последующего исследования, реализация которого на практике всегда субъективна.

Основа – это источник, главное, на чем строится что-либо, что является сущностью чего-нибудь; исходные, главные положения чего-нибудь. *Основы социальной педагогики* – это исходные, главные составляющие, определяющие существо, содержание предметной области социальной педагогики, как самостоятельной отрасли знания и практической деятельности.

Изложенное позволяет выделить базовые основы, определяющие назначение, сущность, содержание и практическое проявление методологического знания на следующих уровнях:

– общефилософском – основы методологии социальной педагогики – гносеологический уровень;

– науковедения (особенного) – основы методологии самой социальной педагогики, как самостоятельной отрасли знания – логико-гносеологический уровень;

– основы методологии предметной социальной педагогики, определяющие развитие ее теории – предметно-гносеологический уровень, определяющий сформированность теоретического знания разделов социальной педагогики, вышедшее на уровень методологии (частное проявление методологии социальной педагогики);

– основы методологии практической деятельности в социальной педагогике – праксиологический уровень;

– основы методологии должного в практической деятельности специалиста социальной педагогики – деонтологический уровень;

– основы методологии ценностного назначения методологического знания уровней методологии социальной педагогики – аксиологический уровень.

При осмыслении существа методологии социальной педагогики требуется учитывать, что она носит объективный характер и представляет **основу** ее теории и практической деятельности. Объективность свидетельствует о том, что методологическое знание в социальной педагогике, сложилось, принято и выступает основой познания, практической реализации в социально-педагогической деятельности и оценки ее результата. Осмысление существа этой основы требует своего подхода.

Подход – определенная позиция по отношению к какой-либо проблеме или явлению; теоретическое и (или) логическое основание рассмотрения и проектирования объекта; совокупность способов приемов осуществления деятельности на основании какой-либо идеи или принципа.

В социальной педагогике сложились наиболее часто встречаемые подходы (деятельностный, индивидуальный, комплексный, личностный, личностно-деятельностный, личностно-социально-деятельностный, средовой и др.), каждый из которых определяет соответствующую основу для исследовательской деятельности. Например, *личностный* – это подход, предполагающий отношение к человеку как к конкретной, самодостаточной личности, с учетом ее индивидуальных особенностей и возможностей, активности в самореализации и самосовершенствовании; *личностно-деятельностный* – единство требований личностного и деятельностного подхода в исследова-

нии и преобразовании социально-педагогического явления – учет индивидуальных особенностей и их проявления в реальной деятельности; *лично-социально-деятельностный* – в определенной степени комплексный подход к исследованию социально-педагогической проблемы и ее преобразованию, с учетом индивидуальности объекта, ее проявления в деятельности, влияния на нее факторов среды жизнедеятельности и потребностей среды будущей самореализации (учебы, профессиональной деятельности и т.д.); *средовый* – учет своеобразия среды познания и практической деятельности.

Подход, как правило, определяется предметом исследования и позицией исследователя. Он позволяет раскрыть теорию исследуемого явления, процесса, опираясь на определенную предметную область. В свою очередь, анализ существа явления, процесса позволяет осмыслить, с позиции какого подхода или каких подходов, они раскрыты.

В теории следует также выделять основы частной проблемы объекта социальной педагогики: социально-педагогического исследования (познания) и практики – реализации этого знания. Они представляют собой исходные, главные положения, определяющие его теоретико-методологические основы. По существу – это собственные теории, учения, концепции, на основе которых строится познавательная и практическая деятельность, обогащающая теорию и практику определенный раздел социальной педагогики. Например, теории социального развития, социализации личности, социального воспитания, коррекции и исправления воспитания, педагогизации среды, учение о взаимосвязи среды и воспитания и др.

В научной литературе, часто выделяют «научно-теоретические основы» чего-либо. Возникает вопрос: «Могут ли быть «теоретические основы» не научными?» В этом случае речь может идти об обыденном суждении о чем-либо, а не о научном знании. Следовательно, необходимо говорить о теоретических основах чего-либо.

Теория (от греч. θεωρία – рассмотрение, исследование) – в широком смысле – комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение какого-либо явления; в более узком и специальном смысле – научное знание, дающая целостное представление о каком-либо явлении, процессе, закономерностях и существующих связях определенной области действительности – объекта данной теории.

Теория социальной педагогики представляет собой целостное, достоверное, систематически развиваемое знание о явлениях, процессах, существенных связях и закономерностях их проявления и развития, лежащих в

основе ее как науки (социального развития, социализации, социальном воспитании и, коррекции, исправления и пр.). Конкретная теория выступает основой дальнейшего исследования явлений и процессов социальной педагогики, а также реализации этого знания на практике как в типичных, так и в новых ситуациях, благодаря чему открываются новые перспективы в развитии теории и практики.

Изложенное позволяет представить теоретико-методологические основы исследования частной проблемы социальной педагогики (Схема 1).

Схема 1 – Основы исследования частной проблемы социальной педагогики



Анализ содержания, представленного на схеме 1, позволяет выделить основные этапы исследования частной проблемы социальной педагогики:

- начальный этап исследования;
- этап решения задач исследования;
- итоговый этап исследовательской деятельности и определение перспектив исследования.

Начальный этап исследования включает два подэтапа:

– первый – направлен на определение темы исследования и ее обоснование;

– второй – определение подхода (подходов), опираясь на который (которые): объект (в рамках чего планируется исследование) и предмет (посредством чего достижение цели), цель, гипотеза (прогнозируемый вариант достижения цели) и задачи, решение которых, позволят разработать и экспериментально проверить авторскую идею достижения цели (См. схему 2).

Схема 2 – начальный этап исследования



Всякое исследование начинается с выбора направления исследования определение существа проблемы и ее обоснования. С учетом направленности необходимо определить проблему и таким образом обосновать тему исследования, для чего:

– анализируется практика, определяется востребованный аспект с учетом направления исследования (праксиологический уровень);

– анализируется исследованность выделенного аспекта востребуемого практикой, выделяя то, что не получило в специальной литературе достаточного отражения (предметно-гносеологический уровень);

– выделяется сложившееся противоречие между необходимостью определения (разработки) и его недостаточным отражением в литературе, на основе которого – проблема и тема исследования;

– определяется подход (подходы), опираясь на который (которые), позволит обеспечить наиболее полное и качественное достижение цели (гносеологический уровень);

– определяется объект (в рамках чего планируется исследование) и предмет (посредством чего достижение цели), цель, гипотеза (прогнозируе-

мый вариант достижения цели) и задачи, решение которых, позволят разработать и экспериментально проверить авторскую идею.

Этап решения задач исследования (См.: Схему 3). На этом этапе обеспечивается последовательное решение задач (подэтапы) исследования с учетом потребностей уровней методологического знания:

– решение первой задачи (первый подэтап) – *познавательный (когнитивный)* – понимание сущности и содержания явления (проблемы), его (ее) места (место) и роли (роль) для теории и практики, основные компоненты, из которых состоит явление и их качественная характеристика). Понимание сущности исследуемого явления позволяет и автору и научному руководителю (консультанту), а в последующем экспертам и читателям с единых позиций с автором анализировать деятельность и последующие результаты в процессе исследования;

Схема 3 – Этап решения задач исследования



– решение второй задачи *характеристической (второй подэтап)* – *познавательный (когнитивный)* – выявление основных компонентов (качественные характеристики), особенностей проявления, критерии и показатели

их оценки, а также уровни проявления и их характеристика (предметно-гносеологический уровень);

– решение третьей задачи *практико-реализационный* (третий подэтап) – анализ опыта, практики обеспечения деятельностного проявления (праксиологический уровень), выявление факторов, существенно влияющие на эту деятельность и ее результативность, характерные тенденции проявления, развития, протекания и пр., на основе полученных данных разработка авторской идеи достижения цели (предметно-гносеологический уровень);

– решение четвертой задачи *реализационной* (четвертый подэтап) – экспериментальная проверка авторской идеи в реальных условиях практической деятельности. На этом этапе выявляются возможности управления процессом реализации, создания оптимальных условий для реализации авторской идеи, а также путей повышения эффективности направленного педагогического, социально-педагогического влияния при реализации авторской идеи (праксиологический и предметно-гносеологический уровни).

Четвертый подэтап исследовательской деятельности состоит из двух частей обеспечения экспериментальной работы: *разработка методики экспериментальной работы и реализации экспериментальной работы*.

Разработка методики экспериментальной работы важная часть исследования. Она определяет, насколько экспериментальная работа позволит получить обоснованные результаты проверки авторской идеи. Методика включает:

– оценку изучаемого явления (что и как оценивается);

– выявление факторов риска реализации авторской идеи (как правило, этот аспект редко просматривается в материалах исследований) и прогнозирование перспектив их предупреждения или смягчения их негативного влияния;

– рекомендации субъектам реализации авторской идеи, обусловленные потребностями работы с конкретными людьми, направленные на недопущение их деформации (деонтологический уровень методологического знания). Объект работы в процессе экспериментальной проверки – это не «испытываемые» (как часто о них пишут исследователи), а обыкновенные люди, включенные в экспериментальную группу. Данный факт диктовал необходимость тщательно продумывать, чтобы реализация авторской идеи не привела к деструктивности. В этом существо деонтологических требований к субъектам экспериментальной работы.

Итоговый этап исследовательской деятельности и определение перспектив исследования. На этом этапе обеспечивается анализ полученных материалов в ходе исследования, оценке их теоретической и практической значимости, формулирования выводов, а также формулирование перспективных направлений дальнейшего исследования. Этап включает следующие подэтапы:

– *аналитический подэтап* – анализ полученных материалов в ходе исследования;

– *оценочный подэтап* – оценка полученных материалов в ходе исследования (аксиологический уровень). В ходе него оценка осуществляется по всем уровням методологического знания:

а) обоснованность выбранного подхода (подходов) при решении задач исследования (гносеологический уровень);

б) грамотность формирования научного аппарата, его соответствие потребностям наиболее полному решению задач, достижению цели исследования (логико-гносеологический уровень);

в) теоретическая значимость исследования – обогащение теоретического знания в соответствии с решаемыми задачами: углубление и расширение понимания изучаемого явления, его структуры; особенностей проявления компонентов, уровни проявления, критерии и показатели их оценки; авторская идея способа достижения цели (модели и/или технологии ее достижения; динамика становления изучаемого явления; факторы, существенно влияющие на его становление; условия, необходимые для реализации авторской идеи; пути совершенствования социально-педагогической деятельности по обеспечению решения, поставленной в исследовании проблемы, и пр.;

г) деонтологические положения (требования), вытекающие из результатов экспериментальной работы (деонтологический уровень). Они, как правило, включаются в методические рекомендации, разработанные соискателем по результатам исследования.

д) определение перспектив исследования проблемы.

Таковы теоретико-методологические основы исследовательской деятельности частной проблемы в социальной педагогике.

Литература:

1. Краевский, В.В., Бережная, Е.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. Для студ. высш. учеб. завед. – 2-е изд., стереот. / В.В. Краевский, Е.В. Бережная. – М.: Издат. центр «Академия», 2008.

2. *Липский, И.А.* Социальная педагогика: методологический анализ: учебное пособие / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
3. *Липский, И.А.* Методологические основы социальной педагогики // Актуальные проблемы теории и практики социальной педагогики: матер. 9-х соц.-пед. чтений фак. соц. раб., пед. и ювенологии. В 2-х ч. Ч. 1. / И.А. Липский. – М. : Изд-во РГСУ, 2006. – С. 15–27.
4. *Липский, И.А.* Методология социальной педагогики: структура и функции / И.А. Липский // Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2009. – № 4. – С. 115–126.
5. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – 6-е изд., перераб. и доп. / Л.В. Мардахаев, – М.: Изд-во Юрайт, 2017.
6. *Мардахаев, Л.В.* Методология социальной педагогики // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 4–14.
7. *Мардахаев, Л.В.* Основы методологии социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Вестник социально-гуманитарного образования и науки: науч.-практ. журнал. – 2011. – № 1. – С. 26–39.
8. *Мардахаев, Л.В.* Методологические основы социальной педагогики / Л.В. Мардахаев, // Alma mater Вестник высшей школы. – 2014. – № 1. – 33–42.
9. *Новиков, А.М., Новиков, Д. А.* Методология / А.М.Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007.
10. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Методология педагогики: учеб. пособ. / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М.: Изд-во МГУ, 2007.

Ш.Т. Таубаева,
профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента,
доктор педагогических наук, профессор Казахского национального
университета имени аль-Фараби, академик МАНПО,
академик Академии Педагогических наук Казахстана
(Астана, Казахстан), shtaubayeva@yandex.ru

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО
УЧЕБНИКА ПРОФЕССОРА Л.В. МАРДАХАЕВА
«СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПОЛНЫЙ КУРС»**

К концу XX века ученые-обществоведы вынуждены были решать методологическую задачу, которая связана с появлением новой доминирующей социальной парадигмы – повышением значимости личностного фактора в социальной реальности. Это было вызвано укреплением позиций многообразия социальных ролей человека, его трудовой, информационной и культурной мобильностью.

В XXI веке продолжается «индивидуализация» общества, диктуя необходимость сосредоточивания на решении проблем конкретного человека. Проблемы больших групп не исчезли, но стали сложнее, переплетаясь с «человеческим измерением» всех судьбоносных социальных явлений. В этом голографическом и синергетическом процессе своё весомое слово должны сказать социальные педагоги как профессионалы, способные влиять на формирование личности человека XXI века, и, опосредовано, на развитие общества в целом.

Для предотвращения системных ошибок при принятии важных социально-педагогических решений, следует обратиться к опыту профессора Л.В. Мардахаева, предъявившего обществу глубоко продуманное и взвешенное научное произведение о социальной действительности и инструментах поддержки социума – учебник «Социальная педагогика: полный курс».

В центре размышлений учёного о глобальных социальных процессах стоят «вечные» вопросы социальной педагогики в аспекте, интересующего современную цивилизацию – Кто воспитывает, кто формирует мышление личности в социуме? От кого и от чего бежать, спасая свою личность и к кому бежать за помощью? Как избежать личности и обществу социальных неудач и катастроф? Как стать социально успешным?

В связи с этим идет поиск оптимального содержания гуманитарного и

социального образования.

Образование – важнейший ресурс развития общества. Социальная педагогика, в отличие от общей, рассматривает образование в самом широком смысле этого слова, как воспитание средой. Следуя логике теоретика философии образования Б.С. Гершунского, выделяют четыре аспекта содержательной трактовки понятия «социально-педагогическое образование»: ценность, система, процесс и результат. Социально-педагогическое образование выполняет профессиональную, духовно-нравственную, культурную и гуманитарную функции. Эти функции способствуют гуманизации всей социальной действительности, обеспечивают воспроизводство социальной культуры общества, восстанавливают устойчивую систему ценностей, регулирующих отношения индивидов и групп в обществе [1, с. 18-19].

Понять и оценить сущность функций социально-педагогического образования как многопланового явления, возможно лишь изучив и осмыслив учебник профессора Л.В. Мардахаева «Социальная педагогика: полный курс». Анализ учебников по социальной педагогике, опубликованных в России, Казахстане и других странах, показывает, что существует несколько подходов к пониманию сущности и содержания социальной педагогики. В учебнике профессора Л.В. Мардахаева она представлена на основе тщательного изучения социальной направленности педагогики и выявления ее особенностей в системе социально-педагогической деятельности. Этот учебник демонстрирует реальный стержень фактически всех жизненных устремлений человека и человечества, национальное богатство страны.

Учебник «Социальная педагогика» воссоздает социальную педагогику как науку, научную и учебную дисциплину. Учебник состоит из четырех частей и семи разделов. В первой части «Научно-теоретические основы социальной педагогики» автор раскрывает *истоки социальной педагогики* и рассматривает вопросы развития идей в педагогике, исходя из потребностей социального фактора личности на основе личностно-социального подхода, востребованности общества в воспитании подрастающего поколения с позиции социологического подхода, формирования и развития социологии как научного знания и практики на основе средового подхода. Изложены сущность и содержание социальной педагогики как специфического знания, теории и практики, назначение, основные функции и задачи социальной педагогики. Представлена *структура социальной педагогики, структура социальной педагогики как учебной дисциплины, специфика социальной работы и социальной педагогики.*

Оригинальна конструкция методологических основ социальной педагогики. Для ее раскрытия профессор рассматривает понятия методологии и методологии социальной педагогики, основы методологии социальной педагогики, основы методологии познания и оценки качества социально-педагогической действительности с позиции субъекта. Представляет интерес ***внутренняя структура методологии социальной педагогики***, включающая теорию научно-исследовательской деятельности, теорию дисциплинарного науковедения и теорию научно-преобразовательной социально-педагогической деятельности.

Весомым вкладом профессора Л.В. Мардахаева в развитие методологии педагогики является ***структуризация основы методологии социальной педагогики*** (методология самой социальной педагогики с позиции науковедения). Предлагаемые уровни (гносеологический, логико-гносеологический и технологический) позволяют охватить познанием социально-педагогических явлений, логики познания и социально-педагогическую действительность. Выделение аксиологического, мировоззренческого, методического уровней познания и оценки качества социально-педагогической действительности способствуют развитию социально-педагогического науковедения, уточнению сущности и содержания социальной педагогики.

Своеобразна классификация парадигм социальной педагогики (педагогическая, социологическая, социолого-педагогическая, социально-педагогическая). Автором учебника впервые обоснован относительно новый методологический подход – личностно-социально-деятельностный.

В учебнике дано следующее определение социальной педагогики: «социальная педагогика, с одной стороны, – часть педагогической науки, взаимодействующая с другими отраслями наук о человеке и обществе, с другой, – отрасль социальной науки, выросшая из педагогической науки и не утратившая связи с ней, с третьей – самостоятельная отрасль знания, как теория, практика и учебная дисциплина» [2, с. 59-60; 3, с. 12-15]. Профессором **определены противоречия методологического характера социальной педагогики**, что является немаловажным фактором развития ее методологии.

Выделены тенденции в социально-педагогической практике, теории социальной педагогики и ее научно-образовательном комплексе. Автором уточнены закономерности социальной педагогики, пространственные поля проявления профессионально-практического воздействия социальной педагогики. Учебник вооружает обучающихся логико-гносеологическими основами социальной педагогики, включающими в себя знание методологическо-

го анализа. Конкретизированы функции социальной педагогики как практики.

Профессором Л.В. Мардахаевым *смоделирована социальная педагогика как научная дисциплина*. Цель и задачи социальной педагогики как научной дисциплины отражают круг проблем, требующих исследований фундаментального характера таких, как выявление закономерностей развития социума, разработка принципов, содержания, способов, методов и форм деятельности социального педагога, формирование методологических, теоретико-методологических и теоретических основ науки, определение содержания социально-педагогического науковедения, комплектование процессуальной, функциональной, научно-содержательной научно-дисциплинарной структур социальной педагогики как области научного знания, разработка технологических и научно-методических основ социальной педагогики, технологий и методов научного исследования социально-педагогической практики, теоретическое обоснование собственного образовательного комплекса для подготовки кадров социальной сферы [4].

Методологическая значимость учебника очевидна рассмотрением социальной педагогики как образовательного комплекса (объект, предмет, цель, функции).

Существенным вкладом автора учебника является обоснование взаимосвязи инвариантов социальной педагогики на логико-гносеологическом уровне ее методологического анализа по качественным состояниям социальной педагогики, а также социально-педагогических ценностей.

В методологическом пространстве учебника Л.В. Мардахаева «Социальная педагогика: полный курс» особое место занимают *основные принципы и реализация их требований в социальной педагогике*. Профессор подразделяет эти принципы на принципы социальной педагогики, принципы социальной педагогики как практики, принципы образовательной деятельности по подготовке специалистов социальной сферы. Охарактеризованы истоки, сущность и основные требования каждого принципа. Социально-педагогический процесс как внутренний, так и внешний представлен с позиции теории педагогического процесса.

Во второй части учебника «Социальная педагогика личности» дана *сущностная и содержательная характеристика социального развития и социализации человека на различных возрастных этапах, ее источники и движущие силы, причины десоциализации, проблемы ее предупреждения и преодоления с позиции социальной философии, философии и методологии педаго-*

гики, социологии воспитания [5; 6].

В третьей части учебника «Социальная педагогика среды и воспитания» впервые раскрывается *потенциал социопедагогики, факторов непосредственной среды на социализацию* на основе социальной психологии.

В четвертой части учебника «Социальное воспитание и сопровождение человека, проблемы и трудности» рассмотрены *вопросы понимания социального воспитания*, его проблем и трудностей, исправления и перевоспитания, социально-педагогического подхода в защите прав и личного достоинства ребенка, социально-педагогического сопровождения и поддержки человека, а также семьи в различных жизненных ситуациях, формирования социально-педагогического аспекта профессиональной культуры социального педагога с позиции философии воспитания и философии социального воспитания.

Предложенная матрица научных знаний представляет собой *энциклопедическое поле социальной педагогики как науки*. Действительно, собран и систематизирован огромный теоретический и эмпирический материал, обобщен новаторский опыт организаций образования и различных социальных институтов, интегрирован потенциал многих наук в решении фундаментальных и прикладных проблем социально-педагогической работы [7; 8]. Учебник профессора Л.В. Мардахаева «Социальная педагогика» имеет теоретическую и методологическую значимость, прежде всего, для исследователей социально-педагогических проблем работников социальной сферы и образовательных учреждений, для всех, кто занимается воспитанием в целом, перевоспитанием, в частности.

Несомненной заслугой профессора Л.В. Мардахаева и его вкладом в развитие социальной педагогики является разработка учебника с учётом достижений философии и методологии педагогики, социальной философии и педагогической антропологии, методологии социальной педагогики. В учебнике отражены практически все направления современной социальной реальности как базы профессиональных действий социального педагога на платформе гуманистических ценностей.

Литература:

1. Глобальный кризис и социальная сплоченность российского общества: матер. выст. участ. IX Междун. науч.-педаг. соц. конгр. 8-9 июня 2009 г.: В 2 кн. / под ред. Л.В. Мардахаева и А.М. Егорычева. – М.: Изд-во РГСУ, 2010. – 784 с.

2. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во Юрайт, 2011. – 797 с.
3. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: учеб. для студ. высш. учеб. завед. / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – 416 с.
4. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: словарь (А – О) / Л.В. Мардахаев. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 244 с.
5. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: словарь (Н – Я) / Л.В. Мардахаев. – М.: УЦ Перспектива, 2011. – 244 с.
6. *Мардахаев, Л.В.* Становление методологии социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества: матер. междунауч.-метод. конф., 13-14 октября 2017 г. – Алматы: «Казак университет», 2017. – 380 с.
7. *Таубаева, Ш.Т., Кожжахметова, К.Ж.* Интеллектуальный потенциал профессора Л.В. Мардахаева и его влияние на подготовку специалистов социальной сферы / Ш.Т. Таубаева, К.Ж. Кожжахметова // Педагогическое образование и наука. – 2014. – № 1. – С. 27-31.
8. *Таубаева, Ш.Т.* Российский опыт подготовки социальных педагогов: возможности адаптации в Республике Казахстан / Ш.Т. Таубаева // В мире образования. – 2012. – № 3. – С. 16-18.

Г.М. Кертаяева,
профессор Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева,
доктор педагогических наук, профессор,
член Физического общества СССР, академик АПНК,
член-корреспондент МАНПО, член-корреспондент МААН,
«Отличник народного просвещения Казахской ССР»,
Почетный работник образования Республики Казахстан»
(Астана, Казахстан), E-mail: gkertaeva@mail.ru

ДЕОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Как показывает практика, деонтологическая подготовка специалистов социальной сферы диктует необходимость обеспечения формирования деонтологической направленности сознания обучаемых. Оно выступает тем стержнем, который выступает универсальным средством стимулирования осознанного отношения обучаемого в получении высококачественного профессионального образования через призму деонтологического долга. Такая подготовка требует деонтологического наполнения содержания профессиональной подготовки и особенно практики самореализации по профессиональному назначению.

Важное место в деонтологическом становлении личности специалиста социальной сферы принадлежит профессиональному (профессионально-деонтологическому) воспитанию, как составная часть профессиональной подготовки. Такое воспитание обеспечивает целенаправленную, систематическую и планомерную деятельность, ориентированную на формирование нравственного облика будущего специалиста. Деонтологическое воспитание направлено на обеспечение деонтологической направленности обучаемого в овладении основными компетенциями, необходимыми им будущим специалистам, что определит в последующем нравственно выраженному повседневному проявлению их по профессиональному назначению.

Профессионально-деонтологическое воспитание обучаемых направлено на формирование у них деонтологической направленности и готовности по выпуску как специалистов социальной сферы.

«Деонтологическая направленность личности – это обусловленная нравственным долгом действия, поступки, поведение и деятельность человека» [2].

Деонтологическая готовность специалиста – это состояние сознания специально подготовленного специалиста, его знаний, умений, навыков к выполнению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями профессионального долга. Иначе говоря, это интегративная характеристика личности выпускника, включающая необходимый уровень научно-теоретической, методической и психолого-педагогической подготовленности, а также деонтологически сформированного сознания, определяющие его понимание своего деонтологического долга, развитые профессионально-важные качества, позволяющие наиболее полно реализовать себя по профессиональному назначению. Повседневность профессионально-деонтологического проявления специалиста характеризует уровень его деонтологической культуры профессиональной деятельности.

Деонтологическая готовность специалиста будет служить гарантией тому, что его профессиональная деятельность не будет сведена к механическому выполнению функциональных обязанностей. Обязанности, ставшие нравственным долгом специалистом, определяют его деонтологическую направленность выполнения профессиональных задач по личному убеждению, без побуждающего воздействия извне.

Сущность деонтологической готовности к профессиональной деятельности у будущих специалистов социальной сферы представляет собой сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов, определяющих их предрасположенность к действиям по профессиональному назначению. К таким компонентам следует отнести:

- мотивационно-ценностный;
- эмоционально-волевой;
- содержательно-операциональный.

Мотивационно-ценностный компонент является двигателем в овладении деонтологическими основами профессиональной деятельности и последующего повседневного проявления по профессиональному назначению. Составляющими его в структуре деонтологической готовности будущих специалистов социальной сферы входят: ценности, интересы, мотивы, потребности, обусловленные характером профессиональной деятельности. По существу мотивационно-ценностный компонент – это основа деонтологического сознания специалиста определяющая осознанность специалистом значимости знаний о деонтологической готовности к профессиональной деятельности, повседневного положительного мотива к овладению будущей профессией, личностного смысла и удовлетворенности этой деонтологически обуслов-

ленной работой по профессиональному назначению.

Следует отметить, что деонтологически выраженные интересы становятся постоянными, мотивы – осознанными (мотивы-цели) в том случае, если они имеют определенный смысл для специалиста, то есть соотносятся с его личными нравственными ценностями. Ценности выражают субъективную оценку индивидом важности, значимости, пользы, полезности чего-либо. В данном случае себя, как специалиста, своей социально-педагогической деятельности и ее результативности. В то же время значимость и полезность присущи специалисту не от природы, а являются результатом его донтологического воспитания в процессе его профессиональной подготовки.

Эмоционально-волевой компонент – это отношение специалиста к себе и своей деятельности, способность его достигать цели по профессиональному назначению и получение удовлетворение от ее результативности. В основе деонтологической готовности специалиста лежит эмоционально-волевая обусловленность его профессиональной деятельности нравственным долгом (деонтологией профессиональной деятельности). В состав *эмоционально-волевого компонента* деонтологической готовности входят, с одной стороны, – эмоциональные переживания специалистов, которые возникают у них в процессе организации и осуществления профессиональной деятельности, обусловленные деонтологией (нравственным долгом), общении с ее участниками, познании себя как профессионала, а с другой, – развитостью волевых качеств, необходимых ему для самореализации по профессиональному назначению.

Воля – это способность человека сознательно преодолевать трудности, возникающие у него на пути к поставленной цели. Проявляется она как в процессе профессиональной деятельности, так и в саморазвитии, самовоспитании и саморегуляции. В качестве основных функций воли выделяют: выбор мотивов и целей, регуляцию побуждения к действиям. И, как следствие, развитость волевых качеств отражает способность специалиста достигать целей по профессиональному назначению, а также в работе над собой по самосовершенствованию. Именно воля специалиста выступает движущей силой и источником самовоспитания специалиста, а мотивом, при этом, является чувство профессионального и морального долга, ответственность за свою деятельность, осознание высокой миссии, чувство призвания, профессиональной чести.

Содержательно-операциональный компонент деонтологической готовности специалиста – это содержание, определяющее деонтологически обу-

словленную операциональную деятельность, позволяющую достичь прогнозируемый результат в профессиональной деятельности. Под воздействием реализации этого компонента обеспечивается формирование деонтологически обусловленных профессиональных компетенций: когнитивная, прогнозная, формирующая, коррекционная, коммуникативная и др. Каждая из выделенных компетенций имеет свое содержание, место и специфику операциональной деятельности, позволяющей специалисту обеспечить достижение деонтологически обусловленной прогнозируемой цели по профессиональному назначению.

Таким образом, профессионально-деонтологическое воспитание это процесс нацеленный на становление деонтологического сознания будущего специалиста, при котором становление его профессиональной подготовленности сопровождается потребностями профессионального долга. Оно способствует формированию у каждого специалиста деонтологически обусловленные потребности, интерес, цели и способы их достижения по профессиональному назначению. Все это представляет собой внутреннюю основу, необходимую ему для профессиональной самореализации *на практике в соответствии с деонтологическим долгом.*

Богатейший опыт профессионально-деонтологического воспитания будущих специалистов социальной сферы, материалы специальных исследований проблем деонтологического воспитания различных категорий обучаемых может быть предметом научно-теоретических, научно-методических (международных, республиканских, университетских, областных, городских и др.) форумов, конференций, семинаров. На них могут не только представляться данные исследований в области деонтологии профессиональной деятельности, но и обсуждать перспективы их внедрения в процесс обучения и практическую реализацию специалистов.

Изложенное позволяет утверждать, что профессионально-деонтологическое воспитание обучаемые, обеспечение становление у них деонтологической направленности и готовности должно охватывать все образовательные учреждения государства. Это будет способствовать гуманизации и гуманитаризации образования и обеспечит подъем и обогащение нравственного и интеллектуального потенциала страны, что является одним из стратегических направлений модернизации системы образования.

Литература:

1. *Егорычев, А.М.* Историческая преемственность в развитии педаго-

гических знаний: деонтологические аспекты в профессиональной подготовке педагога / А.М. Егорычев // Актуальные проблемы деонтологии, педагогики и психологии: теория и практика: сб. матер. междуна. науч.-практ. конф. 07.10.2016 г. – Астана: ЖКФ «Идеал – ИС 2009», 2016. – 696 с.

2. *Кертаева, Г.М., Мардахаев, Л.В.* Формирование деонтологической направленности сознания будущих педагогов / Г.М. Кертаева, Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр науч. журнал. – 2015. – № 4(4).

3. *Кертаева, К.М.* Основы педагогической деонтологии: учеб. пособ. / К.М. Кертаева. – Астана: Фолиант, 2016. – 232 с.

4. *Мардахаев, Л.В.* Деонтологические основы социальной педагогики // БІЛІМ әлемінде. В мире образования. In the world of EDUCATION. – 2016. – № 5(6). – С. 3-9.

5. *Мардахаев, Л.В.* Деонтологические основы социальной педагогики Семей мемлекеттік хабаршысы // Вестник Семипалатинского гос. пед. института. – 2011. – № 3 (23). – С. 64-73.

6. *Мардахаев, Л.В.* Деонтология социальной педагогики, ее сущность и содержание // Социальная политика и социология. – 2011. – № 11. – С. 198-222.

7. *Мардахаев, Л.В.* Деонтология социальной педагогики, ее сущность и содержание // Педагогика және психология – Педагогика и психология: ғылыми-әдістемелік: научно-методический журнал. – 2012. – № 3(12)-4(13). – С. 22-30.

8. *Мардахаев, Л.В.* Социально-педагогическая деонтология / Л.В. Мардахаев / Л.В. Мардахаев // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. – Вып. 6 / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М. А. Галагузова. – Екатеринбург: Изд-во «СВ-96», 2010. – С. 308-315.

9. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учебных заведений / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – 416 с.

О.М. Чоросова,
директор, профессор кафедры андрагогики,
доктор педагогических наук, кандидат психологических наук, доцент
Института непрерывного профессионального образования
Северо-Восточного Федерального Университета (Якутск, Россия)
E-mail: chorosovaom@mail.ru,

НЕПРЕРЫВНОСТЬ И СОЦИАЛЬНОСТЬ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Сегодня появляется все больше публикаций, посвященных проблеме развития образования в условиях глобальных вызовов, процессов, которые разворачиваются в контексте перехода цивилизации к новому состоянию и сопровождаются существенной трансформацией социальных ценностей [3].

Известно, что в современном стремительно изменяющемся мире глобальные тренды влияют на все сферы жизни общества, социально-экономическое развитие государств, включая процессы в образовании и в образовательных системах: многократная смена «профессиональных карьер» в течение жизни человека, потребность в обучении на протяжении всей жизни (непрерывное образование) и др. [2]. Среди них важное место занимают:

- ускорение темпов социального развития;
- рост мобильности и субъектности человека в выборе мест и способов деятельности и образования;
- массовизация образования (увеличение доли учащихся в университетах во всех возрастных группах, регионах и странах);
- формирование новых способов мышления и творчества и др.

Очевидно, что эти процессы влияют на человека, общество, детерминируя необходимость и непрерывность процессов саморазвития в контексте образования и личностного становления в течение всей жизни.

Образование и саморазвитие взрослых людей носит непрерывный характер и существенно влияют на их социализацию. «Социализация – это естественный, закономерный процесс социального развития, определяющий личностное становление человека, направленность и качественное самоизменение его социальности на протяжении всей жизни» [7]. Под социальностью человека Л.В. Мардахаев понимает личностное качество, характеризующее меру его социальной развитости как общественного существа, а также его предрасположенности к социальному развитию, социализации. В этом про-

цессе ученый выделяет такие факторы, как социальный потенциал (социогеном), а также средовый (например, социокультурная образовательная среда) и деятельностный (направленность и интенсивность самоактивности, результативность деятельностного проявления) факторы и др.

Одним из факторов, существенно влияющих на социализацию взрослого человека, выступает дополнительное профессиональное образование. Оно предоставляет человеку возможности непрерывного профессионального и личностного развития на протяжении всей жизни. Эта возможность, способствующая реализации его социального потенциала в разных профессиональных сферах с выполнением различных социальных ролей, динамичному изменению социальных ценностей и приоритетов, развитию профессионально-личностных качеств, позволяющих ему успешно трудиться, эффективно преодолевать стресс, обретать новые жизненные ориентиры, а при необходимости – мобильно изменять сферу профессиональной деятельности [13].

Понимание важности дополнительного образования играет позитивную роль в субъективной оценке человеком качества своей жизни. Результативность его приносит человеку чувство профессиональной и личностной удовлетворенности. Профессиональная успешность здесь измеряется тем, в какой мере человеком приносится вклад в профессиональной самореализации, социальном взаимодействии, способствуя развитию и стабильности производства. Именно последнее оценивается исследователями как процесс самореализации человека, в котором велика роль дополнительного профессионального образования: в возможности раскрытия индивидуальных способностей, потребностей, замыслов, целей личности через разнообразие видов и форм социального взаимодействия в личностно и социально ориентированном образовательном процессе [13].

Необходимо отметить, что непрерывное образование, в сфере которого находится и дополнительное профессиональное образование, всегда рассматривается с андрагогических позиций, подразумевая процесс образования взрослых. В ходе этого процесса взрослые люди осваивают новый жизненный, социальный и профессиональный опыт, развивают социальные и профессиональные компетенции, по-новому осмысливают свою социальную роль, место в социуме и др. [12].

В основе социальной функции образования, в нашем случае – дополнительного профессионального образования находится, по определению Л.В. Мардахаева, профессионально-ориентированная социализация обучаемого как естественный закономерный процесс социального становления специа-

листа в процессе его обучения по его профессиональному назначению, когда формируется (развивается) профессиональная сфера сознания (мировоззрение), культура профессионального поведения, сложившегося и принятого в соответствующем сообществе (педагогическом, психологическом, инженерно-техническом, военном и пр.; приобретает и утверждается социорольное положение в социуме, имидж; формируется определенное отношение к миру вещей и явлений, обусловленных деонтологией профессиональной деятельности [6]. Эти процессы Лев Владимирович определяет как сложные созидательные изменения, что как нельзя лучше передает специфику и дополнительного профессионального образования, и непрерывного образования в целом. Таким образом, человек как существо социальное реализует свою предрасположенность к сложным созидательным изменениям в течение всей жизни, а дополнительное образование (включая самообразование, саморазвитие) предоставляет ему такую возможность.

Как показали результаты исследования педагогов Якутии и Казахстана в 2015 – 2017 гг., субъективная оценка педагогами своего профессионального и личностного благополучия тесно связана с оценкой качества своей жизни, которая складывается под влиянием многих факторов. При этом одним из наиболее важных из них является мировоззренческая составляющая – осознание педагогом смысла своей профессиональной деятельности в контексте личностного бытия и самореализации. Этому есть объективное объяснение, ведь социальная миссия учителя, его статус в любом социуме, отношение к нему со стороны общества всегда были особыми. Л.В. Мардахаев, цитируя Г.Дж. Уэллса, отмечает, что «учителя могут создавать новое воображение и освободить скрытые силы человечества», способствовать формированию поколения людей, востребованного этим временем и культурой, сложившейся в государстве и обществе [4, с. 191]. Но для этого педагог должен быть готов отвечать на новые вызовы, постоянно встающие перед ним, осознавать кризисогенные факторы своей профессии, существенно влияющие на его профессионально-личностную деформацию.

Именно профессионально-личностная деформация выступает важнейшим фактором профессионального долголетия педагога. Л.В. Мардахаев в причинах этого явления видит, прежде всего, в рутинности профессиональной деятельности: «Существует такое понятие – профессиональная деформация, когда так привыкаешь к работе, что уже теряешь остроту и свежесть восприятия, плохо чувствуешь боль другого человека» [8]. Профессиональные деформации могут разрушить социальное здоровье человека, которое

понимается ученым как комплексная характеристика личности человека, способного противостоять деструктивным факторам социокультурной среды жизнедеятельности, активно проявлять свою нравственную позицию [9, с. 67 – 68]. Данный факт диктует необходимость осознавать специалисту реальность и объективную возможность предупреждения своей профессионально-личностной деформации.

Возвращаясь к исследованию педагогов Якутии, следует отметить, что ими получены весьма неоднозначные результаты, свидетельствующие о сложном профессионально-личностном самочувствии учителей северного региона России, самого холодного из обжитых регионов планеты, где жизнь в целом оценивается как существование в экстремальных условиях. Каждая природно-климатическая зона со своими условиями требуют особых подходов и технологий в жизнедеятельности человека и способах ведения хозяйства. В этом отношении Якутия вызывает особый интерес исследователей, как исключительно сложный регион жизнедеятельности.

Полученные данные в ходе исследования публиковались в материалах нескольких научно-практических конференций и находятся в свободном доступе на сайте Института непрерывного профессионального образования СВФУ [14].

В процессе исследования проведены опросы значительной части педагогов Республики Якутия по различным вопросам, определяющие комфортность и успешность их профессиональной деятельности. С суждением «Как учитель, глядя в будущее, я испытываю сомнения и безнадежность» из 755 педагогов согласились 54 чел. (7,2%), согласились отчасти 337 чел. (44,6%), не согласились 354 чел. (46,9%), предпочли не отвечать 10 чел. (1,3%). Отсутствие перспективы в своей профессиональной деятельности испытывали в общем от 41,2% до 54,09% от всего количества опрошенных. Влияние внешних негативных обстоятельств, невозможность реализации своих замыслов, приоритетность высокой оплаты за свой труд испытывают от 47,9% до 81,3% педагогов. Чувство потери смысла жизни, полного нивелирования прежних ценностей возникало от 32,1% до 67,4%. Ощущение одиночества и отчужденности испытывали от 28,1% до 60,8%.

Однако, тем не менее, опрос также показал, что по наибольшим показателям факторов, обретения целей и открытости миру, видно, что учителя в своем большинстве находятся в стабильном состоянии: они открыты людям, миру, их тревожат не только собственные проблемы, но и проблемы других людей, их учеников, общества, они стремятся решать эти проблемы, чув-

ствуют свою сопричастность к социуму. Педагоги работают над собой, изменяют себя, стремятся к новому. Все это позволяет им лучше осознавать себя и вырабатывать четкие цели, принимать решения и нести за них ответственность.

Таким образом, в преодолении кризиса в профессиональном развитии, нейтрализации негативных факторов, существенно влияющих на благополучие и профессиональную деятельность учителей, первостепенную роль играют обретение целей устремленности к самосовершенствованию и открытости миру.

В преодолении влияния кризисогенных, неблагоприятных факторов, учителя осознают важность навыков целеполагания, когда постановка все новых и новых целей становится внутренней необходимостью постоянно развивающейся личности: 91,7% – 97,3%.

Здесь мы видим проявление самочувствия педагогов в ситуации процесса (Л.В. Мардахаев) со своеобразием протекания качественно-количественных изменений психических, социальных, педагогических и пр. явлений под воздействием определенного движителя (движителей). Л.В. Мардахаев подчеркивает при этом, что внутренние процессы имеют свои «движители развития», а их взаимосвязь с условиями – свои, что и обуславливает социальную ситуацию развития – динамику и новые качественно своеобразные образования. В социальной ситуации развития в процессе дополнительного профессионального образования, таким образом, по Л.В. Мардахаеву, необходимо оценивать соответствие (несоответствие) психического развития человека в каждый возрастной период и учитывать их в интересах стимулирования, коррекции и пр. [5].

Таким образом, становится очевидной социальная природа профессионального и личностного развития человека и его профессиональных и социальных компетентностей в процессе дополнительного профессионального образования. Особое место в этом ряду занимают коммуникативные способности (контактность, способность понимать другого человека, способность к сочувствию, сопереживанию, умение пользоваться средствами общения); социальная адаптивность, ориентация на решение проблем, способность находить конструктивный выход из проблемных ситуаций [13].

В связи с этим на примере педагогов можно сказать, что важнейшими задачами дополнительного профессионального образования должны стать усиление его духовно-нравственного аспекта, совершенствование социально-

го и морально-нравственного содержания профессиональной деятельности взрослых обучающихся.

В свете вышесказанного необходимо определить основные векторы развития дополнительного профессионального образования СВФУ с учетом глобальных и локальных трендов и обусловленных ими вызовов. При этом в качестве базисных факторов, существенно влияющих на качество дополнительного профессионального образования и его дальнейшего развития в контексте непрерывности, определены:

- открытость информационной образовательной среды (средовый фактор);
- контекстная профессиональная ориентированность содержания дополнительного профессионального образования с учетом потребностей региона (региональный фактор);
- личностно- и социально-ориентированность программ дополнительного профессионального образования, учитывающие потребности различных категорий обучаемых (личностный фактор).

Изложенное позволило выделить основные векторы регионального развития дополнительного профессионального образования.

В качестве *первоочередных задач* (первый вектор) дополнительного профессионального образования взрослых следует назвать интенсификацию развития электронного обучения, в том числе разработку и внедрение массовых открытых онлайн-курсов, полностью или частично бесплатных, для обеспечения его массовости и доступности, как социальной ответственности федерального университета.

Второй вектор – *цифровизация дополнительного профессионального образования*. Она способна предоставить обществу колоссальные ресурсы для развития человеческого потенциала, повышения качества жизни, однако во главу угла должны ставиться не информационно-коммуникационные технологии, не цифровые обучающие устройства, а «человек как триединство духа, души и тела, обладающий неисчерпаемыми возможностями повышения качества образования, а с его помощью и качества жизни самого человека и общества» [1]. В связи с этим в условиях глобальной цифровизации и в то же время массовой нехватки трудовых кадров, владеющих в необходимой мере цифровыми технологиями, федеральный университет выступает в качестве центра непрерывного развития и совершенствования цифровых компетенций, определения которым в настоящее время еще нет, но которые можно отнести к *soft skills* – функциональной грамотности.

Преимущество институтов дополнительного профессионального образования в том, что они, гибко и оперативно реагируя на все изменения, при условии имеющихся интеллектуальных и технических ресурсов, они способны в сжатые сроки провести обучение для формирования необходимых компетенций или устранения профессиональных дефицитов.

Третий вектор развития (*социальный*) – создание на базе университета эффективной модели развития образования взрослых, предполагающей:

- содействие занятости населения посредством создания образовательного волонтерства с привлечением наиболее подготовленных специалистов для удовлетворения образовательных потребностей на местах;

- развитие культурно-просветительских инициатив на межрегиональном уровне, включающих разработку и реализацию дополнительных программ образования взрослых, направленных на удовлетворение общеразвивающих и культурных запросов различных групп населения;

- стимулирование профессионально-личностного роста различных категорий специалистов, посредством разработки и реализации дополнительных профессиональных программ.

В ближайшей перспективе перед дополнительным профессиональным образованием СВФУ стоят задачи по созданию и развитию межрегионального образовательного пространства на базе университета в целях развития образования взрослых, всестороннего развития личности в условиях быстрых темпов научно-технических, экономических и социальных изменений.

Таким образом, претерпевая трансформационные изменения, дополнительное профессиональное образование в контексте непрерывного образования несет важнейшую функцию реализации идеи устойчивого развития как личности, так и общества в целом.

Литература:

1. *Вербицкий, А.А.* Теория контекстного образования в контексте становления системы непрерывного образования / А.А. Вербицкий // Непрерывное образование в интересах устойчивого развития: новые вызовы: сб. матер. междунауч.-практ. деят. (Казахстан, Астана, 31 мая – 1 июня 2018 г.), Национ. акад. образ. им. И. Алтынсарина. – Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2018. – С. 128-132.

2. *Волков, В.Н.* О характере проявления концептуальных изменений в образовании в управлении современной школой [Электронный ресурс] / В.Н. Волков // Академический вестник. Вестник Санкт-Петербургской академии

постдипломного педагогического образования. – 2016. – № 1 (31). – С. 13-20. Режим доступа: http://elibrary.ru/query_results.asp. (дата обращения 04.02.2017 г.).

3. Глазачев, С.Н. Глобальные вызовы современности и миссия образования / С.Н. Глазачев. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.heraldrsias.ru/download/articles/05___Article___Glazachev_1.pdf. (Дата обращения: 30.04.2018).

4. *Мардахаев, Л.В.* Педагог, его место и роль в образовательной организации / Л.В. Мардахаев // Профилактика зависимостей. – 2015. – № 3. – С. 191-195.

5. *Мардахаев, Л.В.* Социализирующая ситуация развития личности как явление и процесс: социально-педагогический анализ [Электронный ресурс] / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. 2017. №2 (11). Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29461690>

6. *Мардахаев, Л.В.* Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л.В. Мардахаев [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. 2017. №3 (12). Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30797586>

7. *Мардахаев, Л.В.* Социализация в становлении личности: социально-педагогический подход / Л.В. Мардахаев [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. 2018. №1 (14). Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35217410>

8. *Мардахаев, Л.В.* Особая миссия педагога и подготовка его к ее выполнению / Л.В. Мардахаев [Электронный ресурс] // ЦИТИСЭ. 2018. №2 (15). Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=35737364>

9. *Мардахаев, Л.В.* Социальное здоровье подрастающего поколения и необходимость его формирования / Л.В. Мардахаев [Электронный ресурс] // Педагогическое образование и наук. 2016. №5. С. 67-72. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27509667>.

10. Михайлова, Е.И., Чоросова, О.М. Развитие системы ДПО РС (Я) в условиях качественного и структурного изменения экономики региона / Е.И. Михайлова, О.М. Чоросова // Вестник СВФУ. Серия «Педагогика. Психология. Философия». – 2017. – № 4. – С. 96-108.

11. Моделирование кластерной системы дополнительного профессионального образования в условиях качественных и структурных изменений экономики Республики Саха (Якутия) / Е.И. Михайлова, О.М. Чоросова, Г.С. Соломонова // SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference. Volume V, May 25th-26th, 2018. 159-174.

12. *Петрова, А.С.* Андрагогические подходы к обучению взрослого человека в системе дополнительного профессионального образования / А.С. Петрова [Электронный ресурс] // Концепт. – 2015. – Т. 13. – С. 726–730. Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/85146.htm>.

13. Тарханова И.Ю. Организационно-педагогические условия социализации взрослых средствами дополнительного профессионального образования / И.Ю. Тарханова [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=14192> (дата обращения: 01.12.2018).

14. <https://www.s-vfu.ru/universitet/rukovodstvo-i-struktura/instituty/ipkp/folder/>

Е.И. Артамонова
доктор педагогических наук, профессор,
президент Международной академии наук
педагогического образования (Москва, Россия)
e-mail: manpro@yandex.ru

ГУМАНИСТИЧЕСКИЙ ИДЕАЛ ОБЩЕСТВА В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИКИ

Гуманистический идеал – важная составляющая духовной культуры общества, которая непосредственно влияет на культуру современного учителя и на форму и содержание осуществляемого им учебно-воспитательного процесса. Обращение современной педагогики к традиционной культуре, корням нации, обеспечивает преемственность культуры, а сегодня оно диктуется еще и необходимостью выхода из углубляющегося духовного кризиса в стране и кризиса системы образования.

И.А. Ильин в работе «Россия есть живой организм» писал о том, что этот организм создал особый язык, литературу, искусство. Так русский язык, как духовное орудие взаимодействия субъектов, передал начала христианства, правосознания, искусства и науки всем малым народам, населяющим Россию. Исследователи в области этнопедагогики изучают генетический код российской культуры. Важной составляющей его и является гуманистический идеал, который имеет свою традицию проявления и функционирования в культуре.

В России издревле существовала вертикальная традиция гуманистического идеала (против горизонтальной традиции западной культуры), согласно которой человек находился в равновесии со Вселенной, был связан и с Богом, и с людьми. Выстраивание духовной вертикали и есть условие достойного существования. Внутреннее «Я» (или глубинное «Я» – по Н.А. Бердяеву) детерминирует внешнее «Я». «Человек, который довольствуется своей человеческой ограниченностью и не стремится выше, неизбежно тяготеет и ниспадает до уровня животности. Точно так же и исторический народ...» [5, с. 604].

Духовная культура субъекта с горизонтальной традицией идеала предполагает свободу, прежде всего, через внешние формы, закрепленные на уровне социальных институтов и ориентированные на материальные блага.

Духовные ценности и сам идеал познавались по мере совершенствования личности через алгоритмическую триаду «дух – душа – тело». Устремленность к идеалу имеет для россиянина особенное значение и предстает как путь совершенствования, духовного преображения. Издревле определилась иерархия: внутреннее – это главное, внешнее – второстепенное. В россиянине наряду с проявлениями праведной жизни (подвижничеством, духовным совершенствованием) могли присутствовать ухарство и разбойная воля. Эти крайности требовали как бы самооформления личности. «Обрести форму» и помогал идеал.

Устремленность к высокому идеалу – важный показатель духовного развития субъекта и его духовной культуры.

Во-первых, этот идеал связан со смыслом жизни субъекта и, становясь осью мировоззрения, выполняет смыслообразующую функцию. Он выстраивает духовные ценности в определенную иерархию и служит важным основанием для самооценки и самоопределения личности.

Во-вторых, идеал выступает источником развития личности. Он выступает как цель развития духовной культуры учителя и имеет непосредственное отношение к формированию его *установок*. Это духовный «генератор» субъекта (идеал – цель). Духовные идеалы повышают потенциал человека, его устойчивость и стабильность, ибо связаны непосредственно с любовью и верой.

В-третьих, духовный идеал связан с потребностью *устремиться* к высокому. Достичь идеала в принципе невозможно, но сила устремленности, способна преодолеть барьеры и достичь максимального приближения к заданному образцу.

В-четвертых, духовный идеал позволяет субъекту обрести цельность и «форму». Так, например, обретается смысл профессиональной жизни педагога, его позиция.

Н.С. Мудрагей связывает выбор идеала с волей к разуму (разумным выбором) и с любовью, ибо самореализация учителя в достижении истинного идеала зависит от степени любви к нему и связана с ответственностью педагога. Например, чем более учитель любит свою профессию, тем активнее устремлен к обладанию качествами идеальной модели образа современного учителя и в этом он ответственен перед обществом и своим воспитанником за профессиональную подготовку и развитие духовной культуры.

Идея духовного единения человечества для молодого поколения есть ориентир развития. Функция педагога предстает как деятельность по коорди-

нации воспитания, образования, по совершенствованию взаимодействия общества и индивида – двух основных социальных субъектов, под воздействием которых формируется педагог-профессионал. Аксиологическая система модели духовной культуры сможет оказать влияние на этот процесс только после закрепления ее на уровне общественного мировоззрения.

В современную эпоху наметились изменения в понимании гуманистического идеала, так как появились новые аспекты в трактовке понятия свободы и, связанных с ним, – духовности, ответственности, индивидуальности. Свобода человека является важным показателем для понимания гуманистического идеала. Освободить человека, создать условия для творческого самоопределения можно лишь путем «овладения окружением», включая социальный мир и тело человека. Если свобода – это не просто выбор из существующих возможностей, а снятие зависимости от того, что внешне принуждает человека к определенным действиям, то способом достижения свободы является «овладение окружающим». Средством его реализации является разум, и созданные на этой основе инструментальные техники. Овладение и контроль над внешними силами выступают как их «рационализация» и «гуманизация» [7, с. 27].

В культурах с вертикальной традицией идеала, каковой является Россия, свобода понимается как *внутренняя (духовная) свобода личности* и внешние формы, не играют значительной роли. Важна возможность проявления субъектности через *самосовершенствование*, приобщение к божественным ценностям, дающим очищение, благодать, нравственную чистоту. Свобода возможна через работу над собой, через освобождение от гордыни, гнева, раздражительности, зависти, эгоизма. Достоинно проходя через боль и унижение, человек получает возможность нравственно преобразиться, духовно вырасти.

«Русскому человеку, – писал И.А. Ильин, – свобода присуща как бы от природы. Она выражается в той органической естественности и простоте, в той импровизаторской легкости и непринужденности, которая отличает восточного славянина от западных народов вообще и даже от некоторых западных славян. Эта внутренняя свобода чувствуется у нас во всем: в медлительной плавности и певучести русской речи, в русской походке и жестикуляции, в русском быту» [6, с. 321]. Русский человек, отмечает И.А. Ильин, предпочитал смерть рабству и таким он оставался на протяжении всей своей истории. «И не случайно то, что за войну 1914 – 1917 гг. из 1400 000 русских пленных в Германии 260 000 человек (18,5%) пытались бежать из плена. Такого процента попыток не дала ни одна нация» [6, с. 321].

Сегодня Свобода мыслится не столько как овладение и контроль, сколько как установление *равноправно-партнерских* отношений человека с окружающим миром: с природой, другим человеком, с иной культурой, социальными процессами, даже с не рефлекслируемыми собственной психикой. В этом случае свобода понимается не как выражение проективно-конструктивного отношения к миру, не как создание предметного мира, который контролируется и управляется, а как отношение, когда я принимаю другого, а другой принимает меня. Важно пояснить, что *принятие другого* не означает простого довольствования тем, что есть, а предполагает взаимодействие и, возможно, взаимоизменение).

Современная педагогическая наука исследует проблему гуманистического идеала российской культуры как важного фактора, детерминирующего процесс воспитания подрастающего поколения. Это предполагает понимание горизонтов его развития: идеала, ценностных ориентации, ценностей-смыслов, и сознательный поиск духовных сил для их постижения и достижения.

Литература:

1. *Артамонова, Е.И.* Развитие духовной культуры учителя: теория и методика / Е.И. Артамонова. – М., 2000.
2. *Артамонова, Е.И.* Подготовка педагога в условиях модернизации образования / Е.И. Артамонова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: В 2-х ч. – Ч. 1. – М.: МАНПО, 2018. – С. 38 – 45.
3. *Бахтин, М.М.* Эстетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М., 1979.
4. *Бердяев Н.А.* О назначении человека / Н.А.Бердяев. – М., 2001.
5. *Бердяев, Н.А.* Смысл творчества / Н.А.Бердяев // Из истории отечественной философской мысли. – М., 1989.
6. *Ильин, И.А.* О русской идее // О грядущей России: Избранные соч. – М., 1993.
7. *Лекторский, В.А.* Идеалы и реальность гуманизма / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 1992. – № 12.
8. МГУ на коленях // Российская газета. – 1996. – 21 декабря.
9. *Симонов, П.В и др.* Происхождение духовности / П.В. Симонов, Ершов П.М., Вяземский Ю.П. – М., 1989.

10. *Сластенин, В.А. и др.* Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов. – М., 2002.

11. *Сластенин, В.А., Артамонова, Е.И.* Аксиологический аспект содержания современного педагогического образования / В.А. Сластенин, Е.И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2002. – № 3.

12. Человек и духовно-культурные основы возрождения России. – СПб., 1996.

Т.Ф. Кораблёва,
кандидат социологических наук, доцент, Президент
Российской Макаренковской ассоциации (Москва, Россия)
e-mail: korableva_t@bk.ru

МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В СОВЕТСКОЙ РОССИИ В НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Идея формирования модели «нового человека» имеет глубокие корни. Заслуживает внимание такая идея, получившая развитие в России после революции 1917 года. Раскроем наиболее известные из них.

Модель Л. Троцкого. От «революционера-разрушителя старого мира» к «улучшенному изданию человека-революционера». В 1920-е годы Лев Давидович Троцкий широко пропагандировал этот идеал в своих речах. Он как главный идеолог большевиков предлагал сформировать «конкретного человека нашей эпохи, который должен ещё только *бороться за создание условий*, из которых вырастет гармоничный гражданин коммуны». Это временный тип человека, которому Троцкий предписывал развитие телесных и духовных способностей, начитанность, ведение революционной деятельности, а также необходимость наличия друзей-революционеров за рубежом. По его мнению, революционер, должен быть связан *только с рабочим классом*, иметь свои особые психологические черты, качества ума и воли.

Во-первых, он не должен бояться применять беспощадное насилие.

Во-вторых, быть свободным от внутренних предрассудков религиозного, национального характера, то есть быть атеистом и интернационалистом.

В-третьих, обладать мужеством в физическом смысле (нет права быть трусом) и мужеством в идейном смысле (дерзать в действии, решимости на дела, опыт которых ещё не проверен).

В-четвёртых, он должен быть готовым ко всему.

Л.Д. Троцкий формулирует задачу следующим образом: «Выпустить новое, «улучшенное издание» человека – это и есть дальнейшая задача коммунизма» [4, с. 218]. Главным, по его мнению, должна быть в этом проекте психология (вслед за Ницше) и педагогика – «царица общественной мысли» (Л. Троцкий).

Действительным идеальным человеком будущего должен был стать высокий *общественно-биологический тип*. Это должен был быть гармонично развитый человек в физическом, психологическом и моральном аспектах.

Среди главных качеств его должны быть: красота, сила, ум, гармонично сложенное тело, ритмичные движения, музыкальный голос, равномерность развития, талантливость и одарённость. Обязательно нужно уметь овладевать собственными чувствами и инстинктами, то есть подчинять разуму и воле процессы дыхания, кровообращения, пищеварения и даже оплодотворения в собственном организме человека. [Цит. по 1, с. 34-37]

Модель А.В. Луначарского «Универсальная, свободная личность, живущая задачами общества». Он видел Нового человека такой личностью, которая «должна быть готова принести себя в жертву общим задачам; мало быть готовым умереть за эти задачи – мы требуем большего: мы требуем жить этими задачами, жить каждый час своей жизни» [6, с. 292]. Отличительными чертами «нового человека» должны были стать: «настойчивость, трудолюбие, дух солидарности». Этот тип представлялся наркомому *универсальной личностью*: «он должен иметь свою специальность, он должен знать свое дело, но вместе с тем интересоваться и уметь войти в любой круг познаний».

Кроме того, «новый человек» – это человек чести. «Чувство чести надо развивать с малых лет <...> если мальчик или девочка скверно солгали, помешали коллективной работе, учинили насилие сильного над слабым, проявили антисемитизм, они должны почувствовать стыд перед всеми товарищами за свои поступки, недостойные членов этого коллектива» [6, с. 291 – 292]. Рисуя образ жизни «нового человека», нарком писал: Человек «совершенно индивидуально устраивает свою обстановку, свои философские убеждения, свою семью, свой бытовой уклад. Если при этом *возникает великое разнообразие*, – тем лучше. Это значит, что общество расцветает пышным цветом. Это великое разнообразие никогда не превратится в хаос, ибо интересы не будут противоположны, ибо в основном-то тогда люди являются братьями и сотрудниками». [8]

Проектирование А.В. Луначарским идеала «нового человека» происходило под влиянием, как минимум, трех факторов: марксистской доктрины, традиционной нравственности и процесса индустриальной модернизации России.

Модель Н.И. Бухарина: «Созидатель нового мира». С началом «новой экономической политики» на смену модели революционера пришла модель «созидателя нового мира». Постулируется необходимость в «индустриальном человеке» как варианте Нового человека. Признав необходимость социальной гармонии и гражданского мира, Н.И. Бухарин настаивал на переводе

классовой борьбы из военно-политических форм в интеллектуально-культурологические формы.

В речи на 1-м Педологическом съезде (дек. 1927 – янв. 1928) Н.И. Бухарин говорил: «...влияние социальной среды играет большую роль, чем это обычно предполагают, изменения могут совершаться гораздо быстрее, и та глубокая реорганизация, которую мы называем культурной революцией, имеет свой социально-биологический эквивалент вплоть до *физиологической природы индивидуума*» [7, с. 11 – 12].

Н.И. Бухарин разделял веру К. Маркса в позитивную природу человека и указывал, что ликвидация классовых противоречий будет основой для массового антропологического феномена – «второго рождения человечества». К партийным «вождям» Н.И. Бухарин предъявил ряд требований на соответствие, положению руководителей пролетариата, говоря о недопустимости их превращения в «новый класс». Предложения Н.И. Бухарина отражали новое понимание социального идеала социализма как общества.

Модель А.А. Богданова. «Собирательный человек». А.А. Богданов – один из ключевых пролетарских философов, естествоиспытатель «с удивительным по своей универсальности и способности к синтезу умом» (Г.Д. Гловели), врач, экономист, создатель уникальной концепции всеобщей организационной науки и основоположник отечественной научной фантастики.

Рассуждения «русского марксиста», автора «Тектологии» и Пролеткульта близка махизму. Он утверждал, что сущность человека составляет социальный опыт. Только... общение позволяет понять человеку, что есть вещи, которые не принадлежат его опыту, но, однако, «существуют», потому что принадлежат опыту других людей. Эволюция человека, по А.А. Богданову, представляет собой процесс его «дробления», а потом – преодоления «раздробленности», что он и называл «собираем человеком». «Первое дробление человека» – *разделение труда на организаторский и исполнительский, что привело к дуализму мышления*. Второе дробление человека было связано со *специализацией труда*, при которой «для каждого качественно суживается содержание жизни и коллективный опыт оказывается разделенным так, что одному достается по преимуществу одна область, другому другая.

Дробление человека порождает не только неполноту жизни, раздвоенность опыта, разорванность мира, оно порождает стремление к целостности жизненного опыта и самого человека. Новый тип машинного труда создаст новый психический тип, совмещающий организаторскую и исполнительскую точку зрения в цельной деятельности. Так закончится авторитарное дробле-

ние человека. Особенностью взглядов А.А. Богданова была его уверенность в том, что «собрание человека» осуществляется прежде всего под влиянием научного и технического прогресса. [3]

Модель Н.К. Крупской: *«Всесторонне развитый коллективист»*. Она отмечала, что, критически воспринимая педагогические мысли К.Д. Ушинского и Л.Н. Толстого, мы можем найти в них много ценного для советской школы, не умаляя борьбы за новую, социалистическую школу. Советская школа должна быть единой, трудовой, доступной. Надежда Константиновна подчеркивала, что лишь школа, тесно связанная с окружающей жизнью, с интересами ребенка, открывающая ему различные сферы применения своих сил, создает условия для развития человеческой личности. В советской школе воспитание коллективиста должно быть соединено с воспитанием всесторонне развитого, внутренне дисциплинированного человека, способного глубоко чувствовать, ясно мыслить, организованно действовать. [5]

Любопытна реакция некоторых современников на эти модели, получившие вызывающие улыбку сокращения: *«научно-организованный человек» (НОЧ)*, *«усовершенствованный коммунистический человек» (УСКОМЧЕЛ)*, в частности, Б. Рассела, И. Эренбурга, писателей ранней советской эпохи [2; 12].

Не менее интересна реакция Сталина на сокращение УСКОМЧЕЛ (Усовершенствованный коммунистический человек): «Кому не известна болезнь «революционного» сочинительства и «революционного» планотворчества, имеющая своим источником веру в силу декрета, могущего всё устроить и всё переделать? Это тип одержимого этой болезнью «большевика», который задался целью набросать схему идеально усовершенствованного человека и... «утоп» в этой «работе». [11]

Идея полного подчинения Природы Культуре, радикальной переделки человека (вплоть до его физиологии), переделки общества, государства на рациональных основах – была не только господствующей идеологией её вышеназванных авторов, но и главной интеллектуальной модой, повальным увлечением 20-х годов (М.А. Булгаков «Собачье сердце», «Роковые яйца», проза А. Платонова, поэзия Хлебникова и др.).

Педологическая модель нового человека. Наука 20 – 30-х годов недвусмысленно заявила свои притязания и позицию. В эти годы активно развивалась новая наука – *педология*, претендовавшая на создание антропологического научного основания педагогики, на основе комплексного изучения ребёнка, где должны были синтезироваться психологические, анатомо-

физиологические, биологические, социологические подходы к изучению и развитию ребенка. Этим модным и многообещающим подходом увлеклись многие известные учёные, среди которых Бехтерев, Россоломо, Блонский, Басов, Выготский, Залкинд.

В 1922 году в учебном пособии П.П. Блонский, известнейший учёный-педолог, писал: «Наряду с растениеводством и животноводством, должна существовать однородная с ними наука – *человеководство, и педагогика ... должна занять свое место рядом с зоотехникой и фитотехникой, заимствуя от последних, как более разработанных родственных наук, свои методы и принципы*». [13, с. 24]

На упомянутом выше 1-м Педологическом съезде (дек. 1927 – янв. 1928) глава педологов профессор А.Б. Залкинд говорил: «Подавляющее большинство научных работников педологии в СССР придерживаются *оптимистических взглядов на возможности быстрой прогенеративной изменчивости человека* в условиях развивающейся социалистической среды» [7, с. 15]. Весь этот съезд проходил в духе «нет таких крепостей, которые бы не взяли большевики». Очень близок к этому А.А. Луначарский. Несколько смягчила крайности двух существующих в педологии направлений (био- и социогенетического) Н.К. Крупская, но принципиальных возражений от образованного и культурного руководства НКП все-таки не последовало. [7, с. 9 – 10]

Л.С. Выготский без убедительных научных обоснований, манифестирует: «Новое общество создаст нового человека. Когда говорят о переплавке человека как о несомненной черте нового человечества и об искусственном создании нового биологического типа, то это будет единственный и первый вид в биологии, который создаст сам себя». [4, с. 218]

Идейная борьба за советского человека в области социальной психологии и педологии имела «второй ряд» неизвестных в то время в научном сообществе учёных (Д.Б. Эльконин, Л.И Шварц. Сюда же в это время можно зачислить и Л.С. Выготского, и А.С. Макаренко). Однако парадокс состоит в том, что именно «второй ряд» сформулировал методологические принципы подхода к коллективу, ставшие впоследствии классическими.

В 1930-е годы в развитии педологии как массового движения появлялись всё более настораживающие обертоны. По мнению А.А. Жданова, первого секретаря Ленинградского обкома партии, вся методология педологии основана на поиске негативных фактов из жизни не только ребенка, но и родителей, дедушек и бабушек. Опасность педологии он видел в том, что ее «инквизиторские методы» увеличат количество трудных детей в «неисчислимо

личество раз, ибо у каждого можно найти аномалии где-нибудь, в каком-нибудь звене». Такие действия можно считать «грубым нарушением советских законов по форме, а по существу издевательством и вреднейшей антигосударственной и антиобщественной практикой». [10]

Самую большую вину педологов А.А. Жданов видел в том, что они не участвуют в воспитании ребенка, не помогают ему удержаться в обычной школе, а наоборот «своими квазинаучными методами, тестами» способствуют переводу трудного ученика в спецшколу, которую он называл капканом. "Волчьим билетом дело педолога и заканчивается, – приходил он к выводу, – учащиеся спецшкол – это будущие уголовники и клиентура органов НКВД». Педологи-теоретики обвинялись в том, что они стремятся «доказать отсталость пролетарских детей». [10]

Литература:

1. *Бабич Е.С.* Трансформация представлений российских политиков об идеальном человеке в 1917-1938 гг. / Е.С. Бабич // Вопросы исторической науки: матер. II междун. науч. конф. – Челябинск: Два комсомольца, 2013. – С. 34 – 37.
2. *Бертран, Рассел.* Практика и теория большевизма / Р. Бертран. – 1920.
3. *Кисельникова, Т.В.* Идеи А.А. Богданова в проекте «сверхмодерн» С.Е. Кургиняна / Т.В. Кисельникова // Вестник Омского университета. – 2016. – № 2.
4. *Кобрин К.* Фабрика и ее работник. Л.С. Выготский и глобальные русские общественно-культурные проекты XX века / К. Кобрин // Звезда. – 1998. – № 6. – С. 218.
5. *Крупская, Н.К.* О воспитании и обучении: сб. избр. пед. произв. / сост. Н.А. Константинов и Н. А. Зиневич. – М.: Учпедгиз, 1946.
6. *Луначарский, А.В.* О воспитании и образовании / А.В. Луначарский. – М.: Педагогика, 1976.
7. На путях к новой школе. – 1928. – № 1. – С. 9 – 15.
8. *Новиков, С.Г.* Разработка А. В. Луначарским идеала «Нового человека»: ретроспективный взгляд / С.Г. Новиков // Учебный эксперимент и образование: матер. второй Всеросс. науч.-практ. конф. с междун. участ. (mordgpi.ru). – 2011. – № 1 – режим доступа: <http://lunacharsky.newgod.su/issledovania/razrabotka-a-v-lunacharskim-ideala-novogo-cheloveka/>

9. Постановление ЦК ВКП(б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса» (04.07.1936).

10. *Родин, А.М.* Из истории запрета педологии в СССР / А.М. Родин // Педагогика. – 1998. – № 4. – С. 92 – 98.
http://intellectinvest.org.ua/content/userfiles/files/social_history_pedagogic/material_period/Rodin_Iz_istorii_zapreta_pedologii_SSSR.pdf

11. *Сталин, И.В.* Об основах ленинизма. Лекции, прочитанные в Свердловском университете / И.В. Сталин. – М., 1924.

12. *Эренбург, И.* «Ускомчел» Эренбург И. – М.: ЦК Союза текстильщиков, 1928.

13. *Эткинд, А.М.* От психоанализа к педологии / А.М. Эткинд // Человек. – 1990. – Вып. 1. – С. 24.

А.М. Егорычев,
доктор философских наук, профессор кафедры
социальной педагогики и организации работы с молодежью
РГСУ (Москва, Россия)
e-mail: chelovekcap@mail.ru

ОТЕЧЕСТВЕННАЯ СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В УСТОЙЧИВОМ РАЗВИТИИ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА, ОБЩЕСТВА, ЧЕЛОВЕКА

В начале XXI века во всем мире резко возросла значимость социогуманитарных научных знаний в развитии социальных институтов и структур современного общества, в целом – устойчивом развитии мировой цивилизации. Это объясняется, прежде всего, тем, что объектом социально-гуманитарных наук является общество (форма совместной жизнедеятельности людей); различные сферы общества (области жизнедеятельности людей); продукты духовной деятельности человека; сам человек, как социальный и духовный феномен.

Как указывают современные отечественные ученые (В.П. Казначеев, Н.Н. Моисеев, А.Д. Урсул, Г.В. Осипов, В.Н. Иванов, Ж.Т. Тощенко, А.И. Субетто, С.И. Григорьев, С.Н. Кара-Мурза, А.Д. Лопуха, А.М. Егорычев, др.), социально-гуманитарные науки могут играть значительную роль в преобразовании российского общества, его устойчивом развитии.¹ Ученые пишут, что для предотвращения глобальных проблем и рисков техногенной цивилизации и военных угроз, порождаемых существующей моделью мировой цивилизации, возможны не только военно-политические и технологические механизмы их решения, но и масштабные действия (средства, инструменты) социогуманитарного характера.

¹Впервые термин «устойчивое развитие» был применен в 1972 году на Первой Всемирной Конференции по окружающей среде в Стокгольме. На этом международном форуме обсуждалась концепция устойчивого развития человечества. В 1992 г. на конференции ООН по окружающей среде и развитию в Рио-де-Жанейро этот термин был использован «в качестве названия новой концепции существования всего человечества». В ней был сформулирован способ преодоления экологической угрозы, существовавшей в виде некоей опасности, осознаваемой сравнительно узким кругом ученых и политиков и связанной с невозполнимым расходом природных ресурсов, с загрязнением окружающей среды.

Необходимо отметить, что Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию была утверждена Указом Президента РФ № 440 от 1 апреля 1996 года, где было указано на «формирование эффективной системы пропаганды идей устойчивого развития и создание соответствующей системы воспитания и обучения» [5]. Принятие данной концепции означало опору на научные знания, в том числе социогуманитарного порядка в новом повороте в государственном строительстве российского общества.

Известный российский ученый Н.Н. Моисеев² (1917 – 2000) постоянно говорил о том, что современное время породило направление, развитие которого требует сотрудничества и совместной творческой работы представителей естественников, математиков, включая гуманитариев [8].

Известный российский и советский ученый В.И. Вернадский (1863 – 1945), был убежден в том, что наука, объединяющая все направления и достижения человечества, выступает реальной силой, которая творит человеческую эволюцию. Он был глубоко убежден, в необратимом развитии научного знания он видел единственное доказательство существования прогресса [1].

Сегодня приходит повсеместное понимание того, что социокультурные знания выступают важным компонентом мировой политики, фактором, определяющим успешное межнациональное и межгосударственное общение и взаимодействие стран мирового сообщества, средством и механизмом формирования социокультурной среды российского общества. Оно и, прежде всего, государственная власть заинтересована в поддержке и развитии социогуманитарных наук. Социогуманитарные науки (история, социология, политология, антропология, социальная психология, культурология, социальная педагогика), включая философию, выступают необходимой основой:

- в разработке футурологического прогноза будущего России и на его основе, построение научно обоснованной долгосрочной стратегии устойчивого развития российского государства и общества;
- в разработке и научном обосновании приоритетных направлений государственной стратегии развития страны;
- в разработке всех направлений государственной социальной политики (семейной, молодежной, культурной, образовательной, др.);

² Н.Н. Моисеев – советский и российский учёный в области общей механики и прикладной математики, академик Академии наук СССР и ВАСХНИЛ.

- в разработке различных практико-ориентированных программ, проектов и технологий, направленных на реализацию государственной социальной политики;
- в разработке новых концептуальных подходов, теорий и положений, имеющих направленность на сохранение и подъем жизненных сил русского народа (всех 193 этноса, проживающих на территории РФ).

В данной ситуации важную роль играют гуманистические составляющие, их смыслы и ценности, отражающие цели и содержание любого уровня государственных и общественных форм реализации государственной социальной политики. Ведь основной смысл реализации российской государственной социальной политики – это формирование здорового и счастливого общества, социально здоровых и творчески активных граждан страны.

Современные отечественные ученые-гуманитарии (Л.В. Мардахаев, Т.К. Ростовская, А.К. Быков, А.М. Егорычев, И.А. Федосеева, А.И. Иванов, В.В. Зарецкий, др.) отмечают большую роль социогуманитарных наук, в частности социальной педагогики, в формировании мировоззрения и активной социальной позиции личности, её духовного и социального потенциала [2; 3; 6; 7]. По мнению ученых, только личность, обладающая активной жизненной позицией, сформированным гражданским и национальным сознанием, наделенная чувством патриотизма, способна:

- соответствовать высокому уровню развития социальных отношений в современном российском обществе, поддерживать и наполнять их смыслами и ценностями родной культуры;
- формировать, сохранять смыслы и ценности, соответствующие родной русской (российской) культуре и успешно их транслировать подрастающему поколению;
- честно и творчески трудиться, отдавать все свои жизненные силы на благо и процветание своей Отчизны, своего народа и, при необходимости, встать на защиту своего Отечества.

Социальная педагогика не является, каким то, особым исключением в ряду социогуманитарных наук, хотя и имеет свою специфику, имеющую выражение в миссии, целях, задачах, и пр. Для нее характерны свои понятия, концепты, принципы, методы и система междисциплинарных связей, все то, что образует её концептуальные особенности, которые должны быть четко выражены в построении научной социально-педагогической универсальной теории. Отечественная социальная педагогика находится в едином кругу социогуманитарных научных дисциплин (история, социология, политология,

антропология, социальная психология, культурология). Все социогуманитарные дисциплины содержат и выражают общечеловеческий потенциал и статус, они имеют единое основание, питающее и определяющее их содержательную сущность – русская (российская) культура.

Предмет познания социогуманитарных наук – социальная реальность, все то, что существует как объективно-субъективная реальность (мир людей, мир их социальных отношений, мир их чувств и разума), в своем интегрированном выражении они обеспечивают понимание смысла социальных явлений. Данное обстоятельство предполагает тесную интеграцию социогуманитарных наук. Однако этого не наблюдается, что объясняется многими причинами, прежде всего спецификой сферы познания. Так экономика изучает экономическую сферу общества, социология – социальную сферу, политология – политическую. Что же касается культурологии, социальной педагогики, социальной психологии, принято считать, что их направленность, в большой мере – духовная сфера общества.

Направленность познания отечественной социальной педагогики имеет свою специфику, связанную с её социально практической деятельностью. Её направленность – это общество и человек, который находится в процессе своего непрерывного воспитания, развития, обучения и социального становления. Процесс социального становления человека происходит в обществе, имеющего свои законы и закономерности функционирования и развития [2; 3].

Таким образом, предметом познания отечественной социальной педагогики выступают – российское общество и её человек (личность, гражданин), что предполагает высокий уровень её интеграции практически со всеми социогуманитарными научными направлениями, которые имеют большой опыт и потенциал в познании человека и общества, хорошо разработанные методы познания и соответствующий понятийный аппарат.

Тем не менее, научно-образовательное сообщество, занимающееся проблемами развития отечественной социальной педагогики, достаточно осторожно идет на сближение с социогуманитарными науками, включая и философию. В этом её большое упущение, которое тормозит её развитие. Сегодня, отечественная социальная педагогика, как научная дисциплина, теория и социальная практика, находится в состоянии своего глубокого осмысления, что имеет выражение:

- в определении и обосновании своих философских и теоретико-методологических оснований, на которых возможна разработка универсальной теории отечественной социальной педагогики;
- в уточнении своего научного аппарата, объекта и предмета, расширении круга социально-педагогических категорий и понятий, др.;
- в утверждении своего места в российском образовательном и социальном пространстве.

Пишутся научные статьи, монографии, учебники, учебные и учебно-методические пособия, где авторы, опираясь на определенные теоретические положения, пытаются проявить свою позицию, предложить свой авторский взгляд на процесс познания, проблему развития социально-педагогической науки, в целом – на разработку теории социальной педагогики. Анализ существующего массива научного, учебного и учебно-методического материала, изданного в России, имеющего социально-педагогическую направленность, позволяет сделать следующие заключения:

1. Сегодня в России идет процесс накопления знаний социально-педагогической направленности, что является естественным процессом, который позволяет:

- соотносить наработанные социально-педагогические знания с потребностями российского общества, реагировать на вновь возникающие риски и потребности в современном социуме;
- реализовывать разработанные социально-педагогические продукты (модели, программы, методики, технологии, пр.) в социальной практике российского общества;
- проводить оценку эффективности разработанных социально-педагогических продуктов и, при необходимости, вносить соответствующую коррекцию в научные, научно-методические и учебные материалы.

2. Как правило, все разрабатываемые научные, научно-методические и учебные социально-педагогические материалы (знания), включая методико-технологические продукты, имеют слабые методологические основания, которые во многом не соответствуют историческим философским и социокультурным основам жизненной организации русского (российского) народа, его ментальности и национальной культуре. Многие из существующего сегодня в российской реальности научного и методико-технологического материала, заимствовано в западной культуре, что не всегда соответствует русской (российской) действительности, её истинным потребностям и вызовам нового времени. Все выше обозначенное вызывает озабоченность у определенных

представителей российского научно-образовательного сообщества, в связи с тем, что:

- современное российское общество имеет высокую потребность в специалистах социальной сферы – социальных педагогов, чья профессиональная деятельность напрямую связана с решением важнейшей государственной задачи – социальным воспитанием подрастающего поколения и его успешной интеграцией в российский социум, что, безусловно, будет способствовать внесению гармонии в развитие российского государства и общества;

- российское государство (его институты и структуры) не выказывают должного интереса к стимулированию развития и поддержки отечественного института социальной педагогики, что уже начинает негативно сказываться на подрастающем поколении, лишённого системного и целенаправленного воспитательного воздействия, а также на развитии всей системы социальных отношений российского общества. Деятельность, которая осуществляется институтом социальной педагогики, сегодня просто не имеет аналогов в деятельности других специалистов социальной сферы (педагогов, социальных работников, психологов, воспитателей, специалистов по работе с молодежью, др.). Данная озабоченность постоянно наблюдается в выступлениях ученых и специалистов социальной сферы на различных форумах (круглых столах, конференциях, семинарах), публикуемых научных и методических материалах. Озабоченность выражается в необходимости решения конкретных задач по активизации деятельности и поддержки отечественного института социальной педагогики.

Важнейшей научной задачей, решение которой способствует развитию, как самой социальной педагогики, как важного социокультурного научного направления, так и её социально-педагогической практики, выступает разработка универсальной теории отечественной социальной педагогики. Она опирается на высший смысл, выражающийся в реализации её практико-ориентированной цели – социальном воспитании российского подрастающего поколения (детей, подростков, молодежи) и решения основных задач, выражающихся:

- в помощи, поддержке и социально-педагогическом сопровождении несовершеннолетних, попавших в трудную жизненную ситуацию;

- в стимулировании процесса социализации подрастающего поколения и их успешной интеграции в российское общество;

- в формировании у подрастающего поколения национального и гражданского самосознания, утверждения российской идентичности.

Решение данных цели и задач, имеющих высокую государственную и общественную значимость, будет более эффективным, при наличии универсальной теории отечественной социальной педагогики, которая раскрывает особенности предмета её познания, специфику социально-педагогической деятельности по всем возможным направлениям, касающихся воспитания подрастающего поколения (гражданско-патриотическое, духовно-нравственное, умственное, экологическое, гендерное, семейное, правовое, эстетическое, трудовое, др.).

Выделим те основания, которые определяют разработку универсальной теории отечественной социальной педагогики.

Во-первых, это философия русского мира, которая нашла выражение в летописях, сказаниях, русской литературе, искусстве, пр., как ни одна другая философия мира, содержит много размышлений о судьбе своей страны, пронизана поиском идеала русского человека, построение идеала счастливого и справедливого мира. Русские философы, просветители и писатели (Н.М. Карамзин, А.С. Хомяков, И.В. Кириевский, В.С. Соловьев, Л.А. Тихомиров, В.В. Розанов, Н.А. Бердяев, Л.П. Корсавин, И.А. Ильин, Н.С. Трубецкой, Н.Я. Данилевский, Ф.М. Достоевский, Л.Н. Толстой, др.) в своих произведениях отмечали особенность русского человека, его характера, который имеет прямую связь с его верой и духовностью.

Русская душа, по выражению русского философа И.А. Ильина (1883 – 1954), – «издревле и органически предрасположенная к чувству, сочувствию и доброте...Когда русский человек верует, то он верует не волею и умом, а огнем сердца. Ни во что, не веруя, русский человек становится пустым существом, без идеала и без цели. Ум и воля русского человека приводятся в духовно – творческое движение именно любовью и верою...» [4, с. 420].

Во-вторых, это исторические многотысячелетние социокультурные основания (русские традиции, обычаи, смыслы и ценности православия, этнические нормы поведения, др.), лежащие в основе жизненной организации русского (российского) народа, которые сегодня являются его социогеномом (архетипом). Социокультурный геном русского (российского) народа всегда выступал и продолжает выступать мощной системой защиты российского государства и общества в сложных эволюционных перипетиях.

В-третьих, это историческое воспитательно-образовательное наследие России, её огромный педагогический потенциал социального воспитания подрастающего поколения, его подготовки к жизни и труду в русском (рос-

сийском) обществе (К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, С.А. Калабалин, Г.К. Калабалина, А.С. Калабалины, В.А. Сухомлинский, др.).

Все обозначенные основания (философия русского мира, социокультурный геном русского народа, историческое воспитательно-образовательное наследие России), в своем органичном единстве, представляют мощный фундамент русской (российской) цивилизации, который не позволяет потерять России свое национальное лицо, полностью раствориться в потоке мировой цивилизации.

Данные основания выступают теоретико-методологической основой отечественной социальной педагогики, а также её универсальной теории, которые являются отражением национальной сути и сущности русской (российской) культуры, ментальности русского (российского) народа.

Необходимо отметить, что все социогуманитарные научные направления, включая социальную педагогику, национальны по своей сути. Об этом в свое время писали известные русские исследователи (Н.Я. Данилевский, К.Д. Ушинский, К.Н. Леонтьев, др.).

Историческая логика говорит о том, что существующие системы образования различных народов мирового сообщества, в своей основе имеют самые различные принципы, смыслы, традиции, определяемые своей национальной культурой, что является естественным и закономерным явлением. В свое время великий русский педагог К.Д. Ушинский (1824 – 1870), постоянно писал о том, что не может быть никакой универсальной системы образования, что «... основания воспитания и цель его, а, следовательно, и его направление различны у каждого народа и определяются народным характером» [11. – Т. 11, с. 117].

Итак, обобщая вышеизложенное, можно говорить о том, что:

- в основе социальных институтов и структур любого общества лежит национальная культура, которая определяет особенности их функционирования и развития;
- отечественная социальная педагогика, являясь продуктом (производным) русской (российской) культуры, несет в себе её исторический социогенетический потенциал (смыслы и ценности), которые она должна реализовывать (транслировать) подрастающему поколению.

Именно через смыслы и ценности родной культуры отечественная социальная педагогика воздействует на сознание, чувства и волю подрастающего поколения, формирует его мировоззрение, где национальное самосознание занимает достойное место. Человек, наделенный национальным самосозна-

нием, сформированным на национальных идеалах, начинает творить мир на лучших смыслах и ценностях, проверенных многовековым опытом своего народа. Сознание каждого юного гражданина России, наполненное высокими смыслами и ценностями духовного порядка, выработанные его народом, естественно и гармонично соединяется с сознанием других личностей, групп, коллективов, образуя единое поле национального сознания российского общества. Государство и общество, объединенное многовековыми скрепами (смыслами и ценностями), гражданским национальным сознанием, чувством долга и патриотизма, обладает всеми возможностями устойчивого развития.

Становится все более очевидным, что устойчивость функционирования и развития российского государства и общества, возможна лишь при сохранении *национальной традиции жизни* в стране, которую вырабатывали и сохраняли многие поколения русского (российского) народа. Национальный консерватизм, который заключен в древней родовой культуре русского (российского) народа, является той силой, которая может противостоять любому вражескому воздействию, позволит решить любую глобальную проблему. История это доказывала уже не один раз.

В начале XXI века наступило новое время для России, ее развития. Это время возрождения и утверждения русским (российским) народом своей национальной идентичности, время активного формирования собственного национального самосознания, время пробуждения его жизненных сил.

Таким образом, достойное воспитание российского подрастающего поколения, формирование у него национальной идентичности и национального самосознания – это задача, которую можно успешно решить посредством института социальной педагогики, которая в своей социально-педагогической деятельности будет опираться на свою универсальную социально-педагогическую теорию. Такую универсальную теорию, в основе которой лежит русская философия, национальные социокультурные основания русского (российского) народа, историческое образовательное наследие России.

Литература:

1. *Вернадский, В.И.* Философские мысли натуралиста / В.И. Вернадский. – М.: Наука, 1988. – 522 с.
2. *Егорычев, А.М.* Россия и мировая цивилизация начала XXI века: философские и социокультурные основы построения стратегии социального развития / А.М. Егорычев // Учёные записки Российского государственного социального университета. – 2015. – № 1 (128). – Том 14. – С. 78 – 89.

3. Социальная педагогика в сохранении и развитии социального здоровья подрастающего поколения российского общества: коллективная монография / А.М. Егорычев, В.В. Сизикова, Л.В. Мардахаев, Т.К. Ростовская, др.; под ред. А.М. Егорычева. – М.: Изд-во РГСУ, 2017. – 232 с.
4. *Ильин, И.А.* Собр. соч.: В 10 т. – М., 1993 –1998.
5. Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию была утверждена Указом Президента РФ № 440 от 1 апреля 1996 года / https://studopedia.ru/11_116902_kontseptsiya-ustoychivogo-razvitiya-rossii.html (Дата обращения: 20.12.2018).
6. *Мардахаев, Л.В.* Деонтология социальной педагогики, ее сущность и содержание / Л.В. Мардахаев // Социальная политика и социология. – 2011. – № 11 (77). – С. 208 – 222.
7. *Мардахаев, Л.В.* Особая миссия педагога и подготовка его к ее выполнению / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. – 2018. – № 2 (15).
8. *Моисеев, Н.Н.* Глобальная нравственность: матер. симпоз., провед. под эгидой Комиссии СССР по делам ЮНЕСКО и Сов. ком. защиты мира (30-31 янв. 1989 г.) / редкол.: Н.Н. Моисеев (отв. ред.) и др. – М.: Информ.-издат. центр «Экспресс» НИИ общ. педагогики АПН СССР, 1989. – 121 с.
9. *Поппер, К.* Логика и рост научного знания // Избр. работы / пер. с англ. – М.: Прогресс, 1983. – 605 с.
10. *Урсул, А.Д.* Эволюционная глобалистика (концепция эволюции глобальных процессов) / А.Д. Урсул. – М.: МГУ, 2009.
11. *Ушинский, К.Д.* Собр. Соч. в 11 т. – М., 1952.

Н.А. Шайденко.

заведующий Центром стратегического планирования образования,
экспертизы и научного консультирования,
член-корреспондент РАО, доктор педагогических наук, профессор
Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки,
работников образования Тульской области (Тула, Россия)

E-mail: nashaidenko@gmail.com

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КРЕАТИВНОСТИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Под социальной креативностью специалиста по социальной работе мы понимаем его способность оперативно находить и эффективно применять нестандартные, оригинальные творческие решения ситуаций межличностного взаимодействия и взаимодействия личности и социума [7]. Основой для целенаправленного развития данной способности является система свойств, составляющих творческий и коммуникативный потенциалы личности.

Результаты теоретического обоснования выбранного направления исследования позволили создать схему социальной креативности, которую демонстрирует рисунок 1.



Рис.1. Схематичное изображение социальной креативности

Ставя вопрос о возможности развития социальной креативности, мы считали необходимым рассмотреть в качестве исследовательской модели этап обучения в вузе. Студенческий возраст представляется максимально сенситивным периодом для развития профессиональной креативности. Студенты готовы не только успешно осваивать новые знания, но и активно взаимодействовать в новых ситуациях социального развития, что необходимо для раз-

вития социальной креативности. На основании рассмотренных выше положений, нами разработана модель развития креативности будущих специалистов по социальной работе, которая является производной системы обучения и воспитания в вузе (см. рис.2).

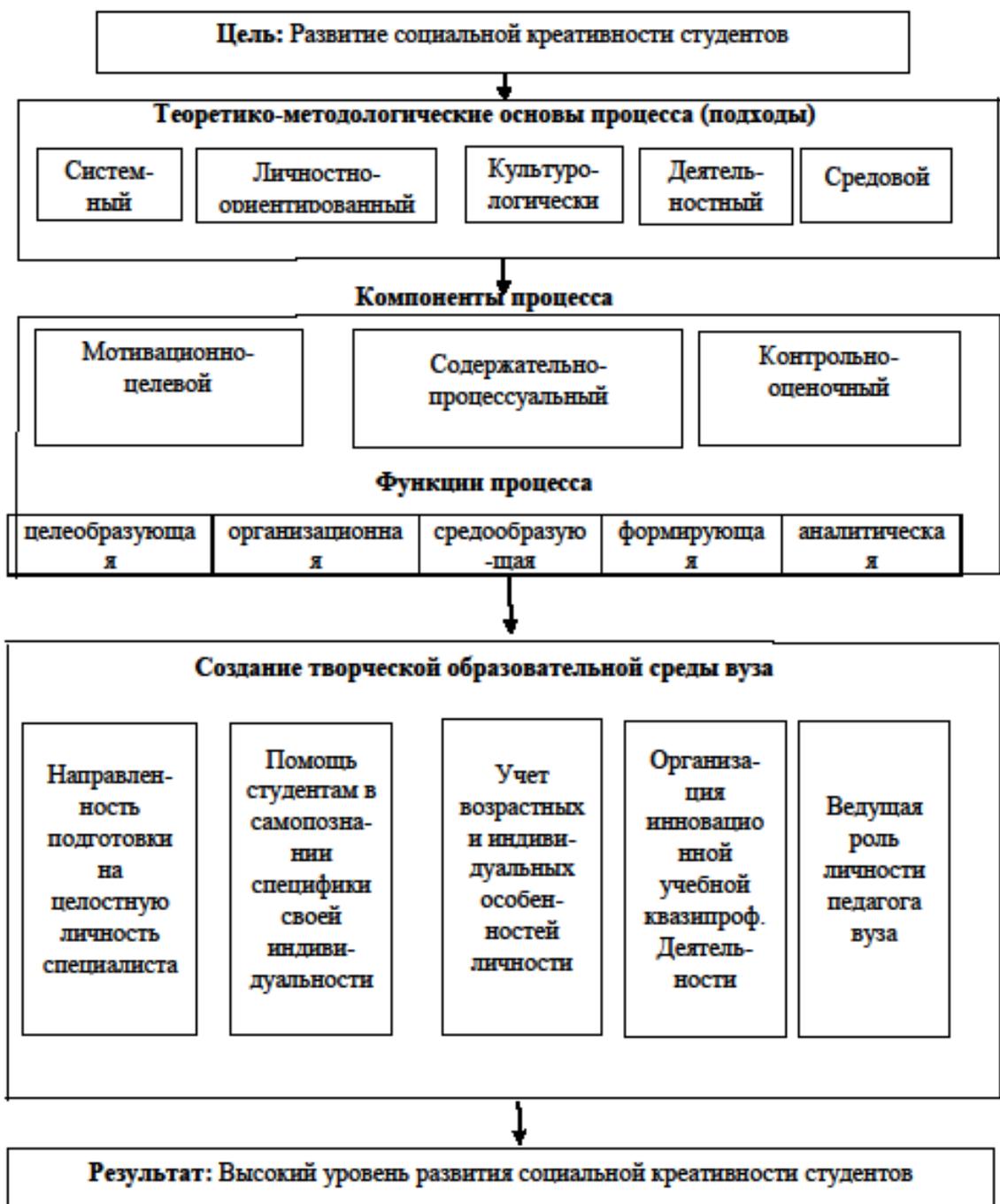


Рис.2. Модель развития социальной креативности студентов – будущих специалистов по социальной работе

В модели представлены компоненты личностно-ориентированных технологий в соответствии со спецификой образовательной системы вуза.

Прежде всего, закладываются *цели* развития креативности обучающихся; учитываются требования Федерального государственного образовательного стандарта и квалификационные требования [2]; цели и задачи обучения в целом и каждой отдельной дисциплине; особенности личностного характера. Также учитываются личностные мотивы и потребности, что логично влечет за собой привлечение общественно значимых целей и ценностей всего коллектива.

Реализации цели способствует целый комплекс *задач*, которые мы разделяем на задачи индивидуального и профессионального уровня. На индивидуальном уровне основными задачами являются:

1. Помощь студентам в расширении зоны актуального развития.
2. Помощь студентам в осознании личностных особенностей, ограничивающих и стимулирующих их креативность.
3. Обучение поиску способов увеличения собственной поведенческой гибкости.

Моделирование процесса развития креативности базируется на главной идее и творческом её воплощении. В качестве *субъекта* в модели представлены студенты вуза, их педагоги, кураторы групп, сотрудники воспитательного отдела, деканата. Субъекты могут рассматриваться с точки зрения степени их активности на занятии (участники, активные участники, организаторы). Использование активных методов обучения практически исключает возможность наличия пассивных участников процесса, так как педагогический коллектив, в том числе и студенты, вовлечены в постоянный процесс развития креативности. Нами отмечено, что студенты при внедрении предложенной модели стремятся изменить своё заданное положение участников и активных участников и занимать место организаторов, предлагая новые формы работы, первоначально опираясь на свой опыт, а затем на собственные компетенции [1].

В соответствии с моделью, нами отводится особая роль каждому из субъектов образовательного процесса.

Преподаватели:

- Выступают как субъект двустороннего процесса развития креативности;
- используют педагогическое мастерство, включая владение педагогическими технологиями;

– создают нестандартные творческие ситуации, направленные на проявление креативности, в том числе и в профессионально значимых ситуациях.

Студенты:

– участвуют в организации творческого пространства;
– создают разнообразие, доступность, возможность трансформации ситуаций, с которыми работают.

Студент как субъект образовательной деятельности не только исполняет замысел преподавателей, но определяет задачи своей самореализации в образовательном процессе и в процессе выполнения творческих заданий [4].

Вслед за традиционно выделяемыми уровнями педагогического творчества мы выделили уровни развития социальной креативности:

Первый уровень – уровень воспроизведения готовых рекомендаций.

Второй уровень – уровень оптимизации деятельности по организации социальной работы, начиная с её планирования. Социальная креативность здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного специалисту содержания, методов и форм работы.

Третий уровень – эвристический. Специалист по социальной работе использует творческие возможности живого общения с разными категориями населения.

Четвертый уровень – самый высокий уровень социальной креативности специалиста по социальной работе, характеризующийся его полной самостоятельностью [5].

Предложенная технология формирования социальной креативности заключалась в следующем:

1. Креативный подход, в узком смысле этого слова стал одной из основных системообразующих целей в процессе формирования социальной креативности каждого студента. Эта цель должна присутствовать в каждом читаемом курсе, каждом его разделе.

2. Поскольку проявления социальной креативности, даже в узком понимании этого слова, требуют обязательной личной работы, в том числе и над собой, каждого субъекта образовательного процесса, то отсюда с неизбежностью вытекает стремление к возможно большей диалогичности образовательного процесса.

3. Следующей системообразующей целью процесса развития социальной креативности является организация всего учебного процесса и его частей на основе принципа многовариантности и многоаспектности.

4. Социальная креативность требует своеобразного фундамента – освоения основных закономерностей продуктивного мышления, поэтому была поставлена задача по освоению методов анализа, синтеза, эвристических и иных рассуждений.

5. Следующая цель – совершенствование специальной и психолого-педагогической подготовки.

Были сформулированы причины недоработок при развитии социальной креативности в образовательной среде вуза: слабая структурированность целей подготовки специалистов по социальной работе; отсутствие четко выраженных целей развития социальной креативности студентов; разрозненность и существенная изолированность различных разделов содержания образования специалистов по социальной работе; значительная потеря объективности оценивания уровней развития социальной креативности различными преподавателями; недостаточное внимание к деятельностной компоненте социальной креативности в учебно-воспитательном процессе вуза; несформированность или недостаточная сформированность в вузе творческой образовательной среды.

Выбор студентов в качестве объекта изучения социальной креативности имеет смысл как с общеисследовательской, так и с узкопрактической точек зрения. В первом случае, требуют внимания те особенности, которые выступают как необходимым, так и достаточным условием активного, гибкого и конструктивного профессионального поведения личности, находящейся в условиях изменяющегося социума. Во втором случае, изучение влияния образовательной среды вуза на развитие креативности может представлять определенный интерес не только для психологов и педагогов, а также руководителей органов управления образованием при выборе индивидуального маршрута вхождения специалиста по социальной работе в профессию. Результаты такого исследования могут способствовать улучшению качества обучения в вузе, уменьшению эмоциональных и интеллектуальных расстройств, нередко сопровождающих обучение в высшей школе.

Одной из проблем развития креативности будущего специалиста по работе с молодежью является противоречие между теоретическими и предметными обучающими процессами и реальностью профессиональной деятельности, имеющей в своей основе ярко выраженный междисциплинарный креативный характер [6]. Анализ качества подготовки специалистов по социальной работе доказывает, что выпускники вузов не всегда способны использо-

вать в профессиональной деятельности полученные теоретические и практические знания.

С другой стороны, преподаватели вузов сталкиваются с проблематикой содержания дисциплин и результативности процесса обучения, особенно при наличии в специальности повышенных требований не столько к проявлению навыков, сколько к развитию соответствующих способностей, основанных на определенных знаниях и умениях, особенно способностей креативных [3].

Литература:

1. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании: моногр. / А.А. Орлов, Н.А. Шайденко, А.В. Сергеева, Л.А. Орлова и др.; под ред. А.А. Орлова, В.В. Грачева. – Тула, 2012.

2. *Кутьев, В.О., Орлов, А.А.* Стандарты высшего педагогического образования и подготовка учителя / В.О. Кутьев, А.А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 6. – С. 58 – 66.

3. *Шайденко, Н.А.* Взгляд на образование в педвузе с позиций социальных функций высшей школы / Н.А. Шайденко // Категория «социального» в современной педагогике и психологии: матер. 6-й всерос. науч.-практ. конф. с дистанц. и междуна. участ. – Тула, 2018. – С. 291-297.

4. *Шайденко, Н.А.* Исторический анализ парадигмальных изменений в образовании / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев, В.Г. Подзолков // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 1. – С. 221 – 226.

5. *Шайденко, Н.А.* Личностные и профессиональные качества учителя: историографический анализ и современные пути формирования в вузе: матер. к лекциям по курсу «Введение в профессионально-педагогическую специальность»: учебное пособие / Н.А. Шайденко, А.Н. Сергеев, А.В. Сергеева. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л.Н. Толстого, 2008.

6. *Шайденко, Н.А., Сухомлин, В.А., Якушин, А.В.* Инновационные информационно-педагогические технологии для развития преподавательских кадров // Прикладная информатика. – 2010. – № 3(27). – С. 32 – 37.

7. *Шайденко, Н.А.* Креативность как психолого-педагогическая категория и объективная реальность: анализ существ. подходов к сущности, структуре, путям и методам формир. и разв.: монография / Н.А. Шайденко, В.Г. Подзолков, А.Н. Сергеев, А.В. Сергеева. – Тула: Изд-во ТГПУ им. Л. Н. Толстого, 2008. – 122 с. -URL: <http://elibrary.ru/item.asp?id=24151094>

Г.П. Новикова

ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования, доктор педагогических наук, доктор психологических наук, профессор Института стратегии развития образования РАО, академик МАНПО, РАЕН (Москва, Россия)
e-mail: nochuirot@rambler.ru

СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ И МОДЕРНИЗАЦИИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В ИССЛЕДОВАНИЯХ

Л.В. МАРДАХАЕВА

Выдающийся ученый-педагог Лев Владимирович Мардахаев всю свою жизнь, все творческие силы посвятил благородной цели – обучению и воспитанию подрастающего поколения, развитию потенциала отечественной педагогической науки. Л.В. Мардахаев – известный ученый-исследователь, внёс значительный вклад в процесс реформирования системы профессиональных учебных заведений, решения стратегических проблем профессионального образования и развития социальной педагогики. Им были выявлены ведущие методологические особенности развития социальной педагогики, ее структуры, проведен анализ структуры научных исследований в области профессионального образования, определены причины и движущие силы их развития, выявлены приоритетные направления стратегических исследований в отечественной профессиональной школе, социальной педагогики.

Поддерживая исследования известных отечественных и зарубежных учёных, он рассматривает образование как один из наиболее крупных социальных институтов, который органически связан с фундаментальными основами общественного устройства, его социально-экономической и политической организацией, с характером и доминирующей направленностью общественной жизни. Этот институт может идти на шаг впереди общества, но может и отставать от его развития в силу внутренней инерционности и консервативности образовательной системы. Однако, любая система имеет определенный запас прочности, после перехода этого порога прочности система может начать своё разрушение.

Чтобы избежать разрушения системы, ее необходимо обновлять и развивать, поэтому в последние десятилетия многие страны рассматривают образование как главный, ведущий фактор социального и экономического про-

гресса, ставят его на одно из первых мест в бюджете страны. По мнению американских специалистов, «наиболее важной областью долгосрочных капиталовложений является национальная система образования. Более высокий уровень знаний, полученных будущими специалистами, станет одним из решающих факторов повышения профессионализма, без повышения уровня знаний, без существенного повышения качества преподавания... никакие технологические новшества не смогут обеспечить повышения уровня жизни населения». [1].

Осмысление событий прошлых лет позволяет учёным сделать выводы и определить перспективы. Сегодня можно вести речь о тех достижениях, с которыми пришла социальная педагогика и социальная работа и что определяет перспективы их развития в новом десятилетии. Сформировалась позиция в развитии двухуровневого образования в области и социальной работы, и социальной педагогики: бакалавр, магистр. Продолжается диалог по сохранению специалитета. По мнению профессора Л.В. Мардахаева, «2011 год оказался рубежом для перехода образовательных учреждений на новые образовательные стандарты: «закончились дебаты о том, хорошо или плохо переходить на двухуровневое обучение в рамках высшего профессионального образования. Социальная работа и педагогика окончательно перешли на двухуровневое обучение «бакалавр–магистр». [2]

В рамках ФГОС третьего поколения под его руководством идёт накопление опыта профессиональной подготовки социальных педагогов по следующим направлениям:

– 050100 «Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”»);

– 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения (квалификация (степень) “специалист”» предусматривает следующие специализации:

1) «Социальная педагогика»;

2) «Пенитенциарная педагогика»;

3) «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения».

Специализации 1 и 2 реализуются в вузах, в которых предусмотрена служба в правоохранительных органах и/или военная служба;

– 050400 «Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”»).

В характеристике профессиональной деятельности бакалавров наряду с другими направлениями была «Социальная педагогика». Однако при принятии окончательного варианта стандартов оказалось направление «Психоло-

гия и социальная педагогика». Подготовка стандарта осуществляется в профильном вузе психологии.

Перед вузом стоит сложная задача: сохранить необходимый общий профессиональный уровень подготовки выпускника и обеспечить его подготовку к определенной самореализации в рамках того, к чему раньше готовился специалист.

Определилась направленность – подготовка выпускников как исследователей. В то же время в вузах нет единого подхода к пониманию того, как обеспечить качество подготовки. Хотя, уже сейчас ясно, что приоритет в подготовке магистрантов заключается в индивидуально-ориентированном обучении, однако потребности экономии времени на подготовку уничтожают индивидуализацию в профессиональной подготовке магистрантов.

Переход на новые стандарты потребовал концентрации усилий по их учебно-методическому обеспечению. По направлению «Социальная работа» продолжается разработка и издание комплекта основных (базовых) учебников при активном участии преподавателей РГСУ, факультета социальной работы, педагогики и ювенологии, доктора педагогических наук В.В. Сизиковой и заведующего кафедрой методологии и теории социальной работы, доктора исторических наук, профессора Л.И. Старовойтовой; завершилась разработка и издание учебников для подготовки бакалавров по направлению «Социальная работа»; подготовке учебников по направлению «Социальная педагогика». Издательство «ЮРАЙТ» опубликовало полные и основные курсы «Социальной педагогики», подготовленные Л.В. Мардахаевым, которые впервые в отечественной и зарубежной практике раскрывают содержание основных разделов: теоретико-методологические основы социальной педагогики; педагогика социального становления личности; педагогика среды, а также социальное воспитание и социально-педагогическое сопровождение человека. Обще профессиональные программы подготовки по направлениям «Социальная педагогика, психология» и «Социальная педагогика» многими вузами включены в виде отдельных учебных курсов. Учебники оказались востребованными и переизданы в 2011 – 2017 гг.» [2].

Большая заслуга Л.В. Мардахаева в решении вопросов взаимодействия вузов России и Европы по подготовке совместной программы по направлению «Совершенствование подготовки специалистов социальной работы и социальной педагогики по работе с ребенком и молодежью, оказавшихся в трудной жизненной ситуации», совместного гранта по программе TEMPUS, в

рамках совершенствования деятельности вузов по развитию академической мобильности студентов и преподавателей.

За период с 2011 г. по 2018 г. прошли важные события, существенно сказавшиеся на дальнейшем развитии социальной работы и социальной педагогики в России. В современном информационном обществе, которое охватывает возможности для всеобщего и непрерывного процесса обучения, новые требования предъявляются к системе основного и дополнительного образования. Основной задачей намечено обновление ментальности современного педагогического сообщества. Школе – основному социальному институту – нужен новый педагог, который может выполнить социальный заказ общества: воспитание, социально педагогическую поддержку становления и развития высоконравственного, ответственного, творческого, инициативного, компетентного гражданина России.

Однако именно кадровый вопрос становится все актуальнее с каждым годом, и чтобы дошкольные образовательные организации и школы не остались без педагогов, необходимо дифференцированно активизировать работу с сегодняшними молодыми и опытными специалистами. Это основное направление деятельности в обеспечении условий для реализации программ развития образования нашей страны. В связи с этим, Л.В. Мардахаевым был проведен комплексный научный анализ тенденций изменения роли современного образования в постиндустриальном обществе и его влияние на развитие социальной педагогики, на организацию труда социального педагога. Им были выявлены перспективы развития целей, содержания, форм и методов обучения в условиях перехода к постиндустриальному обществу, тенденции организации образовательных систем в новых социально-экономических условиях [3; 5].

Являясь академиком-секретарём отделения социальной педагогики и социальной работы Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), Лев Владимирович продолжает сотрудничество с коллегами из других стран. Позитивно развиваются отношения с коллегами из Белоруссии, Украины, Казахстана и Польши. С Белоруссией и Украиной оно находит проявление в участии в конференциях и публикациях в местных изданиях г. Минска, г. Бреста, г. Луганска, г. Киева и др.

С Казахстаном – участие в совместных грантах, конференциях, публикациях в журналах, а также выступлениях с лекциями по различным проблемам социальной педагогики в качестве приглашённого зарубежного ученого. Благодаря сотрудничеству членов МАНПО, складываются позитивные от-

ношения между вузами, в частности, РГСУ и КазЖенГосПУ (г. Алматы), РГСУ и Казахский национальный педагогический университет имени Абая (г. Алматы); РГСУ и Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева (г. Астана) и др. Ученые Москвы, Екатеринбурга, Новосибирска и других городов приглашают для чтения лекций студентам, магистрантам и преподавателям по различным направлениям. Например, Л.В. Мардахаев периодически осуществляет выезд в г. Алматы и участвует в чтениях лекций по социальной педагогике в Казахском национальном педагогическом университете имени Абая, а также в Евразийском национальном университете имени Л.Н. Гумилева, в обсуждении вопросов публикации научных статей в журналах Казахстана и России.

В рамках сотрудничества осуществлены перевод, подготовка и издание социальной педагогики на казахский язык: Мардахаев Л.В., Беркімбаева Ш.К. и др. Әлеуметтік педагогика. Оқулық. – Алматы, 2012, совместная работа по переводу на казахский язык новых материалов. Осуществлен перевод на польский язык учебника «Социальная педагогика»: Mardachajev Lev. Pedagogika społeczna: podręcznik dla studentów wyższych uczelni. – Częstochowa: Wyższa szkoła hotelarstwa i turystyki, 2013. Периодически выходят совместные монографические работы на польском и русском языках.

Активная работа осуществляется с Университетом Прибрежной Каролины (США). Работа направлена на объединение научных ресурсов по подготовки совместных монографических работ, обмену научными публикациями. В 2013 году опубликована монография на русском языке: Молодежная социокультурная среда: кросс культурный анализ на материале России и США: Российско-Американский проект / под ред. Л.В. Федякиной и Д. Вайзмана; рук. авт. колл. Л.В. Мардахаев и У. Хиллс; на английском языке: Youth and the socio-cultural environment: Russia and the USA, A Cross-Cultural analysis; The Russian-American Project. – М.: RSSU, 2013. Осмысление событий прошедших лет позволяет сделать выводы и определить перспективы взаимодействия университетов в 2019 году.

Существенное значение Л.В. Мардахаев придаёт вопросам изучения классического педагогического наследия ученых и мыслителей предшествующих эпох, видя в нем необходимый идейно-теоретический источник прогностических решений [2; 3]. В контексте решения важнейших общенациональных задач по обеспечению качества профессионального образования посредством его соответствия актуальным и приоритетным потребностям личности, государства и общества значительные возможности предоставляет ре-

ализация непрерывности образования человека – одной из продуктивных идей реформирования российского образования на рубеже тысячелетий [4; 5].

Л.В. Мардахаевым были вскрыты глубинные пласты педагогических проблем развития социальной педагогики, профессионального образования из различных классификаций форм обучения в их строгой последовательности и преемственности [3; 5]. Ученый фиксировал стремительное развитие методических систем как ведущих способов построения учебного процесса, возникающие проблемы их оптимального использования.

В своей авторской концепции развития социальной педагогики, профессионального образования в условиях модернизации, учёный охарактеризовал его как ведущее стратегическое направление реформирования отечественного образования в исторических реалиях постиндустриального общества, как актуальную жизненную и профессиональную стратегию, утверждающую стремление индивида к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с вневременными идеалами культуры, нравственности, профессионализма и полноценной самореализацией в обыденной жизни.

Таким образом, в связи с кардинальным изменением роли педагогической науки в современном социуме была необходима перестройка всей структуры содержания как общего, так и профессионального образования, решение проблем развития социальной педагогики и социальной работы в контексте реализации стандарта нового поколения. [3; 4; 5].

Литература:

1. *Галаган, А.И., Полянская, Г.И.* Система зарубежной высшей школы: обзорная информация НИИ ВО / А.И.Галаган, Полянская Г.И. – М., 1998. – Вып. 4.
2. *Мардахаев, Л.В.* Молодежная социокультурная среда: кросс культурный анализ на материале России и США: Российско-Американский проект / Л.В. Мардахаев; под ред. Л.В. Федякиной и Д. Вайзмана; рук. авт. колл. Л.В. Мардахаев и У. Хиллс. М.: Изд-во РГСУ, 2013.
3. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика и социальная работа на этапе перехода на новое поколение стандартов / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука». – 2013. – № 2. – С. 25 – 27.
4. *Новикова, Г.П.* Методологические основания непрерывного профессионального образования в контексте научной школы А.М. Новикова / Г.П.

Новикова // Методология профессионального образования: сб. матер. междунауч.-практ. конф., посв. А.М. Новикову / под науч. ред. Т.Ю. Ломакиной. 1 декабря 2016 г. – М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО, 2016. – 648 с.

5. *Новикова, Г.П.* Теоретические аспекты социализации детей дошкольного возраста в учреждениях дополнительного образования / Г.П. Новикова // Истоки становления социальной педагогики: матер. кругл. стола посв. 70-летию Л.В. Мардахаева / под ред. Л.В. Федякиной. – М.: Изд-во РГСУ, 2014. – С. 154 – 160.

В.В. Сизикова,
декан факультета социальной работы,
доктор педагогических наук, профессор РГСУ (Москва, Россия)
e-mail: sizikovavv@rgsu.net

О.А. Аникеева,
кандидат социологических наук, доцент РГСУ
(Москва, Россия), e-mail: olga-double@mail.ru

ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ В КОНЦЕ XIX – НАЧАЛЕ XX ВЕКА

Профессиональное социальное образование в России зародилось в конце XIX – начале XX веков и было связано с подготовкой кадров для помощи нуждающимся. Размах и масштаб социальных бедствий конца XIX – начала XX веков были хорошо описаны в научной литературе. Это определило становление профессиональной социальной работы. По официальным данным в России насчитывалось около полумиллиона нищих (401,3 тыс.), в том числе профессиональных [7, с. 11]. Это 5% от численности сельских жителей. Часто население переживало голод в неурожайные годы, эпидемии выкашивали целые районы, детская смертность была одной из самых высоких в Европе [2, с. 172 – 173].

Специалисты социальной сферы работают в таком пространстве, где смысложизненные ценности играют системообразующую роль. В своей профессиональной деятельности они опираются на такие ценности как признание нравственных основ и ценности человеческой жизни, необходимости осмысления ее целей, которая видится в самосовершенствовании и преодолении негативных обстоятельств своей жизни, помощь и взаимопомощь в обществе. Эти основания признаются многими специалистами социальной работы.

Православные духовно-нравственные ценности имеют два основных отличия. Первое заключается в том, что признается не столько общественное и субъективное происхождение этих духовных оснований, сколько высшее – Божественное. В.О. Ключевский писал, что церковная социальная помощь (социальное служение) действует на особом поприще, отличающемся от поля деятельности государства. Её поприще – верующая совесть, её политика – защита этой совести от греховных влечений. Но воспитывая верующего для иного – высшего – мира, она постепенно обновляет и перестраивает мир зем-

ной [6, с. 1]. Второе отличие. Современные педагогические позитивистские концепции исходят из установок на самореализацию, удовлетворение потребностей, конкурентоспособность личности и стремление к первенству, безусловный приоритет личных интересов перед интересами общественными, в определенном смысле «принятие себя таким, каким есть».

В.О. Ключевский подчеркнул, что религиозная свобода дается человеку не для «саморазрушения» и не для распущенности. Она дается, чтобы «самооформиться» и «самоусовершенствоваться». Следовательно, помогая сохранять нравственную чистоту человеку, Церковь обращается к вере, к убеждениям, внутренним ценностям (а не только внешним). Она содействует переустройству реального мира на основе внутреннего духовного перерождения, дает такую мотивацию к действию, которая сама становится основой и стимулом к совершенствованию.

В духовно-теологических подходах, которые развивались в российской педагогике в конце XIX – начале XX вв., становление личности понималось как большая работа над собой, стремление к совершенствованию в борьбе с искушениями и негативными сторонами окружающего мира, в помощи окружающим и безусловной обязанности социального служения на любом жизненном поприще.

Исходя из этих подходов формируется определенный нравственный кодекс, прежде всего самого учителя. Он разработан в трудах русских педагогов (К.Д. Ушинский, С.А. Рачинский), ученых (хирург Н.И. Пирогов), писателей (Л.Н. Толстой, В.Ф. Одоевский) и др. По мнению К.Д. Ушинского, влияние личности и убеждений учителя (педагога) на духовное становление учащихся невозможно заменить никакими уставами или другими административными документами [17, с. 19]. Иными словами никакой, даже самый замечательный стандарт или образовательная программа не в силах заменить влияние личности учителя.

Личностная основа деятельности учителя предопределяется выбором смысло-жизненной цели профессиональной деятельности [9, с. 85]. Иными словами – учитель определяется тем, что он делает для формирования личности ученика и какой именно тип личности он формирует. Передача знаний и операционные навыки – лишь вспомогательный инструмент, который способствует духовному становлению [16]. Передавая ученикам духовные ценности, учитель сам должен постоянно самосовершенствоваться, много работать над собой, расширять кругозор и общее образование, осваивать новые

педагогические приемы, чтобы суметь воспитывать учеников так, чтобы они поняли его и доверяли ему [10, с. 206].

Продолжая свои размышления о роли учителя, Пирогов выделил три роли учителя в современном образовании: призванный педагог, педагог-чиновник, педагог-спекулянт. Первый следует профессионально-духовным ценностям, второй – отдает предпочтение инструкциям и предписаниям, третий – как правило, принципам материальной выгоды. И весь арсенал педагогических методов, так же как и результаты их деятельности, предопределяется этим жизненным выбором: какую роль выберет каждый конкретный учитель. Этим выбором, строго говоря, предопределяется и облик всего общества [14, с. 291 – 292]. Важнейшее значение сегодня надо придавать сохранению учителей по призванию, иначе образование, в том числе социальное просто погибнет [8].

В становления социального образования в России в конце XIX – начале XX вв. выделяются формальное и неформальное. Формальное – форма образования, основанная на учебных программах профессиональной подготовки, она завершается получением соответствующего документа, дающего право на ведение профессиональной деятельности в социальной сфере. Неформальное – довольно разнообразно по формам и направлениям. Оно включает компоненты общешкольного образования, а также общие социальные элементы профессиональной подготовки специалистов в разных сферах жизнедеятельности. К нему можно отнести передачу знаний мировоззренческого плана, о сущности общественных отношений и социальной структуре общества, о соотношении интересов личности и общества, о социокультурных ценностях, о традициях и преемственности, о патриотизме, о правах и обязанностях человека.

Неформальное социальное образование играет очень большую роль в становлении социального статуса профессий в социальной сфере, но еще большую роль в социальной сплоченности общества [13]. Не удивительно, что в процессе становления социального образования в России неформальное образование создавало основу и предпосылки для становления формального социального образования.

Общее образование действовало в России этого периода в виде гимназий и прогимназий, реальных училищ, городских и сельских народных школ, а также церковноприходских школ. Все они были очень разные по учебным программам, общешкольной обстановке и составу учителей. Часть школ были передовыми и по содержанию, и по духу образования. Но надо признать,

что многие отличались высоким уровнем консерватизма и даже косностью, школьной муштрой и зубрежкой. Воспоминания об этом оставили многие выдающиеся деятели культуры и науки России. Против таких школ выступали выдающиеся ученые и педагоги. Среди них был выдающийся российский психолог Л.С. Выготский, создатель социокультурной школы в педагогике и психологии [3, с. 82 – 83].

Вместе с тем, исторический опыт показывает, что многое зависело от личности учителя. Были замечательные примеры экспериментальных школ, в которых воплотились идеи выдающихся педагогов конца XIX – начала XX веков. Одной из них была сельская школа профессора Московского университета А. Рачинского. Он соединил духовно-теологические основания школьного образования с преподаванием естественных и наук, художественным образованием и воспитанием, с проблемными методами преподавания в единстве теории и практической деятельности. Он исповедал принцип «Нужно завоевать право читать Евангелие детям, не краснея за себя» [12, с. 1].

Формальное образование. Собственно профессионального социального образования в России в этот период еще не было, но были заложены его основы. В 1907 г. Владимир Бехтерев основал Санкт-Петербургский научно-исследовательский Психоневрологический институт (ПНИ) и первый в мире Экспериментально-Клинический институт по изучению алкоголизма (Противоалкогольный Институт в те годы – единственный в мире институт по изучению влияния алкоголя на организм). Его организация в 1911 г. была отмечена высшей наградой на выставке в Турине.

В 1911 г на его юридическом факультете была открыта кафедра общественного призрения (тогда – синоним социальной работы). В том же году был набран первый курс на эту специальность. В 1913 г. в Париже международный конгресс, рассматривавший вопросы борьбы с алкоголизмом, принял единогласно резолюцию о целесообразности сделать Противоалкогольный Институт международным исследовательским центром. Основанием социального образования стала философия гуманизма. В обучении высокое значение придавалось духовным ценностям и общественным идеалам.

Важным дополнением к социальному образованию, точнее к его социально-педагогической составляющей, стало открытие в 1907 г. в составе ПНИ Педологического института, который внес большой вклад в развитие теории педагогики. Главным образовательным принципом Психоневрологического института как вуза нового типа было соединение профессиональной

подготовки и актуальной научно-исследовательской практики по самым социально важным направлениям.

Большое значение духовным и патриотическим ценностям придавалось в подготовке кадров народных учителей, в частности на Высших женских курсах, основанных В. Герье. Профессор Санкт-Петербургского университета С. Гогель разрабатывал идею объединения общественных сил в социальном призрении. Сегодня эта концепция получила название – «социальное партнерство». Этой же цели служила идея Музея трудовой помощи, задуманного в 1901 г для координации усилий всех партнеров и изучения опыта регионов.

Просветительскую деятельность на духовно-теологических основах вели Дома трудолюбия. Их основал в 1887 г. священник Иоанн Кронштадтский с целью социальной реабилитации и адаптации неимущих, бездомных и безработных граждан. В 1912 г. Домов трудолюбия было уже 239, они окормляли тысячи нуждающихся [5, с. 121 – 122]. Иоанн Кронштадтский полагал, что без излечения духовного не может быть и социального излечения.

Активное участие в просветительской работе на духовно-теологических основах принимали русские православные братства и сестричества [11]. Это объединения мужчин (братства) или женщин (сестричества) из разных сословий. Они были ориентированы на социальное служение в самых разных формах. И материальную помощь поддерживали духовным наставлением. В конце XIX в. в России активно действовало 140 братств. Сестричества особенно распространились в годы Первой Мировой войны (зарегистрировано было более 100). Их особым служением был уход за больными и ранеными. Именно здесь нужны были терпение и смирение, доброе слово и поддержка людям, испытавшим тяготы и потери войны.

Исследование становления социального образования показывает, что оно было и остается частью истории социальной работы и истории социальной педагогики [18]. Необходимо признать, что истоки социальной работы, безусловно связаны с церковным служением и благотворительностью. И эта связь, прежде всего, заключается в духовно-нравственных и ценностных основах – православных по своей сути.

Возрождение социального образования в 1991 г. было вызвано острой социально-экономической необходимостью – тяжелейшим экономическим кризисом, массовым обнищанием населения. Вопрос стоял о подготовке кадров в самом «пожарном» порядке. Но профессия была малоизвестна, и набор студентов не отличался их высокой целенаправленностью. По этой причине

выпускники в большинстве своем уходили в другие сферы жизнедеятельности. Разумеется, большую роль играли экономические факторы – очень низкая зарплата специалистов по социальной работе.

В настоящее время есть существенные изменения. Во-первых, стабилизация экономики, даже с учетом кризиса, начавшегося в 2014 г. Во-вторых, в обществе растет понимание сути профессий социальной сферы, а главное осознание миссии этих профессий. В результате в социальных вузах стало появляться больше студентов, ориентированных на будущую профессию.

Изучение философии светской и церковной социальной работы в контексте современного образования позволяет найти точки их соприкосновения и взаимосвязи. Одной из таких точек является пространство профессиональных ценностей и необходимость возвращения нравственных основ образования [20]. Эта проблема изучается и применительно к Западно-Европейским университетам: теологические основы изучаются не в контексте прямолинейного богословия, но в интерпретации профессионально-этических норм и ценностей, общих мировоззренческих установок [15].

Одной из самых острых проблем в современной литературе стало соотношение стандартизации в социальном образовании и в профессиональной деятельности в социальной сфере. Такая работа очень активно ведется в Российском государственном социальном университете на факультете социальной работы, где деонтологические основания изучаются в учебном курсе, но главное – применяются уже во время учебы [19]. Научная и практическая деятельность изучается в неразрывном единстве, что повышает подготовленность выпускников к предстоящей практической деятельности. Одновременно студенты активно участвуют в волонтерской и общественной деятельности. Осознание миссии и духовно-нравственной ценности – важнейшая часть профессиональной подготовки.

В настоящее время насаждение идей, основанных на преувеличении прагматических и индивидуалистических ценностей, приоритета личных интересов, породило психологию потребительства, конкурентности и самодовольства человека. Эти качества стали основой бездуховности, они угрожают общественной безопасности, и они неприемлемы ни в социальном служении, ни в социальном образовании.

Ответом на распространение эгоцентрических установок должно стать восстановление духовно-нравственных оснований, прежде всего социального образования, т.к. именно здесь закладываются профессиональные и личностные черты специалистов социальной сферы.

Литература:

1. *Аникеева, О.А.* Формальное и неформальное социальное образование как основа социальной безопасности и сплоченности общества / О.А. Аникеева // Вестник учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. – 2013. – № 3. – С.26 – 38.
2. Воззвание Союза для борьбы с детской смертностью в России. Антология социальной работы. В 5 т. – Т. 1. История социальной помощи в России. / сост. М. Фирсов. – М.: Сварогъ – НВФ СПТ. 1994. – Т. 1. – С. 172 –175.
3. *Выготский, Л.С.* Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика. 1991.
4. *Гогель, С.* Подготовка к благотворительности – С. Гогель // Антология социальной работы. В 5 т. – Т. 1. История социальной помощи в России / сост. М. Фирсов. – М.: Сварогъ – НВФ СПТ. 1994. – Т. 1. – С. 178 – 185.
5. История социальной работы / под ред. В.И. Жукова. – М.: Изд-во РГСУ, 2011.
6. *Ключевский, В.О.* Содействие Церкви успехам русского гражданского права и порядка // Православие в России. – М.: Мысль, 2000. – С. 322 – 323. Москва: Русское православное сетевое братство. URL: <http://www.rus-sky.com/gosudarstvo/kluchvsk.htm>.
7. *Линев, Д.* Причины русского нищенства и необходимые меры борьбы против них / Д. Линев. – СПб.: Типография В. Демакова, 1891.
8. *Мардахаев, Л.В., Никитина, Н.И., Старовойтова, Л.И.* Современные педагогические парадигмы и их использование в учебном процессе университетского комплекса социального профиля / Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина, Л.И. Старовойтова. – М.: Изд-во РГСУ, 2008.
9. *Одоевский, В.Ф.* Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение. 1955.
10. *Пирогов, Н.И.* Быть и казаться // Избранные педагогические сочинения. – М.: Просвещение, 1952.
11. *Постернак, А.* Очерки по истории общин сестер милосердия / А. Постернак. – М.: Изд-во «Свято-Димитриевское училище сестер милосердия», 2001.
12. *Рачинский, С.* Письма Сергея Александровича Рачинского. (2015). URL: <http://pokrov.pro/pisma-sergeya-aleksandrovicha-rachinskogo/>

13. Социальная сплоченность как историческая и практическая проблема России в современных условиях / отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 2015. – С. 102 – 116.
14. Толстой, Л.Н. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1989.
15. Троствек, К.Т. Университеты и теология: опыт современной Европы. URL: <http://trv-science.ru/2015/01/24/universitety-i-teologiya-opyt-sovremennoj-evropy/>
16. Ушинский, К.Д. О пользе педагогической литературы // Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1985.
17. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии // Собрание сочинений в 10 т. – Т. 8. – М.-Ленинград: Педагогика, 1950.
18. Фирсов, М.В. Философия светской и церковной социальной работы в контексте современного образования. Духовно-нравственная культура в высшей школе: 1917-2017 гг. / М.В. Фирсов // Осмысление истории: матер. XXV Междун. образов. Рождественских чтений. – М.: Изд-во Российского университета дружбы народов, 2017. – С. 184 – 189.
19. Шестун, Е. Православная педагогика. Исторические психолого-педагогические очерки / Е. Шестун. – Самара: Самарский информ. Концерн, 1998.
20. Egorychev A.M., Mardahaev L.V., Rybakova A.I., Fomina S.N., Sizikova V.V. Society and education in the early of XXIth century: integration of tradition and innovation // Journal of Advanced Research in Law and Economics. – 2014. – Т. 5. – № 2. – С. 82 – 91.

А.К. БЫКОВ,
заместитель проректора по дополнительному
профессиональному образованию,
доктор педагогических наук, профессор
Финансового университета при Правительстве Российской Федерации,
e-mail: akbikov@mail.ru.

ОБОСНОВАНИЕ ЗАКОНОМЕРНОСТЕЙ ВОСПИТАНИЯ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ И СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ

Развитие института воспитания немислимо без разработки его проблематики на уровне фундаментальных исследований, особенно касающихся методологических оснований этого феномена. Уровень имеющегося научно-методологического потенциала педагогики, теории воспитания наиболее очевидно проявляется в степени глубины и информативности раскрытия закономерностей воспитания. Можно утверждать, что знания в этой области – показатель состояния теоретических основ и прогнозной функциональности всей педагогической науки.

Обобщение и систематизация педагогической литературы дают основание выделить содержательные особенности современного состояния исследований по обоснованию закономерностей воспитания. Они следующие.

Первая – *семантическая неразграниченность понятий о закономерностях и законах воспитания в работах ученых.*

В настоящее время существует несколько подходов к сущностному соотношению законов и закономерностей, адекватно соотносящихся и с феноменами воспитания. Первый: синонимизация понятий. Второй: законы носят общий характер и присущи большим группам явлений; частичные, специфические законы трактуются как закономерности. Третий: законами называются те закономерности с определенной констатацией их множества, отражающие наиболее существенные отношения. Четвертый: общие законы в конкретной, специфической среде превращаются в закономерности; в этом понимании «закономерность» – синоним понятия «закономерное», выражает факт наличия причинно-следственной обусловленности, связи и взаимодействия явлений, интегрированное проявление законов. Пятый: закономерность относится к объективному миру, а закон – к отражению закономерностей мира наукой.

Подавляющее большинство педагогов-исследователей не соотносят свои позиции по закономерностям воспитания с вышеприведенными положениями, позиционируют свою позицию де-факто, не аргументируя ее обоснованность и истинность.

Если обратиться к нашим отечественным классикам, то Б.Т. Лихачев использовал термины «законы воспитания» и «закономерности воспитания» синонимично [4], В.М. Коротов оперировал только термином «законы воспитания» [3], В.А. Сластенин – только термином «закономерности воспитания» [6].

В педагогических энциклопедиях и словарях понятия о закономерностях и законах отсутствуют, поэтому и какой-либо общепризнанной формулировки закономерностей воспитания нет. Большинство современных исследователей закономерностей воспитания понимают как устойчивые, повторяющиеся и существенные связи в воспитательном процессе, реализация которых позволяет добиваться эффективных результатов в развитии и формировании личности.

Природа закономерностей воспитания, их соотношение с законами воспитания могут быть переосмыслены с позиций постнеклассической рациональности, которая является одной из методологических и мировоззренческих основ современной науки и философии [1]. В его рамках совершенно по-новому встает проблема объективности знания и способности ученых и философов адекватно отражать объективную реальность. Знание релятивизируется, и любой познавательный акт начинает приобретать интенциональный характер. Вовсе не случайно в неклассической философии на первый план выходят иррационалистические или субъективно-идеалистические учения: неопозитивизм, феноменология, экзистенциализм, герменевтика.

С позиций постнеклассического рационализма, релятивизации знания, предполагающего отсутствие абсолютной истины, приобретения знанием формы проекта, закономерности и законы воспитания различаются. Об этой взаимосвязи понятий убедительно пишет философ А.С. Хоцей [7]. Закономерности – это то, что имеется в действительности, некие специфические реальные феномены, а законы – наши знания об этих специфических феноменах, некие суждения о них. Законы – это наши представления о реальности, то есть о закономерностях. Закон обязан быть точной и полной формулировкой сущности закономерности, а не описанием и объяснением многообразной действительности. При этом действительность можно и даже нужно описывать разными способами, то есть с привлечением многих разных законо-

мерностей-законов. Данные формулировки могут быть неполны и неточны, но не в силу того, что наши представления о действительности не в состоянии охватить её целиком во всём её многообразии.

Указанный подход к характеристике взаимосвязи закономерностей и законов воспитания позволяет с логической точки зрения объяснить тот факт, что с ростом научных подходов к описанию феномена воспитания пропорционально увеличивается не количество закономерностей воспитания, а знаний о них, формулируемых в законах. Закономерности воспитания по своему сущностному проявлению объективны, постоянны и устойчивы, а законы, пытающиеся их объяснить в теории, субъективны, могут быть различными и по количеству и по содержанию.

Вторая содержательная особенность исследований закономерностей воспитания – *признание их предметом педагогики*. По мнению Б.Т. Лихачева, «предметом педагогики является познание закономерностей развития отношений ребенка с внешним миром и их влияния на формирующуюся личность» [4, с. 48].

Вместе с тем, нельзя не отметить, что в последние два десятилетия авторы многочисленных учебников практически не включают закономерности в предмет педагогики и теории воспитания. В определениях педагогики как науки слово «закономерности» постепенно исчезает. Связано это с несколькими причинами.

Во-первых, многими учеными закономерность как научная категория трактуется как самый сложный предмет исследования любой науки и цель ее развития как теории, поэтому выносить ее для изучения студентами им не представляется обоснованным.

Во-вторых, другой группой ученых закономерности воспитания воспринимаются лишь одной из основных форм теоретического знания в педагогике, не обязательным для освоения студентами.

В-третьих, большинство ученых относит (и правильно) практически все закономерности воспитания к числу стохастических, вероятностных, т.е. предполагающих успешную реализацию зависимостей только при соблюдении определенных условий, а изучению этих условий посвящен реально весь курс педагогики. Из этой логики рассуждений делается неутешительный вывод: изучать закономерности воспитания – значит изучать и дублировать все остальные разделы теории воспитания. Отсюда вытекает следующая (третья) особенность исследований законов и закономерностей воспитания – *стрем-*

ление при обосновании ограничить их число, унифицировать в целях возможности усвоения обучающимися.

Стремление ограничить число законов воспитания обусловлено дидактической сложностью изучения значительного массива информации в курсах педагогики. Действительно, даже классификация закономерностей воспитания может быть очень сложной, развернутой по многим основаниям. Такая классификация законов имеется в педагогике применительно к теории обучения. И.П. Подласый в своих монографических работах группирует законы обучения (он их называет закономерностями) по компонентам системы целостного процесса обучения. Этим групп 7: общая и 6 групп конкретных. Общее количество этих закономерностей доходит до 82. Такой широкий спектр законов целостного процесса обучения глубоко вскрывает исследуемые явления, но в учебном процессе малопродуктивен с точки зрения быстрого и качественного усвоения материала обучающимися.

Логичной с точки зрения прагматичности обучения студентов представляется следующая (четвертая) содержательная особенность рассматриваемого феномена – *отказ от универсальных межпредметных классификаций законов и закономерностей воспитания, преимущественное отражение в научной и учебно-методической литературе собственно педагогических закономерностей.*

В педагогике сложный межпредметный контекст закономерностей воспитания находит своеобразную интерпретацию.

С одной стороны, в педагогике является аксиоматичным положение о том, что поскольку педагогический процесс, в том числе воспитательный, представляет собой хотя и специфическое, но социальное явление, то в нем действуют и проявляются закономерности различного уровня и порядка: наиболее общие законы развития и изменения природы, общества и мышления; закономерности социального плана, определяющие детерминированность процесса воспитания социально-экономическими условиями жизни общества, господствующими в нем идеологией, правом, моралью, состоянием науки, техники и т.д.); психологические закономерности формирования, развития личности (единство деятельности и личности, целостное формирование личности и т.д.); закономерности социальной психологии, проявляющиеся в реальных и конкретных явлениях коллективной жизни людей.

С учетом вышеприведенного тезиса закономерности воспитания в социальном пространстве одновременно постулируются закономерностями социальной педагогики и социального воспитания. Так, Л.В. Мардахаевым среди

закономерностей социальной педагогики выделяются зависимости: социальной педагогики от социальной политики государства и общества, их взаимодействия; социально-педагогической теории от уровня развития социально-педагогической практики и наоборот; качества и эффективности социально-педагогической деятельности от качества профессиональной подготовки соответствующих кадров на всех уровнях образования; социального развития общества от качества и степени развитости социально-педагогической инфраструктуры поселения.

В педагогических научных и учебных работах (Ю.К. Бабанский, А.С. Калюжный, В.М. Коротов, Б.Т. Лихачев, П.И. Пидкасистый, И.Ф. Харламов и др.) эти закономерности учитываются в разной степени. В имеющихся классификациях воспитания практически всеми учеными выделяется одна общесоциологическая закономерность – зависимость воспитания от требований общества. Остальные отмечаемые закономерности (законы) являются собственно педагогическими: единство целей, содержания, методов воспитания; единство воспитания, обучения и развития личности; воспитание в деятельности; активность воспитанника в своем развитии; единство воспитания и общения; воспитание в коллективе. Однако, большинство из них, будучи педагогическими по содержанию и направленности, имеют психологическую обусловленность, что находит отражение в широкой опоре авторов на психологические положения при раскрытии сути тех или иных закономерностей.

Нельзя не отметить, что наиболее развернутая в общенаучном плане классификация закономерностей воспитания содержится в *монографии Б.Т. Лихачева* [7, с. 124 – 136].

Он выделяет три вида классификационных характеристик социальных зависимостей, влияющих на формирование личности. Во-первых, эти зависимости могут быть охарактеризованы с точки зрения их принадлежности к той или иной группе общественных явлений. Исходя из этого, можно выделить собственно социальные, социально-психологические и социально-педагогические зависимости. Во-вторых, названным зависимостям могут быть даны характеристики с точки зрения их реальной значимости, силы, качества, временной продолжительности. Другими словами, они могут быть материальными и духовными, объективными и субъективными, закономерными и случайными, общими и частными, временными и постоянными, прямыми и косвенными. Наконец, в-третьих, для каждого человека они могут быть как внешними, так и внутренними. Поведение человека может опреде-

ляться как внешней ситуацией, так и внутренним состоянием, внутренними побудительными мотивами.

К характеристике исследований закономерностей воспитания следует отнести и (пятая содержательная особенность) *увеличение количества научных подходов к анализу воспитательных явлений, расширение числа формулируемых законов, отражающих объективные связи и зависимости в воспитании.*

В настоящее время количество научных подходов к отражению феномена воспитания лавинообразно растет: это как традиционно используемые системный, деятельностный, личностный, процессуальный, комплексный, так и относительно новые – социально-педагогический, аксиологический, феноменологический, экзистенциальный, позиционный, событийный, синергетический, герменевтический, акмеологический и др. Отражаемые с их помощью связи и зависимости в воспитании дают приращение и обогащение знаний в сфере закономерностей воспитания.

Будет правильным выделить и такую содержательную особенность исследований (шестая) как *ориентация в формулировках законов и закономерностей воспитания на гуманистические ориентиры формирования личности, развитие идентичности и субъектности детей и молодежи.*

В современных педагогических исследованиях проблем воспитания стала доминантной и по существу единственной *ориентация на гуманистические подходы к воспитанию.* Осуществляется акцентуация внимания на индивидуализации воспитания, предполагающей развитие каждого растущего человека как личности. При этом, исходя из важности учета индивидуально-психологических особенностей ребенка, подвергается сомнению традиционно выдвигавшаяся цель воспитания – гармоничное и всестороннее развитие каждого молодого человека; безусловное единство должно сохраняться только в воспитании общечеловеческих нравственных черт – честности, порядочности, доброты и т.д.

Важной характеристикой исследований закономерностей воспитания в отечественной педагогике (седьмая особенность) является *стремление основной массы исследователей идентифицировать закономерности воспитания в форме основных тенденций в педагогических отношениях.*

При характеристике закономерностей воспитания базовым понятием выступает «отношение», которое носит расширительный характер и применяется в связке «отношения-деятельность», «отношение-общение», «отношение-взаимодействие» и др. При этом поддерживается мысль Б.Т. Лихачева,

считавшего, что педагогическая закономерность никогда не действует напрямую и не проявляется как поверхностно очевидная причинно-следственная связь или зависимость. Ей свойственна особенность всех общественных законов, связанных с деятельностью людей, – проявляться как господствующая тенденция. То обстоятельство, что педагогические закономерности действуют и проявляются как господствующие тенденции, хорошо объясняет существующую в педагогике многовековую традицию выражения и фиксации педагогических законов в форме принципов и правил воспитания, которые не устанавливают жестких причинно-следственных зависимостей в системе отношений.

Взаимосвязь закономерностей и тенденций корреспондируется и в теории социальной педагогики. Как пишет Л.В. Мардахаев, «устойчивая тенденция социальной педагогики, проявляясь постоянно, превращается в ее закономерность. По своей сущности она свидетельствует об устойчивой тенденции, определяющую объективную связь процесса или явления от условий их проявления» [5, с. 34].

В современных педагогических исследованиях (восьмая особенность) отмечается *широкое использование операциональных зависимостей между процессуальными характеристиками развития воспитательных явлений*. Осуществляется констатация внутренних для воспитательного процесса зависимостей между целями и результатами воспитания, между содержанием и формами воспитания, между целями и содержанием воспитания и т.д. Эти очевидные зависимости, взаимосвязь которых носит операциональный характер: не получишь результат, если не спланируешь соответствующую цель и т.д.

Последняя, девятая содержательная особенность рассматриваемой проблемы: *изменение отношения к характеру применения знаний о закономерностях воспитания в современной социальной практике, переход от установки объективной неизбежности действия законов воспитания, использования этих знаний для желаемого субъектом изменения хода воспитательного процесса к установке их применения для предугадывания событий, оптимальной творческой деятельности человека*.

Какие же пути развития знаний в сфере закономерностей воспитания являются приоритетными в настоящий период? Они представляются следующими:

1) *разработка универсальных классификаций закономерностей воспитания.* Как уже отмечалось, подобная классификация разработана применительно к закономерностям обучения.

Классификации закономерностей схожих социальных явлений имеются во многих социально-гуманитарных науках. Так, в теории организационных систем Н.Д. Дроздовым выделяются:

а) законы и закономерности организационных систем: закон жизнестойкости системы; закон устойчивости структуры системы; закон развития (закономерности) жизненного цикла; закономерность соотношения целого и части; закономерность упорядочения; закономерность оптимальной связи; закон необходимого разнообразия;

б) закономерности социально-экономических систем: закономерности расщепления и объединения систем; закон возрастания и убывания энтропии в открытых системах; циклический (колебательный) характер функционирования сложных систем; закономерности эволюции потенциала систем; закономерности преобразования социально-экономических систем; закономерности развития коррупции в управленческих структурах социально-экономических систем; закономерность связи льгот и привилегий с коррупцией [2];

2) *наполнение новыми фактологическими знаниями закономерностей воспитания, конкретных зависимостей в функционировании и развитии воспитательного процесса;*

3) *выявление базовых динамических закономерностей воспитания с установлением качественной зависимости в их функционировании на уровне соответствия, а не только взаимосвязи.* При таком переформатировании законов количество законов, закономерностей воспитания сокращается многократно.

В целом можно констатировать, что в отечественных педагогических, в том числе социально-педагогических исследованиях проблема закономерностей воспитания относится к числу слабо изученных. Однако накопленный потенциал знаний позволяет значительно развить и обогатить этот раздел педагогической науки.

Литература:

1. *Добреньков, В.И.* Ценностно-ориентированная социология: проблемное поле постнеклассической методологии / В.И. Добреньков. – М.: Академический проект; Альма-Матер, 2011.

2. *Дроздов, Н.Д.* Введение в теорию организационных систем: Учеб. пособие / Н.Д. Дроздов. – Тверь, 2001.
3. *Коротов, В.М.* Воспитание как предмет педагогической науки / В.М. Коротов // Развитие личности. – 1997. – № 1. – С. 22 – 37.
4. *Лихачев, Б.Т.* Теория коммунистического воспитания. (Опыт методологического исследования) / Б.Т. Лихачев – М.: Педагогика, 1974.
5. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: учеб. для бакал. – 6-е изд., перераб. и доп. / Л.В. Мардахаев. – М.: Юрайт, 2017.
6. *Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н.* Общая педагогика: Учеб. пособие / под ред. В.А. Сластенина: В 2 ч. – М.: ВЛАДОС, 2003.
7. *Хоцей А.С.* Рецензия на книгу Л. Гринина / А.С. Хоцей: <http://www.materialist@raiden.bancorp.ru> (электронный ресурс).

Г.А. Шабанов,
проректор по учебной работе, доктор педагогических наук,
профессор Российского нового университета
e-mail: shab2004@list.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА ВУЗА КАК ФАКТОР ГАРМОНИЧНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИА- ЛИСТА

Период обучения в вузе – ответственный этап подготовки специалиста-профессионала, обладающего высокой общей и профессиональной культурой, способного к восприятию инновационных процессов, использованию новых технологий профессиональной деятельности. В процессе образования будущие специалисты не только получают необходимые знания, приобретают профессиональные навыки и умения, но и осваивают общественный и профессиональный опыт, культуру человеческих отношений, накапливают и преобразуют собственные ценности и ориентации, избирательно вводят в свою систему поведения социальные нормы и правила, которые приняты в обществе, профессиональном коллективе, учебной группе.

Развитие личностных нравственных и профессиональных качеств в условиях высшего учебного заведения относится к числу наиболее сложных педагогических проблем. Ее сложность обусловлена не только динамичной сменой моральных ценностей, размытостью нравственных ориентиров и идеалов молодежи, но и пересмотром концептуальных подходов к пониманию сущности воспитания человека. Отказ от воспитательных целей и задач в системе высшего образования (их нет даже в действующих и обновляющихся федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования, далее ФГОС ВО), отсутствие у нового поколения профессорско-преподавательского состава современных представлений о социально-педагогической работе со студентами привело к тому, что проводимые мероприятия (посвящение в студенты, КВН, спортивные соревнования, конкурсы) носят спорадический характер и даже при хорошей организации решают частные, не объединенные единой целью задачи.

Высшие учебные заведения оказались не готовыми к ведению образовательного процесса, обеспечивающего гармоничное развитие личности будущего специалиста. Как показали проведенные исследования, значительная часть выпускников вузов обладает недостаточным общекультурным уров-

нем, не умеет ориентироваться в быстро меняющейся социально-экономической ситуации, инфантильна в постановке и достижении общественно и лично значимых целей, имеет проблемы в семейных отношениях, общении с коллегами, руководителями и др. [2]

Складывающаяся ситуация способствует осознанию того факта, что для общества небезразлично, кем станет выпускник вуза – патриотом своей страны, духовно богатой, всесторонне развитой личностью или равнодушным, эгоцентричным человеком, наполненным специальными знаниями. В вузовской среде начинает формироваться понимание того, что задачи обучения и образования специалиста не могут быть эффективно решены без вовлечения педагогов в воспитательную деятельность.

В связи с этим в педагогической теории и практике обсуждаются различные подходы к созданию воспитывающей среды в высшей школе. В дискуссиях на научных конференциях, семинарах, в педагогических коллективах высказываются различные точки зрения о соотношении обучения и воспитания, о том, что качественное обучение обеспечивает решение воспитательных задач, что сфера воспитания в вузе – внеучебная, культурно-досуговая работа со студентами, что в воспитании молодежи важно учитывать положительный опыт советской высшей школы и современные социально-экономические условия и т.п.

Анализ исследований, выполненных А.А. Бодалевым, В.В. Зеньковским, А.Г. Ковалевым, А.Н. Лентьевым, Б.Т. Лихачевым, В.А. Караковским, А.В. Кондратьевой, Л.В. Мардахаевым, А.В. Мудриком, Л.И. Новиковой, А.В. Петровским, Н.Л. Селивановой, В.А. Слостениным, С.Г. Солуновой, Е.Н. Шияновым, Д.Б. Элькониным и др. свидетельствует об определяющей роли воспитания в формировании личности гражданина и профессионала, о понимании этого сложного социального феномена как процесса передачи социального опыта и мировой культуры, воспитательного воздействия на человека, взаимодействия педагога и студента, как специально организованного образа жизни и деятельности человека, как создание условий для развития личности и др. [3]

Необходимость формирования в условиях высшей школы целостной, гармонично развитой личности специалиста ориентирует педагогов, руководителей вузов на поиск новых, более эффективных подходов к созданию социально-педагогической среды. Рассматривая формирование и развитие личности будущего специалиста как процесс создания специальных условий для саморазвития человека, учеными, педагогами-практиками, организаторами

образовательного процесса в вузах чаще всего предлагаются различные проекты создания социально-педагогической среды вуза. Изучение и анализ теоретических источников позволил сделать вывод о том, что под социально-педагогической средой вуза следует понимать совокупность специально организованных и структурированных социально-педагогических условий, ситуаций и обстоятельств, которые влияют на мировоззрение, убеждения, нравственные ценности студентов вынуждают их выражать свои позиции, проявлять волю и характер в познавательной и общественной деятельности. При создании социально-педагогической среды вуза ставятся следующие цели:

- влияние на мировоззренческие позиции, идеалы и ценности студентов, их способность сознательно адаптироваться к новым условиям жизни и ориентироваться в экономической, социально-политической ситуации в стране и мире;

- Формирование у будущих специалистов высокой социальной активности, ответственности, трудолюбия, целеустремленности, стремления к поиску нового, умения находить оптимальные решения профессиональных и жизненных проблем;

- развитие способности подчинять свои потребности, поступки и поведение законам и нормам морали своего народа, государства, вуза;

- стимулирование стремления студентов к постоянному саморазвитию, самосовершенствованию и др.

Многочисленные публикации по данной проблеме [1] и изучение практики социально-педагогической работы в ряде ведущих российских вузов свидетельствуют о том, что основными компонентами социально-педагогической среды высшего учебного заведения являются:

- а) **предметно-пространственный** – функционально-эстетические условия образовательной деятельности (интерьер зданий, учебных аудиторий, удобство и эргономичность учебной мебели, оборудования); символическое пространство вуза (наличие символа вуза, гимна, герба, флага, оформление настенной информации и др.); валеологическое пространство (чистота и порядок в помещениях, организация питания студентов, забота об их здоровье);

- б) **содержательно-методический** – наличие акцентированного на решение воспитательных задач содержания образования в объеме ФГОС ВО; обеспечение единства обучения, воспитания и практической деятельности студентов; учет базовой культуры студентов в проведении социально-педагогической работы; ведение учебной, научно-исследовательской и вос-

питательной деятельности со студентами оптимальными методами и средствами; вовлеченность всех студентов во внеучебную творческую, культурно-досуговую, спортивно-массовую работу; направленность и воспитательный потенциал вузовских средств массовой информации и информационной среды (интранет, телевидение, печатные издания, радио);

в) организационно-коммуникативный – педагогически целесообразная организация учебных занятий; наличие коллектива педагогов – носителей ценностно-целевой доминанты образовательного процесса; личная примерность, авторитет и воспитательное мастерство профессорско-преподавательского состава; направленность общественного мнения референтной группы, значимого для студентов; система требовательности и ответственности студентов за соблюдением установленных в вузе норм и правил; эффективность студенческого самоуправления, благоприятная микросоциальная среда и др.

Единство и взаимосвязь выделенных компонентов позволяют создать модель социально-педагогической среды вуза, которая схематично представлена на рисунке 1.

Представленная на рисунке модель социально-педагогической среды вуза подчинена реализации основных функций: адаптивной, формирующе-развивающей, побуждающей к самовоспитанию и самосовершенствованию.

Адаптивная функция предполагает, что в вузе создаются условия для комфортного, безболезненного перехода вчерашнего школьника в позицию студента, а затем из позиции студента в позицию социально адаптированного специалиста. Данная функция реализуется посредством проведения преимущественно в игровой форме специально организованных адаптационных тренингов, профориентационной работы, учебных занятий по подготовке к основным видам познавательной деятельности в вузе, учета индивидуальных особенностей при определении траектории и темпов получения высшего образования. Для успешного становления студентов как специалистов предусматриваются мероприятия по обучению самопрезентации, формированию психологической готовности к профессиональной деятельности и др.

Формирующе-развивающая функция реализуется в процессе учебных занятий по всем дисциплинам образовательной программы и связана с приобретением студентами мировоззренческих знаний, навыков, умений, формированием ценностного отношения к миру, осознанием самого себя в этом мире, профессиональном сообществе, семье.



Рис. Модель социально-педагогической среды вуза

Особое значение при этом имеет приобщение студентов к общечеловеческим ценностям, развитие у них интереса, любви к избранной профессии, представлений о ее общественном значении и содержании предстоящей деятельности, формированием у каждого студента убеждений в своей профессиональной пригодности, понимания необходимости овладения всеми видами подготовки, содержанием учебных дисциплин, предусмотренных учебными планами. Реализации данной функции способствует участие студентов во внеучебной научно-исследовательской, творческой, культурно-досуговой, спортивно-массовой работе, погружение в атмосферу взаимного уважения и

требовательности, ответственности за результаты своей образовательной деятельности, свое поведение.

Социально-педагогическая среда высшего учебного заведения оказывает побуждающее воздействие на студентов, стимулирует их собственные усилия по самосовершенствованию, самовоспитанию, саморазвитию. Условия познавательной состязательности, ситуации выбора, возникающие в различных жизненных обстоятельствах, оценки и оценочные суждения преподавателей, мнение сокурсников, референтной группы об успехах, уровне культуры студентов переживаются ими, имеют личностно-значимый смысл и заставляют направлять воспитательное воздействие на самого себя, менять свое поведение, постоянно пополнять свои знания.

Социально-педагогическая среда вуза имеет свои существенные особенности, отличающие ее от социально-педагогической среды любой другой организации и учреждения.

Основная особенность заключается том, то формирующее воздействие на студентов, прежде всего, оказывается в процессе их учебно-познавательной деятельности, и только потом в специально организованной педагогической работе. Главными формирующими факторами в высшем учебном заведении являются: содержание учебных дисциплин, педагогически целесообразная организация аудиторных занятий, самостоятельной работы, повседневная и требовательность и объективная оценка поведения студентов, достигнутых ими результатов обучения, личный пример и педагогическое мастерство преподавателя и др.

Содержание учебных дисциплин, определяемое в значительной степени требованиями ФГОС ВО, предполагает изучение студентами идеалов, норм и правил поведения, ярких образцов и примеров для самовоспитания общественных и профессиональных качеств. Четкая организация учебных занятий, атмосфера требовательности и ответственности за результаты учебно-познавательной деятельности, уважение личного достоинства студентов, развивает у них чувство собственного достоинства, основанного на реальных заслугах, воспитывает трудолюбие, работоспособность, побуждает к самостоятельности в решении учебных и жизненных проблем. Педагогически корректное поведение педагога, владение методикой решения учебных и воспитательных задач, ответственное отношение к своей деятельности, вызывает уважение у студентов, стремление быть похожим на своего преподавателя. При этом не каждый преподаватель, даже мастерски владеющий своим предметом, оказывает на студентов положительное воспитательное влияние. Сла-

бое знание студенческой жизни, игнорирование или демонстративно отрицательное отношение к увлечениям, запросам молодежи, педагогическая несостоятельность в проблемных ситуациях, равнодушное отношение педагога к своей работе губит студентов, развращает их, способствует асоциальному поведению. Только целенаправленное решение воспитательных задач в повседневной учебной деятельности обеспечивает высокую эффективность образовательного процесса.

Особая роль в социально-педагогической системе вуза принадлежит кураторам учебных групп, назначаемых ректором из числа наиболее опытных и авторитетных педагогов. Они лучше других знают весь комплекс образовательных, нравственных трудностей, с которыми сталкиваются студенты, оказывают повседневную помощь и поддержку в их преодолении, проводят индивидуальную воспитательную работу.

Другая особенность социально-педагогической среды вуза проявляется в том, что она менее запрограммированная, менее жесткая по отношению к образовательной среде. В значительной степени это саморазвивающаяся, саморегулирующая система, в ней нет установленных обществом государственных стандартов. Ее нельзя создать сверху и развивать с помощью задаваемых извне технологий и средств, которые не были бы приняты студентами, а сами студенты не были бы включены в социально-педагогический процесс. В социально-педагогической среде субъектно-субъектные отношения между педагогом и студентом приобретают особое значение. Студент выступает активным субъектом развивающего взаимодействия, а преподаватель занимает позицию равенства со студентом, разделения ответственности с ним. Основными средствами формирования и развития личности будущего специалиста являются: диалог, анализ проблемной ситуации, поощрение, доверие, принятие и уважение студента, его точки зрения, даже в том случае, когда она не совпадает или противоречит точке зрения педагога.

Несмотря на то, что эффективность социально-педагогической среды в значительной степени определяется активностью внутренних субъектов, она подвержена воздействию внешних социально-педагогических факторов. Социальная незащищенность, угроза безработицы, несправедливое распределение национальных богатств, социальное и материальное неравенство, пропаганда и идеализация в средствах массовой информации аморальных примеров жизни, коррупция в профессиональной деятельности оказывает разрушающее воздействие на сознание молодежи, которое не может быть нейтрализовано, самой эффективной социально-педагогической средой

Литература:

1. *Козырева, Е.А.* Социально-педагогическая среда в условиях университетского комплекса / Е.А Козырева // Вестник непрерывного образования. – 2016. – № 1. – С. 21 – 25.
2. *Мардахаев, Л.В.* Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л.В. Мардахаев // ЦИ-ТИСЭ. – 2017. – № 3 (12). – С. 28.
3. Солунова С.Г. Духовно-нравственное воспитание как социально-педагогический феномен / С.Г. Солунова // Наука и образование: отечественный и зарубежный опыт: сб. трудов. десятой междун. науч.-практ. конф. – М., 2018. – С.41-46.

М.П. Гурьянова,
заведующий лабораторией содержания и технологий
социально-педагогической деятельности с детьми и семьями
Института изучения детства, семьи и воспитания РАО,
доктор педагогических наук, профессор
e-mail: yanowamp@yandex.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА – НАУКА, В КОТОРОЙ ЗАИНТЕРЕСОВАНА ВЛАСТЬ

Реализация основных идей Государственной политики по обеспечению социальной поддержки детства напрямую связана с повышением роли *социальной педагогики* в жизни современного человека и общества.

Сегодня педагогика перестаёт быть уделом только школьных учителей и воспитателей. Всё больше интегрируясь с социологией, философией, психологией, культурологией, она повышает своё влияние на социокультурную жизнь общества в целом и местных сообществ, в частности, на благополучие детей и семей, на качество жизни людей. В таком интегрированном виде власти многих регионов используют социальную педагогику для создания солидарного общества (идея Е.С. Савченко, губернатора Белгородской области), консолидации населения, стабилизации жизни местных сообществ, решения важнейших местных проблем, воспитания детей, укрепления института семьи, преодоления социального неблагополучия детей и семей.

Социальная педагогика в отличие от экономики не может создать условия для самостоятельного достижения семьями своего благополучия, не может кардинально изменить неблагоприятные материальные и жилищные условия жизни многих семей. Но, опираясь на потенциал социальной педагогики, целенаправленно организуя социально-педагогическую и социокультурную работу с детьми и семьями в пространстве места жительства, можно заразить людей идеями гуманизма, взаимопомощи, сотрудничества, энергией созидания, тем самым помочь им обеспечить нормальную жизнь даже в сложных социально-экономических условиях жизнедеятельности.

Сегодняшнее восприятие педагогики все более отдаляется от прежнего ее понимания как деятельности, связанной с обучением и воспитанием ребенка. Понятия «воспитание», «развитие», «обучение», «образование» все больше распространяются на все поколения, на все возрастные группы. Педагогика перестает быть наукой о воспитании детей и молодежи. Она стано-

вится наукой о воспитании лиц всех возрастов, подразумевая под воспитанием помощь, поддержку благоприятного психического, социального, культурного развития детей и молодежи, взрослых, включая людей третьего возраста. Педагогика трактуется как «окультуривание» человека (Э. Фромм).

Этот новый подход к определению научного статуса педагогики и ее роли в жизни человека и общества обусловлен объективными процессами, происходящими в современном мире. Сегодня очевиден общественный запрос на активное влияние педагогики на духовное здоровье общества, на усиление педагогического влияния на социальную микросреду личности, на объединение усилий государственных, общественных, бизнес-структур в решении злободневных социальных проблем человека и общества, в усилении интеграционных процессов в воспитании и социальной защите детства. Решение этих задач лежит в сфере педагогической деятельности, которая, по сути, становится деятельностью социально-педагогической.

Посредством социальной педагогики общество инициирует совершенно новый подход к общественной практике. Согласно этому подходу *человек, его социальное благополучие* становятся центром педагогически ориентированной профессиональной деятельности специалистов социальной сферы (образования, социальной защиты, культуры, здравоохранения, органов правопорядка), центров занятости, миграции. Такое понимание педагогики пересматривает роль и функции традиционных социальных институтов, характер и механизм их взаимодействия. Этот подход усиливает воспитательную и социальную функции всех социальных институтов общества, повышает ответственность государства и общества за воспитание подрастающих поколений, обеспечение социальной защиты детства.

Представители властных структур, многие из которых заинтересованы в развитии социальной педагогики в их городе, районе, селе, понимают, что *социальная педагогика как педагогика среды*, даёт механизмы гармонизации отношений человека (ребёнка) и общества, способствует гуманизации социальной среды, помогает воздействовать на сознание людей, тем самым изменяя их деструктивное поведение, образ жизни, отношение к семейным ценностям, к воспитанию детей. Социальная педагогика, исследующая влияние на человека позитивных и негативных факторов поликультурного нестабильного российского социума, помогает власти формировать стратегию действий по реализации социальной, семейной, молодёжной политики, опираться на институт социальных педагогов в налаживании культурной, социально-педагогической работы по месту жительства.

Развитие социальной педагогики как практики базируется на территориальном принципе ее структурирования. Для социальной педагогики характерен не столько институциональный, сколько личностно-средовой подход к организации деятельности. Основная сфера ее функционирования – это пространство места жительства. Семья, дом, семейно-соседская общность людей по месту их проживания становятся основным объектом, той сферой, где главным образом осуществляется социально-воспитательная работа, социальная политика, социальная помощь людям. Участников социально-педагогической деятельности – детей и молодежь, семьи, пожилых людей объединяет не столько место работы, учебы, сколько место проживания, где люди имеют общие проблемы, заботы, интересы, где складываются добрососедские взаимоотношения, дружеские формы общения людей разного возраста, поколений, профессий.

Этот тезис вовсе не означает, что социально-педагогическая деятельность не может быть организована в рамках какого-либо воспитательного института. Более того, сегодня образовательные организации разного типа остро нуждаются в развитии социально-педагогической деятельности как самостоятельной области работы, имеющей свою структуру, цели и задачи, содержание, свое кадровое обеспечение.

Социальная педагогика как область практической деятельности базируется на следующих *ключевых принципах*:

превентивно-профилактический характер социально-педагогической поддержки, ориентированной на все категории детей с целью возможно более раннего выявления их проблем на основе дифференцированного, личностно-ориентированного подхода;

включение самих детей, семей в процесс решения собственных проблем на принципах самопомощи как активных субъектов преобразующей деятельности, участников процесса социализации;

приоритет социально-педагогической работы с семьёй, семейно-соседским сообществом, опора на семью в работе со всеми группами детей, имеющих социальные проблемы;

интеграция сил, средств и возможностей различных государственных и негосударственных социальных институтов в экономичном и полноценном использовании их возможностей в работе с детьми и взрослыми;

повышение социально-педагогической компетентности педагогов в процессе социально-профилактической деятельности;

признание и укрепление авторитета волонтерского движения с включением в него различных слоёв и групп населения, поддержка социальных инициатив детей и молодёжи, социально активных граждан.

Многообразие сфер приложения социальной педагогики как области практической деятельности и форм социально-педагогической работы затрудняет определение ее специфики на фоне других видов воспитательной и социальной работы. Выделение нескольких *основополагающих постулатов* позволит полнее осознать ее особенность и своеобразие. Таковыми, на наш взгляд, являются:

- ориентация на жизненно важные социальные проблемы, повседневные потребности детей, семей; их предварительное выявление как необходимая предпосылка педагогически целесообразной реакции на эти проблемы и потребности;

- открытый государственно-общественный, междисциплинарный характер деятельности учреждений социальной сферы;

- наличие гибких педагогических структур по месту жительства с частичной институализацией, затрагивающей финансовую и юридическую сторону;

- перенесение центра тяжести социально-педагогической деятельности в открытый социум, в сферу неформального общения и разнообразных влияний, межвозрастного и межпоколенного сотрудничества;

- совместная деятельность социальных педагогов и разных категорий населения в определении целей, форм, методов социально-педагогической деятельности с детьми и семьями, ее содержательных аспектов как основа планирования, организации, анализа социально-педагогической деятельности;

- доминирующая ориентация на группу в местном сообществе, которая на добровольных началах, общности целей, задач, интересов объединяет разновозрастной состав участников, оставляя за социальным педагогом функции координатора взаимодействия представителей государственных и общественных структур, организатора работы с детьми и семьями;

- привлечение педагогических ресурсов среды: историко-культурного наследия, традиций и обычаев, образовательных возможностей населения, научного, производственного, культурного потенциала учреждений, организаций социума для насыщения социальной среды воспитательным содержанием, создания педагогически управляемого потенциала социума;

– демократический, благоприятный климат в местном сообществе, содействующий развитию инициативы, самостоятельности, исключающий стрессы, страхи, комплексы и т.д.;

– отказ от нормативно-контролируемого (как в школе, в организации дополнительного образования, дошкольном учреждении) учебного материала и ориентация на общественно ценные и социально значимые знания и виды деятельности по месту жительства, на жизненно важные проблемы, реализуемые через адресную помощь, патронаж, сопровождение, краткосрочные образовательные программы, социальные проекты и др.

Как практическую деятельность социальную педагогику отличают *базовые характеристики, в их числе такие, как:*

– *ориентация людей на особый тип поведения в социуме: помогающее, поддерживающее, доброжелательное, конструктивное; на реализацию в повседневной жизни гуманистических принципов жизнедеятельности: (милосердие, сопереживания, сорадование, сострадание, эмпатия и др.);*

– *создание в местном сообществе условий для развития активной позиции каждого человека (участие в проектах, благотворительных акциях, волонтерском движении, работа общественных воспитателей и др.);*

– *акцентуация поддержки и помощи детям и семьям, благополучным и неблагополучным, проживающим в пространстве места жительства со стороны государственных, общественных и бизнес-структур;*

– *ориентация общественно-педагогической работы с детьми и семьями в семейно-соседском сообществе не только на воспитание, дополнительное образование детей и взрослых, но и на социально-педагогическую поддержку детей и семей, имеющих социальные проблемы;*

– *опосредованность воспитательного влияния на ребёнка, семью, когда педагогическая цель достигается не столько прямым влиянием воспитателя, сколько средствами опосредованного воздействия: через совместную деятельность детей и взрослых в пространстве места жительства по обустройству среды обитания; семейные формы досуга, трудовые акции детей и родителей; примеры общественной помощи людям, нуждающимся в поддержке других; создание в поселении атмосферы доброжелательности, добрососедства; гуманные отношения в семейно-соседской сфере; реализации личностных возможностей жителей на основе их активного участия в обустройстве среды обитания;*

– ориентированность педагогического процесса в пространстве места жительства не только на воспитание и образование детей, но и воспитание и неформальное образование взрослых;

– максимальная вовлечённость и включённость общественности в воспитательный процесс в пространстве места жительства. Речь идёт о сегодняшнем применении идей исторического опыта сельских общин, реализовавших свои механизмы социального контроля за благополучием детей и положением семей в общественном пространстве; общественных структур, эффективно работавших с детьми и молодёжью по месту жительства в советское время; вновь созданных современных педагогических структурах в пространстве места жительства, имеющих позитивный опыт работы с детьми и семьями в условиях рыночных отношений;

– целенаправленная активизация педагогических ресурсов социальной среды городских и сельских поселений для воспитания, дополнительного образования детей и взрослых, социальной защиты семьи.

Исследования показывают: с опорой на идеи социальной педагогики власти ряда регионов превращают территорию места жительства в *социально безопасное, воспитывающее, развивающее, культурное пространство, а социальную среду городских и сельских поселений – в педагогический фактор.*

Однако в целом социально-педагогическая работа с детьми и семьями в пространстве места жительства не рассматривается государством как приоритетная и, соответственно, не входит в числе критериев эффективности деятельности региональных и муниципальных властей.

Литература:

1. Гурьянова, М.П. Социальная педагогика и власть: сотрудничество необходимо / М.П. Гурьянова // Социальная педагогика в России: научно-методический журнал. – 2015. – № 1. – С. 3 – 9.

2. Гурьянова, М.П. Территориальные сообщества как социально-педагогический феномен единения цели человека и власти / М.П. Гурьянова // Социальная педагогика в России. – 2016. – № 2. – С. 3 – 10.

3. Расчётина С.А. и др. Социальная педагогика: учебник и практикум для академического бакалавриата / С.А. Расчётина / отв. ред. С.А. Расчётина, З.И. Лаврентьева. – М.: Юрайт, 2017. – 416 с.

О.С. Ушакова,
руководитель научного направления,
доктор педагогических наук, профессор
Института изучения детства, семьи и воспитания РАО,
академик МАНПО (Москва, Россия).
e-mail: oxu@bk.ru

РАЗВИТИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ РОДНОМУ ЯЗЫКУ

Проблема развития речи детей дошкольного возраста является многоаспектной. Она издавна изучалась специалистами с разных точек зрения: психологической, лингвистической, педагогической. Известный психолог, основатель Института дошкольного воспитания, А.В. Запорожец, разрабатывая концепцию развития дошкольника, начиная с раннего возраста, подчеркивал непреходящее значение воспитания ребенка с первых лет жизни для психического развития человека, так как упущения в формировании мышления и языка ребенка почти невозможны в будущем.

В методологии отечественной психологии достаточно глубоко разработана проблема присвоения ребенком общественно-исторического опыта как одного из главных факторов развития человеческого интеллекта (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия и др.).

Рассматривая становление культуры мышления ребенка раннего возраста, С.Л. Новосёлова опирается на исследования психологов (А.В. Запорожец, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, Н.Н. Поддьяков, А.М. Фонарёв) и педагогов (А.П. Усова, Е.И. Радина, М.Ю. Кистяковская), проведенные в Институте дошкольного воспитания, и доказавшие, что общественный, исторически обобщенный опыт в ходе жизнедеятельности ребенка становится его личным опытом. И психологи, и педагоги подчеркивают, что ранний возраст очень важен для интеллектуального и речевого развития ребенка.

Исследователями доказано, что изучение соотношения мысли, речи и языка в становлении языковой личности ребёнка-дошкольника предоставляет возможности для выявления закономерностей развития интеллектуальных, коммуникативных, речевых и языковых способностей в дошкольном детстве.

На формирование **языковой личности** и представлений о **языковой картине мира** в дошкольном возрасте влияют многие социальные факторы, среди которых важнейшую роль играют язык, воспитание и обучение.

Термин **языковая личность**, введенный академиком В.В. Виноградовым («О художественном языке», 1980), был разработан Ю.Н. Карауловым, связывающим это понятие с **языковой средой** (исторически сложившееся объединение людей на основе общего языка и культуры), то есть с окружением, в котором происходит изучение языка.

В работе «Русский язык и языковая личность» Ю.Н. Караулов понимает под ней «совокупность способностей и характеристик человека, обуславливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности; б) глубиной и точностью отражения действительности; в) определенной целевой направленностью». Языковую личность Ю.Н. Караулов рассматривает в трех аспектах: философском (язык – интеллект – действительность), психологическом (в соответствии с тремя уровнями: семантическим, когнитивным и прагматическим) и собственно лингвистическом.

Ребенок начинает понимать окружающий мир благодаря языку, в котором закрепляется общественно-исторический опыт – как общечеловеческий, так и национальный. Последний и определяет специфические особенности формирования системы языковых связей на всех его уровнях. В процессе усвоения языка в сознании его носителей возникает определенная языковая картина мира.

Необходимой предпосылкой формирования системы языковых связей у ребенка является потребность в речевом общении, возникающая в ходе деятельности. Как только слова начинают служить ребенку для общения, они уже содержат в себе элементарное обобщение тех ситуаций, в которых были усвоены, отсюда появляется новый тип общения с взрослыми – собственно речевое общение (А.В. Запорожец, Н.И. Жинкин, Д.Б. Эльконин).

Совокупность всех знаний, которые отразились и закрепились в языке, и представляет собой языковую картину мира, которая формируется конкретно в освоении фонетики, лексики, грамматики родного языка, начиная с дошкольного возраста. На основе формирования у ребенка речевых умений и навыков происходит развитие его речи: понимание смысла слова и обогащение словаря, усвоение системы языковых понятий и закономерностей в области морфологии, словообразования, синтаксиса, овладение звуковой культурой речи, формирование связной монологической речи.

Как известно, в речи реализуются основные функции языка: коммуникативная (средство общения), когнитивная (познавательная), эмотивная (средство выражения чувств и эмоций). Российские и зарубежные психологи осо-

бое значение придают и обозначающей, семантической функции речи, благодаря которой она является как формой существования мыслей, так и средством общения. С.Л. Рубинштейн эти узловые свойства речи видел в ее связности. Конечно, основное развитие связной монологической речи связано с овладением **письменной** речью и относится к школьному возрасту, однако важную роль играет развитие связной **устной** речи, которая является фундаментом письменной речи и осуществляется в дошкольном детстве.

Изучение родного языка в дошкольном детстве направлено на достижение **следующих целей:**

- *развитие* и воспитание дошкольника, его социализация, развитие интеллектуальных способностей;
- *овладение* языком как средством общения в повседневной жизни;
- развитие коммуникативных способностей;
- *обогащение* словарного запаса и формирование грамматического строя речи;
- элементарное овладение его основными изобразительно-выразительными средствами, воспитание звуковой культуры;
- *формирование* способности осознавать языковые и речевые явления, оценивать их с точки зрения соответствия ситуации, сфере общения;
- *приобретение* компетентности в сфере родного языка и речевого общения.

В дошкольном возрасте практическое освоение родного языка достигает высокого уровня. Известный исследователь детской речи Ф.А. Сохин считал, что необходимо предусматривать специальную работу по развитию речи, смысловой стороны слова; совершенствование речевого общения включает расширение словарного запаса ребенка. Он отмечал, что развитие понятийного мышления ребенка невозможно без усвоения новых слов, новых знаний и представлений, а если новые впечатления не закрепляются в слове, то ребенок не будет осознанно их употреблять в своих высказываниях. Ф.А. Сохин подчеркивал, что элементарное осознание явлений языка и речи возможно развить в том случае, если работу над словом вести **в логике языка** (а не только в логике предметных связей), для этого в методике развития речи необходимо повысить удельный вес работы над значением слова. Он доказал, что формирование знаний и представлений невозможно без введения в речевую и мыслительную деятельность детей новых слов, которые обозначают предметы, явления, их свойства и качества во взаимосвязи. Эффективным приемом раскрытия значения слов является использование синонимических

и антонимических сопоставлений, а также ознакомление с явлением полисемии. Чтобы в речевом мышлении ребенка слова были связаны друг с другом как единицы языка, необходима специальная, собственно языковая работа, направленная на формирование у детей представлений о семантических связях и отношениях в области лексики.

Подчеркнем, что понимание значения слова – это ключевой момент речевого онтогенеза. Овладеть значением слова – значит овладеть зафиксированным в языке способом отражения существенных для данного социума признаков предмета (явления).

В своих исследованиях мы обращались к формированию у ребенка фонетической, лексической и грамматической сторон речи, а также к развитию навыков владения языком в его коммуникативной функции и к освоению эмоционального компонента речи. Речь ребёнка дошкольного возраста мы рассматривали как в контексте его общения с взрослыми и сверстниками (коммуникативная способность), так и в области развития его умения говорить, используя усвоенные речевые средства (языковая способность).

Языковая способность является одним из важнейших понятий психолингвистики. А.А. Леонтьев выделяет языковую способность как отражение системы языка в сознании говорящего. Необходимость создания известного «фундамента», накопления речевых умений и навыков, а также языковых средств, которые их обеспечивают, подчеркивал Н.И. Жинкин.

Языковая способность складывается у ребенка в процессе речевой практики, формируется как система речевых ассоциаций и развивается под влиянием целенаправленного речевого воспитания, включая эмоциональную сторону речи. При этом языковая способность непременно должна включать в себя развитое *чувство языка*, которое помогает ребенку комбинировать языковые единицы в высказывание. По А.А. Леонтьеву, это *творческое* комбинирование во всех смыслах. Когда меняются ситуации речевого общения, ребенок начинает строить новые фразы и использовать их в новых сочетаниях. У него появляются новые мысли, новые интонации, меняется и интонационный синтаксис их выражения. Именно в тот момент, когда ребенок находит новое речевое решение в какой-либо конкретной ситуации, происходит развитие языковой способности. И здесь важнейшей задачей становится обучение, формирование у ребенка этой способности, основой которой, как показали исследования, является семантический компонент.

В общении человек стремится построить свои отношения с партнерами так, чтобы они обеспечивали ему эмоциональный комфорт. Особенно важны

такие отношения с детьми дошкольного возраста, так как с неудачами общения связаны отрицательные эмоции, такие, как тревожность, сомнение. Исследователями доказано, что одной из причин такой тревожности является недостаточно развитая речь – неумение выразить словами свою мысль, свое эмоциональное состояние. А именно это помогает развитию самосознания и эмпатических качеств личности. И здесь понимание педагогом этих проблем, его профессионализм играют решающую роль.

Осознание ребёнком эмоциональных переживаний осуществляется параллельно и во взаимосвязи с речевым развитием. Совокупность развитых у ребенка речевых умений и навыков и составляет языковую способность, которая позволяет ему понимать и строить новые высказывания в соответствии с речевой ситуацией и в рамках системы правил, принятых в данном языке для выражения мыслей. Реализация языковой способности в речевой деятельности оказывает влияние на становление языковой личности ребенка. А формирование языковой личности в когнитивном аспекте обусловлено языковой картиной мира, хранящейся в языковом сознании ребенка, овладевающего родным языком, и отражающей индивидуальные способы хранения и поиска необходимой языковой информации.

Любой язык имеет свою языковую картину мира, и языковая личность усваивает знания об окружающем его мире, в соответствии с этой картиной. Язык является важнейшим способом формирования у человека знаний об окружающем его мире, о культуре народа. Языковая картина мира формирует у ребенка как носителя родного языка, восприятие и понимание окружающего его мира природы, задает нормы поведения в социуме, определяет его отношение к миру.

Наши исследования показывают, что развитие языковой способности тесно связано с понятием «культура речи», с развитием языковой личности и формированием языковой картины мира, начиная с дошкольного детства.

Литература:

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь // *Собрание сочинений: В 6 т. – Т. 2.* – М. : «Педагогика», 1982.
2. *Запорожец, А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. 2. – М., 1986.
3. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987.

4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969.
5. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973.
6. Сохин, Ф.А. Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников / Ф.А. Сохин. – М.: МОДЭК, 2002.
7. Ушакова, О.С. Закономерности овладения родным языком. Развитие языковых и коммуникативных способностей в дошкольном детстве / О.С. Ушакова. – М. : ТЦ «Сфера», 2018.

Секция 1

РАЗВИТИЕ ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ОСНОВ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

А.Б. Бушев,
профессор кафедры журналистики, рекламы
и связей с общественностью Тверского государственного
университета, доктор филологических наук (Тверь, Россия)

МУЛЬТИКУЛЬТУРАЛИЗМ И СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА

Определенные социальные явления, с которыми столкнулись люди в XXI веке, требуют пересмотра многих категорий, в частности, общественных наук. Одной из таких категорий является мультикультурализм.

«Мультикультурализм», «этничность», «национальная идентичность», «межкультурная коммуникация», «этническое разнообразие» (ethnic diversity), «столкновение цивилизаций» стали как позывными дискурса о сложных социальных национальных проблемах, так общественными феноменами (миграция) и целями социальной политики (например, ассимиляция, инкультурация, диалог, социализация). Эти феномены находят свое отражение в морали, художественном творчестве, праве, социальных представлениях, науке, соположены вопросам религии.

Многие публикации посвящены сосуществованию разных миров, трагически разделенных культурой, ценностным взглядом на мир [3; 4; 5]. Ценности, нормы и системы символов какого-либо общества отражаются на мышлении, представлениях, восприятии и особенностях поведения ее носителей.

Культура в числе прочего есть и возможный репертуар контрольных механизмов управления поведением людей. Культура есть совместный опыт (национальный, этнический, религиозный и т.д.), нашедший свое отражение в общем языке, стиле общения, обычаях, верованиях, представлениях и ценностях. Это и неформальные, часто скрытые модели человеческого поведения, общения и самовыражения, которые присущи всем представителям данной социальной группы.

Выделяются следующие уровни межкультурной компетенции:

- необходимый для выживания;
- достаточный для вхождения в чужую культуру;

– обеспечивающий полноценное существование в новой культуре – ее «присвоение»;

– позволяющий в полной мере реализовать идентичность языковой личности.

Процесс межкультурной коммуникации начинается с простого осознания факта реально существующих культурных различий. Главной целью общения становится преодоление межкультурных различий и осуществление межкультурной коммуникации.

Любую группу людей, обладающих своей культурой, можно охарактеризовать следующими категориями: осознание себя и пространства, коммуникация и язык, одежда и внешний вид, еда и правила поведения за столом, время и его восприятие, взаимоотношения, нормы и ценности, система религиозных убеждений и представлений, умственная деятельность и методы обучения, организация труда и отношение к работе.

Вся практика межкультурной коммуникации и аккультурации выросла из того наблюдения, что одного владения иностранным языком недостаточно для межкультурного взаимопонимания, что требуется знание всего комплекса форм поведения, психологии, культуры, истории своих партнеров по общению. Э. Холл пишет о культурных очках – большинство людей рассматривает собственную культуру как центр и меру для других культур. Девизом мультикультурализма становится единство в многообразии: в связи с распадом прежней системы социальной идентичности нации пытаются обрести культурную идентичность.

Аккультурация – освоение чужой культуры. Исследование процессов аккультурации проводилось американскими культурными антропологами Р. Редфилд, Р. Линтон, М. Херсковиц. Культуры спешиваются и достигают состояния культурной и этнической однородности. Аккультурация происходит и на индивидуальном и на групповом уровне. Реципиент-донор отношения приводят к ассимиляции, сепарации, маргинализации, интеграции. Результатом аккультурации выступает психологическая адаптация, социокультурная адаптация, экономическая адаптация. Аккультурация – коммуникативный процесс. Процесс аккультурации можно рассматривать как приобретение коммуникативных способностей к новой культуре. Очевидно, что любой входящий в чужую культуру проходит закономерные стадии: культурный шок восхищение – фрустрация – принятие и приспособление.

Модель освоения «чужой» культуры Беннета [6] подчеркивает подготовку человека к межкультурному взаимодействию. Важны формы эмпатии,

чуткости, чувствительности – новый тип личности, сознательно отбирающий и интегрирующий элементы различных культур.

Содержанием этноцентрических этапов аккультурации будут являться отрицание (изоляция, сепарация), защита (диффамация, превосходство, обратное развитие), умаление (физический универсализм, трансцендентальный универсализм). Содержанием этнорелятивистских этапов аккультурации будут признание (уважение к различиям в поведении, уважение к различиям в системах ценностей), адаптация (эмпатия, плюрализм), интеграция (контекстуальная оценка, конструктивная маргинальность).

На первом этапе: чужая музыка, танцы, костюмы, кухня. Ставится задача признать существование межкультурных различий. Фактическим результатом плюрализма является бикультурализм. Необходим не только спектр знаний и о чужой культуре, но и общие навыки – эмпатийное слушание, толерантность, любознательность, знание общекультурных универсалий.

Межкультурная коммуникация (МК) рассматривается как комплекс аналитических и стратегических способностей, расширяющий интерпретационный спектр индивида в процессе межличностного взаимодействия с представителями другой культуры [2]. Мировой опыт показывает, что наиболее успешной стратегией достижения межкультурной компетенции является интеграция – сохранение собственной культурной идентичности наряду с овладением культурой других народов. Важной в создавшихся условиях становится критическая саморефлексия.

Фактор языковой компетенции имеет в МК коммуникации относительный характер, поскольку в оценке языковой компетенции представителей разных культур используются неодинаковые критерии; в разных культурах могут не совпадать представления о правильном или неправильном языковом употреблении; требования к владению родным языком всегда выше, чем требования к владению иностранным языком; оценка уровня компетенции различается в зависимости от целей коммуникации: человек может хорошо справляться с бытовым общением, но быть недостаточно компетентным для общения с коллегами на профессиональном уровне [1].

Культурный антрополог М. Херсковиц – основоположник исследования инкультурации – выдвигает идею вторичной инкультурации – освоение отдельных элементов культур, что сказывается в когнитивном, эмоциональном и поведенческом аспекте. Это работа с ценностями (культурные ценности – value orientation). В центре здесь ценностное отношение человека к миру, при котором те или иные явления окружающего мира имеют смысл и значимость.

Таким образом, ценность не есть вещь сама по себе – она представляет собой отношение к вещи, событию, процессу и т.д. Теория ценностей выделяет личные, возрастные, ценности больших и малых социальных групп, ценности различных эпох и государств, общечеловеческие ценности культуры.

При этом культура – не только произведения, но и нравы, обычаи, стереотипы сознания и поведения. Эта концепция получила расширение в этнологии, культурной и социальной антропологии. Культурная идентичность понимается как принадлежность индивида к какой-либо культуре или культурной группе, формирующее ценностное отношение человека к самому себе, другим людям, обществу и миру в целом. Сущность культурной идентичности заключается в осознанном принятии индивидом соответствующих культурных норм и образцов поведения, ценностных ориентации и языка, понимания своего Я с позиции тех культурных характеристик, которые приняты в данном обществе, в самоотождествлении себя с культурными образцами именно этого общества.

В ситуации межкультурного общения происходит осознание своей культуры, существования других форм переживаний, видов поведения, мышления, которые значительно отличаются от привычных и известных способов. Поскольку человек – участник различных социокультурных групп, то он обладает сразу несколькими идентичностями.

Мультикультурализм – существование разных культур, их сосуществование и взаимодействие и взаимовлияние – реальность современного мира. Именно эта реальность делает необходимым межкультурное понимание, фундирует диалог культур в современном мире. Недостатком понимания и коммуникации культурных сообществ и обуславливаются конфликты в современном мире.

Мультикультурализм – это отрасль культурологии, изучающая особенности сосуществования и взаимодействия разных субкультур внутри социумов. Эта теория связана с политологией (политической и правовой культуры, проблемы «культуры и идеология»), с психологией (культурной психологии, этнографии, психоистории, истории культуры), историей (изучения исторической динамики появления и угасания различных исторических вариантов той или иной культурной общности), с организационной психологией и теорией управления (исследования организационной культуры, культуры предпринимательства, управления, особенностей культуры спроса и предложения, маркетинговых стратегий культуры), с теорией риторики (исследования проблемы диалогизма, проблем коммуникации), с профессиональными от-

раслями знания (изучения профессиональной компетентности), и с философией (философия культуры, социальная философия, моральная философия), с информатикой (исследования динамично развивающейся культурой пост-индустриального информационного общества).

Диапазон взглядов на приемлемость мультикультурализма различен – от признания его де-факто к постулированию необходимости и важности мультикультурального подхода в общественной науке и общественной жизни до признания мультикультурализма вредным явлением. Спектр мнений по поводу мультикультурализма и национальной идентичности порой диаметрально противоположен – от признания того факта, что именно мультикультурализм приведет нас к пониманию национальной идентичности и глобальной идентичности до приравнивания мультикультурализма к разрушительному для идентичности и национального образования явлению. Взгляды варьируют от постулирования цели быть мультикультурным – до признания, что мультикультурализм разрушает традиционную систему ценностей, лишает неких ориентиров национального менталитета. Ряд теоретиков полагает, что мультикультурализм способствует обезличенному глобализму, ряд аналитиков полагает, что мультикультурализм, напротив, подчеркивает разнообразие и различие в нациях.

Мультикультурализм последнего времени типически сконцентрирован на этничности – речь идет о культурах и коллективных психологиях народов, народностей, наций. В дискурсе мультикультурализма можно выделить такое измерение, как социальное – толкуют о новом сепаратизме, фрагментации, самосегрегации наций в культуре, о формировании национальных гетто, анклавов и т.д. Впрочем, признание факта культурной, цивилизационной разобщенности народов в мире конца XX века – непреложный факт социальной науки, вызвавший, в частности нашу шумевшую книгу С. Хантингтона о столкновении цивилизаций и полемику по ней. Именно С. Хантингтон артикулировал представление западных политологов и истеблишмента, что основным источником конфликтов становится конфликт культурных идентичностей. Цивилизационное выделение и противопоставления, впрочем, не являются приоритетом ученого: об этом размышляли Шпенглер, Тойнби, Данилевский. Религиозный, исторический, языковой факторы, фактор традиций начинают играть существенную роль в общежитии человечества. На смену идеологиям, разделяющим людей, идут цивилизации.

В этой связи отметим более позднюю работу Хантингтона, размышляющего в ней о национальной идентичности и ее угрозе изнутри – от ми-

грации латинос. Отмечено, например, что билингвальное образование латинос и близость их собственных стран мешают полноценной интеграции в американское общество. Выделение национального характера, национальных ценностей – ключевой момент в характеристике нации, формировании характера нации иммигрантов. Показательно размывание ключевых ценностей (*anglo-protestant core of values*), понимание того, что есть элиты, переставшие быть национальными. (*denationalised elites*). Так, WASP – ценности до недавнего времени разделялись всеми гражданами США. Они могут быть выражены вербально (с небольшой дозой разнообразия) в предложениях типа: *America was founded by British settlers who brought with them a distinct culture including the English language, Protestant values, individualism, religious commitment, and respect for law*. В настоящее время говорят об изменяющейся демографии Америки – в связи с ее мультикультуральностью.

Основная научная метафоризация тоже весьма типична: растворение и загрязнение национального характера (*dilution, contamination*), фрагментация чувства национального, эрозию национальной идентичности. В то же время мы сталкиваемся с теориями мозаичного целого – изменения идентичности индивида вследствие принадлежности его не только к этническим, религиозным, расовым, но и, например, к групповым, профессиональным сообществам, наличия у него соответствующей идентичности.

Социальная политика в таких случаях – *affirmative action*, программы мультикультурализма и адаптации, двойное гражданство. Социальные феномены – наличие этнических анклавов, наличие несмешиваемых культурных различий, социально напряжение.

Позитивным аспектом изучения мультикультурализма в социальном плане видится признание важности межкультурной и кросс-культурной коммуникации. Количество работ, спектр поднимаемых вопросов, уровень представлений (от признания и описания отдельных фактов МК коммуникации, сколь бы важными ни казались такие иллюстрации, до создания оригинальной системной теории) постоянно лавинообразно возрастает. Тем не менее дискурс о мультикультурализме, национальной идентичности, кросс-культурной коммуникации, национальном менталитете, ценностях традиционен и типичен.

Интересным представляется отметить, что в традиции общественной полемики в России дискурс о мультикультурализме не являет собой чуждого общественной мысли явления. О том, что такое русский европеец, не переставали спорить Достоевский, Тургенев, Леонтьев, Чаадаев, Хомяков, Бердя-

ев, Ильин, многие философы русского зарубежья. В силу ряда причин их дискурс оказался воспринятым и востребованным в настоящее время. Современные обществоведы полагают, что мультикультурализм должен преодолеть сконцентрированность на этничности и перейти к обсуждению вопросов гендера, класса, религии, расы, этничности – лишь тогда он напрямую подойдет к пониманию, что такое *многокультурное общество*.

Отметим, что дискурс мультикультурализма имеет педагогическое измерение. Известен анекдот о том, что американский университет – это американское учебное заведение, где русские профессора учат китайских студентов. Известна роль доминирующей культуры WASP (белых американцев англосаксонского происхождения с протестантскими ценностями, обычно мужчин, обычно состоятельных и образованных) и неуклюжие попытки представить голос других культур – заигрывание с различными меньшинствами, политику изучения другого голоса – с представлением соответствующего маргинального дискурса.

Литература:

1. *Воробьев, В.В.* Лингвокультурология / В.В. Воробьев. – М., 1997.
2. *Зинченко, В.Г.* и др. Межкультурная коммуникация. Системный подход / В.Г. Зинченко. – Н. Новгород, 2003.
3. *Кочетков, В.В.* Психология межкультурных различий / В.В. Кочетков. – М., 2002.
4. *Лебедева, Н.М.* и др. Межкультурный диалог: тренинг этнокультурной компетентности / Н.М. Лебедева. – М., 2003.
5. *Малахов, В.* Парадоксы мультикультурализма / В. Малахов // Иностранная литература. – 1997. – № 11.
6. *Bennet, M.* Basic Concepts of Intercultural communication. Selected Readings. Yarmouth, 1998.

А.В. Иванов,
профессор кафедры педагогической возрастной
и социальной психологии, доктор педагогических наук, профессор
Московского городского педагогического университета
(Москва, Россия), e-mail: aivanov7@rambler.ru

ПЕДАГОГИКА СОЦИАЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК ОТРАСЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В истории педагогики проблема формирующего влияния среды на развитие человека отражена в исследованиях философов и ученых педагогов преимущественно в аспекте анализа роли и значения среды в воспитании ребенка (Ф.А. Дистервег, А.Ф. Лазурский, П.Ф. Лесгафт, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский, С.Т. Шацкий и др.).

Воспитание средой получило развитие в Германии в идеях «интегрированные», «соседские» школы (Э. Нигермайер, Ю. Циммер); в США – «школы без стен» (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен), школы «экосистемы» (Дж. Гудлен); во Франции – «параллельная школа» (Б. Бло, А. Порше, П. Ферра). В истории зарубежной педагогики XIX – XX вв. проблемы взаимодействия среды и личности нашли отражения в работах Ж. Адлера, Т. Брэмельда, У. Брикмана, Г. Винекен, М. Дюверже, Дж. Дьюи, Э. Кинга, Дж. Конанта, П. Кершенштейнера, А.В. Лая, Дж. Лауэррайса, П. Наторпп, Э. Нигермайера, А. Оттовэя, Х. Рагга, Г. Рерса, Ж.-Ж. Руссо, О. Рюле, Г. Спенсера, С. Френе, Ж. Фридмана, Ю. Циммера.

В России идея воспитания средой актуализировалась в 20-е годы XX в. Исследователи этого периода выделяли окружающую среду в качестве существенного фактора социального воспитания и считали, что окружающая среда оказывает непосредственное влияние на воспитание детей (А.А. Богданов, К.Н. Венцель, Л.С. Выготский, А.К. Гастев, С.Т. Шацкий, Ф.И. Шмидт). Идея воспитания средой нашла воплощение в теории «педагогика среды» (Н.И. Иорданский, А.Г. Калашников, М.В. Крупенина, А.С. Макаренко, С.С. Моложавый, С.Т. Шацкий, В.Н. Шульгин).

В начале XXI в. заметно возрос интерес исследователей к феномену среды в связи с проблемами социализации, социальной адаптации, в нашей стране (В.Г. Бочарова, З.А. Галузова, И.А. Липский, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, В.Д. Семенов и др.); этнопедагогики (Д.М. Абдуразакова, Г.Н. Волков, Г.В. Нездемковская и др.); истории, теории и практики функционирова-

ния и развития воспитательных систем (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.); развития среды микрорайона (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин и др.), школьной среды (Г.А. Ковалев, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.); школы культуры (Т.В. Цырлина). Взаимосвязь социокультурной среды и культурной среды школы были частично раскрыты в работах Е.А. Александровой, Н.Б. Крыловой, Л.П. Печко; средовой подход, структура и содержание социальной среды представлены в работах Е.П. Белозерцева, Р.А. Кассиной, Ю.С. Мануйлова, А.И. Павленко, И.И. Сулима, Л.Н. Шиловой и т.д.

Все эти исследования можно объединить одним понятием – «педагогика социальной среды».

Особый вклад в развитие педагогики среды внес Л.В. Мардахаев, который в своей книге «Педагогика среды» представил не только научное обоснование этой отрасли знания, но и ее практическое содержание, методы и формы работы социального педагога по использованию возможностей социальной среды в социальном развитии и саморазвитии личности ребенка [3].

Педагогика социальной среды – это область научной отрасли знания «социальной педагогики», которая изучает социально-педагогические процессы и явления в социальной среде, на различных ее уровнях, в ее типах и видах с целью обеспечения защиты и поддержки человека в его успешной социализации и индивидуализации, создания благоприятных условий для развития его социальных и духовно-нравственных качеств и способностей в пространстве взаимовлияний (между людьми, между людьми и материально-предметной сферой), взаимоотношений и взаимодействия его субъектов [1].

Особое значение для социальной педагогики имеют исследования, связанные с микросредой (социокультурная среда, культурная среда образовательных учреждений, среда семьи, среда социальных групп и личности), где специалисты в области образования и социальной защиты детства непосредственно используют возможности среды с целью создания условий для успешной социализации и саморазвития человека и прежде всего ребенка.

Феноменом культуры является культурная среда как пространства энергообмена и развития ее субъектов друг с другом и культурными объектами (памятниками культуры, средствами передачи культуры) с целью становления и совершенствования культуры личности. Культурная среда создается кругом лиц в соответствии с целями и задачами культурного развития личности, является ненасильственным средством и условиями культурного воспи-

тания и развития человека. Социальная среда и социокультурная среда развиваются стихийно.

Сущность культурной среды общеобразовательного учреждения определяется тем, что она отражает идеи и ценности современной ей культурной парадигмы образования, включает в себя культурные процессы развития и саморазвития базовой культуры личности ребенка, педагогической культуры учителей и родителей учащихся, особенности взаимодействия субкультур ее основных субъектов.

Современная культурная парадигма образования ориентирована на: гуманистические культурные ценности; процессы общения, взаимодействия, разнообразную совместную деятельность детей и взрослых; развитие общей культуры детей и взрослых, педагогической культуры педагогов и родителей учащихся; культурные нормы и духовную сферу общения и сотрудничества детей и взрослых; культурную среду школы, предполагающую творческую, продуктивную совместную деятельность детей и взрослых как стержень их взаимодействия, а также самоуправление как свободную форму самоорганизации гражданского сообщества школы; культурные традиции школы; разнообразную образовательную среду; культуру отдельных сообществ школы, социума, семьи, личности [2].

Педагогическое влияние на развитие культурной среды школы заключается в деятельностном стремлении педагога усилить ее позитивные влияния. Позитивными влияниями в педагогике считаются те, которые ведут личность по пути ее взросления к идеальному образу человека, выработанному в данном обществе. Ведущим оценочным компонентом, приближающим к цели образования, выступают ценности.

Это пространство культурного самоопределения ребенка в соответствии с его индивидуальными особенностями и культурными предпочтениями (субкультура ребенка), с одной стороны. Но и сфера педагогических влияний, т.е. создания педагогических условий для развития и саморазвития личности ребенка, которая определяется как культурная среда образовательного учреждения, с другой стороны.

Педагогическое влияние на развитие культурной среды школы заключается в деятельностном стремлении педагога усилить ее позитивные влияния. Позитивными влияниями в педагогике считаются те, которые ведут личность по пути ее взросления к идеальному образу человека, выработанному в данном обществе. Ведущим оценочным компонентом, приближающим к цели воспитания, выступают духовные и нравственные ценности.

Педагогическое влияние рассматривается как принятый сообществом результат:

- помощи и поддержки ребенка в его индивидуальном развитии и саморазвитии;
- участия педагога в инновационной деятельности;
- помощи в создании школьных традиций, лично значимых для детей;
- создания условий для коммуникативного (разнообразные сообщества) обеспечения и интерактивного взаимодействия с учащимися и коллегами;
- оказания помощи в освоении правил жизнедеятельности в школе, социуме; в освоении знаний, планировании, проведении, рефлексии (анализе) деятельности; в овладении культурными способностями;
- реализации культурного опыта педагога в процессе совместной деятельности с детьми и коллегами;
- участия в организации коллективной жизни и самоуправления, развитии новых сообществ в соответствии с культурными запросами школьников;
- участия в развитии информационной и знаково-символической среды школы.

Именно аспект педагогического влияния, как детерминирующий процесс развития культурной среды школы и личности в ней является существенным отличием от определений других авторов (Н.Б. Крыловой, Е.А. Александровой). Если культурная среда – это пространство условий, необходимых для развития личности, то в науке педагогические условия рассматриваются как результат целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, способов, организационных и коммуникативных форм образования (воспитания, обучения) для достижения педагогических целей.

Целенаправленность педагогической деятельности не связана с навязыванием ребенку представлений о том, кого из него необходимо воспитать.

В культурной среде школы педагоги определяют задачи реорганизации школьных помещений и зон рекреации, организации культурной деятельности в детских сообществах, а также преобразования учебных программ и планов на принципах разнообразия, вариативности и альтернативности в соответствии с результатами диагностики образовательной деятельности школы. Это дает ученику возможность выбора деятельности, родителям – воз-

возможность увидеть перспективы и потенциал своего ребенка, школе – стать подлинным культурным центром для детских и взросло-детских сообществ. Но одновременно это дает педагогу возможность повысить свою педагогическую культуру, поскольку культурная среда школы не может функционировать, если учительская среда консервативна и не воспринимает нововведения.

Целенаправленность педагогических влияний помогает выявить специфику культурной среды образовательного учреждения, определяемую педагогической культурой учителей, родителей, частично учеников, уровнем их личностной и социальной активности.

Разнообразие методик и технологий работы, выбранных коллективом учителей в соответствии с их индивидуальными особенностями и особенностями школьников, а также социокультурной средой региона, ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, стремление к совершенствованию своих личностно-профессиональных качеств и способностей, основанных на нравственных и педагогических идеях, определяют процесс развития культурной среды.

Определяющим элементом культурной среды являются те уникальные отношения между ее субъектами, которые направлены на развитие и саморазвитие личности. Они пронизывают все компоненты культурной среды школы. Именно эти отношения создают тот особый образ жизни, в котором творчество, социальные инициативы, познавательная активность, взаимопомощь и сотрудничество детей и взрослых «заряжают» других без всякого принуждения и насилия. Тем самым создаются условия для свободного выбора тех сфер, которые направлены на реализацию актуальных потребностей и интересов личности и востребованных современным обществом.

Сущность процесса развития культурной среды общеобразовательного учреждения определяется совокупностью целей, ценностей, сущности, содержания, этапов, стадий, критериев, показателей, уровней, а также направлений и условий, способствующих позитивным изменениям совершенствования общеобразовательной школы, формированию ее уникальности; тем, что он отражает динамику движения школьного сообщества по освоению и принятию идей и ценностей современной культурной парадигмы образования, включает в себя культурные процессы развития и саморазвития базовой культуры личности ребенка, педагогической культуры учителей и родителей учащихся, особенности взаимодействия субкультур ее субъектов.

Культурная среда школы развивается субъектами образовательной системы в процессе их взаимодействия, влияя, в свою очередь, на их собственное развитие. Разнообразие методик и технологий работы, выбранных коллективом учителей в соответствии с их индивидуальными особенностями и особенностями школьников, а также социокультурной средой региона, ориентация на обновление содержания педагогической деятельности и форм работы, стремление к совершенствованию своих личностно-профессиональных качеств и способностей, основанных на нравственных и педагогических идеях, определяют процесс развития культурной среды.

Таким образом, педагогика среды как отрасль социальной педагогики обеспечивает успешный процесс ненасильственного влияния на процесс социализации, развития и саморазвития личности ребенка.

Литература:

1. *Иванов, А.В.* Педагогика социальной среды как отрасль социальной педагогики: монография / А.В. Иванов Saarbrücken:Palmarium Academic Publishing, 2013. – 499 с.
2. *Крылова, Н.Б.* Культурология образования / Н.Б. Крылова // Новые ценности образования: сб. – №10. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
3. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Изд-во Юрайт, 2017. – 797 с.

В.Н. Клипинина,
доцент кафедры социальной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск, Республика Беларусь)
E-mail: vnklip@bk.ru

РАЗВИТИЕ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ: СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Профессионализация социальной педагогики является характерным признаком современного общества, показателем его гуманистической ориентации и зрелости. Возникнув как отклик на деструктивные социальные процессы и явления, социальная педагогика к настоящему времени превратилась не только в профессиональную деятельность, но и в сферу социально-гуманитарного знания, требующего научного осмысления и научного обоснования. В этом контексте фундаментальные исследования российских ученых (В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Л.В. Мардахаев) представляются значимыми и определяют концептуальные основания для развития социально-педагогической теории, модернизации принципов и способов познания социально-педагогических явлений, совершенствования системы исследовательской деятельности в проблемном поле социальной педагогики как науки, практики и образовательного комплекса.

В современном понимании *социальная педагогика как сфера научного знания* раскрывает основные пути и технологии гармонизации влияния среды на личность, исследует закономерности совершенствования взаимодействия человека и его социального окружения. Как любая прикладная область научного знания она нацелена на расширение границ и возможностей практики. Как наука социальная педагогика исследует закономерности конкретных социальных процессов и явлений, порождаемых социальными отношениями и непосредственно связанных с жизнедеятельностью личности ребенка, семьи, подростково-молодежной группы, а также детей и подростков, попавших в трудную жизненную или социально опасную ситуацию и нуждающихся в социально-педагогической помощи.

Анализ концептуальных подходов к теории социальной педагогики свидетельствует о том, что в настоящий момент природа знаний, используемых в теории и практике социально-педагогической деятельности, имеет интегра-

тивный, не только педагогический, а скорее обобщенно-социальный и целостно-антропологический смысл, так как использует закономерности, принципы и методы других наук. Как отмечает Л.В. Мардахаев, «методологические основы социальной педагогики отражают используемое в социальной педагогике знание других наук – общей и социальной философии, педагогики, социологии, общей и социальной психологии, антропологии, социального права, социального управления, социальной информатики, социальной работы, валеологии, экологии, медицины» [4, с. 4].

Специалисты в сфере теории социальной педагогики (М.А. Галагузова, И.Я. Липский, А.В. Мудрик и др.) рассматривают ее как часть педагогической науки, взаимодействующей с другими отраслями наук о человеке и обществе. На наш взгляд эта точка зрения достаточно сильна. Однако, социальная педагогика одновременно считается *прикладной* социальной наукой на основании таких критериев, как наличие специфической, обособленной предметной области; сложившийся категориально-понятийный аппарат; обоснованность закономерностей и принципов; существование системы идей, позволяющих объяснить множество фактов из практического опыта социально-педагогической деятельности [1, с. 14].

Анализ научных источников позволяет условно обозначить два временных периода в процессе разработки и развития сущностных характеристик методологии социальной педагогики. Первый период (с середины 90-х годов XX века) характеризуется развитием идей и концептуальных положений, связанных с наполнением содержания таких понятий как «помогающие отношения», «защита детства», «социально-педагогическая помощь», «социально-педагогическая поддержка» и других. Социальная педагогика как сфера научного знания в этот период очерчивала свое проблемное поле. Происходило интенсивное развитие ее методологических оснований и теоретических положений.

Современный период, начиная с 2000 года по настоящее время, может быть определен как период многоуровневого развития методологии социальной педагогики. Согласно позиции Л.В. Мардахаева, «методология социальной педагогики может быть проанализирована на разных уровнях: гносеологическом, мировоззренческом, науковедческом (логико-гносеологическом), научно-содержательном, технологическом и научно-методическом» [4, с. 14]. На каждом из этих уровней происходит непрерывное и интенсивное конструирование и развитие нового социально-педагогического знания. Не пре-

тендую на полный анализ существующих тенденций развития методологии социальной педагогики, обозначим некоторые из них.

Прежде всего, следует рассмотреть, как происходит развитие представлений о научных категориях социальной педагогики, которые можно классифицировать как инварианты научного знания. Как концептуально замечает Л.В. Мардахаев, «логико-гносеологические основы социальной педагогики включают знание, формирующееся на научном уровне методологического анализа, которое определяет ее объект, предмет, цели, задачи и функции...» [4, с. 8]. В этой связи анализ социальной педагогики как сферы научного знания невозможен без актуализации различных точек зрения на характеристики объекта и предмета науки. Как известно, каждая наука вычленяет из окружающей реальности определенную область, природную или социальную, явления которой могут быть исследованы инструментарием данной науки. Эти явления составляют *объект науки*. Как правило, объект науки специфичен и имеет множество сторон, свойств, связей, одна из которых становится *предметом науки*. Предмет науки рассматривается как главная системно-структурная характеристика целостной картины исследуемой реальности, определенная часть, своеобразный «срез» объекта.

Цель науки заключается в том, чтобы осуществить описание, объяснение и прогнозирование процессов и явлений действительности, составляющих *предмет* ее изучения, на основе открываемых ею закономерностей. В данном контексте объект социальной педагогики как любой социальной науки лежит в сфере социальной реальности. Как отмечают исследователи, совокупный, обобщенный объект познания в социальной педагогике – это «взаимодействие человека и социума (в различных его видах и типах)» [3, с. 129].

Предмет социальной педагогики в научной литературе, методологические однозначно не определен и включает всю совокупность научных знаний, представленных инвариантов социально-педагогической деятельности по гармонизации взаимодействия на уровне практической работы. Данная проблемная для развития методологии социальной педагогики ситуация вполне объяснима, поскольку предмет развивающейся науки не может быть стабильным, так как находится в постоянном движении, развитии, как и сам процесс познания истины. Это особенно актуально для социальной педагогики, так как она создана и развивается на «стыке» научных дисциплин, во многом благодаря исследованиям из смежных наук.

Развитие социальной педагогики как науки связано с развитием методики и методов исследования. В сфере социальной педагогики они междисци-

плинарны и предполагают адаптацию к предметной области социальной педагогики с целью формирования и развития специальных методов и специфической методики исследования.

Как наука социальная педагогика выполняет ряд важных функций, определяющих развитие методологического знания. На наш взгляд, целесообразно обозначить, прежде всего, *информационно-аналитическую* функцию. Социальная педагогика как сфера научного знания содержит и накапливает факты, сведения, расширяет представления о реальных социальных и социально-педагогических процессах; информационно обогащает научными знаниями такие аспекты социальной педагогики как практика социально-педагогической деятельности и образовательный комплекс; выявляет «белые пятна» в области предметного пространства, которые не изучены или исследованы недостаточно.

Вторая важная функция – *эвристическая*. Социальная педагогика описывает и объясняет причинно-следственные связи, выявляет существующие закономерности, разрабатывает принципы и методы преобразования социальной реальности с целью минимизации нарушений нормальной социализации человека. В связи с этим, актуальным представляется развитие поисково-исследовательской функции специалистов (педагогов социальных, педагогов-психологов, педагогов-организаторов и др.), которые, обладая методологической компетентностью, соединяют науку и практику, что в свою очередь является мощным ресурсом развития методологического знания.

Установлено, что методологическая компетентность специалистов в сфере социально-педагогической деятельности получает свое развитие и совершенствование в том случае, если исследование соединяется с практическим действием. В этой связи, интерес представляет внедрение в образовательный комплекс, призванный обеспечить подготовку компетентных специалистов, достаточно инновационной идеи, широко применяемой в зарубежном опыте – исследование действием (Action research – AR) [1; 2].

Если рассматривать AR как дидактическую модель, то она является инновационным ресурсом, который предполагает как исследование проблемы, так и активное вмешательство в практику профессиональной деятельности. Главное звено – групповой процесс исследования и принятия решения, в котором могут участвовать преподаватели, студенты, специалисты-практики, а также заинтересованные в решении социально-педагогической проблемы, другие пользователи результатами научного поиска. Сбор данных осуществляют все заинтересованные лица, используя междисциплинарные методы и

методики, но ядром данного методологического подхода является экспериментальное вмешательство в форме социальной интервенции (Рис.1).

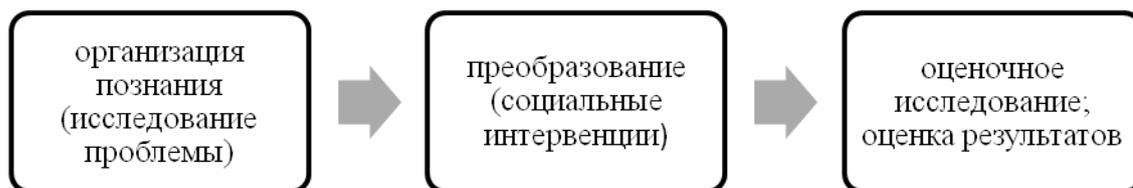


Рисунок 1. Этапы Action research (AR)

Познание изучаемой проблемы всеми участниками команды предполагает сбор данных и их анализ, который выполняет функцию поиска, «добывания» новых знаний. Кроме того, исследование решает реальную практическую задачу социально-педагогической работы. Познание в форме научного исследования помогает участникам «действия» глубже осознать социальную или социально-педагогическую проблему и принимаемые решения. Работа в команде способствует формированию компетенций профессионального сотрудничества, дает возможность узнать друг друга, осмыслить себя и свои действия, профессионально и социально измениться.

Методологический потенциал «исследования действием» заключается в том, что оно включает способы, как познавательной, так и преобразовательной деятельности. В нем реализуется третья важная функция социальной педагогики – *прикладная*. Согласно данной функции социальная педагогика как сфера научного знания служит теоретической основой для совершенствования практики социально-педагогической деятельности; формирует на основе научных знаний новый стиль мышления, иную философию и культуру поведения, готовность к социальной адаптации в микросоциуме. На наш взгляд, данная функция отражает тенденции развития социальной педагогики на методическом уровне.

Анализ некоторых концептуальных подходов и тенденций развития методологии социальной педагогики свидетельствует о том, что в настоящий момент природа знаний, используемых в теории и практике социально-педагогической деятельности, имеет интегративный, педагогический, обобщенно-социальный и целостно-антропологический смысл [2, с. 7]. Владение методологией социальной педагогики для ученых, исследователей и специалистов в сфере социально-педагогической деятельности есть понимание определенного миропорядка в формате социально-педагогической картины

мира, признание определенных закономерностей развития социально-педагогических явлений и знаний о них.

Литература:

1. *Клипинина, В.Н.* Приглашение к исследованию / В.Н. Клипинина // Соціально-педагогічна работа. – 2007. – № 4. – С. 11 – 16.
2. *Клипинина, В.Н.* Методология и методы социально-педагогического исследования / В.Н. Клипинина. – Минск: БГПУ, 2015.
3. *Липский, И.А.* Социальная педагогика: методол. Анализ / И.А. Липский. – М.: ТЦ Сфера, 2004.
4. *Мардахаев, Л.В.* Методология социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 1. – С. 4 – 14.
5. *Мардахаев, Л.В.* Методологические основы социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Alma mater Вестник высшей школы. – 2014. – № 1. – С. 33 – 42.
6. *Мардахаев, Л.В.* К вопросу о развитии методологии социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2016. – № 1 (5). – С. 24.

А.Д. Лопуха,
профессор кафедры тактики, доктор педагогических наук, профессор Ново-
сибирского высшего военного командного училища;
Т.Л. Лопуха,
заведующая кафедрой гуманитарных и социально-экономических дисциплин,
кандидат педагогических наук, доцент Новосибирского высшего военного
командного училища, г. Новосибирск
e-mail: lopoukha@yandex.ru

СОЦИАЛИЗАЦИЯ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ВУЗОВ

Вопросы социализации наиболее глубоко исследуются в рамках социологии (особенно социологии права и девиантного (отклоняющегося) поведения), социальной педагогики, психологии и полиологии. Вместе с тем, практика социализации свидетельствует о том, что ее осуществление ведется в рамках педагогической теории и практики (воспитание, обучение, развитие, педагогизация воспитательной среды и т.д.). Сказанное подвигло нас уточнить некоторые аспекты теории и методики социализации в целом и отдельных профессиональных группах военнослужащих.

Изучение перечня защищенных по проблемам социализации диссертаций на сайте Российской государственной библиотеки свидетельствует о том, что при достаточно большом их количестве (245 работ) они посвящены в основном разработке теоретических проблем социализации. Основное количество исследований проведено по социологическим наукам (113 работ), педагогическим наукам (62 работы), политическим наукам (22 работы), экономическим наукам (9 работ), психологическим наукам (6 работ). Данный факт свидетельствует о исследованиях в основном научных проблем политической, правовой, профессиональной социализации представителей различных групп.

К основным видам социализации относят полоролевою, этническую, конфессиональную, социально-групповую. Достаточно глубоко рассматриваются процессы идеологической, экономической и духовной социализации. Вызывает особый интерес вопросы правовой, политической, экономической и иных видов социализации на основе воинского воспитания и практики служебно-боевой деятельности, в том числе воинской социализации курсантов военных вузов, выявление основных подходов к их социализации, ее сущности и содержания как специфического социального феномена.

По мнению Д.Д. Невирко «социализацию человека необходимо понимать как интегральный процесс, включение его в систему социальных отношений и приобретение профессионально и общественно значимых черт» [10, с. 73]. В ходе него вырабатывается профессионально ориентированная позиция личности, формируются качества, обеспечивающие выполнение социальной роли в соответствии с приобретенным статусом. Человек в ходе социализации усваивает готовые формы и способы социальной жизни, вырабатывает смысложизненные ценностные ориентации. Как считает К.В. Рубчевский, социализация это «важнейшая составляющая процесса развития личности, его стержень и позитивный элемент» [16, с. 88].

В ходе социализации существуют двусторонние связи личности и общества. Последнее наделяет социальные роли, исполняемые в обществе человеком определенным набором свойств и качеств, представляя возможность получить конкретную социальную роль. Личность при этом включается в социализационные (в том числе профессиональные) процессы, осваивает нормы и ценности данного общества (социальной группы), приобретает социальный опыт, формирует при этом смысложизненные установки и ценности, личностные убеждения, что способствует воспроизводству существующих социальных (в том числе воинских) отношений. Для будущих офицеров вырабатываемые свойства и качества имеют государственно-патриотическую направленность. По мнению Г.В. Осипова «социализация – это процесс интеграции индивида в общество, в различные типы социальных групп и социальных структур, в различные действия социальных норм и ценностей, на основе которых формируются социально-значимые черты личности» [11, с. 329].

С позиций психологической науки «социализация личности представляет процесс формирования личности в определенных социальных условиях, усвоения человеком социального опыта, в ходе которого он преобразует социальный опыт в собственные ценности и ориентации, избирательно вводит в свою систему поведения те нормы и шаблоны поведения, которые приняты в обществе и группе» [14, с. 97].

По мнению В.В. Касьянова социализация это «процесс формирования личности, в ходе которого индивид усваивает умения, образцы поведения и установки свойственные его социальной роли... в ходе социализации человек преобразует ценности своего окружения в свои собственные [3, с. 161].

По мнению Л.В. Мардахаева «Социализация – это процесс становления личности, усвоения индивидом языка социальных ценностей и опыта (норм,

установок, образцов поведения), культуры, присущих данному обществу, социальной общности, группе, воспроизводство и обогащение им социального опыта» [8].

Анализируя вышеприведенные и другие определения сущности социализации можно прийти к выводу о том, что они соответствуют пониманию явления социализации первыми авторами этого термина. Так, Ф. Гиддингс понимал социализацию как «развитие социальной природы или характера индивида» [18]. (Речь шла о приспособлении индивида к требованиям общества). Т. Парсонс определял социализацию как «совокупность процессов, посредством которых люди становятся членами системы социальной общности и устанавливают определенный социальный статус [12, с. 173]. Им была разработана «Теория социального действия», в которой делался вывод о том, что «система социальных отношений, в которую включено действующее лицо не просто имеют ситуационное значение, а непосредственно образует саму личность» [13, с. 460]. При этом он полагал, что формируемые в ходе социализации качества личности определяются ролями, занимаемыми индивидом, а он выбирает социальные роли, соответствующие структуре его личности. При этом Т. Парсонс считал – ценности и нормы – это ценностное содержание самой личности.

Значимой является и «нормативно-ценностная система внешних стимулов, регулирующих действия и внутреннюю структуру всех принадлежащих одному культурному полю деятелей» [15, с. 22]. Отметим сказанное, поскольку «внешние символы», офицерские обычаи, ритуалы и традиции – один из основных инструментов воинской социализации курсантов, цель которой – формирование военно-профессиональных качеств в соответствии с должностным предназначением, достижением им полного соответствия статусу офицера для успешного вхождения в должность (исполнения социальной роли). Воинская социализация офицера (особенно развитие его ценностно-мотивационных структур, подготовка в качестве специалиста в области военного управления, развитие военно-профессиональных компетенций) имеет в военных вузах МО РФ глубокие особенности.

Н. Смелзер трактует социализацию как «передачу от поколения к поколению культуры общества» [17, с. 43]. Он считает, что социализация происходит в процессе принятия верований, норм и правил, усвоения социальных ценностей и разделения определенных идеалов. Прекращение социализации в его мнении приводит к гибели культуры. Данный вывод для нашего исследования особенно значим, поскольку позволяет научно объяснить причины

упадка офицерской воинской культуры после событий 1917 и 1991 годов, связанные с глубокой трансформацией основных структур социализации. По мнению Н. Смелзера основными функциями социализации является обеспечение связи между индивидами, сохранения обществ. «Социализация... способствует сохранению самого общества, прививая новым гражданам общепринятые идеалы, ценности, образцы поведения» [17, с. 95].

Общество направляет социализацию личности в нужном ему ключе, объекты социализации чаще стремятся к адаптации. Отмечая это Смелзер констатирует, что «стремления к конформизму – скорее правило, чем исключение. Это объясняется двумя причинами: ограниченными возможностями человека и ограничениями, обусловленными культурой» [17, с. 96]. Этот вывод так же значим для нашего исследования, поскольку и психобиологические возможности обучаемых и канва военной культуры офицера определяют ведущую модель воинской социализации в военных вузах, специфику идеалов, ценностей, традиций и норм повседневной деятельности.

В российской социологии и социальной психологии наибольший вклад в развитие теоретических проблем социализации внесен Г.Н. Андреевой, В.А. Ядовым, Г.В. Осиповым, Б.Г. Ананьевым, В.Г. Харчевой. Наиболее глубокие исследования проблем правовой социализации принадлежат О.В. Степанову и П.А. Самыгину. В последние годы психологическая, политическая и правовая социализация военнослужащих стала темой ряда исследований, в частности В.С. Гребнев (Этническая социализация военнослужащего-контрактника в условиях реформирования Вооруженных Сил России); С.В. Николаев (Педагогические основы социализации военнослужащих в процессе физкультурно-спортивной деятельности); В.Л. Примаков (Социализация офицера в условиях военной службы: на примере Вооруженных Сил Российской Федерации); В.Н. Балашов (Профессиональная социализация летного состава авиации Вооруженных Сил Российской Федерации); И.Н. Дубовицкий (Психолого-педагогические условия и средства социализации личности в военном вузе); О.Ю. Тарская (Социализация курсантов военно-учебных заведений: патриотический и социокультурный аспекты); А.В. Бусаргина (Политическая социализация курсантов в контексте решения проблем становления гражданского общества в России); С.Н. Дигин (Профессиональная социализация курсантов в военном вузе в современных условиях: социологический анализ); В.И. Козырь (Правовая социализация учащихся системы высшего военного образования) и др. С учетом проблемы воинской социализации безусловно важной была концепция социализационной нормы, разработанной А.И. Ко-

валевой и О.О. Намлинской, исследовавшими противоречивые особенности идентификации русской молодежи [9].

Анализ вышесказанных работ приводит к выводам о том, что:

а) в области политологии, социологии, юридической науки, психологии не существует единого подхода к определению сущности и содержания социализации, большинство научных исследований указанной проблемы носит теоретико-аналитический характер описания по итогам эмпирических исследований состояния отдельных свойств личности социализируемых;

б) существует достаточно консолидированное мнение о том, что практика социализации курсантов (обучение, воспитание, развитие, формирование воинских качеств и ценностей, нормирование социализационных процессов) в педагогической науке исследована недостаточно.

Изложенное позволяет сформулировать сущность воинской социализации как всестороннюю подготовку личности к исполнению социальной роли, достижению полного социального статуса и включение в социальную группу офицеров российской армии. Ее содержанием является освоение профессиональных понятий, видов воспитательной деятельности, правил поведения офицера, выработка государственно-патриотических убеждений, чувств, профессиональных привычек сообразно требованиям субъекта воинской социализации.

В условиях роста угроз безопасности России реализующий стратегические задачи социализации новых поколений институт воспитания должен получить новые организационно-политические и технологические возможности, позволяющие формировать государственно-патриотический вектор воспитания российской молодежи.

Литература:

1. *Девятко, И.Д.* Мертоновский корректив к парсоновской версии структурного функционализма // Очерки истории теоретической социологии XX столетия. – М.: Наука, 1994. – С. 202 – 203.
2. *Забара, А.Л.* Социальная регуляция дисциплинарных отношений в ВС РФ: автореферат дисс... канд.соц.наук. – М., 1998. 22 с.
3. *Касьянов, В.В.* Основы социологии и политологии: учеб. пособ. / В.В. Касьянов. – Ростов н/Д: Феникс, 2005. – 380 с.
4. *Лихачев, М.В.* Познавательная деятельность как сфера социализации курсанта в военном училище: автореферат дисс... канд.соц.наук. – М., 1995. 20 с.

5. *Мардахаев, Л.В.* Социализация человека как социально-педагогический процесс / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 4. – С. 20 – 25.
6. *Мардахаев, Л.В.* Стимулирование социализации и ресоциализации несовершеннолетних: социально-педагогический подход / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2015. – № 2. – С. 49 – 54.
7. *Мардахаев, Л.В.* Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. Электр. науч. журнал. – 2017. – № 3(12).
8. *Мардахаев, Л.В.* Социализация в становлении личности: социально-педагогический подход / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. Электр. науч. журнал. – 2018. – № 1(14).
9. *Намлинская, О.О.* Русская идентичность в молодежной среде // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 2. – С. 211 – 218.
10. *Невирко, Д.Д.* Особенности социализации личности в авторитарных институтах России 90-х годов (опыт социологического анализа специфики профессиональной подготовки кадров органов внутренних дел): моногр. / Д.Д. Невирко. – Красноярск: СибЮИ МВД России, 1999. – 256 с.
11. *Осипов, Г.В.* Социология и социальное мифотворчество: моногр. / Г.В. Осипов. – М.: Изд-во НОРМА-ИНФРА, 2002. – 656 с.
12. *Парсонс, Т.* О структуре социального действия / Т. Парсонс. – М.: Академический проект, 2000. – 880 с.
13. *Парсонс, Т.* Система координат действия и обещая теория систем действия: культура, личность и место / Т. Парсонс // Американская социологическая мысль. – М.: Наука, 1996. – С. 462 – 478.
14. *Полянцева, О.И.* Психология: учеб. пособ. / О.И. Полянцева. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 416 с.
15. *Примаков, В.Л.* Социализация офицера в условиях военной службы / В.Л. Примаков. – М.: ВУ, 2000. – 120 с.
16. *Рубчевский, К.В.* Общество и человек: феномен социализации личности на рубеже второго и третьего тысячелетий: моногр. / К.В. Рубчевский. – Красноярск, СибЮИ, 2003. – 192 с.
17. *Смелзер, Н.* Социология: учебник / Н. Смелзер; пер с англ. – М.: Феникс, 1994. – 688 с.
18. *Giddings, F. H.* The Theory of Socialization : A Syllabus of Sociological Principles for the Use of College and University Classes. New York; London, MacMillan & Co., Ltd. xiv, 1897. 74 p.

А.С. Магауова,
профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента,
доктор педагогических наук, профессор, академик МАНПО,
Почетный работник образования Республики Казахстан,
Казахского национального университета им. аль-Фараби
(Алматы, Казахстан), E-mail: magauova@mail.ru

Г.А. Касен,
и.о. профессора кафедры педагогики и образовательного менеджмента,
кандидат педагогических наук,
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
г. Алматы, Республика Казахстан

РОЛЬ АРТ-МЕТОДОВ В СТИМУЛИРОВАНИИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В последнее время значительно расширилась область практической психологической деятельности, связанная с применением арт-методов, как в области психотерапии, так и в обучении, и воспитании в массовых учебных заведениях. Это обусловлено наличием ряда её преимуществ по сравнению с другими традиционными и инновационными методами обучения и воспитания школьников [1]. Арт-методы акцентируют внимание на невербальном взаимодействии, предоставляя тем самым новые ресурсы для работы учителя или воспитателя, классного руководителя с теми детьми и подростками, вербальные возможности которых ограничены вследствие воздействия различных факторов. Они также создают новые возможности для развития участников, способствуют их творческому самовыражению и личностному росту.

Применение арт-методов в начальной школе. Основными психическими новообразованиями в возрасте 6 – 9 лет являются познавательные процессы, внутренний план действий, рефлексия поведения. Рисование в этом случае играет роль одного из механизмов развития психики. Многие специалисты рассматривают детское рисование как один из видов аналитико-синтетического мышления. Рисую, ребенок как бы формирует объект или мысль заново, графически оформляя свое знание (А.А.Смирнов, С.С. Степанов). В арт-педагогике возраст от пяти до приблизительно десяти лет называют «золотым веком детского рисунка».

Совместное участие ребенка, его сверстников и педагогов в процессе создания художественного произведения расширяет его социальный опыт, учит

адекватному взаимодействию и общению в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы. На значимость и важность досимволических форм визуальной экспрессии указывали отдельные исследователи, в том числе арт-терапевты (М. Милнер, Р. Саймон, С. Шарпе, А. Эренцвейг). К примеру, известный исследователь психологии изобразительного творчества А. Эренцвейг одним из первых среди психоаналитиков обратил внимание на так называемые «нечленораздельные» изобразительные формы. [20, с. 16].

При работе с некоторыми категориями детей могут всё же возникать серьезные препятствия для поддержания эффективной обратной связи. Это, в частности, касается работы с аутичными детьми. Ряд публикаций отражают современные подходы к проведению арт-терапевтических занятий с детьми данной категории и особенности их графической продукции (Dubowski, 1999; Evans, 1997, 1998; Selfe, 1983; Wiltshire, 1987). При проведении арт-терапии с такими детьми основной акцент делается на поддержании невербальной обратной связи с ребенком и мягком стимулировании и организации его деятельности, учитывающем индивидуальную динамику его психических процессов и потребностей.

Современное применение арт-методов в начальной школе включает в себя не только живопись, рисунок, хотя эти формы работы остаются доминирующими. Однако, наряду с ними, школьникам предлагаются самые разнообразные занятия изобразительного и прикладного характера, направленные на творческое самовыражение, выявление актуальных психологических проблем. При этом могут использоваться рисунок, живопись, графика, скульптура, чеканка, фотография, лепка, резьба, выжигание, гобелен, мозаика, фреска, резьба по дереву, изготовление изделий из меха, кожи, ткани и т.д. В качестве материала могут быть применены как природные материалы (глина, мел, песок, листья, камни, ветки, овощи, фрукты и т.п.), так и искусственные, то есть созданные человеком (краска, гуашь, картон, бумага, пластилин, веревка, целлофан и т.п.). В современных хорошо оснащенных школах в начальное звено включены и такие формы творческой деятельности как видеоарт, инсталляция, перформанс, компьютерное творчество, где ведущую роль играет визуальный канал восприятия информации.

К видам арт-терапии, активно применяемым в начальной школе в коррекционных целях относится основанная на лечебном коррекционном воздействии чтения, либропсихотерапия (лечебное чтение), предложенная В.М. Бехтеревым, библиотерапия (терапия через книгу), предложенная В.Н. Мя-

сищевым. В последние годы появилась самостоятельная методика, относящаяся к библиотерапии – сказкотерапия, в основе которой также лежит психокоррекция средствами литературного произведения – сказки [12].

Основными методами артпедагогике в начальной школе, применяемыми в учебных и воспитательных целях являются *игровые, импровизационные, изобразительно-прикладные, музыкально-изобразительные методы*.

Значение игры в социализации личности ребенка определяется тем, что детская игра рассматривается как форма включения ребенка в мир человеческих действий и отношений. Изобразительная деятельность имеет большой биологический смысл – рисование играет роль одного из механизмов выполнения программы совершенствования организма, его психики [19].

В начальной школе активно применимы в урочной и внеурочной деятельности *музыкально-изобразительные методы*: музицирование, танцевально-двигательные методы и ритмотерапия.

Российские исследователи В.А. Гиляровский, Г.И. Шипулин [22] отмечали положительное воздействие музыкальной ритмики на общий тонус, тренировку подвижности процессов центральной нервной системы, активизацию деятельности лимбической системы. В их исследованиях сделаны важнейшие выводы о том, что положительные эмоции от общения с искусством оказывают влияние на психосоматические процессы, содействуют психоэмоциональному напряжению, мобилизуют резервные силы человека, обуславливают его творчество во всех областях науки и жизни.

Положительный эффект использования танце-терапии, двигательных ритмических упражнений в коррекции психоэмоциональных состояний и других нарушений подтверждается В. М. Бехтеревым, Н.И. Веремеенко и др. В частности, исследования Н.И. Веремеенко показали, что применение танцевальных методов приводит к изменению образа «Я», коррекции самооценки и самоотношения. Групповые танцы оказывают положительное влияние на атмосферу группы и внутригрупповые взаимоотношения [10].

Искусство представляет ребенку практически неограниченные возможности для самосовершенствования и самореализации как в процессе творчества, так и в его продуктах. Интерес к продуктам творческой деятельности ребенка со стороны сверстников и взрослых повышает его самооценку, а это является решением важнейшей задачи: адаптации ребенка средствами искусств и художественной деятельности в макросоциальной среде.

Арт-методы в обучении и воспитании подростков. На формирование Я-концепции подростка оказывает влияние множество факторов: особенности

семейного взаимодействия и воспитания, общения в референтной группе, условия проживания и многое другое. Применение арт-методов в массовой практике обучения и воспитания необходимо и обосновано тем, что:

- расширяются общий и художественный кругозор учеников, развиваются их познавательные интересы и профильные наклонности;
- контент арт-методов позволяет проблемным детям ощутить мир во всем его богатстве и многообразии, а через художественные виды деятельности научиться его преобразовывать;
- искусство является источником новых позитивных переживаний подростка, рождает креативные потребности, способы их удовлетворения в том или ином виде;
- образы художественного творчества отражают все виды подсознательных процессов (включая страхи, тревоги, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения подростка), при их словесном описании у подростка зачастую возникают затруднения, поэтому именно невербальные средства часто являются единственно возможными для выражения и прояснения сильных переживаний.

В образовании предпочтение отдается групповым формам применения арт-методов, так как они позволяют работать с более широким кругом людей. Отмечая преимущества групповой работы М. Либманн [5, с. 28], например, указывает, что групповая арт-терапия:

- позволяет развивать ценные социальные навыки;
- связана с оказанием взаимной поддержки членам группы и позволяет решать общие проблемы;
- дает возможность наблюдать результаты своих действий и их влияние на окружающих;
- позволяет осваивать новые роли, а также наблюдать, как модификация ролевого поведения влияет на взаимоотношения с окружающими;
- повышает самооценку и ведет к укреплению личной идентичности;
- развивает навыки принятия решений.

В работе с подростками арт-методы применяются как групповая арт-терапия. Внимание специалиста акцентируется, прежде всего, на проявлениях личностного роста участников группы. Он должен стремиться к обогащению творческого опыта обучающихся, стимулировать проявление у них спонтанности, дать возможность получения новых ощущений и осознания своих действий [13]. Исследования, проведенные под руководством Л.Д. Ле-

бедевой, показали, что занятия с применением арт-методов позволяют решать следующие важные педагогические задачи [15]:

- *воспитательные*: школьники учатся корректному общению, сопереживанию, бережному взаимоотношению со сверстниками и взрослыми (это способствует нравственному развитию личности);

- *коррекционные*: корректируется образ «Я», который ранее мог быть деформированным, улучшается самооценка, исчезают неадекватные формы поведения, налаживаются способы взаимодействия с другими людьми, корректируется развитие эмоционально-волевой сферы личности в сторону более гармоничной и конструктивной;

- *терапевтические*: благодаря творческой деятельности создается атмосфера эмоциональной теплоты, доброжелательности, эмпатичного общения, признания ценности личности другого человека, забота о нем, его чувствах, переживаниях; в результате возникают ощущения комфорта, защищенности, радости, успеха;

- *диагностические*: арт-методы позволяют получить сведения о развитии и индивидуальных особенностях ребенка через наблюдение за ним в самостоятельной деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие, а также выявить проблемы, подлежащие специальной коррекции;

- *развивающие*: каждый ребенок переживает успех в той или иной деятельности, самостоятельно справляется с трудной ситуацией, учится вербализации эмоциональных переживаний, открытости в общении, спонтанности, что ведет к личностному росту, приобретению опыта новых форм деятельности, развитию творчества, саморегуляции чувств.

Арт-методы в работе с подростками в большей степени направлены на коррекцию эмоциональной, когнитивной, коммуникативной, регулятивной сферы личности. В воспитательном контексте их применение приводит к развитию личностного потенциала, к раскрытию творческого потенциала. По мнению М. Бетенски, изобразительная деятельность является феноменом с определенной структурой, и человек в своем изобразительном продукте обучается видеть некий смысл и связывать его со своим внутренним опытом. Все это ведет его к способности по-новому видеть и ощущать себя во внутреннем и внешнем мирах [9].

Основным методом в артпедагогике с подростками является проблемно-диалоговый метод, применяемый после каждого вида применяемых арт-технологий (мандалотерапии, изо-терапии и т.д.). Этот метод ориентирован

на развитие духовно-личностной сферы подростка, нравственное воспитание, формирование этического и эстетического иммунитета.

Применение арт-методов в юношеском возрасте. В обучении и воспитании старшеклассников арт-методы также призваны реализовать отмеченную в юношеском возрасте многими исследователями потребность в самореализации, самоактуализации и самосовершенствовании (И.С. Кон, И.Ю. Кулагина, В.Н. Колюцкий, М.В. Гамезо, Филип Райс и др.). Основной целью внедрения арт-терапии в школе видят адаптацию детей (в том числе страдающих эмоциональными и поведенческими расстройствами) к условиям образовательного учреждения и повышение их академической успеваемости [4].

Многие авторы отмечают значение арт-методов в формировании личности будущих специалистов, в том числе их профессиональных намерений, личностных смыслов, ценностных ориентаций. В своем лонгитюдном исследовании Л.Д. Лебедева отмечает, что в различных формах арт-терапии объективируются профессионально значимые качества будущего учителя, а также выделяет ее гуманистический потенциал в формировании личности студента педагогического вуза [16].

Важной особенностью применения метода арт-терапии со старшеклассниками и студентами младших курсов (юношеский возраст) является практика творческого присутствия. Эта своего рода практика пребывания в творческом процессе, позволяющая соприкоснуться с собой, настоящим без попыток себя переделать или стать другим (не собой). Результатами этой практики являются разрешение трудностей, лучшее понимание себя (и других), обретение внутренних опор и навыка проживания эмоциональных состояний [17].

Метод «присутственной арт-терапии» является авторским (разработчик – Ляшенко В.В.), основы его изложены в учебном пособии исследователя [18]. Разработчик выделяет специфические особенности метода «присутственной арт-терапии»:

- не является практикой создания произведений искусства, хотя практика осуществляется в форме изобразительной деятельности;
- не является практикой «изображения своих чувств»;
- не связана с аналитическими интерпретациями произведений (рисунков) с целью извлечь какую-либо информацию о существе проблем;
- не связана с псевдомагическими манипуляциями, направленными на выплёскивание, слив, уничтожение или трансформацию «негативных мыслей, эмоций, переживаний».

Метод связан с деятельностью обнаружения самого себя через творческое присутствие, что и составляет сущность творчества. Кроме этого В.В. Ляшенко выделил особенности проведения арт-терапевтических занятий с использованием круговых изображений в открытой группе [18].

Одним из популярных арт-методов в работе со старшеклассниками, в особенности в процессе подготовки к ЕНТ (ЕГЭ) является арт-терапевтическое рисование на свободные темы или темы, предлагаемые М. Либманн [5]. Он способствует освобождению от напряжения и является мощным средством воздействия на эмоциональную сферу личности и ее ценностные ориентации. С его помощью возможно изменять отношения и планомерно их перестраивать, а также обеспечить глубокий отдых и увлечение приятной, творческой деятельностью (В.Е. Рожнов, А.В. Свешников [21, с. 245 – 256]).

Таким образом, внедрение арт-методов в целостный педагогический процесс школы позволяет не только психологам, но и учителям, классным руководителям, социальным педагогам реализовать цели развития обучающихся, их успешной социализации в образовательно-воспитательном пространстве школы. Для студентов этот процесс также продуктивен, т.к. основополагающей для арт-методов является их связь с искусствоведением, психологией художественного творчества, социологией искусства. Знания в этих областях необходимы для воспитания креативности, творческого подхода к педагогической деятельности.

Литература:

1. Арт-методы в образовании: учеб. пособие / А.Б. Айтбаева, Г.А. Қасен. – Алматы: Қазақ университеті, 2017. – 154 с.
2. *Bazargan, Y., Pakdaman, Sh.* The Effectiveness of Art Therapy in Reducing Internalizing and Externalizing Problems of Female Adolescents // Archives of Iranian medicine. Volume: 19. Issue: 1. 2016-Jan. Pages: 51-60.
3. British Association of Art Therapists. Artists and Art Therapists: A Brief Description of Their Roles within Hospitals, Clinics, Special Schools and in the Community. – London: BAAT, 1989. – 293 p.
4. *Essex, M., Frostig, K., Hertz, J.* In the service of children: art and expressive therapies in public schools // Art Therapy. – 1996. – 13 (3).
5. *Liebmann, M.* Art therapy for Groups: a handbook of themes, games and exercises. Cambridge, Boston & London: SHAMBALA, 2003. P. 40-46.

6. *Regev, D.; Green-Orlovich, A.; Snir, S.* Art therapy in schools – The therapist's perspective // *Arts in Psychotherapy*. SEP 2015. Volume: 45. Pages: 47-55.
7. *Sitzer, David L.; Stockwell, Ann B.* The art of wellness: A 14-week art therapy program for at-risk youth // *Arts in Psychotherapy*. SEP 2015. Volume: 45 Pages: 69-81.
8. *Zierer, E.* The total personality in creative therapy // *The American imago; a psychoanalytic journal for the arts and sciences*. Volume: 9. Issue: 2. 15 Nov 2006. Pages: 197-210.
9. *Бетенски, М.* Что ты видишь? Новые методы арт-терапии. М.: Эксмо-Пресс, 2002 -256 с.
10. *Веремеенко Н.И.* Социально-психологические особенности применения танце-двигательных методов в групповой форме работы: дисс. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2003. – 220 с.
11. *Горев, В.В.* Художественная деятельность как способ самопознания и развития личности: автореф. дисс. к. психол. н. – Астрахань, 2003. – 17 с.
12. *Зинкевич-Евстигнеева, Т.Д., Грабенко, Т.М.* Практикум по креативной терапии / Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Т.М. Грабенко. – СПб.: Речь; ТЦ Сфера, 2001. – 400 с.
13. *Копытин, А.И.* Системная арт-терапия / А.И. Копытин. – СПб.: Питер, 2001. – 224 с.
14. *Лебедева, Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л.Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
15. *Лебедева, Л.Д.* Арт-терапия в педагогике // *Педагогика*. – 2000. – № 9. – С. 27-34.
16. *Лебедева, Л.Д.* Педагогические основы арт-терапии в образовании: моногр. / Л.Д. Лебедева. – СПб.: ЛОИРО, 2001. – 320 с.
17. *Ляшенко, В.В.* Арт-терапия как практика самопознания: присутственная арт-терапия: учеб. пособ. / В.В. Ляшенко. – М.: Психотерапия, 2014.
18. *Ляшенко, В.В.* Особенности проведения арт-терапевтических занятий с использованием круговых изображений в открытой группе: метод. пособ. / В.В. Ляшенко. – М.: Генезис, 2012. – 68 с.
19. *Мартинсоне, К.* Искусствотерапия / К. Мартинсоне. – СПб.: Речь, 2014. – 352с.
20. *Практическая арт-терапия: Лечение, реабилитация, тренинг / под ред. А.И. Копытина.* – М.: «Когито-Центр», 2008. – 288 с.

21. Рожнов В.Е., Свешников А.В. Психозстетотерапия: руков. по психот. / В.Е. Рожнов, А.В. Свешников. – Ташкент: Медицина УзССР, 1979.

22. *Шипулин Г. П.* Лечебное влияние музыки / Г.П. Шипулин // Вопросы современной психоневрологии. Т.3. – Л., 1998.

И.О. МаксUTOва,
докторант третьего курса
Академии Пограничной службы КНБ РК (Астана, Казахстан)
E-mail: irinairina-maxutova@mail.ru

**КОНСТРУИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ТРУДАХ
ПРОФЕССОРА Л.В. МАРДАХАЕВА**

На рынке образовательных услуг всё больше требуются не просто высококвалифицированные специалисты, а творческие личности, которые обладающие способностями к преобразовательной, творческой, нестандартной деятельности. Такие требования специалистам характерны для всего образовательного мирового сообщества.

Мировой опыт показывает, что на первое место выходит понимание профессионального образования как социального института, создающего условия и способствующего становлению специалиста в соответствии с индивидуальными потребностями, склонностями, стремлениями, в том числе в аспекте профессиональной деятельности. Это соответствует и тенденциям развития рынка как социально-ориентированного, становящегося инструментом решения задач социального развития [4].

Современные тенденции развития теоретических основ социальной педагогики для новой социальной практики подтвердили значимость социально-педагогического подхода в профессиональной деятельности преподавателя, реализующего в той или иной мере в сфере своей педагогической деятельности социально-педагогическую функцию. Такой подход предполагает активное использование преподавателем возможностей, ресурсов социума для разрешения проблем личности обучаемого, т.е. такое построение процесса взаимодействия с социальной средой обучаемых, при котором обучаемый, нуждающийся в помощи, может получить её из ближайшего социального окружения, этому способствуют образовательные технологии применяемые преподавателем в образовательном процессе.

Социальная педагогика сегодня – это сфера серьезных дискуссий, сложностей и других явлений в науке и практике, присущих процессу внедрения всего нового.

Интеграция социологического учения о социализации и социуме и педагогического учения об обучении и воспитании позволяет выявить возможности стимулирования социализации обучаемого на всех возрастных этапах его развития. Это назначение социальной педагогики как науки заложено в её предмете. Социальная педагогика рассматривает «личность в среде», «личность в социуме», личность в системе социальных отношений. Она конкретизирует положения общей педагогики и других человековедческих научных дисциплин в личностно-средовом контексте.

Современный этап развития теории и практики социальной педагогики отличает ряд устойчивых проявлений.

Во-первых, в социальной педагогике раскрывается специфичность механизма взаимосвязи личности с практикой, в качестве которого выступает социально-педагогическая деятельность преподавателя и применение им на практике образовательных технологий, влияющих на развитие социальных отношений в учебном коллективе.

Во-вторых, всё большее значение приобретает ориентация социальной педагогики на проблемы в учебной деятельности индивида (конкретного обучаемого), а не на формальные признаки административного порядка. Это создаёт предпосылки для развития истинной гуманности и личностно-ориентированного подхода в познании и формировании содержания науки.

В-третьих, в социально-педагогической деятельности активно просматривается вторая сторона взаимодействия преподавателя с мировым образовательным пространством и коллективом обучаемых, со всеми его государственными и негосударственными структурами, социальными институтами, реализующими сегодня семейную, образовательную, оздоровительную, а в целом социальную политику общества [5].

Именно положение «личности в социуме» в «образовательно-воспитательном пространстве», в конкретной социальной ситуации её развития и отношений выделяет социально-педагогическую деятельность в самостоятельную область профессиональной педагогической деятельности.

Социальная педагогика как наука, о закономерностях реализации образовательного (педагогического) процесса (социального обучения, социального воспитания и социального развития) в различных условиях образовательной деятельности призвана предоставить преподавателям-специалистам-практикам формы и методы реального воплощения потенциала образовательной среды в стимулировании социализации конкретного обучаемого с его возможностями, конкретными социально-педагогическими проблемами в

процессе становления как специалиста. От социальной педагогики преподаватели, практики, ожидают разъяснения сущности механизмов взаимодействия преподавателя и обучаемого в реальных условиях образовательной среды, с её проблемами и ресурсами. Однако каким образом заставить это всё работать на конкретную проблему, в этом и заключается вопрос, на который обязана ответить педагогическая наука. Именно поэтому важными являются усилия учёных, специалистов-практиков, таких как профессор Л.В. Мардахаев, по дальнейшему развитию теории социальной педагогики и социально-педагогической деятельности как её важнейшей составной части, являющейся инструментарием преподавателя и реализующаяся в социально-педагогических технологиях.

Социально-педагогическая технология в условиях образовательного процесса представляет собой целенаправленную образовательную деятельность преподавателя, направленную на обеспечение целенаправленной активности обучаемых по овладению учебными предметами, реализации их на практике, стимулируя их профессиональную социализацию. [4]

Как и любой вид профессиональной педагогической деятельности, она сформировалась на определенной теоретической базе, важнейшей особенностью которой является интеграция специфических педагогических знаний о процессах взаимодействия личности и социума. Теоретической основой, фундаментом социально-педагогической деятельности является социальная педагогика как отрасль педагогической науки, педагогики отношений. Как и любая деятельность, социально-педагогическая деятельность имеет свои цели и результат. Перспективной целью социально-педагогической деятельности преподавателя является реализация потенциала социальной педагогики при стимулировании у каждого обучаемого или группы обучаемых профессионально-ориентированной социальности [4].

Результат социально-педагогической деятельности преподавателя можно рассматривать прежде всего, в виде всесторонней реализации потенциала социальной педагогики как науки в текущий момент и на перспективу реализуемой в образовательном процессе через образовательные технологии.

Применительно к области социальной педагогики, выступающей одним из вариантов социально-педагогической деятельности преподавателя, трактовка термина «технология» зависит от ее понимания. Если рассматривать социальную педагогику как науку, то технология социальной педагогики представляется определенным процесс поэтапной образовательной деятельности, позволяющий обеспечить достижение прогнозируемого результата в

изучении темы, раздела, учебной дисциплины, становления личности специалиста. [1; 2]

Если социальная педагогика понимается как особый вид деятельности преподавателя, то в литературе под социально-педагогической технологией, часто понимают как:

– совокупность приёмов и методов, применяемых преподавателем в процессе взаимодействия с обучаемым для обеспечения эффективности процесса социализации в образовательном процессе;

– способ осуществления социально-педагогической деятельности преподавателем на основе её рационального расчленения на процедуры и операции с их последующей координацией и синхронизацией с целью выбора оптимальных средств и методов для их выполнения.

Социально-педагогическая деятельность преподавателя обязана быть технологичной. В условиях ограниченных социальных ресурсов, огромного количества социальных проблем, противоречивости и многогранности основных объектов социальной педагогики – обучаемого и образовательного процесса – социально-педагогическое воздействие и взаимодействие могут быть эффективными лишь при условии профессионально-ориентированного проявления последовательных этапов образовательной деятельности, которые не исключают, а воплощают общую гуманную направленность и гуманитарное содержание деятельности преподавателя.

Социально-педагогические технологии, как и любые другие «классические» технологии, обладают рядом признаков, многие из которых имеют некоторую специфику, обусловленную характером социального пространства (противоречивость социальных объектов, многовекторность их развития и многофакторность бытия; наличие множества субъективных составляющих, определяющих соотношение должного и сущего в отношении развития социальных объектов и др.). Изложенное позволяет выделить, характерные для социально-педагогических технологии следующие признаки:

1. Концептуальность – опора на определенную научную концепцию, включающую философское, психологическое, дидактическое и иное обоснование.

2. Системность – обладание всеми признаками системы: логикой процесса, взаимосвязью всех его частей, целостностью.

3. Экономичность – применение такой технологии позволяет оптимизировать труд преподавателя за счёт создания резерва рабочего времени.

4. Алгоритмизуемость. В социально-педагогических технологиях предусматривается возможность чёткого поэтапного построения общего процесса образовательной деятельности, при реализации которых обеспечивается учет особенностей каждого обучаемого.

5. Корректируемость деятельности – возможность постоянной оперативной обратной связи в процессе её осуществления.

6. Воспроизводимость. Это свойство социально-педагогической технологии напрямую зависит от степени её алгоритмизуемости. В наибольшей мере воспроизводимы технологии, перенятые социальной педагогией из других областей деятельности, например технология экспертной оценки.

7. Гарантированность достижения целей. В приложении к технологии социально-педагогической деятельности преподавателя, это свойство весьма относительно, и не может быть определено однозначно. Никакой технологический подход не гарантирует 100% эффективности реализации социально-педагогических технологий, так как велико количество воздействующих на результат деятельности факторов, трудно решаемых проблем, которые вновь и вновь воспроизводятся с каждым новым этапом обучения, деятельности педагога, мотивированности, отношения и активности обучаемого [7].

На наш взгляд социально-педагогические технологии разрабатываемые профессором Л.В. Мардахаевым, возможно представить в логико-структурной схеме, позволяющей систематизировать и сконструировать деятельность преподавателя использующего их в образовательном пространстве вуза (рисунок 1).



Рисунок 1. Логико-структурная схема социально-педагогической технологии

Своеобразие усвоенного практического опыта преподавателя, развитие его профессионально важных качеств находят проявление в его личном социально-педагогическом опыте – во внутренней составляющей его педагогической культуры. Внешняя сторона социально-педагогической культуры преподавателя представляет собой не что иное, как проявление личного опыта в индивидуальном стиле его деятельности. То есть своеобразие индивидуального проявления педагогического мастерства и техники в процессе социально-педагогической деятельности. Это обуславливает особенности профессиональной деятельности преподавателя и его результативности [3].

Таким образом, любая образовательная технология затрагивает социальные аспекты, которые проявляются в образовательном процессе в виде общения, взаимодействия, культуры, творчества, креативного мышления, корпоративной деятельности, адаптации, самоактуализации, а это является приоритетным направлением развития современного образовательного пространства.

Литература:

1. *Мардахаев, Л.В.* Основы социально-педагогической технологии: учеб. пособ. / Л.В. Мардахаев Л.В. – Рязань: РПГУ, 1999.
2. *Мардахаев, Л.В.* Основы социально-педагогической технологии: учеб. пособ. – 2-е изд., испр. и доп. / Л.В. Мардахаев. – М.: Перспектива, 2011.
3. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во Юрайт, 2011. – 797 с.
4. *Мардахаев, Л.В.* Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л.В. Мардахаев. – ЦИ-ТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2017. – № 3(12).
5. Перспективы развития социальной педагогики ...
https://studme.org/1501092228643/pedagogika/perspektivy_razvitiya_sotsialnoy_pedagogiki
6. Расчетина С.А. Тенденции развития современного социально-педагогического профессионального образования / С.А. Расчетина // Человек и образование. – 2016. – № 3(48). – С. 56.
7. Социально-педагогические технологии // psylist.net
<http://psylist.net/pedagogika/00232.htm>

И.А. Медведева,

студентка

Уральского государственного педагогического университета
(Екатеринбург, Россия), E-mail: Irishka_1231999@mail.ru

ОПЫТ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В 20 – 30-Е ГОДЫ XX ВЕКА

Понятием «социальный», как известно, объединяется все то, что относится к жизни людей, их отношениям в обществе. Педагогика, в свою очередь, – это наука о воспитании и обучении подрастающего поколения, значит, социальная педагогика выделяет социальное становление и развитие человека в социокультурной среде, а также педагогическое влияние на социальное формирование. Важно отметить, что речь идет не просто о социальном развитии и воспитании человека, а о его ориентации на социальные ценности, нормы и правила общества [4, с. 48]. Процесс развития ребенка не мыслится без личностного развития ребенка, усвоения им системы социальных связей, отношений. Этот процесс приобретения ребенком определенного социального опыта называют социализацией. Предмет социальной педагогики определяется в таких многогранных явлениях, как воспитание и образование то, что напрямую связано с процессом социализации ребенка [3, с. 108].

Развитие социальной педагогики в России, как области научного знания, сферы практической деятельности, учебной дисциплины, сопровождалось в разные периоды некоторыми особенностями. Заслуживает внимание становление социальной педагогики в 20 – 30-е гг. XX века, который характеризуется многочисленными трудами А. С. Макаренко, С. Т. Шацкого, В. Н. Сорока-Росинского и других.

В эти годы в России произошёл тотальный слом общественного, экономического, духовного строя страны. Утрата обществом нравственных и социальных ориентиров привела к катастрофическим последствиям. Одно из них – детская беспризорность и преступность.

Для решения проблемных вопросов А. С. Макаренко, который известен тем, что организовал и возглавил колонии для несовершеннолетних нарушителей и беспризорных детей, создаёт гениальный социально-педагогический проект, реализация которого потребовала от него поистине героических усилий. Его социально-педагогические взгляды представляют собой существенный вклад в развитие социальной педагогики, стержнем которой педагог

считал социально-педагогическое учение о коллективе [1, с. 160]. Именно совместная, групповая деятельность – главный интегрирующий фактор.

А.С. Макаренко выдвинул проблему нового положения человека в системе производства. Им выдвинуты следующие социально-педагогические идеи: соединение процесса воспитания и производственного процесса; связь воспитания с жизнью общества и производством на основе взаимодействия поколений; воспитание сознательной дисциплины, что возможно в единстве коллектива и дисциплины; организация воспитательного коллектива как единой «трудовой общины» детей и взрослых [6, с. 131]. Творческое наследие социального педагога-реформатора А.С. Макаренко продолжает оставаться надежной базой современной теории и практики воспитания, роста общественной значимости педагогики [1, с. 158].

С.Т. Шацкий – также одна из крупных фигур российской педагогики XX столетия. Теоретик и практик, он внес свой вклад в развитие идей социального воспитания. Источник развития педагогической науки, по мнению педагога, – анализ организованного воспитательного процесса и обстоятельств, лежащих вне такого процесса. В 1919 году он создал Первую опытную станцию по народному образованию, которая включала в себя начальные школы, две средние, школу-колонию «Бодрая жизнь», детские сады, читальни. С.Т. Шацкий ставил главную задачу опытной станции – исследовать влияния среды на воспитание ребенка, а также активное включение родителей в данный воспитательный процесс; изучить организованные и неорганизованные воздействия на ребенка для того, чтобы, опираясь на положительные влияния, бороться с отрицательными воздействиями среды [5, с. 45]. Согласно взглядам С.Т. Шацкого, учебно-воспитательное заведение должно быть теснейшим образом связано с жизнью, являться центром воспитательного воздействия среды.

Факторы среды, воздействующие на формирование ребенка, педагог разделил на природные, социально-экономические и социально-бытовые. Другими, не менее важными факторами деятельности ребенка, он определял как творчество и самостоятельность. Основная цель обучения – не приобретение знаний, а развитие мышления, воспитание ума. Рассматривая вопрос о месте производительного труда в воспитании, С.Т. Шацкий подчеркивал, что нельзя стремиться сделать такой труд способом восполнения затрат на образование [6, с. 132]. Сегодня его теория и практика привлекают внимание учителей своеобразным решением таких фундаментальных педагогических проблем, как социализация личности, методы педагогического исследования

среды и ребенка, функционирование школы как комплекса учреждений, реализующих преемственность и целостность в воспитании [5, с. 39].

В работах представителя отечественной социальной педагогики В.Н. Сорока-Росинского, в советский период своей деятельности возглавлявшего школу им. Ф.М. Достоевского, нашёл отражение целый ряд актуальных в настоящее время социально-педагогических проблем. Решительно выступая против понимания трудных детей как морально или психически дефективных, он считал, что это вполне нормальные дети, попавшие в тяжелые жизненные условия. Многие принципы и взгляды В. Н. Сорока-Росинского актуальны и сегодня [8, с. 220].

В.Н. Сорока-Росинским были выработаны и сформулированы принципы новой педагогики коллектива как наиболее необходимого инструмента для воспитания трудновоспитуемых детей: демократичность воспитания и обучения, коллективное воспитание с учетом индивидуальности каждого воспитанника; переход от принуждения к принципу добровольчества на основе самодеятельности, самоуправления, самокритичности. В качестве ведущего агента социализации педагог рассматривал семью.

В.Н. Сорока-Росинский видел важную роль воспитания в условиях семьи. Помимо семьи он отводил не менее важную роль в данном процессе школе. Школа, руководимая им, не знала социальных различий. Там учились ребята из разных семей. Столь же различны по происхождению были и педагоги. Учителя и ученики жили общей жизнью, жизнью школы [8, с. 221].

Одной из характерных особенностей воспитательной системы, созданной в школе имени Достоевского, было стимулирование художественной деятельности, пробуждение и развитие у детей интереса к литературе, создание общей творческой атмосферы. Педагог организовал в практике оригинальную систему воспитания трудных подростков-сирот на основе развития их творческих способностей.

Сложность этого исторического периода заключается в том, что такая наука, как социальная педагогика, развивалась, но не была официально представлена в виде института.

Таким образом, социально-экономическое развитие общества в XX веке обусловило необходимость организации образовательных учреждений и дальнейшего становления социальной направленности педагогики. А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, В.Н. Сорока Росинский, в свою очередь, представляли социальных педагогов, потому как их деятельность по организации опытных станций, коммун и других учреждений стала практическим воплощением со-

циально-педагогических идей. Однако эволюционное развитие социальной педагогики как науки в России не состоялось.

Следует отметить, что важность социально-педагогических идей В.Н. Сороки-Росинского для новой российской школы XXI века определяется пониманием роли культуры, значения постижения знаний для гуманистического и гражданского воспитания молодежи. С этим неразрывно связано уважение к личности ребенка или подростка, основанное на сочетании требовательности и доброты.

Один из ярких российских педагогов, С.Т. Шацкий внес много нового в создание и распространение идей социальной педагогики. Созданные им образцы педагогической работы активно усваивались и становились достоянием трудовой школы.

Развивая учение о цели воспитания, А.С. Макаренко указывал, что педагог должен иметь перед собой программу формирования личности, которая охватывает весь ее смысл. Он рассматривал цель воспитания как подготовку культурного человека, активного гражданина Отечества.

Литература:

1. *Барич, А.А.* Идея школы-общины в педагогическом наследии А.С. Макаренко / А.А. Барич // Известия ВГПУ. – 2012. – № 5. – С. 158 – 161.
2. *Галагузова, М.А.* Социальная педагогика в России: история и современность / М.А. Галагузова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 4. – С. 205 – 208.
3. *Галушко, И.Г.* Социализация детей и всестороннее развитие ребенка / И.Г. Галушко // Концепт: науч.-метод. электр. журнал. – 2015. – № 37. – С. 106 – 110.
4. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров: учебник / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017. – 817 с.
5. *Романов, А.А.* Гуманистический проект С.Т. Шацкого (к 100-летию со дня основания колонии «Бодрая жизнь») / А.А. Романов // Историко-педагогический журнал. – 2011. – № 2. – С. 39 – 51.
6. *Семенова, Н.В.* А.С. Макаренко и С.Т. Шацкий о проблеме взаимоотношения личности и общества / Н.В. Семенова. // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 4. – С. 128 – 133.
7. *Титова, Г.Ю.* История социальной педагогики: учебное пособие / Г.Ю. Титова. – Томск: Томский межвуз. центр дистанц. образ., 2001. – 145 с.

8. *Турыгин, А.А., Миновская, О.В.* Идеи педагогики приключений в трудах российских педагогов-новаторов первой четверти XX века / А.А. Турыгин, О.В. Миновская // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – № 4. – С. 218 – 222.

Г.Ж. Менлибекова,
доктор педагогических наук, профессор
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева,
(Астана, Казахстан), E-mail: gmen64@mail.ru

С.Т. Иманбаева
доктор педагогических наук, профессор
Казахский национальный педагогический университет имени Абая
(Алматы, Казахстан), E-mail: imanbaevast@mail.ru

ЗНАЧЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ Л.В. МАРДАХАЕВА ДЛЯ РАЗВИТИЯ АНДРАГОГИКИ

Ускоренное и динамическое развитие цифровых технологий, интеграционных и глобальных процессов, характеризующих сложность и неопределенность мирового социокультурного, научно-образовательного и инновационно-ориентированного и жизненного пространства, требуют осмысления и переосмысления необходимости учета способности взрослых «к постоянной адаптации и усвоению новых навыков и подходов в разнообразных контекстах» [10, с. 42]. Эти процессы актуализируют также «проблемы непрерывного образования, профессиональной и послепрофессиональной подготовки, переподготовки взрослого человека, адаптации его к новым условиям, рост профессионального мастерства, общекультурное, духовно-нравственное развитие, реализация семейных функций, подготовка к послетрудовой деятельности [5, с. 19].

Способность взрослых как саморегулирующейся системы к приспособлению к изменяющимся условиям жизненной среды показывает его креативный потенциал в социальном, профессиональном и личностном саморазвитии и самосовершенствовании с учетом иерархии потребностей.

Выделяя условия оптимизации образовательной среды вуза как фактора успешной адаптации студентов к обучению, Т.П. Браун выделяет три формы адаптации студентов-первокурсников к новым условиям обучения в вузе, в частности:

– адаптация, касающаяся познавательного-информационного приспособления студентов к новому окружению, к структуре высшей школы, к содержанию обучения в ней, её требованиям, к своим студенческим обязанностям;

– адаптация дидактическая, касающаяся подготовки студентов к новым формам и методам, новейшим информационным технологиям учебной работы и формам вузовского контроля;

– адаптация как процесс внутренней интеграции (объединения) со своей учебной группой студентов-первокурсников и интеграция со студенческим окружением в целом. [1, с. 19]

Наличие внутренней осознанной мотивации взрослых к самосовершенствованию выступает одним из факторов продвижения и стремления к достижению образовательной цели, результатом которого являются нахождение нового рабочего места и профессиональная самореализация в конкурентной системе рынка внешнего и внутреннего труда.

По утверждению И.В. Ковалева, «на сегодняшний день в отечественной социологической науке концепция непрерывного образования не получила общепризнанной интерпретации, развиваясь на основе двух различающихся исследовательских подходов. Во-первых, непрерывное образование как процесс образования взрослых, обеспечивающий перманентное воспроизводство профессионально-квалификационного уровня работника. Во-вторых, непрерывное образование как условие поддержания культурного уровня индивида, обеспечиваемого за счет самообразования или посредством институционализованных механизмов формального образования» [3, с. 8].

Смена парадигмы [9] осуществляется посредством научных революций, что связана со своеобразным гештальт-переключением научного сообщества на новую систему мировидения и ценностей. «Парадигме принадлежит решающая функция в организации всего процесса научного познания в отдельной науке, начиная от формулировки проблем («головоломки») и вплоть до их удовлетворительного решения» [4, с. 496]

Андрагогика, – пишет Ю.И. Калиновский, – это, прежде всего, воспитание взрослости, то есть способности к самостоятельному и ответственному мышлению, – у одной части населения, завершающей общее образование, способности к социальному и профессиональному творчеству, способности осознавать и реализовывать свои права и исполнять свои обязанности с полным пониманием задач, стоящих перед страной на современном этапе, – у другой части социума [2, с. 7].

По утверждению Л.В. Мардахаева, «Взрослая жизнь – самый активный период социализации: в это время происходит освоение социальных ролей не в игровой форме, а в реальной ситуации. Особая роль в социализации взрослого человека принадлежит ему самому – саморазвитию, самоутверждению и

самоосуществлению» [6, с. 69]. В контексте технологических изменений особую важность имеет осознание значимости наличия своей потребности взрослого человека в реализации своих возможностей с учетом собственного практического опыта в конкретной сфере трудовой деятельности.

Современное образование расширяет свои границы и масштабы предоставляя взрослым возможности приобретать новые знания и практические навыки, новые качества, необходимые для дальнейшего профессионального роста и деловой карьеры, способствующей гармонизации антропосферы в течение и на протяжении всей жизни, так как сознательное осознание все возрастающей самоуправляемости, необходимости немедленного применения знаний в своей практической деятельности, ориентация на решение собственных проблем с опорой на технологии поиска на основе опыта являются составляющими компонентами андрагогической модели обучения взрослого человека. Совместное с преподавателем определение потребности взрослого в обучении, совместное формулирование целей и совместное планирование учебного процесса обеспечивает взрослым-обучающимся успешно реализовать свой ресурсный потенциал на личностном, социальном, профессиональном уровнях.

Сущность социально-педагогической теории видного ученого Л.В. Мардахаева заключается в исследовании явлений и закономерностей социального становления и развития человека в социокультурной среде в условиях целесообразно организованной социально-педагогической деятельности, направленной на реализацию функций государства (социализирующая, воспитательная), социальное самосовершенствование и самореализация человека и представляет собой целостную систему о закономерностях и существенных связях, раскрывающих процесс социального становления личности, управления социальной группой на основе учета влияния комплекса факторов окружающей среды.

В структуре социально-педагогической теории Л.В. Мардахаева выделены фундаментальная теоретическая схема (исходные принципы как принцип единства жизни и профессиональной деятельности, индивидуальной и социальной обусловленности; принцип природосообразности; универсальные законы [6, с. 44-54]), основополагающие системообразующие категории (социальное воспитание, социально-педагогическая поддержка, социально-педагогическое сопровождение и др. [6, с. 91, 27]), совокупность законов и утверждений, логически выведенных из фундаментальной схемы. Социально-педагогическая теория, созданная Л.В. Мардахаевым, обладает объясни-

тельно-прогностическим ресурсом, который демонстрирует способность теории экспансировать в другие смежные отрасли наук.

На основе проведенных междисциплинарных исследований различных аспектов доверия в проектировании и управлении виртуальными бизнес-средами, ученые отмечают, что «Involving theory and practice, this work provides the first scientific and systematic evaluation of global trends and practices regarding trust between people in all aspects of their professional lives» [11, с. 11], т.е. авторы исследуют доверие между организациями, между деловыми партнерами, а также доверие между работодателем и сотрудником. Хочется отметить, что данное исследование дает первую научно-систематизированную оценку глобальных тенденций о доверии между людьми во всех аспектах их профессиональной жизни. Следовательно, доверие между взрослыми людьми имеет важное значение в достижении совместных результатов в обучении и образовании взрослых-обучающихся в культурно-образовательном пространстве.

По утверждению Л.В. Мардахаева, «культурно-образовательная среда является сложившаяся во времени социокультурная среда, выступающая необходимым условием и фактором в системе профессионального образования, которая определяет своеобразие обучаемого в ней, формирование его как специалиста» [7, с. 99]. Социально-педагогическая теория является методологической основой андрагогики как науки об образовании и обучении взрослых, так как деонтологические и аксиологические основы социальной педагогики создают предпосылки для самореализации и самоактуализации взрослых на личностном, социальном и профессиональном контекстах.

Перспективами исследования в области интеграции социальной педагогики и андрагогики являются:

1) разработка методологии интеграции андрагогики и социальной педагогики в рамках функционирования системы «личность – общество – государство»;

2) исследования процесса влияния социально-педагогического образования на эффективное решение взрослыми собственных социально-ориентированных проблем, требующих активности и ответственности в процессе непрерывного профессионального и дополнительного образования на основе использования цифровых образовательных ресурсов, соответствующих способностям и потребностям взрослого-обучающегося как субъекта собственной жизни;

3) систематизация категории андрагогики, образующие теоретический каркас андрагогики, ее различных структурных разделов (теория образования взрослых, психология взрослых, социология взрослых, предметология андрагогики; онтология андрагогики и др.);

4) изучение потенциала социально-педагогических знаний в системе андрагогики;

5) изучение роли взрослых в сохранении социокультурных традиций и уникальности, самобытности каждой личности;

6) исследование прогностических, консолидирующих, мировоззренческих, созидательных и других функций андрагогики в рамках развития цифрового, сетевого, креативного общества;

7) исследование места и миссии взрослых как социально-демографической группы в развитии межпоколенческого взаимодействия, направленного на сохранение цивилизационного сотрудничества и диалога культур в глобальном мире.

Социально-педагогическая теория, сформулированная выдающимся ученым современности Л.В. Мардахаевым, выступает одним из системообразующих компонентов науки как социальной системы и сферы когнитивной деятельности взрослых.

Литература:

1. *Браун, Т.П.* Адаптация студентов к обучению в вузе в условиях оптимизации образовательной среды: автореф. дисс. ... канд.пед наук. – СПб, 2007.

2. *Калиновский, Ю.И.* Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дисс. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 470 с.

3. *Ковалев, И.В.* Непрерывное образование как фактор социокультурной модернизации российского общества: социально-компетентностный анализ: автореф. дисс. ... социол.наук. – СПб., 2016. – 28 с.

4. *Лебедев, С.А.* Философия науки: краткая энциклопедия (Основные направления, концепции, категории) / С.А. Лебедев. – М.: Академический Проект, 2008. – 692.

5. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2016. – 364 с.

6. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – 416 с.

7. *Мардахаев, Л.В.* Социокультурная среда образовательного учреждения и ее развитие / Л.В. Мардахаев // Пути повышения качества воспитательной работы в образовательных учреждениях: матер. Междунар. науч.-практ. конф., 19-20 сент. 2008 г. / отв.ред. Л.К Гребенкина, Е.М. Аджиева; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенин. – М.-Рязань, 2009.

8. *Мардахаев, Л.В., Никитина, Н.И.* Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе / Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 52-59.

9. *Мардахаев, Л.В., Никитина, Н.И.* Современные педагогические парадигмы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе / Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2012. – № 2 (24). – С. 146-152.

10. *Шваб, К.* Четвертая промышленная революция / К. Шваб. – М.: Эксмо, 2016. 208 с.

11. Wieslaw, M. Grudzewski, Hejduk I.K., Sankowska A., Wantuchowicz, M. Trust Management in Virtual Work Environments: A Human Factors Perspective CRC Press, 2008. P. 256.

Е.И. Приходченко

профессор кафедры социологии и политологии,
доктор педагогических наук, профессор,
Заслуженный учитель Украины, академик МАНПО
Донецкого технического университета (Донецк, НДНР)

Е.А. Маркова

ассистент кафедры социально-гуманитарных дисциплин
Донецкий педагогический институт,
аспирант кафедры социологии и политологии
Донецкого технического университета (Донецк, НДНР)

УЧЕНИЕ Л.В. МАРДАХАЕВА О РЕТРОСПЕКТИВЕ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

Институт семьи является одним из ключевых компонентом в воспитании и образовании ребенка. Воспитание детей в современных семьях радикально отличается от того, которое было еще каких-то несколько десятков лет назад. В каждой семье родители строят свою воспитательную систему на основе опыта воспитания в их семьях, прочтенной специализированной литературе, а также исходя из советов других родителей. Однако новому поколению становится все сложнее создавать благоприятные семейные условия для социализации собственного ребёнка [5].

Семейное воспитание – это не только часть общественного воспитания, но и первая школа для нового, только что появившегося на свет человека. В данной среде воспитания он учится применять свои способности, чтобы понять внешний мир и справиться со сложными ситуациями. В процессе семейного воспитания родители развивают духовно-нравственную, культурную, социально-психологическую стороны растущего человека. Создание благоприятных условий для роста и развития ребенка является основной задачей семьи.

Изучение проблем семейного воспитания входило в круг научных интересов культурологов, психологов, социологов, педагогов (А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, И.В. Бестужев-Лада, Д.С. Лихачев, А.В. Мудрик, С.В. Алиева К.А. Бедарева, А.В. Иванов, Л.В. Карцева, Е.А. Стулова, Л.В. Мардахаев и др.). В частности, в работах Л.В. Мардахаева детально отражены семейные ценностные ориентации, различные стороны развития и функционирования семьи. Автор обращает особое внимание на ответственность родите-

лей, на роль семьи в воспитании, на воспитательное значение личного примера, на роль родительского авторитета; на тактичность родителей, на взаимоотношения между членами семьи, на возрастные особенности, на методы воспитания, на типичные ошибки родителей.

Необходимо отметить, что в создании семьи немалую роль играет женщина. Роль женщины-матери в семье огромна и ее трудно переоценить. Только мать может заложить в ребенка нравственность и характер [1].

Обязанности женщины уходят корнями в глубокую древность. В то время, когда люди с огромным трудом научились добывать огонь самостоятельно, задачей женщины было его сохранение. Далее наступил аграрный период, в котором женщина работала наравне с мужчинами. Естественно, что во время посева, сохранения и сбора урожая, «лишние руки» никто не оставит дома ухаживать за новорожденным ребенком. В то время о привилегии деторождения никто не говорил, потому что детей рожали много, и ведение хозяйства все равно было на первом месте [3].

В эпоху средневековья богатые и знатные семьи стремились родить наследников, однако самым важным делом женщины считали служение роду и подчинение мужчине (сначала отцу или брату, затем мужу), а не воспитание детей, то есть материнство никакого привилегированного статуса женщине не давало. Особый статус и какие-то особые занятия, связанные с материнством, начали появляться только в эпоху Возрождения. Впервые стало понятно, что если мать вкладывает в наследника какие-то знания, особенно в воспитание и образование, то формируется более успешная и цельная в дальнейшем личность.

Далее последовала так называемая «Квинтэссенция Жан-Жака Руссо», при которой в моду вошло сдавать детей в приют с двух месяцев. Таким образом, женщина и воспроизводила на свет наследника, но и оставалась «при муже» и продолжала исполнять обязанности, налагаемые на нее обществом. Однако Ж. Руссо был категорически не согласен с подобным семейным укладом и очень жестко высказывался по этому поводу: «Нет, вы должны кормить их грудью сами, вы должны их воспитывать, вы должны их растить, должны учиться понимать, что собой этот ребенок представляет, и вы должны его делать человеком» [4, с. 37]. Среди многих образованных женщин, в основном дворянок, возникла мода на идею материнства в Европе. Уже к концу XIX века она была господствующей, то есть стала идеалом материнского поведения. Мать должна была, во-первых, рожать детей, во-вторых, за-

ниматься их воспитанием и образованием. Также в обязанности матери входило выявлять таланты ребенка, затем определять его будущее.

В начале XX века институт семьи претерпел существенные изменения. Забота о воспитании ребенка была возложена в основном на общество. Пока родители были на работе, их дети находились в детских садах, школах, где воспитатели и учителя возвращали в детях определенный набор качеств – трудолюбие, взаимопомощь, ответственность и дисциплинированность.

В конце 80-х и в 90-х годах XX века воспитание детей в семье разделилось на две модели: свободоцентрическую и религиозно-аксиологическую. Свободоцентрическая модель пришла в отечественное воспитание детей из Европы. Данное воспитание рассматривалось как свободное саморазвитие ребенка. С одной стороны принималось право детей на выбор дальнейшего жизненного пути, с другой – отрицалось воздействие родителей на выбор будущего своих детей. Самая распространенная модель воспитания в 90-х годах религиозно-аксиологическая. Она игнорировала капризы, абсолютный контроль, вето на свободу выбора ребенка. Однако последняя модель задержалась ненадолго [7; 8].

Л.В. Мардахаев делает акцент на индивидуальном восприятии человека, подчеркивая, что воспитательный процесс – дело счастливое и позитивное. В социальном формировании человека Лев Владимирович главенствующую роль отдает педагогике среды жизнедеятельности, развитию социокультурной среды семьи, воспитанию ребенка в семье, в окружении близких людей [9-12]. Принцип единства воспитания и жизнедеятельности, по мнению Л.В. Мардахаева, проявляется в том, что процесс воспитания – не отдельная сфера деятельности разных людей, а целостная система организации жизнедеятельности, каждый компонент которой соответствующим образом влияет на формирование определенных качеств личности, имея в запасе немалый положительный потенциал. Семья, как утверждает ученый, представляет собой сложную систему общения и взаимоотношений как между её членами, так и со средой, которые определяют её структуру. Совокупность процессов, которые происходят в семье, характеризуют её с точки зрения движения развития, функционирования и связи с социумом. Растущий человек развивается и действует в семье, под его влиянием которой происходит становление личности – формируется её направленность, общественная активность, воля, создаются условия для самореализации и развития способностей.

Последние десятилетия в связи с экономическими, политическими, общественными процессами в мире наметилось постепенное изменение систе-

мы семейного воспитания. На основе вышеизложенной ретроспективы семейного воспитания, родители начали применять разные типы воспитания своих детей.

Л.В. Мардахаев выделил девять типов поведения родителя в воспитательном процессе своих детей:

- менторский – родители действуют в основном силовыми, приказными, управляющими методами, навязывая свою систему требований и направляя ребёнка по пути социальных достижений;

- пояснительный – родитель прибегает к словесному объяснению, апеллируя к здравому смыслу ребёнка, считая, что ребёнок равен ему и способен понимать обращенные к нему разъяснения;

- эмансипированный – родитель предоставляет ребёнку максимум свободы в выборе и принятии решений, максимум самостоятельности, независимости; в итоге родитель поощряет ребёнка за проявление самостоятельности;

- компромиссный – в основном родитель ориентируется на интересы и предпочтения ребёнка, но знает, что в случае необходимости можно предложить взамен, на что можно переключить внимание ребёнка;

- вспомогательный – родитель осознает, в какой ситуации и в какой момент ребёнку необходима помощь и как он может и должен её оказать;

- сочувствующий – родитель искренне и глубоко сочувствует и сопереживает ребёнку в трудной ситуации, не предоставляя, однако, какой-либо конкретной помощи и оставляя за ребёнком прерогативу решения его проблем;

- потакающий – родитель готов предпринять любые действия, даже в ущерб себе, для обеспечения физиологического и психологического комфорта ребёнка;

- ситуативный – у родителя нет универсальной и разработанной стратегии воспитания ребёнка, поэтому он принимает решение проблемных ситуаций по мере их поступления, исходя из сложившейся ситуации;

- зависимый – у родителя присутствует чувство страха, нет уверенности в себе, своих силах и он полагается на помощь и поддержку более компетентного окружения, то есть на воспитателей, педагогов и учёных или в основном перекладывает на них все свои обязанности воспитания ребёнка. Большое влияние на современного родителя, также оказывает педагогическая и психологическая литература [9; 10].

Ученый был последователем А.С. Макаренко в рассуждении о семье как естественном человеческом коллективе. Л.В. Мардахаев рассматривал вопросы семейного воспитания с государственной точки зрения. Важным, по мнению исследователя, является воспитательное воздействие домашней среды, то есть семейного окружения. Не менее важную роль играет окружение растущего человека вне школы – улица, соседи. Поддерживая с ними добрые отношения, родители вводят детей в общественную жизнь, обучая их жить с людьми и для людей. Семейная педагогика, по утверждению Л.В. Мардахаева, учит выстраивать правильные, уважительные, терпимые взаимоотношения со сверстниками. Тут ребенок шлифует свой характер, освобождается от недостатков.

Умение человека успешно решать проблемы и преодолевать трудности, возникающие на его жизненном пути, способствуют формированию у него уверенности и моральной устойчивости в жизни, и наоборот, – неумение этого делать создает для него психологический дискомфорт, деструктивность, существенно влияющие на его благополучие в дальнейшем. Поэтому данный факт требует социально-педагогического сопровождения, поддержки и направления человека для целесообразного самопроявления в преодолении проблем и трудностей, возникающих у него в социуме [13].

По мнению Льва Владимировича, социально-педагогическое сопровождение необходимо понимать как в узком, так и в широком смысле.

В широком смысле – это обеспечение наиболее целесообразного, нормального социального развития, социализации и социального воспитания человека, его активного самопроявления в жизни. По своей сути, речь идет об одной из важнейших функций на уровне общегосударственной деятельности по созданию наиболее благоприятных условий для самореализации человека на его жизненном пути и обеспечение его участия в реализации своей гражданской позиции.

В узком смысле – это социально-педагогическое сопровождение человека в реальной ситуации развития, которой обеспечивается лицом, исполняющим функции социального педагога (наставника).

Согласно Л.В. Мардахаеву, понятие «сопровождение» сформировано из трех составных элементов: «со...», «про...» и «вождение». Частица «со» обозначает совместность действия, состояния, положения; «про» (от лат. pro – приставка, обозначающая действия в интересах кого-то) – указывает на вектор движения, действия, а также ориентированность на что-то; «вождение» (от слова «водить») – сопровождать на ходу, поддерживая, или настав-

ляя на выбор правильных целесообразных решений; помогать или заставлять идти. То есть, «сопровождение» – это идти вместе с кем-либо к достижению определенной, конструктивной цели, в интересах сопровождаемого, направляя его действия, то есть, содействуя целесообразному проявлению его в конкретной сфере деятельности.

В процессе сопровождения осуществляется осмысление сути появления и решения возникшей проблемы (в общении, в успешном обучении, в жизненной и профессиональной самоактуализации и воспитании ребенка), стимулирование способа ее преодоления, а также побуждение сопровождаемого к самостоятельности и активности в этом.

Необходимо отметить, что важным компонентом, который заложен в основе социально-педагогического сопровождения, является содействие тому, чтобы человек в возникшей проблемной ситуации умел адекватно понять ее суть, определял способы целесообразного преодоления и реализовывал себя в ней, обеспечивая самореализацию. Иными словами, в сложных ситуациях предусматривается повышение роли самого человека в его самореализации.

Лев Владимирович выделяет уровни социально-педагогического сопровождения человека:

1. Всеобщее социально-педагогическое сопровождение жизнедеятельности человека. Данный уровень представляет собой общую организацию социально-педагогического взаимодействия конкретного человека с его окружением, мотивирование к реализации им основных функций, которые в дальнейшем будут определять его статус и роль в обществе, а также потребности к социализации.

2. Направленное сопровождение, возникающее при необходимости решения индивидуальных проблем, трудностей в процессе реализации человеком социальной роли на данном этапе, например, получение образования, адаптации и самореализации в производственной сфере, воспитании ребенка и пр., например, «медицинское сопровождение», «психологическое сопровождение», «финансовое сопровождение», «социально-педагогическое сопровождение» и др.

3. Социально-педагогическое сопровождение конкретного человека в ситуации самореализации при возникновении у него проблем и трудностей, которые он самостоятельно решить не может [9].

Таким образом, проанализировав типы современного семейного воспитания, можно утверждать, что на воспитание и его эффективность оказывает

влияние множество факторов, которые могут сказываться как на позитивном, так и на негативном проявлении. Данный факт диктует необходимость комплексного подхода в процессе воспитания.

Результаты воспитания зависят не только от воспитательной деятельности, но и от реальных условий взаимодействия с ними в конкретных ситуациях. Однако всегда следует помнить о воспитательном потенциале любого социального окружения и закономерностей воспитания, учет требований которых способствует обеспечению его целесообразному проявлению. Именно благодаря воспитанию обеспечивается становление разносторонне развитой, целенаправленно воспитанной личности растущего человека.

Литература:

1. *Алиева, С.В.* Социальная педагогика: учеб. пособие / С.В. Алиева, А.В. Иванов. – М.: Дашков и К, 2013. – 424 с.
2. *Бедарева, К.А.* Трансформация институтов брака и семьи в современных условиях / К.А. Бедарева // Новая наука: опыт, традиции, инновации. – 2015. – № 4-2. – С. 44 – 48.
3. *Бестужев-Лада, И.В.* Молодость и зрелость: размышления о некоторых социальных проблемах молодежи / И. В. Бестужев-Лада. – М.: Политиздат, 1984. – 207 с.
4. *Карцева, Л.В.* Психология и педагогика социальной работы с семьей: учеб. пособие / Л.В. Карцева. – М.: Дашков и К, 2013. – 224 с.
5. *Лихачев, Д.С.* О воспитанности: письмо тринадцатое / Д.С. Лихачев. – СПб.: Русско-Балт. Информ. центр БЛИЦ, 1999. – С. 36 – 39.
6. *Макаренко, А.С.* Педагогическая поэма / А.С. Макаренко. – М.: ИТРК, 2003. – 720 с.
7. *Мардахаев, Л.В.* Социально-педагогическое сопровождение поддержки растущего человека в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электронный научный журнал. – 2015. – № 1.
8. *Мардахаев Л.В.* Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л.В. Мардахаев // Вестник Челябинского государственного университета. – 2014. – № 13(342). Образование и здравоохранение. Вып. 4. – С. 173 – 178.
9. *Мардахаев, Л.В.* Воспитание ребенка в семье / Л.В. Мардахаев // Вопросы воспитания. – 2010 – №5 (5) – С. 32 – 37.
10. *Мардахаев, Л.В.* Развитие социокультурной среды семьи / Л.В. Мардахаев // Духовно-нравственное воспитание молодежи: семенные националь-

ные традиции: матер. Междун. конгр. «Российская семья», Москва, Рязань, Константиново, 14-15 мая 2009 г. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. – С. 152 – 160.

11. *Приходченко, Е.И.* Феномен жизненного успеха личности: средовый подход / Е.И. Приходченко // Вестник академии гражданской защиты – Вып. № 2(11). – 2018. – С. 56 – 60.

12. *Стулова, Е.А.* Проблемы современной семьи [Электронный ресурс] / Е.А. Стулова // Информационный портал nsportal.ru. – Режим доступа: <https://nsportal.ru/detskiy-sad/raznoe/2012/08/30/problemu-sovremennoy-semi>.

13. *Сухомлинский, В.А.* Родительская педагогика / В.А. Сухомлинский. – Новосибирск: Западно-Сибирское книжное издательство, 1985. – 221 с.

Секция 2. ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Л.П. Авилова,
преподаватель психолого-педагогических дисциплин,
обособленное подразделение «Стахановский педагогический колледж
Луганского национального университета имени Тараса Шевченко»
(г. Стаханов, Луганская Народная Республика)
E-mail: avilova57@list.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА

Социальный педагог – специалист новой генерации педагогических работников, призван предоставить компетентную социальную, психологическую, информационно-консультативную или другую помощь детям, подросткам, молодёжи, разным группами населения, обеспечить гуманизацию социокультурной среды, стимулировать социализацию, духовное развитие подрастающего поколения. В своей профессиональной деятельности он выполняет роль посредника между личностью и семьей, служит связующим звеном между теми, кто реально (материально, юридически, психологически) может предоставить помощь (государство, благотворительные и коммерческие организации, конкретные люди) [1, с. 15].

Целью деятельности социального педагога является создание условий психологического комфорта и безопасности личности, удовлетворение ее нужд, предупреждения и преодоление негативных явлений в ее семье, школе, в ближайшем окружении и в других социумах. В деятельности социального педагога можно выделить следующие функции: диагностическую, прогностическую, посредническую, координационно-реабилитационную, охранно-защитную, профилактическую, организационно-коммуникативную. [5, с. 23]

Необходимо отметить, что социальный педагог должен владеть такими профессионально важными для всех работников социальной сферы качествами, как умение общаться, ориентация на взаимодействие с людьми, доброта, заинтересованность в работе с людьми, твердость в отстаивании соб-

ственной точки зрения, оптимизм, умение найти выход из сложных ситуаций, старательность, психологическая устойчивость, умение общаться.

Выбор профессии социального педагога во многом зависит от predispositions человека к социально-педагогической деятельности. На этот выбор, справедливо отмечал Е.А. Климов, влияют следующие факторы:

- 1) позиция взрослых, семьи;
- 2) позиция ровесников;
- 3) позиция школьного педагогического коллектива;
- 4) личностные профессиональные и жизненные планы;
- 5) способности и их проявление;
- 6) притягивание на общественное признание;
- 7) информирование о той или другой профессиональной деятельности;
- 8) склонности.

Одним из наиболее важных факторов, влияющих на выбор профессии социальный педагог, выступает – любовь к детям, склонность помогать людям.

Квалифицированная профессиональная деятельность социального педагога определяется уровнем его профессиональной подготовки. Важное место в его подготовке принадлежит учебной дисциплине: «Социальная педагогика». Как учебная дисциплина – она выступает компонентом предметной подготовки социального педагога, социального работника, специалиста по специальной психологии, коррекционной и реабилитационной педагогике. Она состоит из разделов, подразделов, включающих содержание педагогики среды и социальной педагогики личности [3, с. 14].

Неотъемлемой частью учебного процесса и подготовки студентов к профессиональной деятельности выступает практика. Конкретные виды практики позволяют закрепить полученные студентами знания во время аудиторных занятий. Социальная педагогика как практика – это направленная деятельность (опыт деятельности) субъекта (социального педагога; лица, осуществляющего социально-педагогическую деятельность) по диагностике и прогнозированию социального развития, коррекции и воспитанию, перевоспитанию человека, группы. Она также является направленной деятельностью по управлению массами, различными группами, мобилизации их на определенные действия, сдерживанию активности в интересах достижения определенных политических и иных целей [3, с. 14].

Для понимания деятельности социального педагога необходимо начинать с определения целей: чем определяются цели социально-педагогической

деятельности в конкретной ситуации и способы их достижения. Главной целью педагогической практики студентов является создание овладение основами практической деятельностью по профессиональному назначению. Студенты колледжа проходят практику в различных учебно-воспитательных и социальных заведениях.

В процессе подготовки социального педагога у него формируется профессионально педагогическая направленность. В его структуре выделяются:

- потребности в достижении социально-педагогической цели, общении, профессиональном самовыражении, самопознании, которые обуславливают профессионально значимую мотивацию;
- интерес к программным и внепрограммным социально-педагогическим знаниям, к себе самому и к другим людям, и, в конце концов, к профессии социального педагога;
- убеждения в необходимости и важности социально-педагогических знаний, умений для успешной социально-педагогической практики, самопознания и саморазвития;
- мировоззрение как система знаний о формировании личности; быть полезным обществу в процессе формирования социально здорового поколения;
- самооценка (общеобразовательная и профессиональная);
- ценностные ориентации, жизненная цель и т.п.

Для оценки профессионально педагогической направленности студента выделены следующие критерии: мотивы выбора и получения социально-педагогической профессии; общая направленность учебно-профессиональной деятельности; интерес к психолого-педагогическим знаниям; особенности профессионального самоопределения. На основе выделенных критериев и конкретных показателей определены уровни ее сформированности у будущего социального педагога: высокий, средний и низкий.

К группе с высоким уровнем сформированности профессионально педагогической направленности отнесены студенты, которые самостоятельно, по собственному желанию избрали профессию социального педагога, о педагогической профессии мечтали с детских лет, а поэтому прилагают значительные усилия, чтобы достичь своей цели. Они понимают значение психолого-педагогических знаний в достижении высокого уровня профессионализма, старательно готовятся к занятиям, проявляют инициативу во время проверки знаний, интерес к дополнительной психолого-педагогической литературе, задают преподавателю вопросы, стремятся, как правило, к овладению дополни-

тельными знаниями по психологии и педагогике. У этих студентов зафиксирован высокий уровень профессионального самоопределения, которое проявляется в адекватном осознании требований социально-педагогической профессии, своих профессиональных качеств и умения сопоставить эти показатели и проектировать свой личностно-профессиональный рост. Студенты этой группы имеют высокие показатели мотивации, организаторских и коммуникативных способностей, выраженную потребность в социальных взаимодействиях, вербальных контактах, в самовыражении через учебно-воспитательную деятельность. Для них характерна быстрая ориентация в сложных ситуациях, уверенность в себе, раскованность, непринужденность поведения.

Студенты со средним уровнем сформированности профессионально педагогической направленности выбрали профессию социального педагога, как правило, под влиянием внешних факторов – советы родителей, учителей, интереса к предмету, а не к профессии. Предметные мотивы становятся руководящими в общей направленности наставительно-профессиональной деятельности. В связи с этим психолого-педагогическим дисциплинам они придают второстепенное значение, усваивают их в рамках программного материала, без личностной заинтересованности. Активность этих студентов на занятиях по психологии или педагогике низкая, собственная инициатива проявляется лишь в связи с личностной ценностью предлагаемой информации. Для них характерна слегка завышенная или заниженная самооценка личностно-профессиональных качеств, поверхностное осознание требований социально-педагогической профессии, равнодушие к личному профессиональному росту. Мотивация и коммуникативно-организаторские способности не стойкие, однако, личностно-профессиональные качества находятся в потенциальной зоне, а это означает, что направленная учебно-воспитательная работа может подтолкнуть их развитие. У них достаточно развита потребность в общении и умении налаживать контакты. В педагогическом общении склонны к ситуативному поведению.

На низком уровне сформированности профессионально педагогической направленности студентов отличают ситуативные или материальные мотивы выбора профессии социального педагога. Они не осознают требований будущей профессии и собственных личностных качеств, не могут адекватно формировать задачу и перспективы личностно-профессионального роста. В связи с этим пассивно относятся к дисциплинам психолого-педагогического цикла, лишь иногда проявляют интерес к отдельным ситуативно-значимым

моментам во время восприятия информации. На занятиях пассивные, неинициативные, игнорируют дополнительные формы работы. Им присуща низкая потребность в общении, скованность, часто стыдливость, неумение устанавливать контакты, решать свои проблемы, имеют трудности, когда надо выступить перед аудиторией, низкие показатели мотивационных и организаторских характеристик будущей деятельности [6, с. 90].

Для социального педагога характерны гуманизм, вера в человека, лучшие проявления его личности и потенциальные возможности, которые помогают решать сложные проблемы; вера в то, что человек имеет широкие возможности самосовершенствования. Способность к эмпатии помогает ему понять внутренний мир другого человека, правильно оценить его личность, найти в нем внутренние возможности для решения личностных проблем. Социальный педагог должен быть толерантным, доброжелательно относиться к тому, с кем он работает, оценивать его в целом, а не отдельные его поступки. К социальному педагогу предъявляются высокие требования, которых он должен придерживаться. Его социально-педагогическая деятельность зависит от профессиональной подготовки, от уровня сформированности профессионально-педагогической направленности, от его стремления совершенствовать свои профессиональные и личностные качества.

Литература:

1. *Друзь, З.В.* Первые шаги на пути становления новой специальности / З.В. Друзь // Родная школа. – 2000. – № 8.
2. Капская А.Й. Социальная педагогика: учебно-метод. пособие / А.Й. Капская. – К.: НПУ им. М.П. Драгоманова, 2003.
3. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017.
4. Социальная педагогика / под ред. В.А.Никитина. – М.: ВЛАДОС, 2002.
5. Социальная педагогика: учебник / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: ИНФРА-М, 2006.
6. *Яремчик, С.В.* Профессионально-педагогическая и психолого-профессиональная направленность / С.В. Яремчик // Профессиональное образование. – 2002.

Н.Н. Горобец,
заместитель директора по воспитательной работе;
кандидат педагогических наук, доцент Стахановского педагогического
колледжа Луганского национального университета имени Тараса Шевченко
(Стаханов, НЛНР), e-mail – gnn.1956@mail.ru,

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ

Современное общество детерминирует уважение к каждому человеку, обеспечивает защиту и полное интегрирование в социум всех слоев населения, и в первую очередь лиц с ограниченными возможностями здоровья. Это определено главной целью социального развития – создания «общества для всех». Основу такого интегрирования составляет концепция целостного подхода, которая открывает путь для реализации прав и возможностей каждого человека, прежде всего, равную доступность к получению качественного образования.

Как указывает З. Нигматов, происходит изменение отношения к Другим нетипичным: люди признают их права на уникальность и уважение [2]. Наиболее ярко подобная ситуация заявляет себя в идеологии инклюзии, которая учитывает индивидуальные задатки, интересы и способности молодежи с ограниченными возможностями здоровья. Особенность инклюзивного образования состоит в том, что каждый студент является неповторимой и уникальной личностью со своими интересами, способностями и потребностями, которая требует индивидуального подхода в процессе обучения и гибкости в использовании различных форм, методов, технологий образования, учитывающих эти особенности.

В последние годы появилось значительное количество исследователей проблем инклюзивного образования. Так, философским и культурологическим аспектам инклюзивного образования посвящены работы Е. Яковлевой; технологии фасилитации в системе дистанционного обучения – Д. Ахметовой; психологическое сопровождение обучения детей-инвалидов Г. Юсупова; Ю. Богинская обосновывает работу Центра инклюзивного образования вуза; З. Нигматов, Т. Челнокова раскрывают особенности формирования образовательной среды инклюзивной школы и т.д. Как видим, подавляющее большинство работ, посвященных проблемам инклюзивного образования, относятся к системе общего среднего образования. Цель данной статьи заключа-

ется в раскрытии использования проектных технологий обучения в профессиональной подготовке социальных педагогов в рамках инклюзивного образования.

Анализ научных исследований и состояния высшего профессионального образования молодежи с ограниченными особенностями здоровья в России показывает, что успешность реализации идей инклюзивной педагогики в практике высшего образования предполагает концептуальную определенность технологии обучающей деятельности преподавателя. Составляющей частью любой концепции выступает понятийно-категориальный аппарат. Таким понятием в концепции технологии обучения в системе инклюзивного образования вуза является понятие «технология инклюзивного обучения».

Т. Челнокова, опираясь на точки зрения В. Беспалько, Б. Блума, В. Журавлева, М. Кларина, Г. Моревой, В. Монахова и др., рассматривает «технология инклюзивного обучения» в качестве составной (процессуальной) части системы инклюзивного обучения, которая связана с дидактическими процессами, средствами и организационными формами обучения детей с особенностями развития с их сверстниками в одном классе [4, с. 138]. Данное определение может быть использовано и для понимания организации обучения студентов вуза в условиях инклюзивного образования. То есть, технологию инклюзивного обучения можно рассматривать как часть системы обучения, которая помогает ответить на вопрос «как учить результативно» разных студентов в одной академической группе.

Среди технологий обучения, которые обеспечивают реализацию требований инклюзивного образования – метод проектов. Е. Полат определяет его как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом [5]. Исходными теоретическими позициями использования метода проектов в процессе подготовки социальных педагогов в рамках инклюзивного образования мы считаем следующие:

- в центре внимания – студент с его возможностями и потребностями, содействие развитию его творческих способностей;
- образовательный процесс, который строится не в логике учебного предмета, а в логике деятельности, имеющей личностный и профессиональный смысл для студента, что повышает его мотивацию в учении;
- индивидуальный темп работы над проектом обеспечивает выход каждого студента на свой уровень развития;

- комплексный подход к разработке проектов способствует сбалансированному развитию основных физиологических и психических функций студента;
- глубокое, осознанное усвоение базовых профессиональных знаний обеспечивается за счет универсального их использования в разных ситуациях.

Суть технологии проектов состоит в том, что в процессе работы над учебным проектом студент постигает реальные профессиональные процессы и объекты. В ее основе лежит концепция обучения путем «действия», через целесообразную деятельность студентов, в соответствии с их личностными возможностями и профессиональными интересами. Использование технологии проектов в процессе преподавания дисциплин профессионально-ориентированного цикла, например таких как «Дети группы риска», «Социально-педагогическое проектирование», «Социальная педагогика» и др., дает возможность студентам с ограниченными возможностями здоровья повысить свой когнитивный, эмоциональный, социальный, двигательный, речевой потенциал; видеть в студентах-одногоруппниках модель будущей профессиональной деятельности; функционально овладевать новыми профессиональными знаниями и умениями; устанавливать дружеские и деловые взаимоотношения с ровесниками.

Участие студентов без отклонений в здоровье в разработке различных проектов совместно с одногруппниками, которые имеют ограниченные возможности здоровья, также имеет ряд положительных моментов, а именно: они учатся естественно воспринимать и толерантно относиться к человеческим отличиям в здоровье; налаживать и поддерживать дружеские и деловые взаимоотношения с людьми, которые отличаются от них; учатся сотрудничеству; учатся сочувствовать другим и оказывать им необходимую помощь и поддержку.

Работа над проектом в сознании студента имеет следующую формулировку: «Все, что я познаю, я знаю, для чего это мне нужно и, где я могу эти знания применить». Именно эта формулировка является основным тезисом современного понимания метода проектов, который и привлекает многие образовательные системы, стремящиеся найти разумный баланс между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Для профессорско-преподавательского состава внедрение проектных технологий в практику преподавания специальных дисциплин – это также новая и интересная форма работы, к которой педагог должен быть разносто-

ронне подготовлен, продумать цель и задачи предлагаемого проекта, очертить конечные результаты работы студентов. Умение пользоваться методом проектов – показатель высокой квалификации преподавателя, его методики обучения. Недаром эти технологии относят к *технологиям XXI века*, предусматривающим, прежде всего, умение адаптироваться к стремительно изменяющимся условиям жизни человека постиндустриального общества.

Проектный подход в обучении существенно меняет функции преподавателя в инклюзивном образовательном процессе. Меняется система взаимоотношений «педагог – студент», преподаватель становится и наставником, и советчиком, и другом, и критиком. В научной литературе выделены различные роли преподавателя, которые он выполняет в процессе социально-педагогической деятельности: проектировщик, профессионал, гуманист, демократ, критик, помощник, консультант, психолог, партнер, наблюдатель, воспитатель, педагог-кондуктор и др.[1; 3].

Успех студента-инвалида может создавать преподаватель, который сам переживает радость успеха от ожидаемых результатов. Поэтому главное содержание деятельности преподавателя при создании проектов, на наш взгляд, состоит в том, чтобы создать ситуацию успеха: не только поставить задачу и потребовать от будущих социальных педагогов ее правильного решения, а и стимулировать, активизировать, корректировать их деятельность, то есть работать вместе со студентами. Безусловно, требования к преподавателю, работающему в инклюзивных студенческих группах, очень высокие, а сам процесс – сложный. Однако, правильно организованная проектная деятельность приносит удовлетворение, является той работой «от всего сердца», где заинтересованность проявляют не только студенты, но и преподаватели.

В процессе преподавания профессионально-ориентированных дисциплин наиболее часто используются следующие типы проектов:

– *практико-ориентированный* – организация социально-педагогической работы в пределах учебного заведения, района, города, страны. Такое проектирование можно использовать на всех курсах обучения студентов;

– *исследовательский* – исследование какой-либо проблемы по всем правилам научного исследования, они включают постановку проблемы, формулирование гипотезы, планирование и разработку исследовательских действий, сбор информации, ее анализ и обобщение, подготовку и оформление результатов проекта, публичную презентацию проекта, рефлексии и выводы. Такие проекты целесообразнее использовать на старших курсах обучения,

когда у студентов будет сформирован необходимый запас научно-профессиональных знаний;

– *ознакомительно-информационный* – сбор, анализ и обработка информации по значимой проблеме с целью ее презентации широкой аудитории (статья в СМИ, информация в сети Интернет). Данный проект имеет свою структуру: формулирование цели; работа с разнообразными источниками информации; обработка материалов, их анализ, сопоставление с известными фактами; аргументированные выводы; оформление результата; презентация. Такие проекты с успехом могут выполнять студенты не только старших, но и первого курса. Студенты с ограниченными возможностями здоровья ознакомительно-информационные проекты могут выполнять индивидуально. При этом, в процессе работы допускается коррекция структуры проекта, его содержания со стороны преподавателя. Кроме того, ознакомительно-информационные проекты могут быть частью исследовательского проекта, его модулем;

– *творческий* – максимально свободный авторский подход в решении проблемы. Продуктом данного проекта могут быть – альманахи, видеофильмы, театрализации, произведения изо или декоративно-прикладного искусства и т.п. Такие проекты не имеют четкой структуры совместной деятельности студентов, она вырисовывается в зависимости от конечного результата и его представления. Главная задача творческого проекта состоит в том, чтобы научить студентов грамотно, логично, творчески высказывать свои мысли, используя средства художественной выразительности. Целесообразно их применять в процессе внеаудиторной работы по предметам профессионально-ориентированного цикла;

– *ролевой* – деловые ролевые игры, результат которых остается открытым до самого конца. Студенты берут на себя определенные роли, обусловленные характером и содержанием учебного предмета. Например, при изучении предмета «Методика социально-педагогического консультирования», это могут быть роли консультанта и клиента; в процессе изучения предмета «Дети группы риска» – роли «трудного подростка» и социального педагога и т.д. Результатом игрового проекта могут быть не только имитации социальных и профессионально-деловых взаимоотношений, но и, например, рекламная книжка, буклет-памятка, кроссворд по модулю, литературно-театрализованное представление и т.д.

В процессе выполнения проектов возникают некоторые трудности, на которые указывают большинство преподавателей. Прежде всего – это шум в

аудитории. Следует понимать, что когда студенты работают в малых группах, всегда возникает определенный шум. Поэтому важно, чтобы сохранялась непринужденная, но рабочая атмосфера в аудитории, чтобы работа одних студентов не мешала работе других. Для этого студентам предлагается составить правила работы в группах и придерживаться их. Следующей трудностью является отказ студентов выполнять проект. В основном, отказ связан с определенными трудностями проектирования, очень быстрым темпом или малыми сроками его выполнения. Данные трудности мешают студентам с ограниченными возможностями здоровья полностью использовать свой потенциал. В группах возможны личностная неприязнь или конфликты, которые не способствуют эффективной работе. В этом случае преподаватель должен помочь преодолеть личностные затруднения или даже сменить состав группы.

Если тщательно спланировать и организовать проектную работу, то многих проблем можно избежать. Поэтому, прежде чем начинать проект, необходимо продумать, отвечает ли он психофизическим особенностям студентов, уровню владения ими учебным материалом, а также необходимо учитывать межличностные отношения; определить его этапы, результаты этапов и проекта в целом, критерии оценивания, предусмотреть способы стимулирования и поощрения.

Не следует забывать, что студенты способны предложить непредсказуемые идеи или использовать неизвестные преподавателю данные. В таких случаях педагог должен проявить мудрость, умение адекватно оценить, поддержать или аргументировано возразить «нестандартному решению».

Использование метода проектов в инклюзивном образовании предоставляет преподавателю возможность построить учебный процесс с учетом интересов студентов с ограниченными возможностями здоровья. Данный метод позволяет включать в учебный процесс родителей, сотрудников реабилитационных центров, общественных организаций, территориальных служб по работе с инвалидами, центров молодежи и т.д.

В линии связи «студент – преподаватель – родитель – службы и организации – учебный материал» проект становится путем индивидуализации темпов и уровня изучения учебной дисциплины. При этом, защита проекта может рассматриваться и как результат погружения в учебно-профессиональную проблему, и как итог преодоления студентом-инвалидом трудностей.

Организация проектной деятельности в процессе преподавания профессионально-ориентированных дисциплин может быть построена на использовании системы опережающих заданий, уровень сложности которых соответствует уровню возможности самих студентов. Благодаря опережающим заданиям возможно осуществление междисциплинарных связей, что помогает студентам постигнуть единство и взаимосвязь профессиональных знаний и умений.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что технология проектного обучения успешно может быть адаптирована в пространство инклюзивного высшего образования.

Литература:

1. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. И доп. – М.: Юрайт, 2017.

2. *Нигматов, З.Г.* Гуманотворческая парадигма профессионального педагогического образования / З.Г. Нигматов // Педагогическое образование в России: прошлое, настоящее, будущее: матер. Междун. науч.-практ. конф., посв. 200-летию пед. образ. в Поволжье (Казань, 3-5 октября 2012 г.) / Казань: Казан.ун-т, 2012. – 520 с.

3. Пахомова Н.Ю. Проектное обучение – что это? / Н.Ю. Пахомова // Методист. – 2004. – № 1. – С. 42.

4. Педагогика и психология инклюзивного образования: учебн. пособие / Д.З. Ахметова, З.Г. Нигматов, Т.А. Челнокова, Г.В. Юсупова и др. – Казань: Изд-во «Познание», 2013. – 255 с.

5. *Поллат, Е.С.* Метод проектов / Е.С. Поллат / https://db.phint.org/upload/itach/.../pi_2010_07_02_12_16_16_1.ppt

Г.М. Исмаилова,
докторант 3 курса специальности 6D010300
«Педагогика и психология» кафедры «Социальная педагогика и
самопознание», магистр педагогических наук
Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева
(Астана, Казахстан), E-mail: gm-1978@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ СТАНОВЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Профессиональное становление личности в отечественной психологии понимается как процесс развития личности в ходе выбора профессии и профессионального образования и подготовки, а так же продуктивного выполнения профессиональной деятельности [4, с. 342].

Проблеме развития личности специалиста в период обучения в вузе посвящены фундаментальные, экспериментальные и прикладные исследования (Э.Ф. Зеер, Е.А. Климов и др.) [3; 5]. В период обучения в вузе происходит не только ознакомление со спецификой выбранной профессии, приобретение базовых профессиональных навыков и умений, но и формируется ценностное отношение к профессии и мотивация будущей профессиональной деятельности. Иными словами, на этапе обучения в вузе формируются ключевые компоненты, которые необходимы для становления субъекта профессиональной деятельности. Здесь также складываются личные контакты и связи, которые позволяют приобрести «начальный социальный капитал», дающий возможность войти в профессиональное сообщество. В связи с этим особое значение для понимания специфики формирования профессиональной позиции педагога-психолога имеет изучение отношения студентов психологических вузов к содержанию – получаемого ими образования.

В процессе получения высшего профессионального образования происходят весьма существенные трансформации в профессиональном становлении студентов педагогов-психологов [7]. Ценностное профессиональное самоопределение (интересом к профессии, определением ее гуманитарного характера и общественной значимости) на рубеже третьего курса сопровождается повышенной критичностью к содержанию получаемого профессионального образования, переоценкой студентами своих профессиональных планов относительно дальнейшей работы в сфере психологии [9, с. 24]. Большинство

важнейших характеристик, определяющих особенности профессионального становления личности специалиста-психолога в целом и профессиональной позиции в частности, формируются и закладываются в процессе профессионального психологического образования. В связи с этим необходимо подробнее остановиться на особенностях и содержании профессиональной подготовки психологов в нашей стране и проанализировать, в какой мере современное профессиональное психологическое образование вносит свой вклад в становление специалиста-психолога.

Специфика психологического образования заключается в особенностях самого предмета психологической науки. Уникальное положение психологии в системе наук о человеке связано в первую очередь с тем, что в ней сливаются объект и субъект познания. Это порождает не только проблему создания объективных научных методов, но и сложность изучения этой науки [6, с. 25].

Во-первых, на формирование профессионального самосознания и на особенности профессиональной мотивации накладывает отпечаток багаж жизненных представлений о психических явлениях.

Во-вторых, дает реальную возможность примерить на себя изучаемые психологические теории и концепции, что порождает личную, эмоциональную включенность студента, которые обеспечивают более интенсивную динамику личностных изменений студентов.

В-третьих, спецификой психологического образования является полифоничность психологического знания, поэтому студентам-психологам необходимо не только перерабатывать специальную информацию, но и критически относиться к ней [3, с. 127].

Перечисленные особенности накладывают отпечаток не только на профессиональную подготовку специалиста, но и на дальнейшее профессиональное становление педагога-психолога. В процессе его обучения в университете будущий специалист приобретает теоретические знания, практические умения и навыки, у него формируется профессиональная направленность, представления о сфере применения профессии педагога-психолога. Помимо обучения в период получения высшего образования продолжается личностный рост студентов.

Основная образовательная программа подготовки специалиста должна предусматривать изучение студентами следующих циклов дисциплин и итоговую аттестацию:

- Гуманитарная и социально-экономическая подготовка (общие гуманитарные и социально экономические дисциплины);
- естественнонаучная и математическая подготовка (общие естественнонаучные и гуманитарные дисциплины);
- подготовка по профессиональным дисциплинам (общепрофессиональные дисциплины);
- дисциплины предметной подготовки;
- факультативные дисциплины.

В зависимости от функций, которые выполняют общепрофессиональные дисциплины в профессиональной подготовке психологов, их можно условно разделить на следующие основные группы: дисциплины фундаментальной психологии; методология и методы психологического исследования; дисциплины прикладной психологии; дисциплины практической психологии; педагогические дисциплины.

В процессе изучения дисциплин фундаментальной психологии студенты получают общее психологическое образование, которое необходимо для профессиональной компетентности психолога в научно-исследовательской работе и практической психологии в любой сфере деятельности. Основная образовательная программа должна быть направлена на обеспечение профессиональной подготовки выпускника, воспитание у него гражданской ответственности, стремления к постоянному профессиональному росту и других личностных качеств. Это может быть достигнуто как включением в основную образовательную программу соответствующих курсов (разделов дисциплин), так и организацией внеаудиторной работы (научно-исследовательской, кружковой, конференций, семинаров, встреч с ведущими специалистами и т.д.).

В последнее десятилетие делается существенная ставка на компетентный подход в образовании. Если традиционная «квалификация» специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению учащимся более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то «компетенция» предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. Поскольку компетентный подход напрямую связан с идеей всесторонней подготовки и воспитания индивида не только в качестве

специалиста, профессионала своего дела, но и как личности, он является гуманитарным в своей основе [1, с. 243].

Целью гуманитарного образования является не только передача студенту совокупности знаний, умений и навыков в, определённой сфере, но и развитие кругозора, междисциплинарного чутья, способности к индивидуальным креативным решениям, самообучению, а также формирование гуманистических ценностей, что составляет основу профессиональной позиции. Среди многочисленных проблем профессиональной подготовки в области психологии можно выделить два взаимосвязанных аспекта, во многом определяющих дальнейшую жизнеспособность и конкурентоспособность специальности. Первый аспект в большей мере связан с успешностью и эффективностью усвоения психологических дисциплин и формированием адекватной современным требованиям научной психологической позиции специалиста. В этом случае возникает проблема предварительного отбора лиц, не только желающих посвятить себя изучению психологии, но и пригодных к работе в сфере «человек – человек».

Второй аспект касается формирования личности, нравственного и духовного облика самого педагога-психолога. Доминирующими становятся степень принятия и глубина понимания этических норм и принципов. Это связано, прежде всего, с уникальностью объекта психологического воздействия и спецификой технологических приемов, позволяющих глубоко проникать во внутренний мир человека. Педагог-психолог как никто другой максимально тесно соприкасается с неповторимой душевной организацией, с целостными проявлениями психологии человека. Вольное или невольное прикосновение к душе обратившегося за помощью человека должно быть максимально осторожным и не должно нанести вред обретению себя, собственному созиданию уникального жизненного пути. Выраженная ориентация в профессиональной деятельности на ценность другого человека обостряет восприятие психологом самого себя, своих возможностей и личных проблем как меры своеобразного психологического воздействия на окружающих людей, основанной на переживании чувства профессионального долга и ответственности за свои профессиональные действия [2, с. 109].

Ориентация на этические принципы помогает педагогу-психологу определить собственную профессиональную и личную позицию непосредственно в психодиагностической деятельности, в исследовательских и теоретических поисках, осознать меру ответственности за результаты своей работы не только перед клиентом, но и самим собой, а главное – осознать границы соб-

ственных возможностей. Этические принципы создают основу для обеспечения доверия педагогу-психологу со стороны клиента, без чего невозможна ни психологическая диагностика, ни прогнозирование, ни психологическая помощь. В то же время важно отметить трудности формирования этических требований на современном этапе общественного развития страны. Изменение идеалов личностного и профессионального самоопределения, общественная дискредитация многих героев прошлого и отсутствие адекватной замены в настоящем требуют определенных поправок к оценке этического аспекта деятельности психологов. Соблюдение этических норм отражает гражданскую и профессиональную позицию педагога-психолога.

Становление профессионала – не является монотонным процессом, характеризуется неравномерностью и гетерохронностью. В зависимости от стадии профессионального становления выделяются кризисы поиска и выбора профессии, кризисы профессионального обучения, кризисы самостоятельной профессиональной деятельности. Ю.П. Поваренков выделяет два кризиса профессионального развития студентов педагогического университета [8, с. 49]. Первый кризис (кризис 2-го курса) возникает в результате осознания и принятия студентами новой ситуации социально профессионального развития, отличной от той, которая имела место в старших классах. Главным результатом преодоления данного кризиса является формирование академической формы учебной деятельности и личности студента. Второй кризис возникает, когда студенты сталкиваются с реальными профессиональными задачами. Кризис начинается с осознания того, что фундаментальная подготовка на 1-3 курсах является необходимым, но не достаточным условием для решения возникающих во время практики задач. В результате преодоления данного кризиса начинает формироваться психологическая система профессиональной деятельности, закладываются основы профессионального интеллекта, профессиональной идентичности и системы профессиональной мотивации.

На основании исследований можно выделить основные психологические особенности становления профессиональной позиции студентов-психологов:

- деятельностный характер развития (профессиональная позиция развивается в результате учебно-профессиональной деятельности, способствует активному овладению знаниями, умениями и навыками для дальнейшей профессиональной деятельности);

- неравномерный характер развития (в развитии профессиональной позиции студентов педагогов-психологов наблюдаются латентные и кризис-

ные периоды, можно выделить стадии эволюционным и революционным течением);

– вероятностный характер развития (при равных условиях, создаваемых вузом, у студентов формируются разные типы профессиональной позиции, часть студентов после окончания высшего учебного заведения планируют работать по специальности, остальные предпочитают другие профессии, не связанные со специальностью, получаемой в вузе);

– индивидуальный характер развития (профессиональная позиция обусловлена личностными особенностями, в том числе, их соответствием требованиям, предъявляемым профессией, от мотивации учебно-профессиональной деятельности, от ценностей и смыслов, реализуемых в профессии, от активизированности механизмов развития профессиональной позиции).

Литература:

1. *Архангельский, С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С.И. Архангельский. – М.: Высшая школа, 1978. – 328 с.

2. *Брушлинский, А.В.* Проблемы психологии субъекта / А.В. Брушлинский. – М., 1994.

3. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального образования / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 216 с.

4. *Климов, Е.А.* Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов-на-Дону: Ремикс, 1996. – 512 с.

5. *Климов, Е.А.* Психолого-педагогические проблемы профконсультации / Е.А. Климов. М., 1986. – 80 с.

6. *Лукина, В.С.* Исследование мотивации профессионального развития / В.С. Лукина // Вопросы психологии. – 2004. – № 5. – С. 25 – 32.

7. *Мардахаев, Л.В.* Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2017. – № 3(12).

8. *Поваренков, Ю.П., Шадриков, В.Д.* Формирование информационной основы деятельности в процессе профессионального обучения / Ю.П. Поваренков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 1990. – Т.2. – № 2. – С. 49 – 58.

9. *Собкин, С.С.* Становление профессиональной позиции психолога в процессе получения высшего образования / С.С. Собкин // Национальный психологический журнал. – 2007. – № 1. – С. 21 – 26.

Р.Л. Калимжанова,
заведующая кафедрой педагогики и психологии,
доктор философии (PhD) Аркалыкского государственного педагогического
института им. И. Алтынсарина (Республика Казахстан, г. Аркалык),
e-mail: roza.kalimjanova@mail.ru

А.М. Егорычев,
профессор кафедры социальной педагогики и организации работы
с молодежью РГСУ, доктор философских наук
(Москва, Россия), e-mail: chelovekcap@mail.ru

РЕЧЕВАЯ КУЛЬТУРА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ В ЭПОХУ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Внедрение информационно-коммуникационных и цифровых технологий практически во все сферы жизнедеятельности человека, а также появление и распространение Интернета и мобильной связи 4G, 5G по праву считаются главным технологическим прорывом последних десятилетий, который сказался на многих социальных институтах, в том числе и на образовании.

Состояние гуманитарного образования в странах постсоветского пространства, перспективы его обновления делают настоятельной задачей повышения и развития языковой и речевой культуры современных сообществ (стран СНГ). Подлинная речевая культура предполагает высокий уровень общей культуры человека, его сознательную любовь к языку. Вершиной речевой культуры является литературный язык, в котором закреплены и накапливаются культурные традиции народа, достижения мастеров слова, писателей.

Возникший на определенном историческом этапе в известных культурно-исторических условиях литературный язык сам по себе служит показателем уровня духовного развития народа [12]. Низкий уровень духовности ведет к падению нравственных ценностей в обществе. В этой связи актуальным становится духовное возрождение общества, развитие моральных принципов и утверждение нравственных ориентиров [7; 8; 9; 20; 21; 22].

Глава Казахстана Нурсултан Абишевич Назарбаев предложил Программу «Рухани жаңғыру» – возрождения духовности, нравственности и модернизации национального общественного сознания. Духовное возрождение проявляется в языке, культуре, поведении и общении, в постоянном совершенствовании и саморазвитии личности человека [16].

Главную роль в этом процессе играет педагог, который постоянно занимается самообразованием, живет творческой жизнью в своей профессиональной деятельности, обладает высоким уровнем как общей педагогической и профессиональной культуры в целом, так и всеми составляющими компонентами культуры: нравственной, интеллектуальной, духовно-гуманитарной, методологической, коммуникативной, в том числе и информационно-коммуникационно-технологической (ИКТК) и речевой культурой.

Несомненно, культура специалиста как интегральный показатель творческого начала поведения и деятельности складывается в единстве и взаимодействии всех составляющих. В современном обществе растет спрос на специалистов, речевая культура которых предполагает не только наличие глубоких специальных знаний, но и высокую языковую и общекультурную подготовку.

Одним из важнейших социальных институтов общества была и остается школа, где происходит наиболее конструктивная социализация подрастающего поколения. Стимулирование ее возложено как на весь педагогический коллектив в целом, так и на социального педагога, в частности. И от того, насколько компетентно будет подготовлен будущий педагог специальности «Социальная педагогика и самопознание» в вузе, зависит эффективность его социально-педагогической деятельности. Важнейшим аспектом в деятельности социального педагога является социальное воспитание, сущность которого состоит в том, чтобы содействовать становлению социально зрелой личности, растущего человека, позволяющее ему наиболее полно реализовать себя деятельности и общении в интересах государства и общества.

Огромная роль в разрешении проблем современного общества принадлежит педагогическому мастерству социального педагога, его речевой культуре, эффективному взаимодействию и профессиональному общению с различными социальными группами. Профессиональное же общение его представляет собой речевое взаимодействие с другими людьми в процессе осуществления им своей профессиональной деятельности. Культура общения составляет важную часть профессиональной культуры, как социального педагога, так и учителя самопознания, так как их речь является основным и главным инструментом и орудием трудовой деятельности.

Иметь средний уровень развития речевой культуры для будущего социального педагога и учителя самопознания недостаточно. Выпускник специальности «Социальная педагогика и самопознание», обязан обладать высоким уровнем речевой культуры, так как его профессиональная деятельность

непосредственно связана с речевым воздействием на воспитанников. К сожалению, сегодня не только в педагогических вузах постсоветского пространства не уделяется должного внимания умению правильно и грамотно говорить, но и на нормативно-законодательном уровне речевая компетентность недостаточно прописана.

Так, в Профессиональном стандарте «Педагог», разработанном и утвержденном Национальной палатой предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен» в 2017 году прописаны ценности педагогической профессии: «Сложность труда педагога связана с его принадлежностью к типу профессий «человек – человек». Педагогическая деятельность – это не прямое воздействие одного человека на другого, а их взаимодействие. На этой основе определены ценности педагогической профессии:

- уважение к личности обучающегося, его прав и свобод;
- толерантность к другим убеждениям, взглядам на мир и обычаям;
- открытость к культурному многообразию;
- адаптивность, эмпатийность;
- понимание ценностей личности, языка и коммуникации;
- навыки самообразования, аналитического и критического мышления;
- коммуникативные и языковые навыки;
- навыки сотрудничества, умения разрешать конфликты [17].

Все вышеизложенное дает возможность говорить о повышении роли речевой культуры в системе социально-педагогической деятельности и необходимости изучения данного феномена.

Таким образом, современному обществу необходим социальный педагог, умеющий не только прогнозировать, конструировать, планировать свою деятельность, и деятельность участников образовательного процесса, но и прекрасно владеть информационно-коммуникационными и цифровыми технологиями, быть гибким и мобильным, профессионально и психологически готовым к различным изменениям, нести социальную ответственность за результаты своего профессионального труда.

Анализируя различные подходы к определению «речевая культура» авторов: Т.С. Бочкаревой, А.А. Мурашова, Б.Н. Головина, Т.Г. Грушевицкой, М.А. Гузик, А.П. Садохина и др., отмечаем, что общим для всех определений является принадлежность к речи и языку. Отличаются эти определения тем, что «речевая культура» представлена как «свойство», «развитие осознанной потребности», «владение», «неотъемлемая часть общей культуры».

Наиболее полным, на наш взгляд, является определение, предложенное профессором А.Н. Ксенофоновой, согласно которому под *речевой культурой* понимается «правильность речи, то есть соблюдение литературных норм, воспринимаемых говорящим и пишущим в качестве «идеала» или общепринятого и традиционно охраняемого объекта, образа, а так же речевое мастерство – то есть не только следование нормам литературного языка, но и *умение выбирать* из соответствующих вариантов наиболее точный, в смысловом отношении, стилистически и ситуативно-уместный, выразительный и т.п.» [11].

Смыслообразующим и ключевым словосочетанием в данном определении является сочетание «*умение выбирать*». *Выбор* – это личностная характеристика обучаемого, выпускника. Социальный педагог делает самостоятельный выбор в пользу повышения свое речевой культуры.

На характерную особенность в понятии «речевая культура» – «*отбор*» или «*выбор*» указывает и Ю.В. Рождественский: «это отбор, собирание и хранение лучших образцов речевой деятельности, образование литературной классики и следование нормам литературного языка» [18].

Следовательно, высокий уровень речевой культуры предполагает высокую общую культуру личности, культуру мышления и сознательную тягу к совершенствованию и развитию своего языка. Отрицательное впечатление производят быстрый темп речи, монотонность, недостаток словарного запаса, употребление слов-паразитов, вульгаризмов и других слов, отвергаемых современным литературным языком. Речевая культура вырабатывает навыки регулирования отбора и употребления языковых средств в процессе речевого общения, помогает сформировать сознательное отношение к их использованию в речевой практике [15].

Понятие «речевая культура» тесно связано с закономерностями и особенностями развития и функционирования языка, а также с речевой деятельностью во всем ее многообразии. Такие лингвисты, как Л.А. Введенская, Б.Н. Головин, О.Я. Павлюк речевую культуру рассматривали с позиций трех аспектов:

1) *нормативного* – предполагает знание и применение на практике общения норм литературного языка на лексическом уровне (точность выбора слова); на произносительном уровне (в области фонетики, орфоэпии, смысловых, эмоциональных интонаций, темпа речи, тембра голоса);

2) *коммуникативного* – полноценное адекватное понимание речи адресатом соблюдение на практике общения таких критериев, как правильность,

точность, логичность, выразительность, чистота, ясность, богатство;

3) *этический* – владение нормами и правилами речевого поведения в процессе общения, системой речевых формул общения.

Безусловно, нормативный аспект культуры речи в процессе обучения – один из важнейших, но не единственный. Чешский лингвист К. Гаузенблас утверждает: «Нет ничего парадоксального в том, что один способен говорить на ту же самую тему нелитературным языком и выглядеть более культурно, чем иной говорящий на литературном языке» [4]. Следует учитывать также и тот факт, что не всякое соблюдение норм способно, в конечном счете, привести к оригинальному, нестандартному речевому произведению. Иногда употребление ненормативных элементов необходимо в тексте, оно обусловлено речевой ситуацией, замыслом автора, коммуникативной задачей [6, с. 11].

Таким образом, понятие «речевая культура», в отличие от понятия «культура речи», в большей степени выдвигает на передний план *личностный аспект*, поскольку «норма, учитывающая как системный, так и эволюционный аспекты языка, невозможна без третьей координаты – личностной, то есть языкового сознания» [10].

В последние десятилетия в науке появились работы, свидетельствующие о том, что назрела необходимость во всеобщем риторическом образовании:

– научно-методические основы формирования культуры речи: двуязычного учителя – словесника раскрывают М.Р. Кондубаева, Б. Шканова, Е.Ю. Варламова; (Б.С. Балгазина выделяет условия необходимые для усвоения риторических фигур в ораторских текстах обучаемыми; М.Б. Шындалиева – взаимосвязь таких явлений, как ораторское и поэтическое искусство [5, с. 7];

– анализ научных исследований российских ученых, посвященных проблемам истории и теории ораторского слова (В.В. Виноградов, Б.Н. Головин, Ю.В. Рождественский и др.), позволяет понять, что на протяжении многих веков риторика была нормой культуры, одной из классических гуманитарных дисциплин, изучающей речь человека и рекомендующей правила искусной, целесообразной и убедительной речи [1, с. 16].

Высокие темпы научно-технического прогресса, расширение масштабов познавательной деятельности людей, динамизм жизни современного общества – все это явилось основой для значительного роста информационных ресурсов. Современный мир характеризуется всевозрастающей значимостью информации – многообразной и обширной, так как представляет собой сово-

купность интеллектуальных ресурсов, информационных технологий и коммуникативной инфраструктуры.

Внедрения информационно-коммуникационных и цифровых технологий обучения диктует необходимость формирования у социального педагога информационно-коммуникационно-технологической культуры (ИКТК). Соответственно, рассматривая синхронность развития речевой культуры в условиях внедрения информационных и коммуникационных технологий подразумевается синхронизация речевой культуры с ИКТК студентов. Следовательно, ИКТК выступает как существующая данность в условиях внедрения информационных и коммуникационных технологий.

ИКТ состоит из трех родовых морфем: информация – коммуникация – технология. Она представляет собой определенный уровень владения информацией (сбора, хранения, распространения и т.д.), определенной степенью передачи различными способами данной информации (т.е. коммуникации – пути передачи) и с помощью каких технологий. В контексте образования эти феномены находятся в тесной взаимосвязи. Так, реализация любого решения в профессиональной сфере невозможна без передачи информации. В процессе коммуникации информация передается от одного субъекта процесса к другому. В XX веке термин «информация» был введен в ряд научных областей, получив особые для них толкования и определения. Единого общепринятого определения данного феномена нет, поэтому понятие «информация» принято определять через его свойства.

В «Философском энциклопедическом словаре» понятие «информация» (от лат. Information – ознакомление, разъяснение, представление, понятие) трактуется следующим образом: «1) сообщение, осведомление о положении дел, сведения о чем-либо, передаваемые людьми; 2) уменьшаемая, снимаемая неопределенность в результате получения сообщений; 3) сообщение, неразрывно связанное с управлением, сигналы в единстве синтаксических, семантических и прагматических характеристик; 4) передача, отражение разнообразия в любых объектах и процессах (неживой и живой природы)» [19]. В контексте образования оно трактуется как сведения о фактических данных и совокупность знаний о зависимостях между ними, рассматривая названный феномен также в качестве средства, с помощью которого «общество может осознавать себя и функционировать как единое целое».

Термин «коммуникация» происходит от латинского слова, означающего «делать общим, связывать», он определяется как путь сообщения, форма связи, акт общения, связь между двумя и более индивидами. Сам термин «ком-

муникация» был введен Н. Винером как синоним слова «связь». Сейчас этим термином обозначают психические и социальные контакты между членами и социальными слоями общества, при этом реализуется передача информации от одного адресата к другому посредством общей системы символов, другими словами, это процесс кодирования и передачи информации от источника и приема получателем сообщения [16].

В психологической и социологической литературе термин «коммуникация» используется для обозначения средств связи любых объектов материального и духовного мира; процесса передачи информации от человека к человеку (обмен представлениями, идеями, установками, настроениями, чувствами и т.п. в человеческом общении); а также передачи и обмена информацией в обществе с целью воздействия на социальные процессы [16, с. 207].

Существует и такая трактовка, в которой коммуникация выступает своего рода посредником между индивидуальной и общественно значимой информацией. Здесь упор делается на механизм, который переводит индивидуальный процесс передачи и восприятия информации в социально-значимый процесс персонального и массового воздействия с помощью технических средств связи. Именно данная трактовка понятия «коммуникации» наиболее полно отражает составляющий компонент ИКТК.

Что касается понятия «технология», под ней понимается наиболее целесообразная последовательность деятельности [14].

ИКТК особенно важна для студентов педагогических специальностей, поскольку в период обучения им не только приходится перерабатывать большие объемы информации, но и готовиться к реализации информационной, ориентационной и гностической функции учителя. Современная ИКТК способствует, с одной стороны, эффективности процесса информатизации, охватывающей все сферы общественной жизни, в особенности, профессиональную, меняя социально значимую деятельность, повышая ее эффективность; с другой, – способствует преодолению негативных последствий информатизации посредством социокультурной и профессиональной деятельности человека. Она перестраивает образ жизни и характер коммуникаций, влияет на человеческую ментальность, поведение, так как подается в основном в аудиовизуальных мозаичных формах, которые нацелены на звук и картинку, что ведет к усилению значения виртуальной реальности, которая трансформирует сознание аудитории в так называемое «клиповое сознание или мышление».

Безусловно, и речевая культура, и ИКТК являются компонентами общей культуры человека. Как и другие слагаемые, они прививаются, воспитываются, требуют постоянного совершенствования.

Литература:

1. *Бочкарева, Т.С.* Актуальность развития речевой культуры студентов в период вузовского обучения / Т.С. Бочкарева // <http://www.rusnauka.com/9NND2013/Pedagogica/2131115.doc.htm>. 11.07.2017.
2. *Броисов, Н.В., Хохлов, Ю.Е.* Окинавская хартия глобального информационного общества / Н.В. Броисов, Ю.Е. Хохлов // Концепции и программы: сб. докл. и матер. – СПб., 2001. – С. 63-71.
3. Взгляд в будущее: модернизация общественного сознания: программная статья Президента Республики Казахстан – Лидера Нации Н.А. Назарбаева // Казахстанская правда. – 2017, 12 апреля.
4. *Гаузенблас, К.* Новое в зарубежной лингвистике: теория литературного языка в работах ученых ЧССР / К. Гаузенблас // Культура языковой коммуникации. – М., 1988. – Вып. 20. – 472 с.
5. *Жалгасбаева, А.К.* Формирование ораторского мастерства будущего учителя: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Алматы, 2002. – 182 с.
6. *Жетписбаева, Б.А., Карманова, А.А.* Культура речи и речевая культура / Б.А. Жетписбаева, А.А. Карманова // Вестник Карагандинского университета. Серия «Педагогика». – 2014. – № 3 (75). – С. 8 – 13.
7. *Егорычев, А.М.* Россия и мировая цивилизация: поиск социокультурных оснований в построении национальной системы образования / А.М. Егорычев // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. - № 4. - С. 29-36.
8. *Егорычев, А.М., Ракишева, Г.М., Кретинин, А.С.* Транскультурная компетентность будущих педагогов как основа формирования нового человека и общества / А.М. Егорычев, Г.М. Ракишева, А.С. Кретинин // ЦИТИСЭ, 2018. - №3 (16).
9. *Егорычев, А.М.* Интеграция этнокультурологических традиций России и Востока в системе профессиональной подготовки учителя: проблемы и перспективы: монография / А.М. Егорычев. - Новосибирск, НГПУ, 2004. – 262 с.
10. *Караулов, Ю.Н.* Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: Знание, 1987. – 263 с.
11. *Ксенофонтова, А.Н.* Проблема речевой деятельности в педагогическом процессе / А.Н. Ксенофонтова. – Оренбург: ОГПИ, 1996. – 99 с.

12. *Логачева, Л.Р.* Основы профессионально-речевой культуры будущего социального педагога: учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. завед. / Л.Р. Логачева. – М.: Бирск: Бирск. соц.-пед. акад., 2008. – 132 с.
13. *Мардахаев, Л.В., Варламова Е.Ю.* Иноязычная профессиональная компетентность будущего педагога как фактор социализации личности / Л.В. Мардахаев, Е.Ю. Варламова // ЦИТИСЭ. – 2017. – № 2(11). – С. 15.
14. *Мардахаев, Л.В.* К вопросу о технологии в социальной педагогике / Л.В. Мардахаев // Социальная работа: теория, технология, образование. – 1996. – № 1. – С. 49.
15. *Отришко, В.А.* Языковые средства развития речевой культуры у студентов: моногр. / В.А. Отришко. – Балашов: Изд-во БГПИ, 2000. – 96 с.
16. *Панкова, Т.В.* Сущность, содержание и структура информационно-коммуникационной компетентности студента вуза / Т.В. Панкова // Концепт: науч.-метод. электр. журнал. – 2013. – Т. 4. – С. 206-210.
17. Приказ Председателя Правления Национальной палаты предпринимателей Республики Казахстан «Атамекен». Профессиональный стандарт «Педагог»: приложение: утв. 8 июня 2017 года, № 133.
18. *Рождественский Ю.В.* Общая филология / Ю.В. Рождественский. – М.: Знание, 1996. – 326 с.
19. *Философский энциклопедический словарь* / под ред. Л.Ф. Ильичева, П.Н. Федосеева, С.М. Ковалева, В.Г. Панова. – М.: Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.
20. *Egorychev, A.M.* Interethnic communication and interaction of students in their professional training / Mityaeva A.M., Puzankova E.N., Fomina S.N., Pravdyuk V.N. // Social Sciences. - 2016. - № 11. – С. 856-861.
21. *Egorychev, A.M.* Society and Education in the Early of XXIth Century: Integration of Tradition and Innovation / L.V. Mardocheev, A.I. Rybakova, S.N. Fomina, V.V. Sizikova // Journal of Advanced Research in Law and Economics. 2014. Т. 5. № 2. - С. 82-91.
22. *Egorychev, A.M., Grabar, I. Kolednjak, M.* The point of ethics and language in the media - Utopian hope or real reality? // Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin 7 (4), с. 125-135.

Г.Н. Лищина,
профессор кафедры социальной педагогики и организации
работы с молодежью, доктор педагогических наук, доцент РГСУ,
врио проректора по учебной и научной работе Российской
академии кадрового обеспечения агропромышленного комплекса,
директор Мониторингового центра координации деятельности
образовательных учреждений ДПО, подведомственных
Министерству сельского хозяйства РФ (Москва, Россия)
lgn2010@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА КАК НАЦИОНАЛЬНАЯ ЦЕННОСТЬ

В условиях стандартизации образования воспитание, как неотъемлемая его часть, приобретает особую значимость. Оно, несомненно, взаимосвязано с обучением в процессе подготовки будущего специалиста, но осуществляется в образовательной организации как самостоятельная деятельность.

В требованиях нормативных документов, определяющих долгосрочную стратегию развития воспитания [6; 7; 8; 11], декларируется идея обновления воспитательного процесса на основе экстраполяции культурно-исторического, системно-деятельностного подходов к современной социальной ситуации, оптимального сочетания сформированных достижений научных школ, имеющих в обществе традиций, новых вызовов и трендов, потребностей решений конкретных социальных проблем.

Такие требования распространяются и на профессионального воспитания системе профессиональной подготовки кадров различного уровня образования. В научном мире сформирована методологическая основа исследования проблем профессионального воспитания. Об этом свидетельствуют, в частности:

- а) разработанные *отечественные концепции воспитания*:
 - концепция воспитания учащейся молодежи – А.А. Бодалев, В.А. Караковский, З.А. Малькова, Л.И. Новикова и др.;
 - концепция воспитания ребенка как человека культуры – Е.В. Бондаревская;
 - концепция поддержки ребенка в процессе его развития – О.С. Газман;

– концепция воспитания как педагогического компонента социализации ребенка – М.И. Рожков;

– концепция формирования образа жизни, достойной человека – Н.Е. Щуркова и др.;

б) сформированы *методологические подходы*:

– *лично-ориентированный подход* ориентированный на обеспечение профессионального воспитания будущих специалистов – развитие личности будущего специалиста, способного реализовать имеющийся у него потенциал в профессиональной деятельности;

– *средовой подход* – учет и развитие возможностей социокультурной среды профессионального воспитания, оказывающей существенное влияние на образ жизни обучающихся, задавая модели, стереотипы, сценарии поведения, «коридоры» движения;

– *синергетический подход* – доминирование в профессиональном воспитании самовоспитания, самоорганизации, самоуправления в стимулирующем воздействии на субъект с целью его самораскрытия, самосовершенствования, самоактуализации в процессе «коллаборации» с другими и собой;

– *системный подход* – комплексность деятельности педагогического коллектива профессиональной образовательной организации на обеспеченность функционирования системы профессионального воспитания;

– *компетентностный подход* – ориентация образовательного процесса на развитие личностного потенциала обучающихся, направленного на формирование качеств, обусловленные потребностями становления профессиональных компетенций.

Исследовательская деятельность ряда ученых (Л.В. Мардахаев, А.М. Егорычев, А.А. Бикбулатова, Т.К. Ростовская, В.В. Сизикова, С.Н. Фомина, Е.А. Карпрва, О.А. Глотов и др.), а также личная исследовательская деятельность убеждает нас в понимании того, что вызовы современности оказывают непосредственное влияние на профессионально-личностное развитие современной молодежи в плане переосмысления ценностных позиций, предоставления новых возможностей в достижении новых перспектив.

Контент-анализ научной психолого-педагогической литературы доказывает значимость феномена «ценностные ориентации», выступающего многоаспектной научной категорией и одновременно значимой характеристикой, неким базисом, серьезным ресурсным потенциалом современной молодежи, которая представляет собой наиболее адаптивную социально-

демографическую группу к возможным социально-значимым изменениям [1; 7; 8; 11].

Придерживаясь позиции В.А. Караковского, ведущими идеями концепции формирования общечеловеческих ценностей выступают природо- и культуросообразность, «аксиологизация» образовательного процесса и системность. Опираясь на них, обеспечивается целенаправленность формирования ценностного мира ребенка, основанного на общечеловеческих ценностях, толерантной позиции с учетом условий воспитания и факторов. Существенно сказывающихся на его социализацию.

Как показывает практика, кардинально меняется отношение современной молодежи к историческим скрепам российской нации, которые объединяют настоящую историю российского государства, единую культуру, единый язык великой державы, которой следует гордиться. По своей сути, исторические скрепы выступают основой единства, сдерживают современное общество от разрушения, усиливают такие ценности и ценностные ориентации, как сострадание, веру, милосердие, сочувствие, толерантность, добровольчество, гражданственность. И в то же самое время сами скрепы приобретают характер духовности, переходя на уровень «духовных скрепов», защищающих общество от пустоты души и бездуховности граждан, и оказывающих опосредованное влияние на «взращивание» современного молодого человека – гражданина и патриота.

В рамках изучения феномена «ценностные ориентации современной молодежи», нами проведено исследование в студенческой среде образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования Тульской, Московской, Липецкой областей. Для этого использованы методы «Кладовка ценностей» и написания эссе.

Студентам был предложен специально смоделированный учебный текст, содержание которого достаточно подробно описано в одной из наших работ. Ведущей идеей учебного текста стала ключевая фраза Марка Аврелия, римского императора, «философа на троне», примерного семьянина и блестящего полководца, сказанная им в 161 году: «В эпоху перемен многие строят укрытия и лишь немногие обретают крылья». Эта фраза, поражает своей глубиной, современностью и мудростью. «У каждого из нас есть своя эпоха перемен. Но есть то, над чем время не властно: это не слова, не богатство, а стремление понять, что ты меняешься, ты учишься жизни, ты учишься смотреть на все происходящее по-другому. И на этой глубоко философской основе ты начинаешь понимать свою уникальность как человека и как специ-

алиста-профи, ты начинаешь по-другому распознавать и оценивать «код уникальности» этой эпохи, базовых ценностей жизни, своих близких, своей команды, своего коллектива» [1, с. 157].

Полученные материалы в ходе исследования подтвердили готовность современной молодежи к конструктивным изменениям. Было отмечено, что изменения являются неотъемлемой частью бытия молодежи, хотя и не всегда приносят радость и позитивные эмоции. Иногда они полностью разрушают привычный уклад. Но уверенные в себе люди положительно относятся к любым изменениям в жизни, воспринимая жизнь «в эпоху перемен» как возможность изменить свою зону комфорта, выйти из нее для открытия новых жизненных горизонтов. Большинство студентов высказали мнение о том, что робкие по натуре люди страшатся перемен в силу зависимости от собственной зоны комфорта и не хотят признавать, что любое изменение необходимо рассматривать как возможность достижения новых качественных успехов в совершенно новых сферах. Характерными высказываниями, помогающими осмыслить особенности ценностных ориентаций студенческой молодежи в эпоху перемен, являются:

1) «Люди, не принимающие перемены, продиктованные извне, напоминают массу, забаррикадированную прошлым. На мой взгляд, перемены всегда несут в себе новые возможности, помогая достигать развития в самых значимых сферах. Наше общество, по определению, представляет собой динамическую систему, которая дает возможность современной молодежи четко определиться с дилеммой: принимать новое или нет» (Станислав Г., Московская область);

2) «Почему многие люди избегают перемен в жизни? Ответ прост: они боятся, поскольку не ждут хорошего от новых изменений, воспринимая их как искажение их собственной привычной реальности, того, что вошло в норму. И именно поэтому они предпочитают «укрыться в эпоху перемен». Однако перемены часто наступают достаточно стремительно, независимо от нас. И тогда каждый из нас по-своему, при определенных обстоятельствах, неизбежно приходит к чему-то новому и неизведанному. Люди, которые в эпоху перемен «обретают крылья», вызывают у меня уважение. Именно такие люди должны вести общество вперед, по пути прогресса. Стремление к новому означает, что человек стремится расширить границы целого мира не только для себя, но и для пользы окружающих» (Эльвира К., Липецкая область);

3) «Теряя все, не теряй надежды – говорили древние. Как же часто люди, сталкиваясь в жизни с определенными проблемами, теряют любую надежду, стараются сразу закрыться, обезопасить себя и своих близких. И не понимают, что именно в такие моменты они думают лишь о сохранении собственной жизни, напрочь забывая о ее улучшении. Примером может послужить героиня романа Эрих Марии Ремарк «Три товарища» – Пат, которая несмотря на ее тяжелую болезнь, ни на секунду не унывала, стараясь наслаждаться жизнью даже тогда, когда трудно было сохранять спокойствие» (Наталья Б., Тульская область);

4) «Нашему народу, пережившему революции, мировые войны и распад огромной страны фраза про эпоху перемен особенно знакома и понятна. Перемены могут быть разными: в жизни каждого человека, в целой стране, где угодно. Жизнь. По большому счету, – это бесконечный процесс перемен. Почему же многие в «эпоху перемен» строят укрытия? Мне кажется это обычным процессом жизни обычного человека, как некая защитная реакция. Когда что-то происходит новое, легче «укрыться», спрятаться, чем открыто идти навстречу судьбе. А есть те, которые хотят «поймать волну», те самые «крылья», заставив перемены работать на себя и во благо многим. И, как правило, такие люди приходят к успеху, абсолютно адаптируясь к любым изменениям и принося блага многим другим» (Никита Б., г. Москва).

Общий анализ выполненных в процессе исследования более 100 работ (эссе и графическое представление «кладовок ценностей») показал, что современной молодежи свойственны в большей степени значимые «общечеловеческие ценности», к которым они уверенно относят:

- ценность Земли, экологизацию себя и окружающего мира;
- ценность Отечества, завещанную предками, необходимость развития среди молодежи гражданского самосознания и патриотизма (я – гражданин, я – защитник отечества, я – избиратель и др.), позитивное восприятие окружающего мира;
- ценность Семьи (родителей, любимых людей, детей), заявляя в этой связи о возрождении – сохранении – приумножении семейных устоев и традиций, формировании чувства принадлежности к роду, создании генеалогического дерева рода, уважении и подражании родителям, укреплении доверительно-искренних и надежных отношений, поддержка близких в трудную минуту.

Однако вызовы времени диктуют обоснованную необходимость новых подходов к пониманию базового термина «профессиональное воспитание»,

как целенаправленного процесса, способствующего успешной социализации, гибкой адаптации обучающихся, соотнесению собственных возможностей с требованиями современного общества, профессиональных сообществ, формированию готовности обучающихся к эффективному самопознанию, саморазвитию, самоопределению, самовоспитанию, самореализации, идентификации с будущей профессией, ее деятельностными формами, ценностями, традициями, общественными и личностными смыслами.

В нынешней геополитической обстановке наиболее значимым становится воспитание человека с активной гражданской позицией, сопричастного к историко-культурной общности российского народа и судьбе своей Родины. Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года предусматривает трактовку «гражданское воспитание» как создание условий для развития активной гражданской позиции и гражданской ответственности, а также формирование в детской среде ответственности, принципов коллективизма и социальной солидарности [7].

Одним из наиболее эффективных инструментов по развитию гражданской активности обучающихся является развитие волонтерского движения [11]. Под волонтерской (добровольческой) деятельностью понимают «форму социального служения, осуществляемую по свободному волеизъявлению граждан, направленную на бескорыстное оказание социально-значимых услуг, способствующую личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан» [5, с. 9]. Тем самым определяются 7 ключевых направлений системы профессионального воспитания в процессе профессиональной подготовки кадров в условиях образовательной организации, реализующей программы среднего и высшего профессионального образования:

- гражданско-патриотическое;
- профессионально-ориентирующее (развитие карьеры);
- студенческое самоуправление;
- спортивное и здоровьесберегающее;
- экологическое;
- культурно-творческое;
- бизнес-ориентирующее (молодежное предпринимательство).

Каждое из указанных направлений имеет свои цели, ценности и приоритеты, а также способы их достижения в процессе профессионального воспитания. Так, развитие карьеры рассматривается как процесс целенаправленного, планируемого движения в профессиональной деятельности, как в горизонтальном, так и в вертикальном направлении. Целями данного направления

выступают: самоопределение и стимулирование соответствующей социализация обучающихся; оценка их карьерного потенциала; планирование обучающимися личностного профессионального роста; формирование высокого уровня притязаний в развитии карьеры; мобильное реагирование на частую смену технологий в профессиональной деятельности [3].

Приоритетами данного направления являются: профессиональный рост (горизонтальное развитие карьеры) и должностной рост (вертикальное развитие карьеры).

В совокупности выделенные направления воспитательной деятельности *позволяют*:

- *сформировать* у будущих профессионалов гражданскую позицию;
- *способствуют сохранению и приумножению* нравственных, культурных и научных ценностей в условиях современного социума;
- *содействуют выработке навыков* конструктивного поведения на рынке труда;
- *ориентируют* на сохранение и возрождение традиций и другие основополагающие позиции гражданина Отечества, защитника, избирателя, волонтера.

Изложенное придает качественно новый статус социальным институтам воспитания (профессиональным образовательным организациям), ориентируя их на обучение знаниям, сценариям поведения, личностное развитие обучающихся, формирование у них навыков коммуникации, работе в команде, менеджменту, управлению временем, проведению презентаций, лидерству, самомотивации, развитию личностного потенциала.

В этих условиях воспитательная деятельность профессиональной образовательной организации становится стержневой основой, пронизывающей систему профессионального образования в целом, направляя ее на формирование кадрового потенциала новой формации. Эта деятельность, ориентированная на индивидуальный подход к воспитанию обучающихся и учет возрастных их особенностей, а также их профессиональную направленность, осуществляется во внеурочное время в рамках различных организационных форм. Выбор организационных форм воспитательной деятельности в каждой профессиональной образовательной организации определяется содержанием соответствующего направления воспитательной работы, наличием необходимых для его развития и поддержки ресурсных возможностей, а также вовлеченностью обучающихся в мероприятия по соответствующим направлениям.

В процессе исследования уточнены организационные формы для каждого из семи ключевых направлений профессионального воспитания.

Организационными формами гражданско-патриотического направления воспитательной деятельности, могут быть: клуб исторической реконструкции; исторический кружок, поисковый отряд, волонтерский центр, военно-патриотическое объединение, дискуссионный клуб, молодежное общественное объединение (организация) и др.

Организационными формами профессионально-ориентирующего направления воспитательной деятельности являются, как правило: клуб выпускников; клуб молодых предпринимателей; студия развития профессионального мастерства; школа информационных технологий; нетворкинг-центр; центр наставничества; центр профориентации; школа предпринимательства; школа развития карьеры и др.

Организационными формами спортивного и здоровьесберегающего направления воспитательной деятельности, могут быть: студенческие спортивные клубы, спортивная команда; группа поддержки спортивной команды; спортивные секции по разным видам спорта; туристская секция (кружок) и др.

К организационным формам экологического направления воспитательной деятельности относятся: биофизический кружок; клуб защитников природы; комитет охраны окружающей среды; кружок водной экологии; кружок зоологии; объединение любителей природы; экологический кружок; экологический патруль и др.

Организационными формами студенческого самоуправления, могут быть: студенческий совет; студенческое научное объединение; студенческий интеллектуальный клуб; совет обучающихся; старостат; студенческий парламентский клуб; студенческий клуб социального проектирования; студенческий профсоюз; студенческое объединение по развитию социальных коммуникаций с людьми с ОВЗ и инвалидностью; студенческое информационное бюро и др.

Среди организационных формам культурно-творческого направления воспитательной деятельности, выделяют: культурно-досуговые центры – молодежные центры, центры досуговой деятельности, творческие и художественные мастерские, театральную студию (кружок); музыкальную студию (кружок); вокально-эстрадный ансамбль; хореографическую студию (кружок); литературный клуб; студенческое творческое объединение; фотостудию; видеостудию; официальный YouTube – канал; команду КВН.

К организационным формам бизнес-ориентирующего направления воспитательной деятельности относят: бизнес-инкубатор; клуб бизнес-ангелов; центр инновационного предпринимательства, клуб изобретателей, технопарки и др.

С 2018 года Министерством образования и науки Российской Федерации впервые поставлена задача проведения мониторинга по оценке качества воспитательной деятельности профессиональных образовательных организаций, направленной на воспитание гармонично развитой и социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов Российской Федерации, исторических и национально-культурных традиций.

В процессе проведения мониторингового исследования оценка эффективности деятельности профессиональных образовательных организаций по развитию системы профессионального воспитания и стимулированию профессионально-ориентированной социализации обучающихся предусматривает отслеживание системной деятельности указанных организаций по созданию условий и выявлению качества реализации непрерывного профессионального образования обучающихся как будущих специалистов, обеспечивающих кадровый потенциал национальной экономики страны [3]. В данном контексте целью мониторинга являлась оценка эффективности деятельности профессиональных образовательных организаций, которая включала:

- оценку организационных форм воспитательной деятельности;
- обеспеченность (инфраструктурное, кадровое, финансовое и правовое) профессионального воспитания;
- действенность конкретных мероприятий по формированию необходимых социально-личностных качеств и профессиональных компетенций по каждому направлению воспитательной деятельности.

В рамках проведения мониторинга воспитательная деятельность в профессиональной образовательной организации рассматривается как специально организованная внеучебная деятельность педагогов по формированию и развитию у обучающихся лично и социально значимых качеств, обеспечивающих. Мониторинг дал основания для оценки ресурсного обеспечения данной деятельности (кадрового, финансового, инфраструктурного), а также ее результативность.

Так, кадровым, обеспечением воспитательной деятельности считается комплекс действий, направленных на формирование определенной социальной и штатной структуры персонала, занимающегося воспитательной деятельностью. Персонал, занимающийся воспитательной деятельностью, вклю-

чают работников, выполняющих на условиях, предусмотренных трудовым договором, исключительно трудовые функции, связанные с реализацией отдельных направлений воспитательной деятельности (кроме учебной работы). К работникам, осуществляющим воспитательную деятельность, могут относиться: заместитель руководителя, социальный педагог, педагог-психолог, педагог-организатор, педагог-воспитатель, педагог-психолог, тренер (инструктор), тьютор, руководитель кружка (центра, клуба, секции), воспитатель общежития и др.

Анализ полученных в ходе мониторинга данных, позволил выявить общее количество структурных подразделений в профессиональных образовательных организациях субъектов Российской Федерации, осуществляющих воспитательную деятельность по 7 основным направлениям (кружков, клубов, центров, обществ и др.). Их общее количество составляет 43215, означая, что в среднем в одной образовательной организации, реализующей образовательные программы среднего профессионального образования, функционирует 9 специально созданных для осуществления воспитательной деятельности подразделений.

Данные мониторинга позволили также определить, что наибольшее количество подразделений – 9830 – связано со спортивным и здоровьесберегающим воспитанием; меньше всего организованных подразделений по бизнес-ориентирующему направлению – 2015 (рис.1).

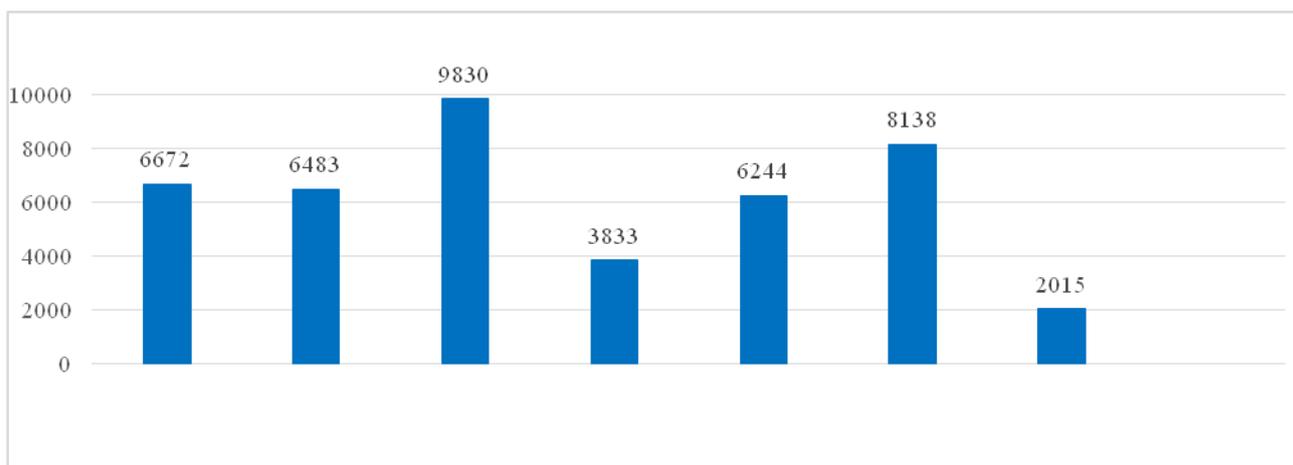


Рис. 1. Количество подразделений в профессиональных образовательных организациях, осуществляющих воспитательную деятельность.

Степень участия обучающихся в деятельности подразделений воспитательной работы зависит как от интересов молодежи, так и организационных факторов.

Согласно данным мониторинга, большее количество обучающихся образовательных организаций СПО занимается в спортивных секциях и участвует в мероприятиях здоровьесберегающей направленности. Выявлена также высокая активность студентов в мероприятиях гражданско-патриотической направленности и культурно-творческой деятельности (рис.2).

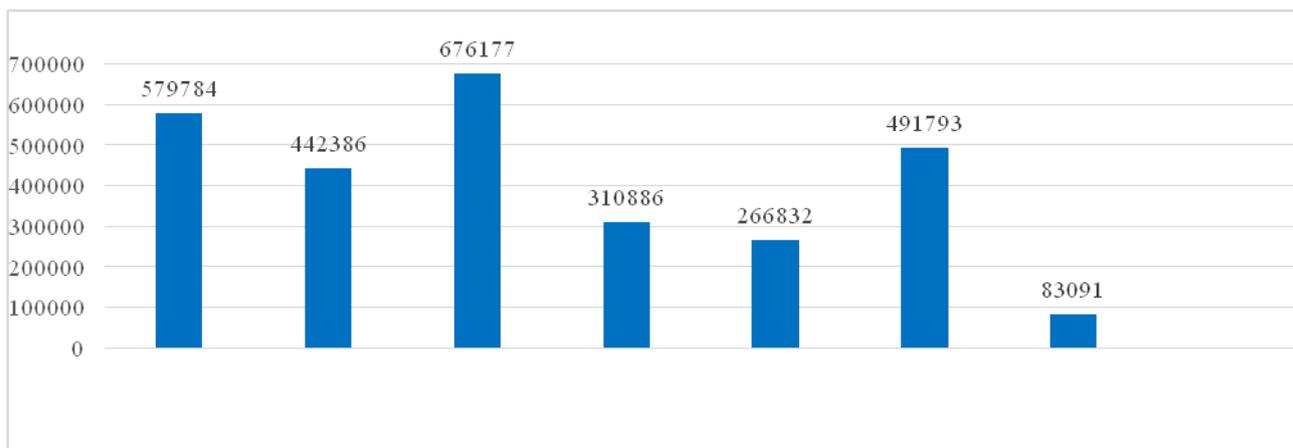


Рис. 2. Количество студентов в образовательных организациях СПО, проявляющих активное участие в направлениях воспитательной деятельности

Результаты проведенного мониторинга позволили проанализировать условия для развития систем среднего профессионального образования российских регионов, обеспечивающих подготовку кадрового потенциала национальной экономики страны.

На основе данных мониторинга качества Министерство просвещения Российской Федерации планирует разработать новую Модель программы профессионального воспитания и стимулирования профессионально-ориентированной социализации обучающихся, отвечающую современным нормативным и концептуальным требованиям.

Литература:

1. *Лищина, Г.Н.* Развитие профессионального мышления специалиста социальной сферы в новых условиях / Г.Н. Лищина // Вестник Академии права и управления. – 2016. – № 42. – С. 154 – 158.

2. *Мардахаев, Л.В.* Социализирующая ситуация развития личности как явление и процесс: социально-педагогический анализ / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2017. - № 2(11). – С. 18
3. *Мардахаев, Л.В.* Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. Электр. науч. журнал. – 2017. – № 3(12).
4. *Мардахаев, Л.В.* Социализация в становлении личности: социально-педагогический подход / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. Электр. науч. журнал. – 2018. – № 1(14).
5. Методические рекомендации по направлению деятельности «Гражданская активность» / Арсеньева Т.Н., Загладина Х.Т., Коршунов А.В., Меников В.Е. – М.: МПГУ, 2016.
6. Постановление Правительства РФ от 30 декабря 2015 г. N 1493 "О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы» // СПС КонсультантПлюсМ.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года» от 29 мая 2015 г. № 996-р // Российская газета. – 2015. – Ст. 6693 (122)
8. Распоряжение Правительства РФ от 17.11.2008 № 1662-р (ред. от 10.02.2017) «О Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // СПС КонсультантПлюс
9. *Ростовская, Т.К.* Повышение человеческого капитала российской молодёжи – стратегическая цель государственной молодёжной политики. Фотинские чтения 2015 / Т.К. Ростовская // Сборник материалов второй ежегодной междун. науч.-практ. конф. 23-25 марта 2015 г., Ижевск (весеннее собрание). – Ижевск: Изд-во «Проект», 2015. – 311 с.
10. Теория и практика устойчивого ценностно-позитивного развития молодежи: Коллективная монография / С.В. Тетерский, Т.К. Ростовская, С.Н. Фомина, Г.Н. Лищина, Г.В. Заярская, Е.А. Князькова, А.Ю. Фодоря. М., 2016.
11. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204.

М.З. Сейдина,
старший научный сотрудник
Национальной академии образования имени И. Алтынсарина,
(Астана, Казахстан), e-mail: moldir_03_87@mail.ru

Г.Ж. Менлибекова
доктор педагогических наук, профессор,
Евразийский национальный университет имени Л.Н. Гумилева
(Астана, Казахстан), e-mail: gmen64@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К РЕАЛИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: АНДРАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Одной из актуальных проблем современной педагогической науки, образовательной практики является повышение уровня андрагогической подготовки социальных педагогов в условиях социокультурного инклюзивного пространства. Поскольку ни одно современное общество не способно решить свои социальные проблемы только лишь силами государственного аппарата, то значимую функцию в обеспечении правовой, медицинской, психологической, социальной и педагогической поддержки людей с особыми потребностями выполняют институты гражданского общества, которые являются главной опорой государства в решении социально-значимых и других проблем различных категорий населения.

В своем выступлении Президент Республики Казахстан Н.А. Назарбаев на VIII гражданском форуме Казахстана акцентировал внимание на «развитие инклюзивного общества – это мировая практика и одна из ключевых социальных задач, реализуемых посредством гражданского общества во всех развитых странах» [1, с. 1]. Это требует нового переосмысления трактовки понятия «инклюзивный подход к образованию».

Инклюзивный подход в образовании реализуется через:

- признание для общества равной ценности всех учеников и педагогов;
- повышение степени участия всех учеников школы во всех аспектах школьной жизни и одновременное снижение уровня изолированности некоторых групп учащихся;
- изменение педагогических методов работы школы таким образом, чтобы школа могла полностью соответствовать разнообразным потребностям всех учеников, проживающих рядом с ней;

- анализ, изучение и преодоление барьеров на пути получения знаний и полноценного участия в школьной жизни для всех учащихся школы, а не только для тех, кто имеет инвалидность или специальные образовательные потребности;
- проведение реформ и изменений, направленных на благо всех учеников школы в целом, а не только какой-либо одной группы;
- понимание того, что различия между учениками – это ресурсы, способствующие педагогическому процессу, а не препятствия, которые необходимо преодолевать;
- признание роли общеобразовательных школ не только в повышении академических показателей учащихся, но и в развитии социальных ценностей местных сообществ;
- признание того, что инклюзия в образовании – это один из аспектов включения в общество [6, с.15].

Выявляя особенности взаимосвязи социальной педагогики и социальной работы, Мардахаев Л.В. отмечает, что «на практике социальный педагог часто решает проблемы социальной работы. В противном случае добиваться действенности социально-педагогической деятельности исключительно трудно. Особенно это характерно в работе с детьми, с семьей, воспитывающей детей. При решении их социальных проблем специалистам и социальной работы, и социальной педагогики приходится полагаться на собственную профессиональную подготовку.

В каких-то проявлениях социальная работа и социальная педагогика могут совпадать, пересекаться, а в каких-то нет, т.е. реализуют они свои методами и средствами. Именно поэтому в функциональные обязанности социального педагога иногда включаются и функции социальной работы.

Практика взаимодействия социального работника (специалиста по социальной работе) и социального педагога в системе социальной защиты населения породила афористическую мудрость: «социальный педагог может не быть социальным работником, но социальный работник может не быть социальным педагогом» [7, с. 7].

Сфера деятельности социального педагога – человек, его интересы и права. Социальный педагог работает со всеми категориями населения: детьми, молодежью, взрослыми и пожилыми людьми в различных социокультурных средах. Он участвует в решении конкретных жизненных проблем отдельного человека, семьи, группы людей, оказывает содействие в саморазвитии личности, стимулировании людей на развитие их собственных сил и ре-

зервов; организует помощь семье, родителям в обучении и решении проблем, связанных с учебой и воспитанием, особенно в устранении причин, негативно влияющих на успеваемость, поведение и развитие ребенка [7, с. 9].

С этой позиции, а также функционально деятельность социального педагога гораздо ближе к профессиональной деятельности специалиста по социальной работе. Разграничить социально-педагогическую сферу и сферу социальной работы чрезвычайно трудно еще и потому, что обе они только формируются. Вместе с тем, по крайней мере одно существенное отличие, определяющее специфику этих двух сфер профессиональной деятельности, может быть отмечено. Оно заключается в том, что в отличие от социального педагога, который в своей профессиональной деятельности имеет дело с ребенком в процессе его развития, воспитания, социального становления, объектом социальной работы могут оказаться люди, имеющие те или иные социальные проблемы или затруднения, независимо от возраста. В нормативно-правовых документах, касающихся профессиональной деятельности социального педагога, описаны только ее общие черты: задачи, функции, сферы деятельности, общие требования к знаниям и умениям специалиста. При этом не учитывается конкретная разновидность деятельности, которой занимается социальный педагог (адаптация, реабилитация, коррекция и др.), специфика учреждения, в котором он работает (школа, приют, детская больница, центр реабилитации и др.), особенности социума, в котором проживает ребенок (городская или сельская среда, крупный промышленный город, криминогенный район и др.) [2, с. 3].

Профессиональная подготовка социального педагога в вузе выражается в некоторых важных аспектах, в частности:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии посредством получения высшего и (или) послевузовского профессионального образования и квалификации в избранной области профессиональной деятельности;
- удовлетворение потребностей общества и государства в квалифицированных «специалистах с высшим образованием и научно-педагогических кадрах высшей квалификации;
- гармоническое развитие личности, развитие высоких духовно-нравственных качеств, формирование здорового образа жизни, противодействие негативным социальным процессам;

- формирование у студентов целостного миропонимания, современного научного мировоззрения, трудовой мотивации, активной жизненной позиции;
- подготовка к реализации профессиональной карьеры и поведению на рынке труда [3, с. 39].

Анализ многочисленных исследований по данной проблеме показывает, что для эффективного выполнения должностных обязанностей, социальному педагогу необходимо хорошее знание теории и практических методов работы. Что касается практических методов, то можно говорить лишь о том, что социальные педагоги лишь ориентируются в них. Недостаточно используются такие методы, как групповая терапия, активное обучение, педагогическая коррекция и социальная диагностика.

В изучении проблемы подготовки социальных педагогов к реализации инклюзивного образования в Казахстане чаще всего это понятие употребляется интуитивно для выражения высокого уровня квалификации и профессионализма. Профессиональное развитие социальных педагогов в Казахстане рассматривается отечественными учеными как характеристика качества подготовки специалиста, потенциала эффективности трудовой деятельности с учетом реализации андрагогического подхода. В свою очередь, данный подход выступает как методологическое основание андрагогики, т.е. «отрасли педагогической науки, охватывающей теоретические и практические проблемы обучения и воспитания взрослых» [5, с. 6-12]. На основе изучения и анализа опыта адаптации детей-репатриантов в Казахстане школы, Терликбаева Н.Р. отмечает, что «Upon arrival, returnee children who have not been exposed to Kazakh culture encounter social and psychological challenges. Because of the absence of educational policies for migrant children, the Kazakhstani education system fails to meet the needs of returnee children as they are required to enroll into mainstream schools» [8, с. 2], т.е. речь идет о том, что при прибытии дети-репатрианты, не подвергшиеся воздействию казахской культуры, сталкиваются с психологическими проблемами. И это требует решения вопроса в области социально-педагогического сопровождения детей-репатриантов к школьной среде, так как школа выступает «центром социокультурной жизни общества, одним из ведущих институтов в формировании основ активной позиции каждого школьника» [4, с. 98]

В Казахстане работает 7 центров, деятельность которых направлена на предоставление методической и психолого-педагогической помощи организациям образования, педагогическому составу и родителям, которые участ-

вуют в процессе социально-образовательного взаимодействия. Функционируют региональные центры по внедрению инклюзивности в Актюбинской, Акмолинской, Карагандинской, Западно-Казахстанской, Кызылординской областях.

Современный социальный педагог-андрагог должен быть специалистом в области социальной инженерии и технологии, глубоко разбираться в правовых, нравственных, психологических, возрастных особенностях жизнедеятельности представителей разных категорий взрослых, обладать высокой юридической подготовленностью, медико-психологической компетентностью, наблюдательностью, вниманием, милосердием и любовью к человеку, высокими нравственными и профессиональными качествами.

Литература:

1. Выступление Президента Республики Казахстан Н.А. Назарбаева на VIII гражданском форуме Казахстана. Официальный сайт Президента Республики Казахстан // http://www.akorda.kz/ru/events/astana_kazakhstan/

2. Галагузова М.А. и др. Социальная педагогика: курс лекций (введение в профессию «социальный педагог», основы социальной педагогики, основы социально-педагогической деятельности) / М.А. Галагузова. – М.: Гуман. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.

3. Дегтярев, В.А. Проблемы качества профессионального образования / В.А. Дегтярев, И.А. Ларионова // Социально-педагогическая деятельность: проблемы и перспективы: матер. науч.-практ. конф. (Самарский гос. ун-т, Самарский обл. ин-т пов. квалиф. и переп. работ. образ., фак. социальной педагогики. – Самара, 2006. – С. 38-43.

4. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. – М.: Издательство РГСУ, 2013. 416 с.

5. Мардахаев, Л.В. Стимулирование социализации детей с особыми адаптивными возможностями в инклюзивной образовательной среде // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие: матер. Междун. конф.: круг. стол с участ. молодых исследователей, РГСУ / Л.В. Мардахаев под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: Изд-во: ООО «Издат.-торг. Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2018. – С. 6-12.

6. Перфильева, М.Ю. и др. Участие общественных организаций инвалидов в развитии инклюзивного образования / М.Ю. Перфильева, Ю.П. Симонина, С.А. Прушинский. – М.: Перспектива. – 2012. – 57 с.

7. Социальный педагог: введение в профессию: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Ф. Басов, В.М. Басова, А.Н. Кравченко. – М.: Издат. центр «Академия», 2006. – 256 с.

8. Terlikbayeva N. Integration of Returnee Children in Kazakhstani Schools // NUGSE Research in Education Journal. (2017) Volume 2. Issue 1. P.2-11.

Г.С. Смаилова,
старший преподаватель кафедры педагогики и психологии
Аркалыкский государственный педагогический институт
им. И. Алтынсарина (Аркалык, Казахстан)
e-mail: guldana-s@mail.ru

**ОПЫТ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
(на примере Leipzig Universität, Hochschule für Technik,
Wirtschaft und Kultur Leipzig)**

Стратегической задачей Казахстана в период модернизации системы высшего профессионального образования, интеграции в мировое образовательное пространство выступает осмысление отечественного и зарубежного опыта с целью выявления тех позитивных сторон, которые позволяют создать социально-экономические механизмы его устойчивого развития в соответствии с потребностями личности, экономики и общества [1]. Это актуализирует проблему исследования системы профессиональной подготовки социальных педагогов в зарубежных странах. Обращение к мировой практике профессиональной подготовки специалистов позволяет обеспечить ее соответствие мировым стандартам, повышению конкурентоспособности, в соответствии с потребностями государства.

В период «обострения социально-политических, экономических и других противоречий, выступающих как социально-личностно ориентированные проблемы, совокупность которых выражается в усилении кризисных состояний в отношении человека и социума» определило необходимость подготовки социальных педагогов [2]. Социальный педагог – это специалист социально-педагогической деятельности, который оказывает большое влияние на процесс гуманизации социокультурной среды и повышению эффективности процессов социализации, воспитания и развития подрастающего поколения.

В странах СНГ, в том числе и в Республике Казахстан профессиональная подготовка социального педагога начата в 1991 году и была «принципиально новая для нашей страны профессия» [3; 4]. Германия имеет многолетний опыт профессиональной подготовки социальных педагогов. Это определило интерес к ее опыту – Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (HTWK Leipzig).

Допуск к обучению осуществляется в соответствии с положениями о высшей школе, в частности Закону Саксонии о высших учебных заведениях, Закону Саксонии о допуске в высшие учебные заведения и Закону Саксонии о вакансиях в вузе, и в соответствии с Порядком зачисления и выбора НТWK Leipzig. В соответствии с нормативными документами зачисление в НТWK Leipzig осуществляется на основе 3 критериев:

Критерий №1 – квалификация (20%). Средний балл аттестата, для поступления в НТWK Leipzig – 1,5;

Критерий № 2 – время ожидания (20%) – в среднем 20 недель.

Критерий № 3 – внутренний отбор НТWK Leipzig (60%), который исчисляется бонусной системой:

1. Знание иностранного языка, кроме английского – 0,5
2. Наличие дополнительного образования (воспитатель, волонтер) – 0,5
3. Наличие опыта работы в социально-педагогических учреждениях не менее 2,5 лет – 0,3
4. Прохождение практики в социально-педагогических учреждениях не менее 11 месяцев – 0,3

Востребованность профессии социального педагога свидетельствует высокий балл, длительное ожидание и высокие требования по бонусной системе среди всех других специальностей НТWK Leipzig [4].

Программа обучения НТWK Leipzig позволяет студентам ознакомиться с социально-педагогической работой при решении соответствующих проблем индивидов, целевых групп в целом, анализировать такую работу в интересах совместного поиска их решений вместе с объектом социальных действий [5].

Обучение в НТWK Leipzig позволит студентам:

- понять этические, философские, социальные, правовые, организационно-производственные и персональные условия социально-педагогической работы и отражать их воздействие на получателей услуг и на свою деятельность;
- понимать людей и коллективы с точки зрения физических, материальных и социальных проблем, выявлять проблемные ситуации и выдвигать предложения по оказанию помощи лицам, попавшим в зависимость от сложных обстоятельств;
- раскрыть свои креативные способности;
- совместно с клиентами разрабатывать способы оказания им социально-педагогической помощи, призванные обеспечить достойные условия

жизни, а также развивать у них способность самостоятельно преодолевать, возникающие у них проблемы;

- заниматься научной деятельностью.

После окончания обучения выпускникам присваивается степень бакалавра гуманитарных наук, сокращено ВА, с получением первого диплома профессиональной квалификации.

Как правило, обучение начинается в зимнем семестре. Содержание обучения строится в форме модулей (модульная структура). Модули представляют собой сочетание ограниченных по времени занятий с определенным содержанием и методикой его реализацией. Каждый модуль завершается сдачей модульного экзамена, который может состоять из одного или нескольких экзаменов согласно экзаменационному плану. За успешное окончание модулей начисляются зачетные баллы по Европейской Системе Перевода и Накопления Кредитов в соответствии с затратами времени на рабочую нагрузку, включающую: посещение занятий; предварительную или дополнительную подготовку; практическое обучение; самостоятельное обучение; сдача экзаменов и тестов.

Средствами обучения выступают: лекции, упражнения, семинары и практика. Согласно описаниям модулей НТWK Leipzig занятия могут проводиться и на иностранном языке. Для успешного окончания обучения требуется набрать 180 зачетных баллов (кредитов), из них, необходимо набрать 150 кредитов по обязательным модулям и 30 кредитов – по факультативным модулям согласно плану обучения. В рамках языковой подготовки по специальности в сочетании с другими занятиями нужно набрать 6 зачетных баллов.

Модули в НТWK Leipzig разделяются на:

- обязательные модули, которые должен сдать каждый студент;
- факультативные модули, которые студенты могут выбирать из предлагаемых модулей учебной программы;
- факультативные модули, которые студенты могут выбирать из предлагаемых модулей по своему усмотрению, если соответствующий факультет располагает необходимыми возможностями.

Среди всех дисциплин интерес вызывают:

- *практические исследования*: студенты знакомятся с материалами исследований; учатся переносить результаты исследований на практику; могут адаптировать данные международных исследований в интересах реализации их в практической деятельности; овладевают навыками разработки исследо-

вательского проекта по определенной проблеме, а также методами план сбора, анализа и интерпретации получаемых данных;

– *практическая подготовка*: студенты знакомятся с условиями и требованиями реализации практического компонента модуля; знакомятся с требованиями для социальных педагогов и их влиянием на практику и выбранную рабочую область;

– *практическая деятельность под руководством специалиста* – закрепление на практике основных компетенций, социально управленческой компетентностью, а также основами критического анализа успешности деятельности;

– *анализ и оценка (диагностика) проблемных ситуаций*: студенты получают знания о методах диагностики в социально-педагогической работе и имеют возможность на практике обосновать их применение.

Практика включает деятельность в рамках проектов:

– *проект по I практике*: студенты получают базовые знания в области проектирования социально-педагогической работы и способны создавать свои собственные концепции проекта;

– *проект по II практике*: студенты расширяют навыки проектной работы в области социально-педагогической работы и способны самостоятельно осуществлять проекты и оценивать их результаты.

SoKIT, интерактивный и коммуникационный тренинг по социально-педагогической работе – студенты закрепляют навыки коммуникации, которые необходимы в профессиональной практике социальных педагогов, навыки поведения в моделируемом взаимодействии с клиентами; определяют проблемы и ошибки в собственном поведении; идентифицируют определенные типы ошибок в поведении других.

Анализ целей и содержания обязательных и факультативных курсов позволил выявить, что социально-педагогический цикл дисциплин составляет 16%; психологический – 22%; социально-правовой – 28%; научно-исследовательский – 12%; языковой подготовки – 4%; практический модуль – 18% [6].

Экзамены в НТWK Leipzig разрабатываются для определения соответствующего уровня знаний, умений и компетенций студентов. В НТWK Leipzig разрешается сдавать экзамены в группе, если вклад каждого студента в период экзамена поддается различению по содержанию, разграничению по трудоемкости и признанию в изолированном виде в качестве экзамена по

требованиям и объему. Однако, письменные работы, зачеты и устные дискуссии не могут сдаваться в виде групповой работы [7].

Освоение практики в HTWK Leipzig происходит под руководством квалифицированного специалиста социально-педагогической работы, при участии вуза. В начале практики, руководитель практики и студент разрабатывают программу с учетом цели модуля, ориентации предприятия, выбранного для прохождения практики, и поля действия, соглашения о цели обучения, в котором указываются желаемые профессиональные, методические и личные качества студента и договоренности о содержании и сроках практики.

Практика студентами HTWK Leipzig осваивается в 4 семестре в объеме 27 кредитов, которая проводится в 3 этапа:

1 этап – практическая деятельность под руководством специалиста. Студенты изучают практику социально-педагогической работы в организациях социально-педагогического профиля в контексте правовых, социально-политических, институциональных и концептуальных принципов и приобретают базовый практический опыт работы в непосредственном контакте с адресатами. Теоретические знания семестра, полученные на основании анализа кейсов, применяются в практике социально-педагогической работы. Студенты проходят практику в соответствующей области знаний и навыков.

2 этап – закрепление на практике полученных теоретических знаний. Акцент делается на закрепление необходимых навыков взаимоотношений, выполнения определенных ролей, воздействий друг на друга с учетом потребностей ситуации. Они учатся распознавать свое влияние на качество оказания помощи и расширяют возможности своих действий. В индивидуальных и групповых формах практики, студентов учатся рефлексии. Инспектирование образования фокусируется при проверке разрешения конфликтных ситуаций, отношений и общения внутри команды, обращения с избыточными требованиями и т.д.

3 этап – семинар по совмещению теории и практики в высшем учебном заведении. На данном этапе, семинар обеспечивает непрерывный обмен студентами знаниями, полученными в период обучения, их использования при выполнении задач в соответствующей области деятельности. На семинаре рассматриваются вопросы, возникшие у студентов в ходе практической деятельности, с применением соответствующих знаний из смежных дисциплин и сложившихся подходов [8].

Прохождение подобной практики позволяют студентам овладеть рядом компетенций:

– социальная управленческая компетенция. Студенты приобретают знания в конкретной области управленческой деятельности. Они знакомятся с организационной структурой места прохождения практики, процессами принятия решений и распределения задач, правовыми основами, определяющими поле действий, взаимодействием различных служб и учреждений в поле действий. Они знакомятся также со структурой клиентов, их условиями жизни, ресурсами и проблемами;

– компетентность действий. Студенты практикуют в соответствующей целевой области деятельности и взаимодействуют с отдельными лицами, семьями, группами или сообществами. Они осуществляют планирование своей деятельности. Опираясь на реальные ситуации, практикуются в использовании предметно-конкретных знаний для решения задач практики;

– критическое мышление. Студенты учатся оценивать свои ресурсы, границы, опыт и возможности в самореализации в профессии.

После завершения практики, управление по прохождению практики выдает свидетельство, которое содержит информацию о ней и полученную студентом оценку. Оценка включает в себя общую оценку развития навыков студента за время практики. Для признания модуля по практике пройденным, необходимы следующие достижения: подтверждение успешного прохождения практики в предписанном объеме; участие в контролируемой деятельности; участие в семинаре по совмещению теории и практики; отчет по практике, который отражает навыки, полученные в ходе практики с оценкой «сдано».

Модуль бакалавра в НТWK Leipzig состоит из бакалаврской диссертации и коллоквиума, из полученных при этом отдельных оценок вычисляется общая оценка в соотношении три к одному. В бакалаврской диссертации, студент должен продемонстрировать способности анализа проблемы, связанной со специальностью социальный педагог, в течение заданного времени. Защита диссертации происходит на коллоквиуме, где студент демонстрирует в виде доклада содержание своей диссертации и полученные результаты.

Профессиональная подготовка социальных педагогов в НТWK Leipzig направлена на приобретение профессиональных компетенций, которые позволят выпускникам быть успешными и принимать ответственные решения в различных областях социально-педагогической работы. Эти компетенции основаны на научных знаниях, аналитическом потенциале, развитых способностях.

Литература:

1. *Кусаинов, А.К.* Состояние и перспективы системы образования Республики Казахстан / А.К. Кусаинов // Педагогика. – № 1. – С. 113 – 118.
2. *Тесленко, А.Н.* Социальная педагогика: учебник для вузов / А.Н. Тесленко. – Астана: КУАМ, 2013. – 420 с.
3. *Шмачилина, С.В.* Формирование исследовательской культуры социального педагога: дис. ...д-ра пед. наук. – Тюмень, 2006. – 382 с.
3. Bewerberinformation HTWK Leipzig // http://www.htwk-leipzig.de/fileadmin/kds/downloads/infos/info_bew.pdf.
4. Studienordnung Bachelorstudiengang Soziale Arbeit/Sozialpädagogik - StudO-SAB - Fassung vom 4. Dezember 2012 auf der Grundlage von §§ 13 Abs. 4, 36 SächsHSFG.
5. Modulbeschreibungen für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit/Sozialpädagogik an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig vom 4. Dezember 2012.
6. Prüfungsordnung Bachelorstudiengang Soziale Arbeit - PrüfO-SAB - Fassung vom 4. Dezember 2012 auf der Grundlage von §§ 13 Abs. 4, 34 SächsHSFG.
7. Praktikumsordnung für den Bachelorstudiengang Soziale Arbeit/Sozialpädagogik an der Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig (PrakO-SAB) vom 6. Oktober 2009.

О.В. Соколова,
доцент; кандидат педагогических наук, доцент
Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева
(Орел, Россия), E-mail:ov_filatovq@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПОВЫШЕНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ ПЕНИТЕНЦИАРНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Повышение квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях следует рассматривать как системный, организованный, целенаправленный процесс совершенствования, углубления и обновления ранее полученных и сформированных знаний и навыков в области профессиональной деятельности.

Для образовательного процесса системы повышения квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях характерны следующие отличительные черты:

- нацеленность на удовлетворение актуальных образовательных потребностей и формирование у специалистов профессиональной культуры с учетом требований социокультурной среды пенитенциарного учреждения;
- инновационность, гибкость и разнообразие форм и моделей обучения, основанных на различных, в том числе и нетрадиционных подходах;
- небольшие временные интервалы;
- нацеленность на усвоение определенных знаний и выработку специфических умений и навыков, потребность в которых специалист испытывает на конкретном этапе профессионального развития;
- стимулирование участников образовательного процесса к саморазвитию, самосовершенствованию и самоактуализации в сфере социальной работы с осужденными.

Практика убедительно свидетельствует о том, что эффективность повышения квалификации сотрудников пенитенциарных учреждений требует совершенствования индивидуально-дифференцированного подхода. Индивидуализация – это учет в процессе обучения индивидуальных особенностей каждого слушателя. Дифференциация – разделение, расслоение целого на части, формы, ступени. Большинство учёных под дифференциацией понимают такую форму организации обучения, при которой происходит учет типологиче-

ских индивидуально-психологических особенностей обучающихся и реализуется взаимосвязь субъектов образовательного процесса. Под типологическими индивидуально-психологическими особенностями понимают такие особенности обучающихся, на основе которых их можно объединить в группы. Таким образом, дифференциацию можно рассматривать как учет индивидуальных особенностей обучающихся в той форме, когда слушатели группируются на базе каких-либо особенностей для отдельного обучения. Иными словами дифференциация представляет собой одну из форм индивидуализации, при которой образуются стабильные группы обучающихся на основе каких-либо присущих им общих признаков.

Индивидуально-дифференцированный подход играет большую роль в реализации определенной модели обучения, позволяющей развивать и совершенствовать общую культуру человека, обеспечивать личностный, творческий, профессиональный рост и совершенствование профессиональной культуры специалиста.

Развитие и совершенствование профессиональной культуры специалистов по социальной работе пенитенциарных учреждений является требованием времени и затрагивает их интересы, выраженные в необходимости повышении уровня профессиональной подготовленности, необходимого для решения задач по профессиональному назначению, и устойчивости к профессиональным деформациям. Следствием этого является требование к системе повышения квалификации сотрудников уголовно-исполнительной системы (УИС) по созданию условий для качественной подготовки специалиста, его личностного и профессионального роста, совершенствования уровня личной и профессиональной культуры. Решение этой задачи требует учета индивидуально-личностных особенностей обучаемых и дифференцированного содержания программы повышения квалификации в соответствии с имеющимися у них знаниями, умениями, опытом профессиональной деятельности, а также уровнем подготовленности и профессиональной культуры [1].

В системе повышения квалификации на базе индивидуально-дифференцированного подхода организуется и практически реализуется целенаправленное взаимодействие обучающего со слушателями, которое помогает, направляет, подсказывает, поддерживает и побуждает их к активности. В процессе взаимодействия слушатель проявляет определенное отношение к образовательной деятельности, что может проявляться в работе по его саморазвитию и самосовершенствованию. [3].

Целью индивидуально-дифференцированного подхода в системе повышения квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях выступает создание наиболее оптимальных условий для максимального проявления индивидуальных способностей и целесообразного поведения каждого слушателя курсов в процессе повышения квалификации. Это предполагает изучение и учёт личностных и профессиональных особенностей слушателей, на основе прогнозирования их профессиональных успехов, поведения, действий и поступков, а также определения путей целесообразного педагогического взаимодействия с каждым обучаемым по организации ему помощи, поддержки, стимулирования его саморазвития.[1].

Индивидуально-дифференцированный подход в системе повышения квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарном учреждении дает возможность решать следующие задачи:

- охватить вниманием и педагогическим влиянием каждого слушателя курсов;
- всесторонне изучить и знать индивидуальные особенности и профессиональные способности каждого специалиста-слушателя;
- педагогически грамотно выбирать формы, методы, средства и приемы взаимодействия со слушателями с учетом обстановки, уровня их подготовленности и особенностей профессионального развития;
- умело создавать педагогические ситуации для обеспечения эффективного процесса обучения;
- своевременно корректировать взаимоотношения в системе педагог – слушатель.

Индивидуально-дифференцированный подход имеет свою структуру и содержание. Преподавателю необходимо определить цель, задачи индивидуального подхода, спланировать средства, формы и методы педагогического взаимодействия со слушателями курсов. В процессе реализации, при необходимости внести коррективы в содержание индивидуального взаимодействия со специалистами-слушателями. Необходимыми условиями реализации индивидуально-дифференциального подхода повышения квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях являются: ориентация специалистов на профессионализм в профессиональной деятельности и личного благополучия; мотивированность на повышение квалификации; рефлексия причин жизненных стрессов и неудач, затруднений во взаимоотношениях и взаимодействиях с окружающими; психологическая устойчивость без применения искусственных стимуляторов; развитость ценност-

но-смыслового сознания, профессионально-важных суждений и убеждений. [2].

Индивидуализация обучения в системе повышения квалификации строится с учетом содержания программы повышения квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях и обеспечивается мониторингом ее эффективности. Шаги по мониторингу эффективности программы профессионального развития могут быть следующие: анализ степени адаптированности к условиям профессиональной деятельности в пенитенциарной системе; анализ успешности профессиональной деятельности; объединение специалистов в группы риска и оказание им необходимой помощи.

Для оценки проявления профессиональной культуры специалиста по социальной работе в пенитенциарных учреждениях необходимы критерии и показатели. Критерии позволяют оценить меру выраженности оцениваемого явления, процесса. [1]. С помощью критериев устанавливается степень проявления (выраженности) чего-либо. Для оценки уровня профессиональной культуры специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях нами выделены следующие критерии:

- аксиологический (для оценки мотивации к профессиональной деятельности);
- когнитивно-информационный (для оценки степени овладения, знаниями, необходимыми специалисту для осуществления профессиональной деятельности, а также готовности личности к профессиональному творчеству);
- креативно-деятельностный (для выявления способностей при проектировании технологий социальной работы).

На основе критериев определены их показатели, что нашло отражение в таблице 1.

Таблица 1. – Критерии и показатели оценки уровня профессиональной культуры

Компоненты	Критерии	Показатели
<i>Аксиологический – ценностные отношения</i>	<i>Мотивационно-ценностный – мотивы и отношение к профессиональному совершенствованию</i>	– ценностные идеалы и нравственные ориентиры личности; – мотивационная готовность к профессиональному совершенствованию;

	в процессе повышения квалификации	<ul style="list-style-type: none"> – отношение к профессиональной деятельности; – эмоциональная отзывчивость (эмпатия); – участие в повышении своей квалификации; – интерес к освоению новых знаний о профессиональной деятельности; – участие в профессиональных конкурсах, грантах, выступлениях на научных конференциях, семинарах.
<i>Когнитивно-информационный</i> – познавательные – знания, необходимые для профессиональной деятельности	<i>Гностический</i> – уровень профессиональных знаний, необходимых для осуществления профессиональной деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – объем усвоенных знаний; – осмысленность усвоенных знаний; – знание требований, предъявляемых к социальным проектам.
Профессионально-деятельностный – способность к творческому проявлению в профессиональной деятельности	Уровень владения технологиями практической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> – творческая самостоятельность в решении профессиональных задач. – способность творчески подходить к решаемой проблеме; – способность проектировать свою деятельность; – умение моделировать социальную реальность; – умение планировать свою деятельность; – умение выбирать адекватные методы выполнения профессиональных действий; – умение оценивать результат своей деятельности.

Среди предпочитаемых форм обучения лидируют те, которые характеризуются исследовательской ориентацией и коммуникативностью, т.е. специальным вовлечением обучающихся в диалог, выступающий фактором развития личностных и профессиональных качеств. Технологии реализации обучения в процессе повышения квалификации определяются уровнем, направленностью, спецификой профессиональной подготовки специалиста, находясь в отношениях сопряжённости, взаимосвязи и взаимообусловленности с технологиями социально-профессиональной деятельности.

Таким образом, индивидуально-дифференцированный подход в процессе повышения квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях имеет свою структуру и содержание. Он позволяет успешно решать задачи целенаправленного развития профессиональных качеств и навыков у специалистов и совершенствования их профессиональной культуры.

Литература:

1. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. завед. / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – 416 с.
2. *Мардахаев, Л.В.* Стимулирование адаптации осужденного в условиях пенитенциарного учреждения / Л.В. Мардахаев // Международный пенитенциарный журнал. – 2016. – № 2. – С. 22-25.
3. *Мардахаев, Л.В., Никитина, Н.И.* Диверсификация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе / Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 8. – С. 52-59.
4. *Мардахаев, Л.В., Никитина, Н.И.* Современные педагогические парадигмы непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы в университетском комплексе / Л.В. Мардахаев, Н.И. Никитина // Вестник Сибирской государственной автомобильно-дорожной академии. – 2012. – № 2 (24). – С. 146-152.
5. *Проходимова, Е.М.* Развитие профессиональных качеств сотрудника: ФНС МЧС России / Е.М. Проходимова // Здоровье, риск и безопасность сотрудников-ЕПС МЧС России: матер. межрегион. науч.-практ. конф.: – СПб: Санкт-Петербургский институт Государственной противопожарной службы МЧС России, 2005. – С. 85-94.
6. *Соколова, О.В.* Система повышения квалификации специалистов по социальной работе в пенитенциарных учреждениях и её влияние на совер-

шенствование их профессиональной культуры / О.В. Соколова // Профессиональное образование в современном мире, Новосибирск. – 2016. – Том 6. – № 1. – С.101-106.

Ш.Т. Таубаева,
профессор кафедры педагогики и образовательного менеджмента,
доктор педагогических наук, профессор
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
(Алматы, Казахстан), e-mail: shtaubaveva@vandex.ru

С.Н. Лактионова,
доцент кафедры педагогики и образовательного менеджмента,
кандидат педагогических наук, доцент
Казахский национальный университет им. аль-Фараби,
(Алматы, Казахстан), e-mail: 777lsn@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УМЕНИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА РЕАЛИЗОВАТЬ ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ В ПРАКТИКУ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В Республике Казахстан наблюдается повышенное внимание к решению социальных вопросов и оптимальной организации социальной жизнедеятельности. Ряд заседаний Совета безопасности под руководством Главы государства Н.А. Назарбаева был посвящён обсуждению социальноэкономических ситуаций в регионах страны.

«Национальная безопасность должна обеспечиваться не только в сфере обороны или внутренней политики, она должна быть обеспечена повсеместно, включая экономику и воспитание подрастающего поколения и другие сферы», – отметил Президент Казахстана [1]. В данном контексте вопрос о профессиональной подготовке одного из реализаторов государственной социальной политики государства – социального педагога – имеет весьма значимый вес в современном мире.

Социальный педагог – человек общественно ответственный, проявляющий свою сущность в многоаспектном эффективном взаимодействии с социальной действительностью. В сегменте его компетенций, как одном из важнейших, обозначены умения переводить теоретические знания в практические действия. Необходимость владения такими умениями не вызывает сомнений, поскольку именно таким образом наиболее успешно определяются научные основы принятия решений в сфере социально-педагогической деятельности, значительно снижая риски ошибочных профессиональных действий.

Освоение такими умениями активно проходит на занятиях элективного курса «Социальные теории и социальное развитие в современном мире» в рамках Образовательной программы по специальности 6М012300 – «Социальная педагогика и самопознание», осуществляемой в Казахском национальном университете имени аль-Фараби. Научный и дидактический интерес представляет собой ведущие идеи, цели, планируемые результаты, а также содержания учебного курса [4].

Результаты изучения учебной дисциплины включают усвоение: научные взгляды на современные социальные теории; основные понятия социальных теорий; экономические и социальные предпосылки разработки теории развития общества; основы идеологии и теории развития общества в современном мире. Выпускник должен оперировать основными терминами и понятиями социального благополучия и развития; воспроизводить содержание тем дисциплины, апеллируя к необходимым источникам; владеть концептуальными основами и теоретическим аппаратом в области социального развития; навыками современного поиска и обработки информации; методами критической оценки информации.

Опросы и наблюдения показали, что для обучающихся наиболее проблемным является овладение умениями перевода теоретических положений в собственные практические действия. Разрыв между знанием социальных теорий, общим пониманием взаимосвязи социальной педагогики с другими науками и эмпирической направленностью деятельности у подавляющего числа специалистов подтверждается и в реальных рабочих условиях.

Опыт работы в качестве лекторов на курсах повышения квалификации и социальных педагогов, и социальных работников также послужил доказательством отсутствия в значительной мере контактов профессионалов с достижениями наук, имеющих огромный потенциал для совершенствования социальной деятельности. Такое положение дел отрицательно сказывается особенно при освоении инноваций, поскольку инноватор, выступая в роли автора освоения новшества, не может не владеть теоретическими знаниями.

В рамках специальности «6М012300 – Социальная педагогика и самопознание» для передачи востребованного круга знаний и практических умений нами был выбран элективный курс, а не учебная дисциплина. Это позволило более гибко подойти к организации курса, учитывая его место и объём в рабочем учебном плане. Курс предназначался для 2-го курса (3-й семестр) в магистратуре в количестве 3-х кредитов, форма контроля – экзамен.

Цель курса определена, как освоение концепций, понятий и теорий социального характера, способствующих совершенствованию научного мировоззрения магистрантов и созданию их целостного взгляда на решение социальных проблем с точки зрения профессионального функционала.

В процессе освоения курса предусмотрено формирование компетенций, среди которых:

а) когнитивные – быть способным:

- знать характерные социальные изменения;
- демонстрировать понимание тенденций социального развития;
- понимать теоретические основы изучения социально-педагогической действительности;

б) функциональные – быть способным:

– учитывать полученные знания социальных теорий в социально-педагогической работе;

– выявлять, систематизировать и интерпретировать общее и особенное в социально-педагогической практике стран мира и принимать решения по их использованию на практике;

– вырабатывать конкретные рекомендации по основным направлениям совершенствования социально-педагогической работы;

– анализировать и выбирать эффективные формы, методы и технологии социально-педагогической деятельности в инновационном режиме;

в) системные – быть способным:

– применять знания и умения в рамках в процессе различных видов обучения, осуществлять рефлексию в процессе деятельности, корректировать ход своего профессионального образования, применять знания на практике;

– использовать исследовательские навыки при выполнении заданий; адаптироваться к новым ситуациям и порождать креативные идеи;

– проявлять инициативность в социально-педагогической работе;

г) социальные – быть способным:

– эффективно действовать с учетом положений психологии командного управления;

– к профессиональному общению;

д) метакомпетенции – быть способным:

– находить и анализировать первоисточники, включая интернет-ресурсы;

– совершенствовать профессиональные навыки социально-педагогической работы с опорой на ведущие теоретические положения соци-

ального развития современного мира;

– развивать потребность самостоятельного изучения актуальной учебной и научной литературы и проведения научно-исследовательской работы в области социально-педагогической деятельности.

На лекциях и практических занятиях особое внимание уделялось вопросам социальной экологии, информационным ценностям, моделям социального развития и актуальным теориям развития личности в современном мире.

В процессе реализации элективного курса проявилось противоречие между стремлением сохранить фундаментальный уровень подготовки специалиста, присущий системе образования как наследнице прошлой образовательной политики и пониманием недостаточности опыта превращения учебной аудитории в научно-творческую и практико-ориентированную лабораторию, обеспечивающую в дидактической связке «освоение – усвоение – присвоение», необходимого для становления теоретической компетентности. Это весьма актуально, поскольку в университете ведётся целенаправленная работа по превращению его в исследовательский вуз.

Обучение магистрантов применению теоретических знаний на практике при решении частных задач профессиональной деятельности не может быть ограничиваться только занятиями. Не важным, выступает самостоятельная работа, в процессе которой обеспечивается регулярный разбор конкретных ситуаций. В этом суть обучения студентов – формирование умений превращать «знание в действие». Речь идёт, прежде всего, о понимании занятия как «свечения сущности в самой себе» (Гегель). То есть, при отборе содержания курса решался вопрос отбора компетенций, способных обеспечить освоение социально-педагогической деятельности по конкретному направлению с опорой на научную базу. При этом обеспечивается принятие поддерживающего решения в рамках смоделированного профессионального случая [2; 3].

Обсуждение динамичных процессов развития социальной педагогики и профессиональной подготовки социальных педагогов на постоянной основе весьма востребовано. Оно возможно в рамках методологического семинара преподавателей и исследователей в области социальной педагогики стран СНГ на базе кафедры педагогики и образовательного менеджмента КазНУ имени аль-Фараби.

Литература:

1. Заседание Совета безопасности под председательством Главы государства. 21.02.2018 г. /Официальный сайт Президента Республики Казахстан.

[//http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/meetings_and_sittings](http://www.akorda.kz/ru/events/akorda_news/meetings_and_sittings)

2. Булатбаева, А.А., Мынбаева, А.К., Таубаева, Ш.Т. Казахстанский опыт проектирования содержания подготовки социальных педагогов / А.А. Булатбаева, А.К. Мынбаева, Ш.Т. Таубаева // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 2. – С. 38 – 43.

3. Мардахаев, Л.В. Становление методологии социальной педагогики / Л.В. Мардахаев // Развитие методологии научно-исследовательской и образовательной деятельности в условиях духовно-нравственного возрождения казахстанского общества: матер. междун. науч.-метод. конф. – Алматы: Казак университету 2017.

4. Основная образовательная программа ВПО. Направления подготовки 040700.68 «Организация работы с молодежью». Магистерская программа «Организация работы с молодежными объединениями» //http: sult.ru/upload/iblock/8a2/040700.8_an.pdf.

Секция 3.

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С СЕМЬЕЙ

Б.А. Абдымомунова,
заведующий учебной частью, кандидат педагогических наук,
филиала РГСУ (г. Ош, Кыргызская Республика)
E-mail: Abdymomunova67@mail.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ СЕМЬИ

В Кыргызстане произошли значительные изменения в экономической, политической и социальной жизни. Произошедшие изменения коснулись социально-экономических и духовно-нравственных отношений в современном Кыргызстане. В первую очередь они коснулись семьи как социального института, что привело к нарушению ряда ее важнейших функций, таких как воспитание, социализация подрастающего поколения, обеспечение эмоциональной защищенности и безопасности детей.

Семья – важнейший феномен, сопровождающий ребенка в течение всей его жизни. Во все времена семья являлась основным показателем состояния государства. Благополучие общества напрямую связано с благополучием семей, проживающих в нем. Семья способствует становлению личности, будущего полноправного участника общественных отношений, который будет вершить историю своей страны и общества, в котором он живет. От того, какая сформировалась личность, ее образованность и культура во многом зависит благополучие как этого человека, так и среды его жизнедеятельности.

Как известно, наилучшая социокультурная среда для воспитания ребенка, выступает семья. Семейное воспитание необходимо в силу ряда причин и прежде всего оно более эмоционально по своему характеру, чем любое другое воспитание, так как сопровождается родительской любовью к детям, и вызывают от них ответные чувства. Это сказывается на формировании их эмоциональной сферы в соответствии с национальными традициями, позволяет обогатить ее тем, что необходимо эмоциональному становлению растущего человека, особенно при создании в будущем своей семьи и воспитанию детей.

Кризисы, возникающие в обществе, прежде всего сказываются на семье, влияют на выполнение ею своих функций. И чаще всего семьи перестают справляться с ними, они попадают в группу «семей социального риска», при-

обретают статус неблагополучных, становясь основным объектом социально-педагогической службы. Такие семьи нуждаются в социально-педагогическом сопровождении, поддержке.

Л.В. Мардахаев, «социально-педагогическую поддержку» определяет, как деятельность социального педагога по оказанию превентивной и оперативной помощи семьям в решении их социально-педагогических проблем в среде жизнедеятельности [5].

Особая роль принадлежит социально-педагогическому сопровождению семьи. Под ней понимают совместное движение специалиста социально-педагогической службы (школы, центра и пр.), направленное на прогнозирование, возникающих проблем ухода, стимулирования развития, организации досуга и воспитания своего ребенка, и содействию самостоятельному их преодолению родителями [4]. Задачи, которые приходится решать специалисту в процессе социально-педагогического сопровождения семьи, определяются типами (категории, к которой она относится), различающихся по уровню социальной адаптации в среде жизнедеятельности. К таким типам относятся:

- благополучные семьи;
- семьи группы риска;
- неблагополучные семьи;
- асоциальные семьи.

Благополучные семьи, успешно справляются со своими функциями, практически не нуждаются в социально-педагогическом сопровождении социального педагога, так как за счет своих возможностей, которые основываются на материальных, психологических, педагогических и других ресурсах, быстро адаптируются к нуждам своего ребенка и успешно решают задачи его воспитания и развития. В случае, как правило, могут возникать ситуационные потребности в социально-педагогической помощи. Такая помощь носит разовый характер и часто носит кратковременный характер.

Семьи группы риска характеризуются наличием отклонения от норм, не позволяющим определить их как благополучные, например, неполная семья, малообеспеченная семья. Такие семьи не всегда оказываются способными справиться с задачами воспитания ребенка в полном объеме. В этом случае социальному педагогу необходимо обеспечить их социально-педагогическое сопровождение и оперативно обеспечивать помощью и поддержкой в воспитании ребенка, в связи с возникающими у родителей проблем.

Особенностью работы с социального педагога с семьей группы риска заключается в том, что им приходится содействовать обеспечению преодолению

ния, возникающих (возникших) трудностей в воспитании, но и способствовать повышению педагогического мастерства и педагогической культуры родителей. Это способствует повышению самостоятельной роли родителей в воспитании своего ребенка.

Неблагополучные семьи, имея низкий социальный статус в какой-либо из сфер жизнедеятельности или в нескольких одновременно, не справляются с возложенными на них функциями, их адаптивные способности существенно снижены, процесс семейного воспитания ребенка протекает с большими трудностями, медленно, мало результативно. Для данного типа семьи необходима активная и обычно продолжительное социально-педагогическое сопровождение со стороны социального педагога. В зависимости от характера возникающих (возникших) проблем социальный педагог оказывает таким семьям образовательную, психологическую, посредническую, консультативную помощь в рамках долговременных форм работы.

Асоциальные семьи – то есть, с которыми взаимодействие протекает наиболее трудоемко и состояние которых нуждается в коренных изменениях. В этих семьях, где родители ведут аморальный, противоправный образ жизни и где жилищно-бытовые условия не отвечают элементарным санитарно-гигиеническим требованиям, а воспитанием детей, как правило, никто не занимается, дети, часто, оказываются безнадзорными, полуголодными, отстают в развитии, становятся жертвами насилия, как со стороны родителей, так и других граждан того же социального слоя. Такие семьи нуждаются не только в социально-педагогической помощи со стороны специалиста, но не редко и вмешательство административных органов, с целью применения административного ресурса в работе с такой семьей, что предупредить негативные действия и/или заставить выполнять необходимые функции, обеспечивать уход и воспитание своих детей.

По отношению к семье, воспитывающей ребенка дошкольного возраста, социально-педагогическое сопровождение представляет собой целостный процесс, в рамках которого осуществляется помощь, поддержка, обучение и коррекция социально-педагогической деятельности родителей, направленной на обеспечение их целесообразного ухода, стимулирование развития, воспитания, подготовке к школе. Оно носит как непосредственный характер – прямое воздействие на родителей, семью, так и опосредованный – использование воспитательных возможностей среды в интересах достижения конкретных социально-педагогических целей.

Анализ существа социально-педагогического сопровождения родителей позволяет выделить в нем основные компоненты:

- диагностирование ситуации развития, а также социально-педагогических возможностей родителей в ней;
- прогнозирование возможных проблем в ситуации развития и перспектив их самостоятельного преодоления родителями;
- моделирование и проектирование содержания и технологии обеспечения самостоятельного разрешения родителями возникающих (возникших) проблем и трудностей;
- реализация целесообразной деятельности по обеспечению осмысления существа возникающих проблем, трудностей родителями и личных возможностей в их преодолении;
- осуществления обратной связи в процессе разрешения задач социально-педагогического сопровождения;
- оценка результативности социально-педагогического сопровождения. [4]

Социальный педагог, являясь посредником в системе взаимодействия личности, семьи, общества, должен иметь особое влияние на формирование гуманистических, здоровых отношений в семье. Как социальный институт общества, семья представляет собой совокупность социальных норм, образцов поведения, регламентированных взаимоотношениями между супругами, родителями и детьми, другими родственниками. В силу этого она оказывает сильнейшее влияние на человека. В семье ребенок получает первые жизненно важные навыки, когда участвует в самообслуживании, оказывает помощь старшим в домашнем хозяйстве, делает школьные уроки, играет, помогает организовать досуг и развлечения; учится потреблению различных материальных и духовных благ. Семья во многом влияет на выбор будущей профессии. В семье развивается умение ценить и уважать других людей: родителей, родственников; происходит воспитание будущего семьянина.

Литература:

1. *Абдымомунова, Б.А., Сабирова, В.К.* Ценности семьи и этноса в процессе воспитания и развития личности детей // Социально-экономические, управленческие и правовые аспекты модернизации Кыргызской Республики: проблемы и перспективы: моногр. / Б.А. Абдымомунова, В.К. Сабирова; под общ. ред. С.К. Турдубаева. – М. : Изд-во «Интернаука», 2016. – С. 5-19.

2. *Абдымомунова, Б.А.* Межпоколенные традиции Кыргызстана в эпоху современности. Международное научное издание / Б.А. Абдымомунова // *Современные фундаментальные и прикладные исследования*. – Кисловодск. – 2015. – № 1 (16). – С. 10-13.

3. *Мардахаев, Л.В.* Семейное воспитание: проблемы и особенности / Л.В. Мардахаев // *Вестник Челябинского государственного университета*. – 2014. – № 13 (342). – С. 173-178.

4. *Мардахаев, Л.В.* Социально-педагогическое сопровождение и поддержка, растущего человека, в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // *ЦИТИСЭ: Электрон научный журнал*. – 2015. – № 1 (1). – С. 16.

5. *Словарь по социальной педагогике / авт.-сост. Л.В. Мардахаев*. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 368 с.

6. *Шелег, Л.А.* Неблагополучная семья как объект социально-педагогической деятельности // *Психологические проблемы современной российской семьи: тез. Второй всеросс. науч. конф., (25-27 октября 2005 г.): В 3-х ч. – Ч. 3 / под общ. ред. В.К. Шабельникова и А.Г. Лидерса*. – М., 2005.

Л. И. Багманян,
магистрант 3 курса, психолого-педагогическое направление, РГСУ
E-mail: ledi-i2014@yandex.ru (Москва, Россия)

ПОВЫШЕНИЕ РОЛИ РОДИТЕЛЕЙ В ПРОФИЛАКТИКЕ ОТКЛОНЯЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Практика отечественных и зарубежных педагогов показывает проблему диагностики и профилактики поведения детей дошкольного возраста. Отклоняющееся поведение имеет место не только в детском саду, но и распространяется на все сферы жизни ребенка. Поэтому так важно, чтобы воспитание не только в дошкольной организации, но и в семье обеспечило отражение общественных норм в поведении ребенка. Период раннего детства в большой мере определяет будущее человека. В зависимости от качества, длительности и степени неблагоприятного влияния, отрицательные установки в поведении детей могут носить поверхностный, легко устранимый характер или укорениться и требовать длительного и настойчивого перевоспитания.

Важно сопровождать развитие ребенка, грамотно обеспечить полноценное развитие возможностей, которые у него имеются. Исследования показывают, что у большого количества детей дошкольного возраста имеются проблемы с поведением. Действия детей дошкольного возраста зависят от обстоятельств и окружающих. У ребенка есть свои взгляды и оценки ситуаций. Если ситуация не соответствует взглядам, то происходит ответная реакция, которая называется аномальным поведением. Приобретенная форма поведения называется расстройством. Причина заключается в видимых причинах и следствиях. Обиды и трудности возникают в тех ситуациях, которые ребенок не воспринимает. Поведение, которое не соответствует норме можно назвать: аномальным, асоциальным, девиантным. Детские шалости, непослушание, хулиганские поступки можно отнести к девиантному поведению.

Нестандартное, отклоняющееся от общепринятых нравственных, а в некоторых случаях и правовых норм поведение часто называют девиантным (от латин. «*deviatio*» – отклонение, уклонение). Девиантное поведение – один из видов отклоняющегося поведения, связанный с нарушением соответствующих возрасту социальных норм и правил поведения, характерных для микро-социальных отношений (семейных, школьных) и малых половозрастных социальных групп. То есть этот тип поведения можно назвать антидисципли-

нарным, у него имеются отклонения с точки зрения среднестатистического поведения, характерного для большинства людей.

Девиантное поведение включает несколько форм открыто демонстрируемого негативного поведения: *делинквентное* (от лат. «delinquens» – правонарушитель, преступник) поведение, направленное на нарушение социально-нравственных норм, но не являющееся уголовно наказуемым (в отличие от криминального поведения), своего рода балансирование ребенка на грани закона; *аддиктивное* поведение, характеризующееся стремлением к уходу от реальности (токсикомания, наркомания, тяга к азартным играм, компьютерная зависимость); скрытые формы неблагополучия, например, дошкольники, характеризующиеся пассивным, замкнутым поведением, повышенной тревожностью или агрессией по отношению к окружающему миру. К сожалению, такие дети часто не попадают в поле внимания педагогов и психологов, хотя нуждаются в особом педагогическом подходе. Одной из основных причин отрицательного поведения детей является неправильное воспитание в семье.

В происхождении девиантного поведения большую роль играют дефекты нравственного воспитания, безнадзорность, отсутствие контроля родителей за тем, как он проводит свободное время, отрицательное влияние семьи и ближайшего окружения и их ценностных ориентаций, конфликтная обстановка в семье. У детей дошкольного возраста нарушения поведения часто выражаются в агрессивности, вспыльчивости, пассивности, гиперреактивности, застенчивости, замкнутости, различных формах неврозов и страхов.

Дефицит таких понятий, как милосердие, доброта, уважение друг к другу, сострадание в обществе все чаще приводит к равнодушному отношению к детям. Недостаток педагогической грамотности родителей, которые, не владеют в достаточной степени знанием возрастных и индивидуальных особенностей ребенка, зачастую приводит к интуитивному воспитанию.

Выделяют следующие направления педагогической деятельности по профилактике девиантного поведения: повышение роли семьи, воспитательной роли образовательных учреждений, развитие целесообразного взаимодействия семьи и дошкольных организаций, управление наиболее целесообразным влиянием на круг общения, взаимодействие ребенка в процессе его развития и воспитания. Родителей почти всегда волнует поведение ребенка, но очень редко они задумываются над тем, какую роль при этом играет их собственное поведение. В то же время уже давно доказано, что поведение родителей влияет на поведение ребенка.

Сплоченная семья способствует развитию у ребенка высокой самооценки. Родители в глазах ребенка всегда успешны, являются для него эталоном поведения. Поведение детей авторитарных родителей сопровождается повышенной тревожностью, напряженностью, элементами фрустрации, социальной пассивностью. Если же поведение родителей сочетает заботу и контроль, заинтересованность и требовательность, то у ребенка формируется социальная активность, открытость, позитивная направленность на окружающих, более высокие стандарты поведения.

В каждой семье свои трудные дети и свои проблемы. Те отклонения в поведении, которые в одной семье считаются проблемой, в другой – естественной нормой жизни. Трудные дети – это дети, в воспитании которых родители испытывают значительные трудности. Учёные и практики к группе трудных относят детей разных категорий. Это и дети с ярко выраженными способностями, которых обычно называют одаренными, и дети, имеющие различного рода проблемы.

Семья является естественной средой, созданной для воспитания и формирования определенного образа жизни детей. Микросреда семьи является индикатором поведения ребенка. Родители должны помнить, что дети растут, но всегда остаются для них детьми. Ошибки детей – это бессонные ночи родителей, горькие слезы, отсутствие радости жизни. Поэтому родителям необходимо знать с кем дружит их ребенок, в каких компаниях бывает, кто его лучший друг или подруга, чем увлекается, какие у него интересы.

Родителей должны сильно насторожить ситуации, если ребенок грубит, дерзит, уходит их дома, не ставя их об этом в известность; лжет; требует деньги; становится зависимым от чего-либо; перестает с вами общаться и не реагирует на ваши требования.

Существуют различные формы поведения детей, отклоняющиеся от норм. Одна из них – реакция отказа от общения, игр, приема пищи, самообслуживания своих потребностей, если есть рядом дети, поведение которых не укладывается в общепринятые нормы, так же оказывают на них нежелательное воздействие. Отказ от еды или общения бывает при поступлении ребенка в детский сад. Особенно выражена реакция отказа, если ребенок попадает в условия, где все сильно отличается от его домашних условий, где он должен подчиняться режиму дня, уметь взаимодействовать с другими детьми группы и взрослыми, которые его окружают. При этом ребенок испытывает чувство отчаяния, ему кажется, что в его жизни произошло непоправимое событие. Он не хочет ни с кем разговаривать, ничем не хочет заниматься, даже своими

любимыми увлечениями, не проявляет интереса к окружающему. Из-за отказа от общения и обучения у ребенка возникает серьезное отставание в развитии от сверстников.

Протестные формы поведения возникают у детей в ответ на обиду, ущемленное самолюбие, недовольство требованиями или отношениями близких. Причиной их могут быть конфликты между родителями или их равнодушное отношение к ребенку, несправедливое или болезненное для его самолюбия наказание, запрещение чего-либо. Свои обиды на родителей ребенок неосознанно переносит на остальных окружающих, которые проявляются в агрессивном поведении по отношению к другим людям.

Одной из форм поведения ребенка является имитация – это стремление подражать во всем кому-либо. Самые большие неприятности ждут родителей, когда ребенок избирает объектом для подражания реального человека – взрослого или сверстника, с аморальным поведением, а впоследствии в подростковом возрасте лиц с криминальным прошлым. Открыв рот, дети с упоением слушают о «подвигах» асоциальных личностей, не имея возможности определить, где правда, а где ложь или вымысел, а те, найдя в их лице благодарных слушателей, еще больше привирают, чтобы заинтересовать и привлечь детей. Это чревато не только ранним злоупотреблением алкоголем, но и различными криминальными действиями. Собственной нравственной позиции у детей еще нет. Их этические понятия формируются под влиянием родителей, а если родители этого не делают, – то под влиянием любого человека, которого ребенок просто уважает. Они могут на словах говорить, что пьянство и воровство – это плохо, но чем плохо они не знают.

Таким образом, многие нарушения поведения несовершеннолетних вызваны неправильным поведением родителей по отношению к своим детям, начиная с дошкольного возраста. Бывает, что родители не только не критичны к своим методам воспитания детей, но чаще винят в этом самого ребенка или его сверстников, которые втянули его в плохую компанию. Виноваты все, кроме самих родителей. Отсюда следует вывод о том, что необходимо разработать комплекс мер по профилактике девиантного поведения уже для детей дошкольного возраста, с целью устранения действующих неблагоприятных условий, которые со временем будут только усугубляться, если их не устранить вовремя.

Профилактика отклоняющегося поведения осложнена и требует индивидуального подхода к каждому родителю, работающему с ребенком. Им необходимо знать природу отклоняющегося поведения и уметь адекватно ре-

агировать на него. Основная задача, стоящая перед дошкольной организацией и обществом в целом в отношении детей с девиантным поведением, заключается в создании надлежащих условий и оказании помощи в их воспитании.

Таким образом, в ходе организации воспитательной работы с трудным ребенком, педагогам необходимо делать акцент на подавление у детей стремления к негативному поведению и модифицирования условий среды, вызывающей девиантное поведение. Воспитательно-профилактическая работа педагога должна быть построена на постоянной поддержке и стимулировании позитивного поведения ребенка.

В организации воспитательной работы с трудными детьми большую роль играет индивидуальная работа с родителями. Успешная работа с семьями воспитанников предполагает личные контакты родителей с педагогом. Между специалистом и родителями должны установиться добрые, доверительные отношения. Каждый из родителей должен почувствовать в педагоге человека, который так же, как и он, заинтересован в том, чтобы ребенок вырос добрым, умным, знающим, чтобы раскрылись все его возможности.

Литература:

1. *Бардин, К.В.* Чтобы ребенок успешно учился: педагогический всеобуч родителей / К.В. Бардин. – М.: Педагогика, 1988.
2. *Белкин, А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать: кн. для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991.
3. *Возрастная и педагогическая психология* / М.В. Матюхина, Т.С. Михальчук, Н. Ф. Прокина и др.; под. ред. М. В. Гамезо и др. – М., 2008.
4. *Годовникова, Л.В.* Основы коррекционно-развивающей работы в массовой школе / Л.В. Годовникова. – Белгород, 2005.
5. *Егорычев, А.М., Ахтян, А.Г.* Воспитание ребенка в традициях русской культуры / А.М. Егорычев, А.Г. Ахтян / Под ред. А.М. Егорычева. – М.: РГСУ, 2018. – 178 с.
6. *Егорычев, А.М.* Национальные духовные традиции в формировании российской системы образования / А.М. Егорычев // *Alma Mater*, 2010. - № 2. - С. 32-38.
7. *Егорычев, А.М., Ахтян, А.Г., Кретинин, А.С.* Среда как педагогический феномен в системе дошкольного образования: её сущность и содержание / А.М. Егорычев, А.Г. Ахтян, А.С. Кретинин // *ЦИТИСЭ*, 2018. - № 2 (15).

8. *Елизаров, А.Н.* Коррекция родительско-детских отношений в случае девиантного поведения подростка / А.Н. Елизаров // Современные психосоциальные технологии: проблемы освоения и использования: тезисы Междун. науч.-практ. конф., 21 – 22 мая 2001 г. – М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2001. – С. 88 - 89.

9. *Мардахаев, Л.В.* Педагогика среды жизнедеятельности в социальном формировании человека / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2016. – № 4(8). – С. 5.

10. *Мардахаев, Л.В.* Воспитание, как процесс и явление // Социальная педагогика: истоки, состояние, перспективы развития: матер. XX Междун. соц.-пед. чтений (14 марта 2017 г.) / под ред. Л.В. Мардахаев. М.: РУ-САЙНС, 2017. – С. 9–24.

11. *Мардахаев, Л.В.* Ситуация развития воспитания несовершеннолетнего как процесс / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ. Электр. науч. журнал. – 2017. – № 4(13).

А.М. Байбакирова,
преподаватель кафедры психологии,
магистр педагогических наук,
Государственный Университет имени Шакарима
(г. Семей, Казахстан)
e-mail: baibakirova93@mail.ru

Г.С. Турсунгожинова,
доцент кафедры психологии,
кандидат психологических наук,
Государственный Университет имени Шакарима,
(г. Семей, Казахстан)

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН

Сфера высшего образования является одной из главных социальных институтов общества, оказывающих целенаправленное воздействие на процесс социализации личности, её профессиональной адаптации и становления. Современные педагогические реалии требуют, с одной стороны, учитывать в образовании этнокультурный фактор, с другой – создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащих к различным этносам, расам [1, с. 10].

Сегодня вопросы поликультурного воспитания в сфере высшего образования актуальны. Это связано со становлением независимого государства Республики Казахстан, этнокультурными особенностями населения и полувекowym господством унифицированной системы образования, приведшим к отчуждению людей от истории, языка и культуры своего народа. В этой ситуации казахстанское общество нуждается в новой парадигме образования, важнейшей задачей которой должно стать воспитание патриотичности и поликультурности обучающихся [2].

По мнению Президента Н. Назарбаева «...Казахстан уникален и силен своей многонациональностью. На его земле сформировалось уникальное поликультурное пространство, в котором ведущими являются два потока. Один отражает возрождение казахской культуры и ее составных элементов, языка. Идет объективный процесс восстановления утраченного. Другой поток – русскоязычная культура, основой которой являются исконные традиции русского народа и все то, что они впитали в ходе многовекового развития. Поли-

культурность Казахстана – это прогрессивный фактор развития общества.» [3, с. 2].

Поликультурное образование в Казахстане базируется на идеях этнографов (Ж. Артыкбаев, Ю.В. Бромлей), историков (М. Козыбаев, М. Муканов), социальных философов (Ж.М. Абдильдин, З. Мукашев, А.Н. Нысанбаев), этнополитологов (И. Кушербаев), этнокультурологов (Ж.К. Каракозова, А. Сейдимбеков, Ж.Ж. Наурызбай), этнопсихологов (Н. Джандильдин, К.Б. Жарыкбаев, Ж.И. Намазбаева, В.К. Шабельников), этнопедагогов и социальных педагогов (Ж. Асанова, К.Б. Болеева, С.К. Калиева, К.Ж. Кожаметова, З.Б. Кабылбекова, Б.Э. Тлеулов, Д.М. Жазыкбаев, З.Ж. Кашкимбаева).

Первое определение термина «поликультурное образование» было дано в «Международном словаре по педагогике» в 1977 г. как «воспитание, включающее организацию и содержание педагогического процесса, в котором представлены две или более культуры, отличающиеся по языковому, этническому, национальному или расовому признаку» [9]. Термин «поликультурность» уже сам по себе располагает с одной стороны к интеграции исследовательских аспектов при его изучении, с другой – создает представление об уровне культурности в системе личностных качеств, о степени готовности идентифицировать себя с другими культурными стереотипами [5, с. 4].

Поликультурная личность – индивид, ориентированный через свою культуру на другие. Поликультурная личность включает в себя способность жить в альтернативном мире с установкой на необходимость гармонизации собственного мира в совокупности с восприятием окружающей деятельности во всем их единстве и многообразии [5, с. 5].

Понятие «поликультурное образование» – является относительно новым и используется, как правило, для обозначения, прежде всего, многокультурного образования. Дело в том, что приставку «поли-» больше употребляют в отечественных научных текстах, так как при этом она в целом совпадает по своему значению с используемой западными учеными приставкой «мульти-».

Поликультурное образование, является важной частью современного общего образования и способствует усвоению учащимися знаний о других культурах, уяснению общего и особенного (уникального) в традициях, образе жизни, инокультурных жизненных и мировоззренческих ценностей [5; 10].

Поликультурное образование, включает важное понятие «поликультурное воспитание». Поликультурное воспитание включает [5]:

– подготовка к жизни в полиэтническом социуме: овладение культурой своего народа, формирование представлений о многообразии культур и воспитание этнотолерантности;

– формирование человека, способного к активной и эффективной жизнедеятельности в многонациональной и поликультурной среде, обладающего развитым чувством понимания и уважения других культур, умения жить в мире согласия с людьми разных национальностей.

Таким образом, анализ специальной литературы позволил обосновать следующее определение понятию «поликультурное образование» – это образование, построенное на понимании своей культуры, уважении и принятии другой культуры, а так же толерантном отношении к другому народу. Без разрешения проблемы поликультурного образования и воспитания невозможно в полной мере ставить и решать задачи модернизации образования, духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина Казахстана, подготовки подрастающего поколения к межкультурному взаимодействию в условиях сложных общественных отношений современного мира [7].

Сфера высшего образования является одним из главных социальных институтов общества, оказывающих целенаправленное воздействие на процесс социализации личности, её профессиональной адаптации и становления. В связи с этим, одной из важных задач высшей школы, становится:

– расширение поликультурных составляющих содержания высшего образования:

– повышение требований к овладению будущими специалистами мировым культурным наследием и иностранными языками.

Владение иностранным языком обеспечивает непосредственный доступ к культуре и социальному опыту других народов, а также предполагает реализацию в процессе вузовского обучения программу диалога культур, открывающего более широкие возможности для студенческой молодежи в межкультурном общении и взаимодействии.

В современной реальности человек постоянно сталкивается с теми или иными моделями поведения. К сожалению, в последнее время, доминирует агрессивность как форма достижения целей. Противостоять этому может поведение, основанное на толерантности.

Основная задача поликультурного образования в вузе – развитие способности и готовности к результативной межкультурной коммуникации, развитие толерантности к окружающим, где национальная идентичность каждого субъекта взаимодействия не разрушается, а укрепляется [10]. Однако вузы

не всегда обеспечивают такую подготовку, так как в большой мере, ориентированы на профессиональную деятельность (компетентностный подход), поэтому мы не редко сталкиваемся с поведением неуважительного отношения к культурным традициям среди студентов; конфликты в межличностных отношениях внутри многонациональной студенческой группы. Необходимо учитывать тот фактор, что в учреждениях высшего профессионального образования, обучаются студенты различных культурных, национальных, социальных групп.

Актуальность настоящего исследования, обуславливается также тем, что в своей будущей профессиональной деятельности студенты должны быть готовы к решению данных проблем многонационального общения и взаимодействия. В условиях полиэтнической среды современного вуза, возникает потребность формирования культуры межнационального общения. В основе ее лежит толерантность студенческой молодежи. Все вышеизложенное позволяет определить основные педагогические аспекты в работе со студентами:

- формирование представлений о национально-культурном многообразии мира через общее ознакомление с культурой того или иного народа;
- лингвистическая подготовка в единстве когнитивной, прагматической и мотивационной составляющих;
- специальная культурная подготовка, обеспечивающая интеграцию в культуры других народов в целях преодоления «культурного шока».

Таким образом, «поликультурная образовательная среда вуза» представляет собой «духовно насыщенную атмосферу деловых и межличностных контактов, обуславливающую кругозор, стиль мышления и поведения, включенных в нее субъектов и стимулирующую в них потребность приобщения к общенациональным и общечеловеческим духовным ценностям; учреждение с многокультурным контингентом, включающим разновозрастной, многонациональный профессорско-преподавательский и студенческий состав, призванным удовлетворить образовательные, социокультурные и адаптивные потребности обучающихся» [11].

Перед каждым студентом вуза поставлена сложная, но разрешимая задача – стать гражданином своей Родины, понимать и принимать многообразие поликультурного мира. Только в процессе формирования диалога культур возможно формирование полноценной современной личности. Именно в этом состоит основная цель поликультурного образования, так как в процессе постоянной глобализации социума для человека важно, прежде всего, найти

себя в любой поликультурной ситуации и при этом не потерять своё национальное лицо.

Литература

1. *Абсатова, М.А.* Теоретико-методологические основы формирования поликультурной компетентности старшеклассников / М.А. Абсатова. – Алматы, 2009.
2. *Байбакирова А.М.* Личность в природе и обществе / А.М. Байбакирова. – М., 2017. – Вып. 20. – С 43.
3. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Казахстанская правда. – 1999. – 11 июня. – С. 3.
4. *Кожихметова, К.Ж.* Поликультурное образование в условиях многонационального Казахстана: сущность и особенности / К.Ж. Кожихметова: сб. докладов. – Алматы, 2006. – С. 83 – 91.
5. *Макаев, В.В., Малькова, З.А., Супрунова, Л.Л.* Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы / В.В. Макаев, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова // Педагогика. – 1999. – № 4. – С. 3 – 10.
6. *Наурызбай, Ж.Ж.* Воспитание патриотизма и поликультурности в организациях образования / Ж.Ж. Наурызбай // Многопрофильный университет: патриотизм, поликультурность, конкурентоспособность будущих специалистов: сб. матер. VIII Междун. конф. Байконуровских чтений. – Жезказган, 2008. – Кн. 1. – С. 3.
7. *Назарбаев, Н.А.* Стратегия трансформации общества и возрождения еurasийской цивилизации / Н.А. Назарбаев. – М., 2000. – С. 16 – 18.
8. Образование в поликультурной среде: пособие для преп. факульт. курсов ср. школы. – Алматы: ШДС «Парасат», 2001. – 218 с.
9. Образование в поликультурной среде: пособие для преп. факульт. курсов ср. школы. – Алматы: ШДС «Парасат», 2001. – 218 с.
10. *Пыхина, Н.В.* Поликультурное образование студентов Вуза / Н.В. Пыхина. – Н. Новгород: Нижегородский гос. лингв. унив. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://research-journal.org/pedagogy/polikulturnoe-vospitanie-studentov-vuza/>
11. *Пугачева, Е.А.* Формирование толерантности студентов в поликультурной среде вуза: автореф. дис. канд. пед. наук. Н. Новгород, 2008. – 24 с.

Е.В. Гришкевич,
преподаватель, магистр педагогических наук,
Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка (Минск, Беларусь)
e-mail: zhenechka735@gmail.com

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ

Процессы развития человека и общества взаимосвязаны. От степени реализации каждого отдельного человека зависит благосостояние общества. Поэтому на первый план встает задача создания таких условий, при которых растущий человек мог бы осуществить свой жизненный план, реализовать заложенный в нем потенциал и направить свою энергию в русло позитивных общественных преобразований. Эта задача может быть достигнута с помощью процесса сопровождения.

В социальной педагогике проблема сопровождения исследуется в работах В.Г. Бочаровой, Е.А. Козыревой, В.Н. Гурова, Н. Шинкаренко, Е.И. Казаковой и др. Сопровождение в сфере образования, по мнению Р.В. Овчаровой, – это «деятельность профессионалов-представителей образовательного учреждения, направленная на оказание превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем; успешным продвижением в обучении; с эффективной деловой и межличностной коммуникацией; с жизненным самоопределением» [3, с. 112].

По мнению ряда авторов (В.Е. Летунова, З.М. Богомедова) под социально-педагогическим сопровождением понимается метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом развития оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора. Ведущей целью сопровождения является организация взаимосвязанной деятельности специалистов на основе интеграции воспитательного потенциала учебно-воспитательных учреждений и социальной среды [4].

Мы понимаем под социально-педагогическим сопровождением целостный и непрерывный процесс взаимодействия специалиста, в частности, социального педагога и сопровождаемого, направленный на достижение наилучших результатов, качественных изменений, ведущих к прогрессу в развитии личности и оптимизации ее взаимоотношений со средой.

Помощь неполной семье – комплексная проблема в практике социально-педагогической деятельности. Неполная семья имеет свои особенности и социально-педагогическая работа с ней требует учета всех ее характеристик. Во-первых, проблемы отдельного члена семьи являются общей проблемой для всей семьи такого типа. Еще одной характеристикой семьи с единственным родителем является закрытость данной системы, не каждый может туда войти. Кроме того, неполная семья автономна в своей жизнедеятельности. Но несомненным является то, что неполная семья, как одна из уязвимых категорий семей, нуждается в социально-педагогическом сопровождении.

Основными направлениями социально-педагогической работы с неполными семьями являются поддержка родителей в воспитании детей, помощь в определении их физических, психологических и социальных нужд, социальное и терапевтическое содействие семьям в трудном положении, юридическая помощь. Специальной формой социально-педагогической деятельности, нацеленной на поддержку семьи с одним родителем, является воспитание родительских чувств и обязанностей.

Основным объектом взаимодействия в неполной семье может быть ребенок, взрослые члены семьи и сама неполная семья, в целом, как коллектив.

Для достижения поставленной цели специалисту, осуществляемому социально-педагогическую работу с неполными семьями, необходимо:

- осуществлять деятельность по изучению личности ребенка и окружающих его людей, проанализировать влияние социальной среды на формирование личности ребенка;
- прогнозировать развитие проблемы и ее решение в процессе развития и воспитания ребенка;
- организовать взаимодействие всех членов неполной семьи на основе диалога;
- помочь исправить ошибки воспитания, отрицательно влияющие на развитие личности ребенка;
- помочь матери и ребенку из неполной семьи найти и реализовать себя;
- информировать о возможных правовых мерах защиты неполной семьи;
- оказать помощь в сфере эмоционально-психологического здоровья;
- формировать нравственно-правовую устойчивость членов неполной семьи [2].

Социальному педагогу учреждения образования необходимо обратить внимание на типичные стрессовые модели в неполной семье:

- отношения в семье: разведенный родитель, одинокая мать;
- отношения с ребенком: большие и малые интервалы между рождением детей, их количество, родительская привязанность к детям, родительские ожидания от детей;
- структурный стресс: недостаток жилплощади, безработица, социальная изоляция, угроза родительской власти над ребенком; стресс, вызванный ребенком после развода; трудновоспитуемый ребенок, часто болеющий.

Деятельность специалиста, осуществляющего социально-педагогическое сопровождение неполной семьи, включает три основных составляющих социально-педагогической помощи: образовательную, психологическую, посредническую.

Образовательная составляющая включает в себя два направления деятельности социального педагога: помощь в обучении и воспитании. Помощь в обучении направлена на предотвращение возникающих семейных проблем и формирование педагогической культуры родителей. Помощь в воспитании проводится социальным педагогом, в первую очередь, с родителями – путем их консультирования, а также с ребенком посредством создания специальных воспитательных ситуаций для решения задачи своевременной помощи семье в целях ее укрепления.

Психологическая составляющая социально-педагогической помощи включает в себя также два компонента: социально-психологическую поддержку и коррекцию. Поддержка направлена на создание благоприятного климата в семье чаще всего в период кратковременного кризиса. Коррекция межличностных отношений происходит, в основном, когда в семье существует психическое насилие над ребенком, приводящее к нарушению его нервно-психического и физического состояния. К такому виду насилия относятся запугивание, оскорбление ребенка, унижение его чести и достоинства, нарушение доверия.

Посреднический компонент социально-педагогической помощи включает в себя три составляющие: помощь в организации, координации и информировании. Помощь в организации направлена на организацию семейного досуга, включающую в себя: организацию выставок-продаж поношенных вещей, благотворительных аукционов, клубов по интересам, организацию семейных праздников, конкурсов и др. Помощь в координации направлена на активизацию различных ведомств и служб по совместному разрешению про-

блем конкретной семьи и положения конкретного ребенка в ней. Помощь в информировании направлена на обеспечение семьи информацией по вопросам социальной защиты. Она проводится в форме консультирования.

В процессе реализации образовательной, психологической и посреднической компонентов социально-педагогического сопровождения специалист, осуществляющий работу с неполной семьей, использует долгосрочные и краткосрочные формы работы. Среди краткосрочных форм выделяют кризисинтервентную и проблемно-ориентированную модели взаимодействия [5]. Кризисинтервентная модель работы с неполной семьей предполагает оказание помощи непосредственно в кризисной ситуации, которые могут быть обусловлены изменениями в естественном жизненном цикле неполной семьи или случайными травмирующими обстоятельствами.

Например, такие неблагоприятные периоды сопряжены с возрастными кризисами ребенка, когда в неполной семье усиливаются психолого-педагогические проблемы. Это напрямую связано с проблемой социализации подростков. В этом случае матери (отцу) необходимы знания возрастной психологии. Поскольку кризисная ситуация требует быстрого реагирования, ее оценка не предполагает детальной диагностики, а фокусирует свое внимание на масштабах дезадаптации и имеющихся средствах ее преодоления. При этом используются как внутренние ресурсы неполной семьи, так и внешние формы помощи.

При кризисинтервентной модели работы используется непосредственная эмоциональная поддержка семьи, для того, чтобы смягчить воздействие стрессового события и мобилизовать усилия семьи на преодоление кризиса. Эффект психологической поддержки достигается в индивидуальных беседах. Кроме того, неполная семья может быть вовлечена в программу семейной терапии и обучающих тренингов, целью которых является улучшение общения между членами неполной семьи и решение скрытых проблем которые обнаруживаются в кризисной ситуации.

Проблемно-ориентированная модель направлена на решение конкретных практических задач, заявленных и признанных неполной семьей, то есть в центре этой модели находится требование, чтобы профессионалы, оказывающие помощь, концентрировали усилия на той проблеме, которая осознана неполной семьей и над которой данная семья готова работать. Проблемно-ориентированная модель основана на том, что в определенных условиях большинство проблем матери (отцы) могут решить, или хотя бы уменьшить их остроту, самостоятельно.

Ведущим методом проблемно-ориентированной модели является составление контракта (договора) между социальным педагогом и неполной семьей или ее конкретным представителем. При составлении контракта роль неполной семьи в том, чтобы определить желательные и осуществимые цели и задачи предстоящей деятельности. Роль социального педагога – определить предельные сроки, которые будут обязательными и для него, и для неполной семьи. При заключении такого договора стороны несут моральные обязательства. Совместная работа над договором поощряет неполную семью активно участвовать в процессе выработки его условий, вовлекает ее в процесс принятия решений.

Долгосрочные формы работы требуют продолжительного общения (от четырех месяцев и более) и обычно основаны на психосоциальном подходе. Основные задачи психосоциального подхода состоят в том, чтобы либо изменить данную семейную систему, адаптируя ее к выполнению своей специфической функции, либо изменить ситуацию – другие общественные системы, либо воздействовать на то и другое одновременно.

Можно выделить основные этапы социально-педагогического сопровождения неполной семьи.

На этапе первичного вмешательства осуществляется первый контакт с семьей. В ходе этого этапа специалистами осуществляется сбор и анализ необходимой информации, и определяются пути преодоления трудностей. На этом же этапе осуществляется всесторонний анализ проблемы, который позволит определить реальные причины ее возникновения и найти оптимальное решение.

Следующий этап предполагает составление и утверждение индивидуального плана помощи. При составлении плана помощи важно учитывать актуальную жизненную позицию подростка и семьи, существующие у них проблемы с точки зрения ребенка, членов семьи, специалистов, осуществляющих сопровождение, других задействованных в социально-педагогической работе людей. При планировании помощи определяются виды и содержание помощи, которую должен получить объект сопровождения, а также круг специалистов, которые будут задействованы в оказании помощи.

Третий этап – наиболее важный. Это непосредственное оказание помощи и поддержки неполной семье или подростку в частности в соответствии с планом. На этом этапе оказывается консультативная, информационная, коррекционная, психолого-педагогическая, эмоциональная, социальная, материальная, реабилитационная помощь.

На заключительном этапе проводится заключительная оценка динамики ситуации. Здесь должны быть достигнуты все поставленные цели и задачи.

Социально-педагогическое сопровождение неполной семьи предполагает обязательное планирование работы с семьей. Работа такого характера должна тщательно планироваться с самого первого момента. Только детальное планирование гарантирует эффективность работы по решению сложных вопросов.

Социально-педагогическая работа по сопровождению неполной семьи должна строиться на основе взаимодействия всех заинтересованных ведомств и организаций. Чем согласованнее и эффективнее будет осуществляться межведомственная работа, тем лучше будут ее результаты.

В процессе социально-педагогического сопровождения неполной семьи следует придерживаться определенных стратегий и условий.

Одним из основных условий является соблюдение индивидуального подхода в определении алгоритма социально-педагогического сопровождения. Проблемы в социализации подростка в неполной семье имеет разные причины и требует разных подходов при их оценке и определении характера принимаемых мер. Не существует единственно правильного маршрута социально-педагогического сопровождения, поэтому необходимо принимать во внимание множество обстоятельств жизни каждой конкретной семьи.

Главное, на чем должно фокусироваться внимание при работе с неполной семьей, – это безопасность ребенка. Понятие «обеспечение безопасности» подразумевает обеспечение физической защищенности, психологического комфорта и уровня нормальной жизнедеятельности. Обеспечение безопасности на одном только уровне не является достаточным.

Вмешательство в жизнь семьи строиться на основе сотрудничества. Это обеспечивает согласованность усилий, направленных на достижение единых целей, повышает уровень мотивации к позитивным изменениям, побуждает членов семьи к самостоятельному изменению модели поведения. Это предполагает установление партнерских отношений с семьей.

Таким образом, неполная семья нуждается в социально-педагогическом сопровождении, которое будет учитывать всю специфику работы с таким типом семьи.

Литература:

1. *Мардахаев, Л.В.* Социально-педагогическое сопровождение и поддержка, растущего человека, в жизненной ситуации / Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2015. – № 1.
2. *Николаева, Я.Г.* Воспитание ребенка в неполной семье: орган. пед. и соц. помощи непол. семьям: пособие для психологов и педагогов / Я.Г. Николаева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 159 с.
3. *Овчарова, Р.В.* Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: ЗАО «Институт психотерапии», 2003. – 295 с.
4. *Тихомирова, Е.И.* Социальная педагогика: Самореализация школьников в коллективе: учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений / Е.И. Тихомирова. – М.: Академия, 2007. – 144 с.

Т.В. Тимохина,
заместитель директора по научной работе Ресурсного центра педагогического образования Московской области, заместитель декана педагогического факультета, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево, Московская область)
E-mail: Timohina.tv@mail.ru

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ТЬЮТОРА С РОДИТЕЛЯМИ В СИСТЕМЕ ПОДДЕРЖКИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тьюторская деятельность активно разрабатывается в теории и практике современной педагогической науки. Тьюторство в настоящее время является одним из перспективных направлений в работе с различными категориями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидностью. Работая со студентами в системе инклюзивного профессионального образования, специально подготовленный тьютор, наряду с другими специалистами, может оказать огромную помощь в социализации, адаптации, коррекции.

Регламентируют тьюторскую деятельность различные законы, постановления, нормативные акты [3]. В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС) 2017 года [1], перечислены следующие должностные обязанности тьютора, регламентирующие его взаимодействие с семьей: «Организует взаимодействие с родителями, лицами, их заменяющими, по выявлению, формированию и развитию познавательных интересов обучающихся, в том числе младшего и среднего школьного возрастов, составлению, корректировке индивидуальных учебных (образовательных) планов обучающихся, анализирует и обсуждает с ними ход и результаты реализации этих планов» [1].

Актуальность разработки различных направлений тьюторского взаимодействия с семьей в системе среднего профессионального образования (СПО) обусловлена современной усиливающейся тенденцией устранения родителей от процесса обучения и воспитания детей. Данная тревожная ситуация прослеживается на всех уровнях образования, особенно тогда, когда дети подросли, не нуждаются в прежней серьезной опеке.

Анализ научной литературы и многолетний опыт работы в инклюзивной образовательной среде показывают, что родители студентов СПО с ОВЗ и

инвалидностью зачастую нуждаются в квалифицированной поддержке специалистов разного уровня. Координировать и направить в нужном русле данную деятельность в полной мере может тьютор. Ему, как педагогу, наиболее активно взаимодействующему с семьей, не составит труда определить и оптимизировать ресурсные возможности семьи в отношении образования ребенка.

В классической социально-педагогической науке используются следующие направления работы с родителями:

- образовательное;
- психологическое;
- посредническое.

«Образовательное направление предполагает помощь в обучении и воспитании. Предотвращение семейных проблем, формирование педагогической культуры родителей. Помощь в воспитании предполагает консультирование родителей, создание специальных ситуаций. Психологическое направление предполагает анализ проблем личности и семьи. Посредническое направление это привлечение специалистов для решения проблем разного уровня» [2, с. 512].

Рассматривая формы взаимодействия тьютора с родителями (законными представителями) ребенка, следует отдать предпочтение индивидуальным. В процессе работы с практикующими тьюторами, были выявлены приоритеты таких форм, как «задушевный разговор», «консультация-размышление», «переписка» с использованием мессенджеров.

В настоящее время активно используется взаимодействие с родителями в индивидуальных вопросах сопровождения и ее специфике, обусловленной заболеванием ребенка. Данное направление социально-педагогической деятельности начинает активно развиваться в теоретическом и практическом аспектах и нуждается в дальнейшей разработке.

Литература:

1. Единый квалификационный справочник должностей руководителей, специалистов и других служащих (ЕКС), 2017 Раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Раздел утвержден Приказом Минздравсоцразвития РФ от 26.08.2010 № 761н
2. Мардахаев, Л.В. Социальная педагогика. Полный курс : учебник / Л.В. Мардахаев. – М. : Юрайт, 2011. – 797 с.

3. Тимохина, Т.В. Нормативно-правовые аспекты инновационной тьюторской деятельности / Т.В. Тимохина // Право и образование. – 2017. – / № 11. – С. 32 – 36.

Секция 4. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА С ПОДРОСТКАМИ И МОЛОДЕЖЬЮ

Н.А. Береза,

кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью (Москва, Россия)
e-mail: volkovanatalialex@gmail.com

А.А. Квитковская,

кандидат педагогических наук,
доцент, доцент кафедры социальной педагогики
и организации работы с молодежью (Москва, Россия)
e-mail: eangelina@yandex.ru

СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ МОЛОДЁЖИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Формирование гражданско-патриотической позиции молодёжи всегда имело государственное значение. В России действует государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы». Целью государственной политики в сфере патриотического воспитания является создание условий для повышения гражданской ответственности за судьбу страны, повышения уровня консолидации общества для решения задач обеспечения национальной безопасности и устойчивого развития Российской Федерации, укрепления чувства сопричастности граждан к великой истории и культуре России, обеспечения преемственности поколений россиян, воспитания гражданина, любящего свою Родину и семью, имеющего активную жизненную позицию [5].

Одной из главных задач образовательных, досуговых и молодежных общественных организаций – воспитание молодых граждан, имеющих ценностное отношение к явлениям социальной жизни, развитое мышление, научное мировоззрение и национальное самосознание, имеющих гражданско-патриотическую позицию и высокий уровень гражданской культуры. Именно гражданская позиция молодежи определяет будущее страны, что диктует необходимость ее формирования.

Гражданско-патриотическая позиция молодежи представляет собой единство знаний, эмоциональных переживаний и реального патриотического поведения по отношению к своей стране. Сущность гражданско-патриотической позиции можно охарактеризовать системной взаимосвязью и выраженностью нескольких компонентов:

- отношением к государству (Отечеству);
- определением и осознанием собственной роли в развитии государства, собственной социальной значимости;
- отношением к другим членам государства на уровне социальных институтов;
- наличием и характером ценностных установок и ориентаций по самореализации гражданской позиции;
- деятельностное проявление гражданско-патриотической позиции.

Качественными характеристиками патриотизма и гражданственности молодежи выступают:

- когнитивная (общекультурные знания о Родине, её прошлом и реальном и, в этом контексте понимает собственное место в обществе);
- эмоционально-регулятивная (чувство удовлетворения при проявлении явлений, определяющих прогресс и благополучие общества и государства);
- ценностно-смысловая (устремленность в действиях и поступках в интересах общества и государства).

Критериями оценки проявления патриотизма и гражданственности молодым человеком выступают:

- когнитивный – уровень знаний истории, культуры, своего места в жизни страны;
- эмоционально-регулятивная – эмоциональная направленность в оценке происходящих событий и своей роли в интересах общества и государства;
- ценностно-смысловая – поведенческая направленность в интересах общества и государства.

С целью формирования гражданской позиции молодежи на территории России функционируют оборонно-спортивные лагеря, организации и клубы, которым были присвоены почетные наименования в честь Героев Советского Союза и Героев Российской Федерации за достижения в области патриотического воспитания. Создаются центры военно-патриотического воспитания и подготовки молодежи к военной службе. Среди образовательных организа-

ций, реализующих программы общего образования, наиболее эффективно реализуется подготовка обучающихся к военной службе в кадетских школах (кадетских школах-интернатах) и казачьих кадетских корпусах.

Большую роль в формировании гражданско-патриотической позиции молодежи играют молодежные общественные организации. Они являются организованным субъектом стимулирования гражданской и патриотической активности молодежи, средой реализации гражданско-патриотических устремлений молодых людей. Сферами проявления таких организаций являются: историко-культурное; гражданско-общественное; экологическое и природопользовательное пространство; обустройство и благоустройство поселений и иных территорий; спортивное, военно-спортивное; добровольчество и социальная взаимопомощь; культурно-просветительское направление. В специальных молодёжных организациях активно развивается и пропагандируется волонтерский труд. Волонтерская деятельность развивает множество положительных качеств личности и способствует формированию гражданско-патриотической позиции.

Рассматривая социально-педагогический потенциал молодежных общественных организаций, отметим, что они являются особым видом общественного объединения и отвечает следующим признакам: наличие ценностной идеи (цели), на которую направлена совместная деятельность молодых людей; добровольное вступление в организацию и свободный выход из неё; фиксированное членство; организационная самостоятельность, самоуправление, совместное социальное творчество; чётко выраженная структура, определяющая положение каждого; установленные для всех нормы и правила, гарантированные для всех членов организации права совместной деятельности (право выбора видов, форм и способов деятельности); преобладание в её составе молодых людей; наличие устава, программы, положения [3].

В современной России действует довольно большое количество молодежных общественных организаций, и масштабное количество их участников свидетельствует о высоком качественном уровне их организации. Роль их существования и функционирования обуславливается рядом возможностей, которые они предоставляют в отношении воспитания гражданско-патриотических качеств: возможность организации учебно-воспитательных работ в «свободной форме»; организация непосредственного общения молодых людей при усвоении учебно-воспитательных направлений; добровольный характер вступления в те или иные организации, предоставляющий молодым людям свободу выбора; воспитание гражданско-патриотических ка-

честв в ключе интересов молодежи, то есть в той сфере их мышления, которая является наиболее актуальной и восприимчивой; возможность организации увлекательных мероприятия патриотического характера, которые всегда вызывают интерес молодежи.

В образовательных организациях накоплен опыт по формированию гражданско-патриотической позиции, проводятся собрания, сборы, линейки, проводятся лекции, конференции, диспуты, встречи с ветеранами, публикуются тематические ученические газеты; учащиеся ходят в походы, на экскурсии, участвуют в олимпиадах по Истории, в конкурсах работ, в поисковых работах, кружках, субботниках, также во многих образовательных учреждениях есть школьные и классные музеи, галерея героев, выставки, тематические стенды.

Молодежная политика государства играет большую роль в формировании гражданско-патриотической позиции. Общей и основной целью молодежной политики России, является бесконфликтная интеграция молодежи в общество. Государственная молодежная политика может оказывать действительное влияние на формирование гражданской культуры молодых людей, на их социализации. Так, О.А. Коряковцева и О.А. Климов поднимают вопрос о роли государственной молодежной политики в развитии гражданской активности молодежи России в эпоху перемен и подчеркивают необходимость создания государственно-общественной системы социализации молодежи [2; 6]. Относительно молодежной политики первоочередными задачами государства на сегодняшний день должны стать:

- формирование системы ценностей с учетом потребностей развития государства, предполагающее создание условий для воспитания молодежи;
- формирование ценностей здорового образа жизни;
- создание условий для физического развития молодежи, формирование экологической культуры, а также повышение уровня культуры безопасности жизнедеятельности молодежи;
- формирование информационного поля, интенсификация механизмов обратной связи между государственными структурами, общественными объединениями и молодежью, а также повышение эффективности использования информационной инфраструктуры в интересах патриотического и гражданского воспитания молодежи;
- создание благоприятных условий для молодых семей, формирование ценности семьи и образа успешной молодой семьи;
- развитие просветительской работы с молодежью;

– создание условий для реализации потенциала молодежи в социально-экономической сфере, а также внедрение технологии «социального лифта».

Таким образом, социально-педагогический подход формирования гражданско-патриотической позиции молодёжи может быть системно реализован при условии объединения образовательных, досуговых, молодежных организаций с обществом и государством, которые создают благоприятную среду для успешной самореализации молодежи.

Литература:

1. *Береза, Н.А., Князькова, Е.А.* Вопросы актуальности института наставничества в молодежных сообществах на местном уровне / Н.А. Береза, Е.А. Князькова // Вопросы управления. – 2018. – Вып. – № 5 (54).
2. *Коряковцева, О.А., Климов, О.А.* Государственная молодежная политика в современной России: развитие гражданской активности молодежи / О.А. Коряковцева, О.А. Климов // Вестник Костромского государственного ун-та им. Н.А. Некрасова. – 2013. – Т. 19. – № 2.
3. *Никишин, Д.А.* Молодежные общественные организации как источник к социальной трансформации российского общества (на примере города Тюмени) / Д.А. Никишин // Динамика социальной трансформации российского общества: регион. аспекты. – Тюмень, 2017. – С. 211.
4. Основы государственной молодежной политики Российской Федерации на период до 2025 года (2014): [утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 ноября 2014 г. № 2403-р].
5. Постановление правительства Российской Федерации от 30 декабря 2015 г. № 1493 «О государственной программе «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020 годы».
6. *Страздина, Т.С.* Формирование гражданской позиции молодежи в современных условиях / Т.С. Страздина // Аллея науки, ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский государственный университет». – 2017. – Т. 4. – № 9. – С. 785 – 788.

М.С. Владимирцева,
студентка 2 курса магистратуры психолого-педагогического образования,
Российский государственный социальный университет
(Москва, Россия), E-mail: vladimirtseva@icloud.com

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА

В трудах отечественных педагогов и психологов (Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Л.С. Выготский, Н.Н. Поддъяков, Б.М. Теплов, А.В. Запорожец и др.) творчество определяется [9, с. 106]: «как деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью и общественно-исторической уникальностью, результатом которой является создание новых материальных и духовных ценностей».

В соответствии с ФГОС ДО, выпускник ДОО выступает как всесторонне развитая личность. Данный факт ставит перед современными дошкольными образовательными организациями цель: создание условий для развития маленькой личности, ее интересов и способностей, а также творческого самовыражения в различных видах деятельности.

Одним из средств творческого самовыражения детей выступает искусство, в том числе и театральное. Известный советский психолог Борис Михайлович Теплов, считал, что театр развивает эмоциональную сферу ребенка. Известные педагоги-исследователи О.А. Акулова, Е.А. Антипина, Н.Ф. Губанова, считали что, театр развивает речь детей, коммуникативные умения и навыки, нравственные и волевые качества и творческие способности [3]. Некоторые исследователи (И.Г. Андреева, Б.М. Зацепина, Л.С. Фурмина и др.) привлекают внимание педагогов на развитие творческих способностей детей средствами театрализованной деятельности [1, 3; 4; 6; 12].

С.Н. Томчикова, рассматривает театрализованную деятельность как: «специфический вид художественно-творческой деятельности, в процессе которой дети осваивают доступные средства сценического искусства, и в зависимости от выбранной роли разыгрывают разного вида театрализованные представления, приобщаясь к театральным истокам» [11, с. 3].

Театрализованная игра является игрой в театр, поскольку она близка к театральному представлению, ведь зрелищность вызывает радость, неописуемый восторг, а сказочность сюжета придает особую привлекательность. Игра это – приоритетный способ самовыражения ребенка, ведь выражение впе-

чатлений от жизни – необходимая потребность, заложенная в природе ребенка [9]. Полученные знания об окружающем мире, проявляются в игре, и через нее он пополняет свой жизненный опыт. На основе полученных впечатлений у него появляется желание действовать.

Особой задачей в театрализованной деятельности является проявление творческого начала ребенка. Театрализованная деятельность побуждает ребенка к самостоятельной деятельности, импровизации в составлении небольших рассказов и сказок, поддерживает стремление детей самостоятельно находить выразительные средства для создания образа, используя мимику, движения, жесты, позу, и интонацию.

Для детей старшего дошкольного возраста в театрализованной игре характерен разнообразный сюжет, отражение знакомых сказок и литературных произведений. Дети сочетают в игре сведения и знания, приобретенные из различных источников. В старшем дошкольном возрасте, возможно, вводить театрализованные игры с применением различных видов театра: настольного, плоскостного театра; театра кукол, театра теней, перчаточного и пальчикового театра, и т.д. Приобщая ребенка к театрализованной деятельности создаются огромные возможности для развития его творчества:

- целостность и глубина воздействия, включающие ритмические, музыкальные и словесные воздействия, а также воздействие групповой игровой деятельности;
- создание ситуации импровизационного действия, в которой участники могут свободно выражаться;
- без оценивания ситуации, что позволяет каждому участнику более полно и адекватно выразить, себя не боясь оценки;
- обеспечение включенности в происходящее действие;
- создание ситуации вынужденного успеха, способствующей творческому самовыражению;
- создание атмосферы коллективного эстетического переживания, обеспечивая благоприятный эмоциональный фон;
- символическое изменение реальности в рамках происходящего, что позволяет участникам на модели реальности обучаться эффективным способам поведения и взаимодействия [4; 6; 10].

Анализ психолого-педагогической литературы [1; 2; 3; 4; 6] позволил выделить следующие показатели, способствующие творческому развитию детей старшего дошкольного возраста:

- театральные ситуации и активные действия;

- побуждение к изображению действий персонажей сказок, прибауток, стихов, потешек, народных сюжетных игр и т.д.;
- словесное обращение к предметам и явлениям через их одушевление;

– выстраивание целостной картины мира по отдельным её элементам.

Данные показатели, возможно, реализовывать через игровые методы творческого развития ребенка старшего дошкольного возраста посредством театрализованной деятельности:

- имитационные игры – требуют от ребенка отражения события, явления или действия на уровне имитации или фантазии.
- диалоги, беседы – позволяют понять настроение ребенка во время проигрывания театральных представлений;
- манипулятивные игры – дети должны найти в произведении слова, подобрать схемы мимики лица, и затем попробовать отобразить на своем лице;
- методы художественно-творческого развития – дети описывают свое состояние от увиденного, услышанного, прочувствованного [6].

Создавая сюжетно – игровые ситуации дети могут передавать действия образов различных литературных героев. Дошкольники самостоятельно ищут адекватные художественные средства, подчеркивающие яркие черты того или иного персонажа, а также выражение собственного отношения ко всему происходящему. При создании определенного «образа» дети легко входят в воображаемую ситуацию, принимая на себя различные роли, могут проигрывать их, передавать чувства персонажа используя пластические движения и голосовые имитации. Включая детей, в совместную работу по подбору декораций и костюмов помогает, им осмыслить игровую ситуацию, характер персонажа, настраивает на более эмоциональную передачу игрового образа. Присутствие на театрализованном представлении зрителей, «жюри», оценивающие действия детей старшего дошкольного возраста, повышает их интерес к ней, стимулирует к более качественному выполнению роли.

Перед каждым театрализованным представлением должна проводиться предварительная работа с детьми старшего дошкольного возраста: обсуждение и распределение ролей, подбор определенных атрибутов, декораций, элементов костюмов, самостоятельный поиск выразительных средств.

Кроме роли актеров дети старшего дошкольного возраста могут быть также и режиссерами, т.е. предлагать идеи по изменению сюжета, организовать со собственному творческому замыслу в работе над инсценировкой рас-

пределение ролей; объяснять особенности передачи образов сказки; своевременно оказывать помощь в спорных ситуациях; подбирать наиболее выразительные средства для более точного раскрытия образа, а также в умении принять на себя роль отрицательного персонажа. Выполняя функции режиссера у детей дошкольного возраста, развивается инициатива, интерес к постановке театральных представлений.

Организовывая работу по развитию творческих способностей в процессе театрализованной игры у детей старшего дошкольного возраста, стимулируется развитие интереса к творческой театральной деятельности, воспитывается творческая индивидуальность, проявляется интерес к ней, развивается творческая креативность и самостоятельность, происходит овладение импровизационными умениями, развитие речевых компонентов и познавательных процессов.

Литература:

1. *Акулова, О.* Театрализованные игры / О. Акулова // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 4. – С. 24.
2. *Венгер, Л.А.* Педагогика способностей / Л.А. Венгер. – М.: Знание, 1973. – 96 с.
3. *Выготский, Л. С.* Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1991.
4. *Комарова, Т.С.* Дошкольный возраст: проблемы развития художественно-творческих способностей / Т.С. Комарова // Дошкольное воспитание. – 2008. – № 10. – С. 65-67.
5. *Кудрявцев, В., Синельников, В.* Ребёнок – дошкольник: новый подход к диагностике творческих способностей / В. Кудрявцев, В. Синельников // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 9. – С. 52-59; № 10. – С. 62-69.
6. *Куликова, С.А., Козлова, Т.А.* Дошкольная педагогика / С.А. Куликова, Т. А. Козлова. – М.: Академия, 2002. – 416 с.
7. *Мардахаев, Л.В., Иншакова, А.И.* Творческие способности детей младшего школьного возраста и необходимость их развития / Л.В. Мардахаев, А.И. Иншакова // Социальный педагог – исследователь: сб. науч. работ аспирантов и магистрантов / под ред. Л. В. Мардахаева М.: Изд-во РГСУ, 2015. – Вып. 1(6). – С. 48-51.
8. *Мардахаев, Л.В., Иншакова, А.И.* Способности и творческие способности: существо и особенности проявления у детей младшего школьного возраста / Л.В. Мардахаев, А.И. Иншакова // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал.

– 2015. – № 2. – С. 28.

9. *Салютнова, В.И., Шибанова, Н.М.* Творческое самовыражение детей старшего дошкольного возраста в изобразительной деятельности: структурно-содержательный анализ / В.И. Салютнова, Н.М. Шибанова // Ученые записки ЗабГГПУ. – 2011. – С. 104-109.

10. *Солнцева, О.В.* Дошкольник в мире игры / О.В. Солнцева. – СПб.: Речь, 2010. – 176 с.

11. *Томчикова С.Н.* Подготовка студентов к творческому развитию дошкольников в театрализованной деятельности / С.Н. Томчикова. – Магнитогорск: МаГУ, 2002. – С. 3.

12. *Цеева, Л.Х.* Театрализованные игры по мотивам адыгских сказок: метод. пособ. для восп. и учит. дошк. и шк. возр. / Л.Х. Цеева. – Майкоп: Адыг. респ. кн. изд-во, 2010. – 72 с.

Н.В. Ворначева,
магистрант 3 года обучения, психолого-педагогическое
направление, Российский государственный
социальный университет (Москва, Россия)
e-mail: v497nm@mail.ru

КОМПЛЕКСНОСТЬ В ПРОФИЛАКТИКЕ ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

В научно-педагогической литературе существует множество определений понимания «девиантное поведение». данного понятия. Е.В. Змановской определяет девиантное поведение как устойчивое поведение личности (группы), отклоняющееся от социальных норм, причиняющее реальный ущерб обществу или самой личности (группе), сопровождающееся социальной дезадаптацией, и приносящее скрытую выгоду его носителю (личности, группе) [3, с. 31].

А.Ю. Гордин – это отдельный поступок или система поступков личности, в которых устойчиво проявляется отклонения от официально установленных правил или сложившихся в данном обществе норм [1, с. 67].

Как указывают многие исследователи, главной причиной появления детей, склонных к девиации – это недостатки воспитания в семье. Это связано с недостатками знаний у родителей о том, как заниматься воспитанием, чрезмерная занятость, отсутствие контроля с их стороны, авторитарность в воспитании и пр.

Имеют место и недостатки в воспитании в образовательной организации. Анализ научно-педагогической литературы, позволил выявить ряд причин, которые обуславливают эти недостатки:

- неумение, а часто и не желание учителей заниматься вопросами воспитания;
- недостаточное взаимодействию семьи и школы в процессе воспитания;
- формальное исполнении учебно-воспитательной работы с различными группами обучающихся;
- отсутствие преемственности и непрерывности в воспитания учащихся;

- подмена воспитательной деятельности администрированием, сдерживание личной инициативы и социальной активности участников образовательного процесса, включая родителей;
- запущенность внешкольной и внеклассной работы;
- недостаток возможностей для самореализации обучаемого в социально-значимых для него видах деятельности;
- слабое или одностороннее взаимодействие педагогических работников с органами и ведомствами, осуществляющими профилактику безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Вышеизложенное диктует необходимость совершенствования профилактики девиантного поведения несовершеннолетних. *Профилактика девиантного поведения* – это социально-педагогическая деятельность государственных и общественных организаций, образовательных учреждений, семьи, которая направлена на предупреждение и устранение риска возникновения отклоняющегося от норм поведения, при помощи формирования у них социально-полезных навыков и интересов, нравственных и правовых знаний.

В специальной литературе выделяют первичную, вторичную третичную профилактику:

- *первичная профилактика* нацелена на ликвидацию негативных факторов, способствующих зарождению негативных проявлений у несовершеннолетнего, и формированию устойчивости личности к их влиянию;
- *вторичная* – это система действий, которые направлены на изменение уже сформировавшихся негативных форм поведения и благоприятное развитие личностных ресурсов позитивного проявления;
- *третичная* – это система действий, направленных на снижение риска возобновления девиаций и стимулирование наиболее конструктивное проявление несовершеннолетнего в условиях жизнедеятельности (семье, школе, на улице) и развитие конструктивных стратегий поведения.

Исследователи выделяют *основные этапы профилактической деятельности с обучаемыми*, к которым следует отнести:

1. Мониторинг социальной ситуации развития и воспитания обучаемых, дифференцируя их по группам возможного риска девиантного поведения.
2. Выявление и включение в зону особого внимания и заботы детей, имеющих риск девиантного поведения (часто не посещающих школу, большую часть времени проводящих на улице, имеющих проблемы в обучении, отношениях со сверстниками и учителями).

3. Создание программы индивидуального сопровождения ребенка, попавшего в зону особого внимания с учетом социальной ситуации его воспитания.

4. Обучение детей навыкам социальной компетентности (коммуникативным навыкам, навыкам саморегуляции и самоорганизации, умению управлять конфликтами, справляться со сложными состояниями сознания, преодолевать горечь утраты и т.п.).

Реализация программы индивидуального сопровождения ребенка, попавшего в зону особого внимания предусматривает следующие направления социально-педагогической деятельности:

- создание благоприятной социокультурной среды самопроявления ребенка;

- информирование о последствиях девиантного проявления;

- организация деятельности, альтернативной девиантному поведению через индивидуальные поручения, включения в сферы деятельности, обусловленные интересами ребенка.

- активное социальное обучение социально-важным навыкам, которое преимущественно реализуется в различных групповых тренингах;

- организация здорового образа жизни – соблюдение условий повседневной жизни, позволяющие сохранить и восстановить естественное состояние организма, и которое предотвращает приобретение каких-либо заболеваний. Здоровый образ жизни включает в себя: здоровое питание, соблюдение режима сна, труда и отдыха, оптимальные физические нагрузки, соблюдение правил поведения, общение с природой, исключение излишеств;

- минимизация негативных последствий девиантного поведения в тех случаях, когда уже оно сформировано.

Следует отметить, что риск развития отклонений в поведении оказывается реальным практически для каждого подростка. Именно поэтому программы по профилактики девиантного поведения подростков ориентируются на все группы подростков вне зависимости от того, к какой социальной группе они принадлежат. Содержание и направленность программы ориентированы на формирование у подростков умений и навыков противостоять факторам риска, обеспечивающих развитие личной устойчивости в отношении к ним; носить опережающий характер, способствуя проявлению у каждого обучаемого социально приемлемым моделям поведения.

Подводя итог вышеизложенному, следует подчеркнуть, что действенность профилактики во многом определяется педагогической подготовленностью

стью родителей и педагогических работников, умению их взаимодействовать, учитывая индивидуальные особенности каждого обучаемого. Для этого важно уметь ими использовать сложившиеся и положительно проявившиеся здоровьесберегающие и оздоровительные, а также социально-ориентированные технологии работы с различными категориями воспитанников.

Литература:

1. *Гордин, А.Ю.* Наказание и поощрение в воспитании детей / А.Ю. Гордин. – М.: Просвещение, 1989. – 200 с.
2. *Змановская, Е.В.* Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): Учеб. Пособие для студ. Высш. Учеб. Заведений. – 2-е изд., испр / Е.В. Змановская. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 288 с.
3. *Змановская, Е.В., Рыбников, В. Ю.* Девиантное поведение личности и группы: учеб. пособие / Е.В. Змановская, В.Ю. Рыбников. – СПб.: Питер, 2012. – 352 с.
4. *Егорычев, А.М.* Нравственность как основа отечественного социального воспитания подрастающего поколения (социально-исторический анализ) / А.М. Егорычев // Профилактика зависимостей. 2016. - № 1 (5). - С. 38-45.
5. *Егорычев, А.М.* Национальное образование как основной фактор социального развития России: традиции и современность / А.М. Егорычев // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. 2009. - № 4. - С. 78-89.
6. *Егорычев, А.М., Кретинин, А.С.* Образовательное пространство человека и его базовые характеристики / А.М. Егорычев, А.С. Кретинин // ЦИТИСЭ. 2015. - № 3 (3). - С. 15.
7. *Лившин, О.В., Лившина, А.К.* Норма и патология личностного развития (Основы профилактики и коррекции): монография / О. В. Лившин, А. К. Лившина. – М.: АПК и ППРО, 2009. – 316 с.
8. *Миннегалиев, М.М.* Роль физической культуры и спорта в профилактике девиантного поведения учащейся молодежи / М.М. Миннегалиев // Актуальные проблемы физической культуры, спорта и туризма: материалы Междунар. науч.- практ. конф. – Уфа, 2010. С. 313 – 315.
9. *Новичкова, Н.Г.* Педагогическая коррекция девиантного поведения подростков средствами физической культуры: дис. канд. пед. наук / Н. Г. Новичкова. – Челябинск, 2009. – 184 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-korreksiya-deviantnogo->

povedeniya-podrostkov-sredstvami-fizicheskoi-kultur.html (дата обращения
7.12.2015).

М.А. Галагузова,
доктор педагогических наук, профессор
Уральского государственного педагогического университета
г. Екатеринбург, e-mail: gala_36@mail.ru

Ю.Н. Галагузова,
заведующая кафедры педагогики, доктор педагогических наук, профессор
Уральского государственного педагогического университета
г. Екатеринбург, e-mail: yung.ektb@mail.ru

Е.В. Москвина,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
кандидат педагогических наук Бутовской СОШ № 1,
д. Бутово, Московской области, e-mail: elena230877@yandex.ru

ПРАКТИКА СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕЛИНКВЕНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В СПЕЦИАЛЬНОМ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА

На необходимость реабилитационной работы с детьми, находящимися в конфликте с законом, указывает Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012 – 2017 гг., предписывающая поиск и внедрение в практику работы образовательных организаций эффективных технологий реабилитационной работы с детьми, имеющими разные формы девиантного и делинквентного поведения.

Проявлением современного подхода к вопросу предупреждения совершения повторных преступлений несовершеннолетними является признание возможности их реабилитации. В Федеральном законе «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», в статье 9 «реабилитация» определена в перечне основных направлений деятельности субъектов системы профилактики правонарушений. Особую роль в реабилитационной работе с несовершеннолетними с общественно-опасным поведением играют специальные учебно-воспитательные учреждения закрытого типа, в которые помещаются подростки в возрасте от 11 до 18 лет, совершившие преступления, но не достигшие к моменту его совершения уголовно наказуемого возраста. Анализ практики работы таких учреждений в России показывает специфичность работы в них, требует осмысления новых подходов к организации реабилитационной деятельности, в том числе такой ее важной составляющей, как социально-педагогической реабилитации, раз-

работки и обоснования новых методов, форм и технологий работы с подростками делинквентного поведения, реализуемых в них.

Анализ сущности понятия «социально-педагогическая реабилитация» показал неоднозначность его трактования. В частности:

– процесс, направленный на обеспечение включенности личности с проблемами в развитии в окружающий социум или окружающую среду (Н.С. Морова, Г.Н. Голоухова);

– создание благоприятной социальной ситуации развития человека через восстановление нарушенных отношений в среде (Ю.С. Мануйлов, А.В. Мудрик);

– комплекс мер профессионального, медицинского, психолого-педагогического и социально-бытового характера, направленных на эффективное возвращение дезадаптантов к общественно-полезной деятельности (Е.А. Обухова);

– система мер, направленная на формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности субъекта, его активной жизненной позиции, оптимальной интеграции в общество (Е.Я. Тищенко).

При том, что смысловые акценты исследователи расставляют неоднозначно, мы выделяем основные признаки данного понятия:

– наличие определенной совокупности мероприятий;

– направленность мероприятий на устранение или ослабление влияния неблагоприятных факторов среды, восстановление социально-одобряемого статуса личности, оказание помощи в освоении социальных ролей;

– овладение социально-одобряемыми формами поведения.

Наряду с имеющимися определениями понятие «социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения» дополнено идеей о необходимости рассмотрения данного феномена как ориентированного на организацию смыслового самоопределения процесса включения несовершеннолетних в различные виды образовательной и трудовой деятельности, обеспечивающей восстановление нарушенных адекватных социальных связей с обществом, развитие способности противостоять факторам рецидивной преступности, овладение социально-одобряемыми формами поведения. Проявлением результата социально-педагогической реабилитации выражается в социально-ориентированной позиции подростка делинквентного поведения, рассматриваемой (опираясь на исследования Д.М. Кучеренко) как личностное отношение к окружающей действительности, обществу, другим людям и себе, интегрирующей социальные знания, социально-

ориентированные мотивы и социально-одобряемый опыт; структурно представленной компонентами:

- регулятивным (способность противостоять факторам рецидивной преступности);
- деятельностным (способность к социально-одобряемой деятельности);
- мотивационным (мотивация к успеху).

К возможностям специального учебно-воспитательного учреждения, обеспечивающим способы оптимизации процесса социально-педагогической реабилитации подростков делинквентного поведения мы относим:

- материально-технические (оснащение помещений для образовательной и трудовой деятельности современными средствами обучения, учебно-методическими комплектами, средствами применения информационно-коммуникационных технологий, цифровыми образовательными ресурсами, учебно-практическим и лабораторным оборудованием, промышленным технологическим оборудованием, инструментарием);

- психолого-педагогические (адаптированность образовательных программ к уровню подготовки и психофизиологическим особенностям обучающихся; вариативность видов образовательной (учебная, внеучебная, социально-педагогическая) и трудовой (самообслуживающий труд, формирование первичных трудовых навыков, профессиональная ориентация) деятельности; сочетание традиционных и интерактивных форм проведения занятий; изменение методов оценивания образовательного результата; постепенное усложнение трудовых заданий);

- управленческие (административное управление, соуправление и сопровождение личности несовершеннолетнего в образовательной и трудовой деятельности; обеспечение безопасности жизнедеятельности ребенка через сопровождение образовательной и трудовой деятельности работниками службы режима; участие родителей обучающихся и социальных партнеров в различных видах образовательной и трудовой деятельности; организация системы жизнедеятельности в закрытом учебном заведении (однородный коллектив, общественный характер проживания, недоступность внешнего асоциального воздействия); традиции в структурировании коллектива и организации деятельности).

Несомненно, социально-педагогическая реабилитация организуется в специальном учебно-воспитательном учреждении при создании определенных обоснованных условий.

Первое условие – организация коррекционно-развивающей среды специального учебно-воспитательного учреждения. На основании анализа исследований по организации коррекционно-развивающей среды (Н.Ф. Велиханова, В.А. Караковский, Н.Е. Щуркова) в работе обосновано, что в специальном учебно-воспитательном учреждении она представляет собой специально организованное пространство, обеспечивающее коррекцию и компенсацию нарушенных функций подростков делинквентного поведения, а также развитие личности воспитанников посредством целенаправленного формирования их отношения к миру, людям и самим себе.

Коррекционно-развивающая среда специального учебно-воспитательного учреждения обладает рядом характеристик: пространственно-предметная, социальная, психолого-педагогическая. В подборе предметного содержания среды учитываются принципы доступности, оптимальной и информационной целесообразности, социального развития личности. Социокультурная среда реабилитации предполагает установление определенного характера взаимоотношений всех субъектов процесса социально-педагогической реабилитации: обучающихся, педагогов, родителей, медицинского персонала, работников службы режима. Этому способствуют традиции коллектива, введение позитивных ценностей в ранг нормы, организация добровольческого отряда, активно работающего в направлении защиты животных, помощи детям-инвалидам, концертной деятельности для пожилых людей, озеленению города, охране памятников.

Психолого-педагогическая характеристика среды предполагает организацию различных видов деятельности, а также применение психолого-педагогических и психотерапевтических методов изменения поведения подростков делинквентного поведения. В ходе исследования выявлена специфическая характеристика среды специального учебно-воспитательного учреждения, связанная с режимностью учреждения. Каждая из выделенных характеристик среды выполняет реабилитационную, коррекционную и развивающую функции.

Второе условие – повышение квалификации сотрудников специальных учебно-воспитательных учреждений. Коллектив специального учреждения включает учителей, воспитателей, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, педагогов-психологов, учителей-логопедов и дефектологов, медицинских работников, работников службы режима. Одним из способов формирования готовности сотрудников педагогического коллектива к оптимальному сопровождению социально-педагогической реабилитации

несовершеннолетних является повышение их профессиональной квалификации, которая может осуществляться в разных формах (ежегодное обучение работников службы режима по программе «Особенности работы режимной службы», семинары для воспитателей по темам «Воспитательный потенциал режимных моментов специального учебно-воспитательного учреждения для подростков делинквентного поведения», «Особенности организации прогулок воспитанников специального учебно-воспитательного учреждения», повышение квалификации по программе «Социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения в образовательном учреждении закрытого типа»). Повышение квалификации проводится как внутри специального учебно-воспитательного учреждения, так и вне (в рамках сотрудничества с социальными партнерами).

Третье условие – развитие социального партнерства субъектов социально-педагогической реабилитации. Данное условие имеет свои особенности для специального учебно-воспитательного учреждения закрытого типа, поскольку его особенность ограничивает участие внешних субъектов в процессе социально-педагогической реабилитации. Успешность социально-педагогической реабилитации подростков делинквентного поведения находит проявление в их социально-ориентированной позиции, накоплении опыта социально-одобряемой деятельности. Для его достижения необходимо привлечение к данному процессу родителей, специалистов образовательных организаций, учреждений культуры, социальной защиты.

Направления развития социального партнерства субъектов социально-педагогической реабилитации включают: *учреждения образования:*

- реализацию совместных социальных проектов со студентами ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», «Уральский государственный аграрный университет»;

- *предприятия города:* организация профессиональных проб и социальных практик;

- *семья:* организация взаимодействия между родителями и воспитанниками через проведение родительских собраний, спортивных и культурно-массовых мероприятий;

- *учреждения культуры:* проведение мастер-классов и программ дополнительного образования в области культуры и искусства;

- *подразделения по делам несовершеннолетних:* организация профилактической работы с семьями, во время нахождения подростков в специаль-

ном учебно-воспитательном учреждении, сопровождение подростков после выхода из учреждения.

Выявленные условия (организация коррекционно-развивающей среды специального учебно-воспитательного учреждения; повышение квалификации сотрудников специальных учебно-воспитательных учреждений; развитие социального партнерства субъектов социально-педагогической реабилитации) выступают необходимым и достаточным регулятивом процесса социально-педагогической реабилитации подростков делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении наряду со сформированными специальными возможностями.

Литература:

1. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 394 с.
2. *Кон, И.С.* Открытие «Я» / И.С. Кон. – М., 1987.
3. *Макаренко, А.С.* Коллектив и воспитание личности / А.С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1972. – 136 с.
4. *Мардахаев, Л.В.* Основы социальной педагогики / Л.В. Мардахаев. – М.: Юрайт, 2017 – 376 с.
5. *Москвина, Е.В.* Социально-педагогическая реабилитация подростков делинквентного поведения в специальном учебно-воспитательном учреждении: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Москвина Елена Владимировна. – Екатеринбург, 2017 – 217 с.
6. *Мудрик, А. В.* Социальная педагогика: учеб. пособ. для студ. пед. вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 2000. – 200 с.
7. *Тищенко, Е. Я.* Социально-педагогическая реабилитация осужденных : моногр. / Е. Я. Тищенко. – Екатеринбург, 2007. – 162 с.

Г.Н. Губайдуллина,
кандидат педагогических наук, доцент
Восточно-Казахстанского государственного университета
им. С. Аманжолова, г. Усть-Каменогорск, Казахстан;
e-mail: gaina_09@mail.ru

ПИЛОТНАЯ МОДЕЛЬ АЛЬТЕРНАТИВНЫХ ФОРМ ОКАЗАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛУГ ДЛЯ ДЕТЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ

Восточно-Казахстанский государственный университет им. С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск) в 2017 – 2018 г. принимал участие в Международном проекте Детского Фонда ООН (ЮНИСЕФ) в Казахстане и Penal Reform International (PRI) (Международная тюремная реформа) в Центральной Азии и исследовал вопросы социально-педагогического характера в отношении несовершеннолетних детей, находящиеся в трудной жизненной ситуации.

Согласно проведенному исследованию Детским Фондом ООН (ЮНИСЕФ) в Казахстане, PRI и официальным данным Министерства образования и науки Республики Казахстан в 2017 г. в семи специализированных школах и одной школе с особым режимом содержания находились 233 ребенка в возрасте от 11 до 18 лет. Специальные организации образования являются учебно-воспитательными учреждениями, созданные для обеспечения воспитания, обучения и социальной реабилитации несовершеннолетних [1, с. 1].

В соответствии с Законом Республики Казахстан «О специальных социальных услугах» (2008) и Приказа министра образования и науки Республики Казахстан (от 02.06.2015 № 351) в специальные организации образования направляются дети от 11 до 18 лет, находящиеся в тяжелой жизненной ситуации:

- 1) сиротство;
- 2) отсутствие родительского попечения;
- 3) безнадзорность несовершеннолетних, в том числе девиантное поведение;
- 4) жестокое обращение, приведшее к социальной дезадаптации и социальной депривации;
- 5) нахождение на учете службы пробации;

6) не посещение учреждений начального, основного среднего и общего среднего образования;

7) систематический уход из семьи и детских учебно-воспитательных организаций;

8) несовершеннолетние-подозреваемые по условиям жизни и воспитания, которые не могут быть оставленными в прежнем месте жительства на период производства по уголовному делу;

9) совершение иных антиобщественных действий [2].

Изучение и анализ деятельности специальных организаций образования Республики Казахстан показал следующее:

1. Наиболее распространённые профили детей, находящиеся в спецшколах:

- безнадзорность и беспризорность несовершеннолетних (60%);
- дети, оставшиеся без попечения родителей (40%).

2. Основные факторы, влияющие на то, что дети, оказались в специальных организациях образования:

- социально-экономический статус родителей, не позволяющий в полной мере удовлетворять потребности детей;
- влияние малообеспеченности и бедности;
- отсутствие работы у родителей;
- родители с алкогольной или иной зависимостью;
- неполные семьи;
- отсутствие альтернативных учреждений по уходу и поддержке детей

на уровне сообщества.

3. Низкий уровень подготовительной работы, планирование реабилитации и возвращения ребенка в общество:

- отсутствие дальнейшего сопровождения ребенка после выхода из учреждения;
- нормативно не отработаны механизм и маршрут сопровождения ребенка с момента приема, пребывания, выпуска из учреждения и его дальнейшая жизнь в семье и обществе.

4. Потребности и ожидания детей, проживающие в спецшколах-интернатах:

- дети не могут самостоятельно перемещаться, ходить в школу и по закону под наблюдением;

- дети чувствуют себя в безопасности с поддержкой сотрудников, но хотели бы проживать в небольшом помещении или квартире, по одному или два человека в комнате;
- некоторым детям не хватает заботы родителей;
- дети находятся территориально далеко от дома и хотят чаще встречаться с семьей;
- дети хотят вернуться в свои биологические семьи;
- некоторые дети хотят, чтобы родители вылечились от алкогольной зависимости.

5. Закрытый тип учреждения не дает возможности сотрудникам адресно работать с семьей и несовершеннолетними, чтобы преодолеть такие проблемы, как:

- семейная дисфункция;
- отсутствие сопровождения ребенка после выпуска и возврат в такие же без изменений условия семейной среды;
- отсутствие услуг по поддержке семьи и отсутствие социальных педагогов и социальных работников для урегулирования семейных обстоятельств и другое приводят к рецидиву и повторному направлению ребенка в специальные организации образования.

б) Кадровый состав школ-интернатов:

- в подавляющем большинстве педагогические работники (учителя-предметники 98%), лишь 2% персонала имеют специальное социально-педагогическое образование и опыт работы с несовершеннолетними детьми в трудной жизненной ситуации;
- специальные школы переукомплектованы кадрами, что приводит к дублированию функциональных обязанностей персонала.

Таким образом, изучение и анализ деятельности специальных организаций образования Республики Казахстан свидетельствует об актуальной потребности в реорганизации специальных организации образования и создание альтернативных форм оказания социально-педагогических услуг для детей, находящиеся в трудных жизненных ситуациях.

Для разработки пилотной модели альтернативных форм оказания социально-педагогических услуг для детей, находящиеся в трудных жизненных ситуациях, нами был изучен зарубежный опыт. Было выявлено несколько моделей.

Грузинская модель.

- введен принцип «Воспитание детей в семейной среде» (родственная семья; неотложная приемная семья; регулярная приемная семья; патронатная семья);
- дети проживают в небольших домах семейного типа (8 – 10 детей);
- созданы альтернативные службы по оказанию детям различных видов услуг (мобильная команда, Дневной Центр, Кризисные дома).

Европейская модель.

- усилены воспитательно-профилактическая, охранно-защитная и медико-психологическая функции в системе услуг для детей;
- социальные работники и практические психологи работают по коррекции девиантного поведения и оздоровлению условий семейного воспитания;
- в оказании социально-педагогической помощи несовершеннолетним специальная роль отводится полицейской службе, которая специализируется на проблемах детей и молодежи.

Американская модель.

- организация профилактики правонарушений;
- индивидуальная психотерапевтическая помощь несовершеннолетним правонарушителям;
- социальные службы оказывают услуги, предотвращающие разлучения ребенка с семьей.

Японская модель.

- профилактическая функция, направленная на предупреждение преступности среди несовершеннолетних подростков;
- используется специфика национальной модели страны, где акцент делается на усиление социальных связей и межличностных отношений, используется потенциал идеологии «группового сознания».

Для создания модели альтернативных форм оказания социально-педагогических услуг для детей, находящиеся в трудных жизненных ситуациях, необходимо решить ряд задач:

- во-первых, разработать и утвердить институциональные и правовые основы для функционирования услуг в поддержку детей, а именно внести поправки в законодательство для закрепления функций по оказанию услуг по защите на республиканском и местном уровнях;
- во-вторых, обновить стандарты для оказания услуг детям, в частности, ввести новые услуги: связь с программами дивергенции и социальной работой; сопровождение школ, которые испытывают трудности в возвраще-

нии подростка в школу, работе с пропусками; восстановительные программы (репетиторство) для детей, кто пропускал школу; работа с семьями, профессиональными воспитателями, патронатными семьями; сопровождение независимого проживания подростков; профессиональная подготовка подростков по профессиям сферы услуг; кружки и организация досуга;

- в-третьих, составить «план услуг для детей» в каждом регионе специалистами по защите детей;

- в-четвертых, преобразовать спецшколы в Ресурсные детские центры и разработать рабочие процедуры и руководства для социальных педагогов и сотрудников Ресурсных детских центров для предоставления социально-педагогических услуг для детей, находящиеся в трудной жизненной ситуации;

- в-пятых, организовать обучение сотрудников Ресурсных детских центров по вопросам развития детей, социально-педагогической работы и предоставления услуг.

Таким образом, решение поставленных задач позволит достичь поставленной цели: все дети в Казахстане живут в поддерживающей, защищающей и заботящейся среде, которая позволяет удовлетворить их потребности и раскрыть способности.

Литература:

1. Закон Республики Казахстан о профилактике правонарушений среди несовершеннолетних и предупреждения детской безнадзорности и беспризорности от 9 июля 2004 г. № 591. – Астана.

2. Стандарт оказания специальных социальных услуг в области образования // Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 19 января 2015 г. № 17. – Астана.

С.В. Давыдова,
студентка направления подготовки
психолого-педагогическое образование РГСУ (Москва, Россия)
E-mail: dasovl@mail.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА: ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ПОДРОСТКА ВО ВНЕКЛАССНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Социальная педагогика представляет собой отрасль педагогического знания, исследующая явления и закономерности социального становления и развития человека в социокультурной среде, а также целесообразно организованной социально-педагогической деятельности, способствующей этому становлению. [5, с. 15] В социальной педагогике выделяют два направления: социальное и личностное. Социальное направление определяется влиянием социума на воспитание подростка, личностное – педагогику становления и развития личности [6]. В ней обосновывается приоритет социального предназначения человека и необходимость его подготовки к жизни в конкретном обществе.

Как и любой вид профессиональной деятельности, социальная педагогика сформировалась на определенной теоретической базе, целью которой является создание благоприятных условий для духовно-нравственного развития и воспитания человека. [2, с. 5] Что касается практики, часто педагогу приходится решать проблемы сочетания целей одного индивида и его окружения. Цель может быть достигнута путем решения задач, стоящих перед социальным педагогом:

- создание условий для сохранения, укрепления психического и физического здоровья учеников;
- формирование нравственных ценностей и установок в жизненном самоопределении;
- устранение плохого влияния на развитие детей [3, с. 21].

Предметом особого внимания для социальной педагогики выступает личность подростка, его социального развития, социализации и воспитания. Рассматривая перспективы развития школьников в подростковом возрасте, необходимо заметить, что в этом возрасте начинается сознательное взаимодействие его с социальной средой, при этом изменяется его положение в семье, школьном коллективе, в обществе. Он активен, стремится к большей самостоятельности, пытается утвердить себя в глазах сверстников и взрослых,

начинает осознавать себя взрослым, сознательно оценивать свою деятельность и деятельность окружающих людей, предъявлять им высокие требования нравственного характера, пытается найти свое место в жизни. Все это создает широкие возможности для формирования гуманистической культуры личности в подростковом возрасте.

Перед социальным педагогом стоит важная задача эффективно и рационально использовать свободное время ученика, создать условия для проявления и развития его интересов на основе свободного выбора, способствуя становлению гармонично развитой личности. В возрасте (13 – 17 лет) подростки проявляют большую социальную активность. Значительное влияние на них оказывают на них встречи со взрослым человеком, который порой выступает для него примером.

Социальный педагог как равноправный член педагогического коллектива, обеспечивающий социальную защиту прав детей, благоприятные условия для обучения и воспитания ребёнка, установление связей и партнёрских отношений между семьёй и школой, имеет ряд функций, к ним относят: диагностическую, прогностическую, коррекционную, профилактическую, организационную, охранно-защитную, посредническую, самообразовательную.

Диагностическую – изучение особенностей ребенка, понимание мотивов его поведения дают возможность предвидеть его реакции в различных ситуациях, что делает воспитательную и профилактическую работу рациональной и экономной.

Прогностическую – прогнозирование на основе анализа социально-педагогической ситуации процесса воспитания и развития личности; планирование своей социально-педагогической работы на основе анализа результатов за предыдущий период времени.

Коммуникативную – установление деловых и личностных контактов; формирование положительной системы отношений в детской и подростковой среде, а также в их отношениях с взрослыми.

Коррекционную – осуществление коррекции всех воспитательных явлений со стороны семьи и социальной среды, в том числе и неформальной.

Профилактическую – организация системы профилактических мер по предупреждению девиантного и преступного поведения подростков; формирование нравственно-правовой устойчивости; своевременное оказание помощи семьям и детям групп социального риска.

Организационную – влияние на разумную организацию досуга; включение учащихся в различные виды полезной деятельности с учётом его особенностей.

Охранно-защитную – взаимодействие с органами социальной защиты; использование правовых норм для защиты прав и интересов личности.

Посредническую – осуществление связи между семьёй, школой и ближайшим окружением ребёнка.

Самообразовательную – пополнение собственного интеллектуального багажа, знакомство с опытом зарубежных и отечественных педагогов по проведению внеклассной деятельности.

Профессионализм социального педагога проявляется в умении выявлять как достоинства личности, так и «проблемное поле» подопечного, прогнозировать возможные варианты его развития, позитивно влиять на мотивацию, активизируя процессы самовоспитания, саморазвития. Это возможно при правильном определении специалистом ценностных ориентаций, формируемых социальной микросистемой, в которую включен ребенок. [8]

Через внеклассные мероприятия социальному педагогу необходимо выявлять выполняемые ребенком социальные роли, которые определяют его поведение и потребности. Мероприятия представляют собой совокупность различных видов деятельности, организация которых в совокупности с воспитательным воздействием, осуществляемым в ходе обучения, развивают личностные качества подростка.

Внеклассная работа во всех ее проявлениях нацелена на развитие интереса детей к познанию природы (школьного предмета, в частности), применение ими знаний на практике, заложение начал профориентационной работы, формирование исследовательской деятельности в целом, она включает в себя различные формы:

- индивидуальная форма;
- кружковая форма внеклассной работы;
- массовая.

Все формы работы связаны между собой и дополняют друг друга. Выбор формы работы зависит от планирования количества учащихся, принимающих участие и от периодичности, системности проведения занятий в данной форме. Индивидуальная форма работы позволит отчетливее понять психологическое настроение ребенка. Появляется возможность свободы реализации подростка без оглядки на сверстников и конечно осуществляется направленный контроль (в случаях девиантного поведения).

Кружковая деятельность, обеспечивает возможности для осуществления более тесной связи и общения между детьми разных возрастов, как важнейшее условие присвоения индивидом достижений исторического развития человечества, будь то на микроуровне, в непосредственном окружении, или на макроуровне, во всей системе социальных связей.

Массовая форма работы привлекает большое число учащихся, требует разработки сценария, отработку его элементов. Состав учащихся в этих мероприятиях может меняться. Для этой работы характерна общественно-полезная направленность.

В перспективе задачей социальной педагогики является развитие самостоятельности ребенка. Решение поставленной задачи предполагает достижение ряда целей: овладение теоретическими знаниями в объеме, необходимом для реализации профессиональной деятельности; умение выявлять и решать проблемы, возникающие в сфере социального воспитания; формирование социальных установок по отношению к окружающим людям и процессу социального воспитания.

Литература:

1. *Абрамова, Г.С.* Возрастная психология учебник для вузов / Г.С. Абрамова. – М. : Юрайт, 2010.
2. *Андреева, Г.М.* Социальная психология: учеб. для высш. учеб. завед. / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2001.
3. *Логинова, А.А., Данилюк, А.Я.* Духовно-нравственное развитие и воспитание учащихся / А.А. Логинова, А.Я. Данилюк. – М.: «Просвещение». 2012.
4. *Калацкая, Н.Н.* Введение в социально-педагогическую деятельность: консп. лекций / Н.Н. Калацкая. – Казань: Ин-т псих. и образ., 2014.
5. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: учебник / Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2013.
6. *Мардахаев, Л.В., Егорычев, А.М.* Социальная педагогика личности: учеб. пособие для студ. / Л.В. Мардахаев Л.В., А.М. Егорычев. – М.: ООО «Издат.-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2016.
7. Социальная педагогика: учеб. для вузов / М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова, Ю.Н. Галагузова и др.; под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. издат. центр ВЛАДОС, 2008.

8. Методика работы социального педагога в общеобразовательной школе // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Т. I. – Пермь: Меркурий, 2011.

А.Д. Золотова,
доцент кафедры социальной работы и социальной педагогики,
кандидат педагогических наук, доцент,
Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко
(Луганск, НЛНР), Email: zolotova_a@mail.ru,

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АДДИКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В современном мире катастрофическое распространение зависимого или аддиктивного поведения детей и молодежи отражает нивелирование одной из базовых человеческих ценностей – здоровья. Ценности современного общества, связанные с идеями свободной самореализации, независимости, критичности мышления говорят, что здоровье человека является сложным феноменом глобального значения, которое они рассматривают как философскую, социальную, экономическую, биологическую, медицинскую категорию. Оно представляет собой индивидуальную и общественную ценность, явление системного характера, которое постоянно изменяется и взаимодействует с окружающей средой [1, с. 36-38].

Теоретико-методологические аспекты профилактики отклонений в поведении детей и подростков отражены в исследованиях Е. Холостовой, Л. Мардахаяева и др. Проблемам различных, преимущественно химических видов аддиктивного поведения, посвящены исследования В. Битенского, А. Галагузова, О. Грибановой, Р. Дышечева, Д. Колесова, С. Лидака, К. Лисецкого, Е. Литягиной, А. Личко, И. Паршутина, О. Родькиной, Т. Суховольской, Л. Фортовой, С. Шишкунова, Е. Юговой и др. Проблемы нехимических видов аддикций нашли свое отражение в работах Н. Дмитриевой, А. Егорова, А. Елизарова, Ц. Короленко и др. Вместе с тем, вопросы профилактики аддиктивного поведения детей с учетом современных социокультурных изменений исследованы недостаточно.

Социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения в микросоциуме – это необходимое и своевременное явление, главное назначение ее заключается в предупреждении отклонений в поведении несовершеннолетних и формировании у них культурных ценностей. Также социально-педагогическая профилактика является одним из важнейших средств реализации интересов человека и оптимизации среды.

Исследование микросоциального пространства ребенка является чрезвычайно важным. Семейная социальная среда, в которой формируется личность, обуславливает ее дальнейшую успешность или неуспешность. Детство как возрастной период имеет свои специфические особенности, которые необходимо учитывать. Нарушения социокультурного пребывания ребенка в свойственном этому периоду мире ценностей может привести к дезадаптации личности. Общей тенденцией современных социально-педагогических исследований является включение в микросреду ребенка социально-педагогического влияния пространственной развивающей среды, организованной особым образом и предназначенной для включения личности в реальную жизнь.

Так, Л. Мардахаев указывает на необходимость повышения роли семьи в профилактике социально-отклоняющегося поведения у детей, в частности, на необходимость подготовки будущих родителей к семейной жизни и воспитанию своих детей, что, в свою очередь, подразумевает изучение основ взаимоотношений в семье, внутрисемейных конфликтов, причин их возникновения, возможностей предупреждения и путей преодоления [6, с. 234].

Исследователи понимают профилактику аддиктивного поведения как единое превентивное ценностно-смысловое пространство, в котором неразрывно связаны все элементы системы, подходы, принципы, функции и критерии ее эффективности с учетом специфики территориальной общины и основ социально-педагогической работы в ней. Построение профилактики аддиктивного поведения детей в условиях территориальной общины целесообразно проводить с позиции разработки стратегии реализации с опорой на кадровый, информационный, ресурсный потенциал, с учетом предыдущего положительного и отрицательного опыта профилактического вмешательства с привлечением дополнительных местных ресурсов (благотворительных организаций, спонсоров и т.п.) [4, с. 67-74].

Целесообразными являются поддержка положительной местной инициативы, стимулирование контактов на всех уровнях общины, создание благоприятного микросоциального климата с одновременным предупреждением и ограничением деструктивных действий и рискованных контактов. Достижение общей цели профилактической работы в общине требует много комплексных и длительных усилий, и поэтому считаем целесообразным подразделить ее на конкретные задачи для каждого уровня и мероприятия таким образом, чтобы локальные задачи и цели соответствовали цели общей системы профилактики аддиктивного поведения детей.

Социально-педагогическая профилактика аддиктивного поведения в условиях территориальной общины имеет двойное значение: с одной стороны, используются возможности и ресурсы общины для повышения эффективности профилактического воздействия, а с другой – укрепляются позиции общества как социальной среды, активизируются ее человеческие и материальные ресурсы, поощряем членов общества к активной деятельности и инициативе не только в области предупреждения аддиктивного поведения, но и всех видов девиантного поведения, социальной помощи и финансовой поддержки [1, с. 34-36].

Огромным воспитательным ресурсом обладают учреждения образования. Повышение их воспитательной роли в предупреждении и преодолении девиантного поведения детей и подростков заключается, прежде всего, в повышении качества подготовки преподавательского состава, формировании у него высокой педагогической культуры, создании наиболее благоприятной обстановки для педагогической деятельности [6, с. 127 – 128].

Изучение теоретических основ социально-педагогической работы в общине показало определенную противоречивость относительно вопроса использования сети Интернет для профилактической деятельности. С одной стороны, община – это, прежде всего сообщество, группа людей, которые вступают в регулярное социальное взаимодействие, имеют определенные связи между собой и другими членами группы, обладают общей территорией, по крайней мере, определенное время. Но с помощью сетевых ресурсов людям легче будет взаимодействовать в интересах общины и способствовать развитию ее внешних связей. Считаем целесообразным дополнительное использование виртуального пространства для достижения социально обусловленных целей и интересов общества.

Данный подход к профилактике аддиктивного поведения в условиях территориальной общины, который вполне возможно понимать как профилактическую деятельность в рамках микрорайона города, может рассматриваться как один из вариантов, который может быть внедрен в других разновидностях территориальной общины в основных своих аспектах. При этом необходимо будет учитывать и корректировать отдельные элементы системы в зависимости от выбранного типа общины. В доказательство актуальности вышесказанного выступает тот факт, что одной из характеристик современной социокультурной деятельности есть увеличение потока информации. Информация должна содержать знания о системе ценностей, доступных человеку для ее практического использования. С этой точки зрения, прогресс

культуры совпадает с накоплением информации, созданием, освоением и ее распространением. В наше время увеличивается социальная и культурная роль мультимедиа, люди получают знания как новый ресурс, что не может не отразиться на формировании личности.

Исследователи также отмечают опасность нивелирования моральных ценностей в условиях масштабного увеличения разнообразной информации без должного критического осмысления. Особенно это касается личности, которая формируется, в частности подростка, который имеет неограниченный доступ к информации, но не может критически ее осмыслить. Новое информационное пространство приводит к возникновению несоответствия между получаемыми в школе установками и внешней информацией; к навязыванию нежелательных позиций вследствие отсутствия защитных механизмов; к недостаточной сформированности этических ценностей; к идеям о том, что новая информационная среда негативно сказывается на нравственном развитии личности. Данные негативные последствия приводят нас к необходимости поиска путей гармоничного становления личности в условиях новой информационной реальности.

Говоря о проблеме зависимого поведения, авторы указывают, что возникновение зависимостей, которые пагубно влияют на человека, происходит тогда, когда нарушается нормальный порядок жизни, когда не отсутствие нужного вызывает зависимость, а, наоборот, зависимость формируется от избытка. Понятие зависимости в узком смысле нужно использовать тогда, когда зависимость начинает вредить здоровью, ведет к нарушению социальных отношений на работе или в учебном заведении, материальному ущербу, конфликтам с законом, когда на основании комплекса симптомов и признаков можно судить о сформированности аддиктивного поведения.

Важным условием противостояния факторам риска аддиктивного поведения личности авторы называют ее жизненную компетентность. Понятие жизненной компетентности – это одно из наиболее актуальных направлений социально-педагогических исследований. Если говорить об условиях жизнедеятельности, то нужно отметить, что выделен их широкий спектр, поэтому для осуществления соответствующего выбора человек должен иметь высокую степень жизненной компетентности. Выделяют следующую структуру ответственного отношения личности к жизни: ответственность за поиск своего призвания; ответственность за организацию собственной жизни; ответственность за организацию коммуникативных отношений; ответственность за собственные решения и действия.

Аддикции – это следствие постоянно растущей рискованности жизни и рискованного сознания. Под рискованным сознанием понимают состояние сознания, которое сопровождает человека в ситуации риска и неопределенности. Очень важными являются знания о природе данного явления, ведь они предоставляют нам возможность лучшего понимания социально-педагогических основ работы с детьми группы риска, предвидение ситуации риска, влияния на рискованное сознание [1, с. 37].

Говоря о попытке дать оценку современному пониманию сущности гуманизма в социальной педагогике, необходимо указать, что гуманизм – это единственный общепризнанный общечеловеческий принцип, он является основой отечественной (как и мировой) философской концепции образования и воспитания и основным принципом социально-педагогической деятельности. Он широко представлен во многих отечественных и зарубежных антропологических концепциях: экзистенциалистической, персоналистической, аналитической и тому подобное. В отличие от технократического подхода, гуманистический ставит человека как определяющую цель и высшую ценность общества, способствует развитию целостной гармоничной личности, способствует реализации творческого потенциала. Воплощение гуманизма в принципах профилактической деятельности социального педагога заключается в том, что мы опираемся на доминирование первичной профилактики, при этом первичная профилактика должна иметь позитивную направленность.

Позитивная профилактика опирается не на позиции отказа от аддиктивного поведения, а на сознательный выбор продуктивного, адаптивного поведения. Мы стараемся не бороться с причинами возникновения аддикций, а создать систему новых компенсирующих мотивов здорового поведения. Недостаточно понимать, что не следует употреблять ПАВ, гораздо важнее хотеть жить, развиваться, быть здоровым, успешным. Особенность позитивно направленной первичной профилактики состоит в развитии гармоничной, адаптированной личности, которая способна самостоятельно преодолевать психологические и социальные проблемы. Позитивность социальной направленности профилактики предусматривает формирование высоконравственных качеств личности.

Таким образом, профилактика аддиктивного поведения в условиях территориальной общины понимается как единое превентивное ценностно-смысловое пространство, в котором неразрывно связаны все элементы системы, подходы, принципы, функции и критерии ее эффективности с учетом

специфики территориальной общины и основ социально-педагогической работы в ней.

Литература:

1. *Бевзенко, Л.* Суспільство ризику та напрямки пошуку адекватних освітянських стратегій / Л. Бевзенко // *Філософія освіти*. – 2006. – № 3(5). – С. 34 – 40.

2. *Березин, С.В.* Психология наркотической зависимости и созависимости / С.В. Березин. – М. 2001.

3. *Грибанова, О.В.* Педагогические условия предупреждения аддиктивного поведения подростков (на материале работы классного руководителя): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Волгоград. 2007.

4. *Дышечев, Р.Д.* Педагогические условия профилактики употребления психоактивных веществ младшими школьниками: дис....канд. пед. наук: 13.00.01. – Майкоп, 2004.

5. *Егоров А.Ю.* Нехимические зависимости / А.Ю. Егоров. – СПб, 2007.

6. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник для бакалавров / Л.В. Мардахаев. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Юрайт, 2017.

А.В. Ивиева,
аспирант 3 года обучения по направлению подготовки
13.00.08 - Теория и методика профессионального образования,
РГСУ (Москва, Россия)
E-mail: 2588522@mail.ru

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ
НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ «ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ
С МОЛОДЁЖЬЮ» В ФОРМИРОВАНИИ У НИХ
ДЕОНТОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**

Нельзя преувеличить роль и значение проводимой воспитательной работы в формировании гармонично развитой личности, обладающей высокими нравственными ориентирами, широким кругозором и мировоззренческой позицией. Воспитательная работа является одним из обязательных направлений педагогического воздействия на человека и реализуется на всех этапах его жизненного пути, каждый из которых находится в логической взаимосвязи и дополняется (расширяется) на следующем этапе.

Приступая к профессиональной подготовке в вузе, молодой человек готовится к новому для него виду деятельности, к труду. Несмотря на то, что трудовое воспитание начинается с ранних лет ребенка, поступая в высшее учебное заведение, повышаются требования к личности молодых людей, их поведению, нравственным и профессиональным качествам. Именно поэтому одной из наиболее важных задач, стоящих перед современными университетами, является подготовка студентов к работе в соответствии с выбранной ими профессией, формирование у них профессионального поведения, приверженности труду, введение молодого человека в профессиональное сообщество.

Наблюдаемые нами в последнее время случаи не профессионального поведения государственных чиновников, специалистов по работе с молодёжью (выступление бывшего руководителя Департамента молодежной политики Свердловской области О. Гладцких о том, что государство ничего не должно молодёжи; заявление министра труда Саратовской области о размере прожиточного минимума), свидетельствуют о низкой деонтологической культуре некоторых российских чиновников, их профессиональной некомпетентности. Именно поэтому считаем справедливым высказывание М.Ю. Кононовой, которая отмечает, что: «В условиях экономической нестабильно-

сти, отрицательное влияние на воспитательный процесс оказывает стихийная социализация молодежи. При этом в молодежной среде наблюдается доминирование ценностей личного преуспевания любой ценой над ценностями коллективного, общественного благополучия» [6, с. 53-54]. Сложившаяся ситуация указывает на необходимость уделять особое внимание профессиональному воспитанию студентов, формировать деонтологическую культуру у будущих поколений специалистов [5; 7].

Вопрос формирования деонтологической культуры у будущих работников молодежной сферы, в настоящий момент приобретает особую актуальность и значимость. Так, в статье Ю.В. Фалалеевой «Организация воспитательной работы с молодежью в рамках обучения по специальности «Социальная работа» в вузе», подчеркивается: «Будущие специалисты, кроме ряда общечеловеческих качеств, должны обладать высоким уровнем развития личностных и профессиональных качеств, нравственных ориентиров и ценностей» [9, с. 134].

Профессиональная деятельность организатора работы с молодежью предполагает наличие у будущих специалистов высоких нравственных качеств, эстетических, культурных и ценностных ориентиров в работе с молодежью, соблюдение этики профессионального поведения, что в своей совокупности является основными составляющими деонтологической культуры работников молодежной сферы.

Особое внимание к необходимости формирования деонтологической культуры у студентов направления подготовки «Организация работы с молодежью» не случайно, ведь, приступая к своей профессиональной деятельности работник молодежной сферы организует воспитание подрастающего поколения не только специальными педагогическими приемами и технологиями, но и своей личностью, своим авторитетом и живым общением с молодежью. Ввиду этого возрастает потребность в формировании деонтологической культуры ещё в процессе обучения студентов, активно организуя данный процесс в процессе их профессионального воспитания.

Изучение опыта профессионального воспитания студентов позволило выделить в нем следующие составляющие:

- деятельность органов студенческого самоуправления (студенческие советы);
- участие в работе волонтерских движений;
- работа студенческого профсоюза;

- культурно-досуговые кружки и объединения (КВН, танцевальные студии, хоровое пение, театральные кружки, др.);
- спортивные соревнования и состязания;
- научные объединения и др.

Предоставляемый широкий спектр направлений внеучебной работы позволяет найти каждому студенту именно то занятие, которое в наибольшей степени привлекает его, отвечает личностным и профессиональным интересам. Принимая активное участие во внеучебной (воспитательной) работе, студенты направления подготовки «Организация работы с молодёжью», приобретают необходимые им профессионально-значимые качества, раскрывают свой творческий потенциал, развивают нравственные качества.

Можно утверждать, что, принимая активное участие в деятельности студенческого волонтерского объединения, будущие организаторы работы с молодёжью не только могут получить необходимый им профессиональный опыт работы с различными категориями молодых людей, в том числе с ограниченными возможностями здоровья, воспитанниками детских домов и пр., развивают свои нравственные качества, духовно обогащаются. Именно поэтому считаем справедливым мнение А.Е. Ковешниковой, которая пишет: «Добровольческая деятельность выполняет функцию нравственного воспитания, возрождения в молодежной среде фундаментальных ценностей, таких как гражданственность, милосердие, справедливость, гуманность, отзывчивость и др.» [4, с. 122].

Однако не только участие в добровольческих движениях способствует формированию деонтологической культуры у студентов направления подготовки «Организация работы с молодёжью». Участие в деятельности студенческого совета и/или профсоюза способствует развитию у них таких нравственных качеств, как сопереживание, взаимовыручка, доброжелательность, а также позволяет научиться выстраивать эффективные профессиональные связи, договариваться с коллегами, находить общее компромиссное решение. Спортивные соревнования, стимулируют будущих работников молодежной сферы к самосовершенствованию, профессиональному и нравственному развитию, учат студентов порядочности и этичности в поведении вне зависимости от ситуации.

Таким образом, проводимая в вузе воспитательная работа со студентами способствует формированию духовно-нравственной направленности личности организатора работы с молодёжью, развитию в него высоких моральных

и ценностных ориентиров в профессиональной деятельности, которые адекватно отвечают веяниям и идеологическим ориентирам современной эпохи.

Важно отметить, что участие студентов направления подготовки «Организация работы с молодёжью» в организуемой в вузе воспитательной работе, непосредственным образом влияет на приверженность будущих работников молодёжной сферы, выбранной ими профессии, позволяет сформировать у них профессиональные предпочтения. Так, согласно полученным нами данным опроса студентов РГСУ направления подготовки «Организация работы с молодёжью» было установлено, что 88% из них планируют работать в соответствии с выбранной ими специальностью, принимают активное участие в деятельности студенческого самоуправления, работе Волонтерского центра и других творческих объединениях, организуемых в вузе. Полученные результаты не случайны. Они обосновываются тем фактом, что принимая активное участие в воспитательной работе вуза, будущий организатор работы с молодёжью, получает необходимый ему профессиональный опыт, проходит стадии профессиональной адаптации и социализации.

Подводя итог, необходимо отметить, что реализуемая в учебном заведении воспитательная работа со студентами, является значимым направлением воздействия на личность обучающегося, позволяющим эффективно формировать профессионально-значимые и духовно-нравственные качества личности будущего организатора работы с молодёжью и получить необходимый профессиональный опыт. Получаемый педагогический эффект от реализации воспитательной работы в вузе способствует развитию деонтологической культуры у студентов направления подготовки «Организация работы с молодёжью». Таким образом, отмечается высокая роль внеучебной работы со студентами в их профессиональном становлении, приверженности выбранной профессии, а также формировании деонтологической готовности к работе с молодёжью.

Литература:

1. *Егорычев, А.М.* Воспитание как нравственное учение в российской системе образования: основа становления социальной педагогики / А.М. Егорычев // Берегиня: матер. третьих междунац. соц.-педаг. калабалинских чтений, посв. Г.К. Калабалиной / сост. и ред. Л.В. Мардахаев. 2016. – С. 41-47.
2. *Егорычев, А.М.* Нравственность как основа отечественного социального воспитания подрастающего поколения (социально-исторический

анализ) А.М. Егорычев // Профилактика зависимостей. 2016. - №. 1(5) - С. 38-45.

3. *Егорычев, А.М.* Социокультурные аспекты в системе отечественного образования (социально-философские размышления) А.М. Егорычев // Учёные записки, 2014. - № 4, т. 1. - С. 6-11.

4. *Ковешникова, А.Е.* Добровольческая деятельность как средство формирования профессиональной готовности организаторов работы с молодежью в вузе / А.Е. Ковешникова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – С. 122 – 124.

5. *Кертаева, Г.М., Мардахаев, Л.В.* Формирование деонтологической направленности сознания будущих педагогов / Г.М. Кертаева, Л.В. Мардахаев // ЦИТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2015. - № 4(4). – 17.

6. *Кононова М.Ю.* Педагогический процесс и воспитание студентов в техническом вузе / М.Ю. Кононова // Высшее образование в России. – 2011. – № 8/9. – С. 51-57.

7. *Мардахаев, Л.В.* Деонтологические основы профессиональной деятельности организатора работы с молодежью / Л.В. Мардахаев // Государственная молодежная политика в системе развития человеческого капитала: наука и практика: матер. науч.-практ. конф., г. Москва, 2017 / под ред. Т.К. Ростовской, Н.Л. Смакотиной, С.Н.Фоминой // М.: ИТД «Перспектива», 2017. - С. 331-334.

8. *Ростовская, Т.К., Фомина, С.Н.* Профессиональное образование специалистов по работе с молодежью: генезис развития / Т.К. Ростовская, С.Н. Фомина // Вопросы управления. – 2016 – № 1 (19). – С. 230-239.

9. *Фалалеева, Ю.В.* Организация воспитательной работы с молодежью в рамках обучения по специальности «Социальная работа» в вузе / Ю.В. Фалалеева // Logos et Praxis. – Волгоград, 2006.

10. *Egorychev A.M.* National spiritual traditions in the formation of the russian system of education // Russian education and society. – 2011. – Т. 53. – № 5. – С. 12 – 22.

Н.Р. Прудникова,
аспирант 3 курса, кафедра политологии и права МГОУ,
советник проректора Государственного академического
университета гуманитарных наук (Москва, Россия)
e-mail: prudnikovanr@gmail.com

ИЗУЧЕНИЕ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ, НАУКИ И ИННОВАЦИЙ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА МОЛОДЕЖИ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В настоящее время государством уделяется большое внимание вопросу привлечения молодёжи к работе в исследовательской и научно-образовательной сферах. Снижение среднего возраста научных работников и увеличение удельного веса исследователей в возрасте до 39 лет является целевыми показателями федеральной целевой программы (далее – ФЦП) «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014 – 2020 годы» (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 21 мая 2013 г. № 424), ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014 – 2020 годы» (утвер. Постан. Правительства Российской Федерации от 21 мая 2013 г. № 426), государственной программы Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы (утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 г. № 301).

С целью поддержки молодых учёных, а также талантливых студентов и аспирантов учреждены специализированные премии, гранты и субсидии.

На фоне увеличения количества молодых исследователей стали повсеместно создаваться объединения молодых учёных и специалистов. В некоторых случаях инициатива организации таких объединений исходит «сверху» – от руководителей регионов, научных или образовательных учреждений. В других случаях сами молодые специалисты объединяются с целью защиты и реализации своих интересов.

Сообщество молодых учёных и инноваторов в России сталкивается с внешними вызовами, большинство из которых вызваны недостатком системной информационной работы с данной категорией граждан и могут быть

устранены в относительно сжатые сроки и без существенных материальных затрат. Среди них:

- несогласованность механизмов информационного обеспечения молодых учёных и их деятельности;
- отсутствие стратегии и конкретных действенных мер государственной информационной политики в отношении данной категории граждан;
- трудности в получении молодыми учёными консультативной поддержки и квалифицированной оценки собственных научных (инновационных) разработок со стороны экспертного сообщества (в том числе в удалённом режиме);
- трудности, а зачастую и невозможность для молодого учёного оповещения о своих научных исследованиях (разработках) не только широкой общественности, но и узкоспециальной (научной) аудитории, неосведомлённость молодых учёных о государственных, частных, общественных программах, направленных на всевозможную поддержку науки и инноваций;
- оторванность от зарубежного (мирового) научного сообщества, вызванная в том числе трудностями попадания в соответствующее информационное поле;
- затруднения в поисках перспективных научных проектов и разработок для потенциальных инвесторов, вызванные отсутствием единого информационного пространства в сфере молодёжной науки и инноватики.

После длительного периода кризиса науки наступил этап стабилизации: в настоящее время создаются предпосылки для перехода к ее развитию на новых принципах, формируются новые формы организация и финансирования научной деятельности, расширяются формы и меры поддержки молодых ученых.

Научно-технологическое развитие Российской Федерации является одним из приоритетов государственной политики страны. Политология позволяет решать ряд задач, среди которых: формирование у студентов научного знания о системе политических институтов, овладение навыками анализа политических явлений (отношений, процессов, институтов), изучение методов управления политическими процессами, а также изучение политического процесса, внутренней и внешней политики государства. Государственная политика страны играет одну из ведущих, во многом определяющих ролей в развитии научного потенциала страны. На первое место выходит вопрос о государственной политике в области образования, науки и инноваций.

Государственная политика в сфере образования и поддержки молодых ученых – основание сохранения и развития интеллектуального потенциала Российской Федерации, усиления ее влияния и позиции в мире. Российская Федерация исторически является одной из мировых научных держав: отечественные научная и инженерная школы эффективно решали задачи социально-экономического развития и обеспечения безопасности страны, внесли существенный вклад в накопление человечеством научных знаний и создание передовых технологий.

Политология как наука является не только необходимой теоретической базой для дальнейшего развития политических исследований и для внедрения научных разработок в реальную политику. Она исследует реально существующие политические системы, способы организации общества и государства, типы политических режимов, формы государственного устройства, деятельность политических партий и общественных организаций, состояние политического сознания и политической культуры, образцы политического поведения, проблемы эффективности и легитимности политического руководства, способы формирования институтов власти и многое другое.

Политические исследования создают определенную теоретическую и научно-методическую базу, необходимую для развития самой политологии и для совершенствования политической сферы общества. Научные знания в области политики позволяют прогнозировать и конструировать политическую реальность, отслеживать позитивные и негативные тенденции в развитии политических процессов и в случае необходимости вносить соответствующие коррективы.

Таким образом, в рамках изучения политологии, а именно изучения государственной политики Российской Федерации, деятельности политических партий и общественных организаций особое внимание необходимо уделить изучению государственной политики Российской Федерации в области образования, мер поддержки молодых ученых в Российской Федерации.

Важным фактором поддержки и повышения интереса молодежи к научной деятельности является обеспечение взаимодействия исследователей с государственными и частными институтами, реализующими различные программы по поддержке молодых исследователей и их проектов. Институты поддержки, как правило, заинтересованы в сотрудничестве с молодыми учеными, охотно идут на контакт и своевременно информируют о проводимых мероприятиях, конкурсах на получение грантов, субсидий и иной финансовой помощи. Среди них:

- Российский научный фонд
- Российский фонд фундаментальных исследований
- Открытый Университет Сколково (ОтУС)
- РОСНАНО. Фонд инфраструктурных и образовательных программ
- Российская венчурная компания (РВК)
- Премии, гранты и субсидии Президента Российской Федерации и
- Правительства Российской Федерации, а также региональные премии, гранты и субсидии.
- Координационный совет по делам молодежи в научной и образовательной сферах при Совете при Президенте Российской Федерации по науке и образованию.

Одной из самых почетных премий для ученых является премия президента РФ в области науки и инноваций, которая была создана в 2008 году. На нее могут претендовать молодые ученые не старше 35 лет, чьи разработки могут послужить инновационному развитию социальной сферы, экономики или сферы обороноспособности государства.

Существует большое количество ФЦП, направленных на развитие и поддержку науки, среди них: ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России на 2014 – 2020 годы»; ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014 - 2020 годы», государственная программа Российской Федерации «Развитие науки и технологий» на 2013-2020 годы. 3 ноября 2016 года состоялось заседание Совета при Президенте Российской Федерации по науке и образованию, на котором рассмотрен проект Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации. Стратегия – документ, направленный на формирование современной системы управления в области науки, технологий и инноваций, обеспечение инновационной привлекательности сферы исследований и разработок.

Создание для молодёжи возможностей построения успешной карьеры в области науки, технологий и инноваций и, как следствие, развитие интеллектуального потенциала страны – одни из основных направлений реализации государственной политики. Оценка существующих возможностей для карьерного роста молодёжи, выявление проблемных моментов и выработка рекомендаций по улучшению условий требует учёта комплекса факторов: уровня оплаты труда, адресной поддержки молодых учёных, развития социальной инфраструктуры, технической оснащённости рабочего места и ряда других.

Таким образом, изучение государственной политики Российской Федерации в области образования, науки и инноваций, не только создает определенную теоретическую и научно-методическую базу, необходимую для развития самой политологии и для совершенствования всех сфер общества, но и способствует повышению интереса молодежи к научно-исследовательской деятельности.

Литература:

1. *Кузнецов, А.Ю., Разумова, И.К.* Информационное обеспечение науки и образования / А.Ю.Кузнецов, И.К. Разумова // Университетская КНИГА. – 2014. – Май. – С. 46–50.
2. *Распопова, С.С.* От преподавателя-транслятора к преподавателю-навигатору // Вопросы теории и практики журналистики / С.С. Распопова. – 2013. – № 1. – С. 196-200.
3. *Шарапов, А.Р.* и др. Анализ институтов развития как инструментов инновационной модернизации – А.Р.Шарапов, А.А. Гилязова, А.Р. Тузиков // Вестник Казан. технол. ун-та 2013. - № 9. – С. 329.
4. Указ Президента Российской Федерации «О Стратегии научно-технологического развития Российской Федерации» [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://sntr-rf.ru/>
5. ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014 – 2020 годы» [Электронный ресурс] – режим доступа: <http://fcpir.ru/documentation/>

А.К. Усенова,
кандидат педагогических наук, Жетысуский государственный
университет им. И. Жансугурова (Талдыкорган, Казахстан);
А.Б. Даникеева,
докторантка 1 курса специальности «Педагогика и психология».
Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова
(Талдыкорган, Казахстан)
e-mail: a.ussenova@bk.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ МЕЖЭТНИЧЕСКОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ МОЛОДЕЖИ В ЭТНОКУЛЬТУРНОМ ЦЕНТРЕ АЛМАТИНСКОЙ ОБЛАСТИ

Предпосылкой проведения исследования явилось понимание того, что 1 января 2016 года начался практический этап выполнения плана нации «100 конкретных шагов по реализации 5 институциональных реформ» [1]. Вступили в силу 59 законов, которые создают принципиально новую правовую среду для развития государства, экономики и общества. Из выступления Президента страны Н.А. Назарбаева следует, что Ассамблея народа Казахстана сегодня выполняет миссию нерушимости межэтнического мира и согласия, является основой казахстанской идентичности. Это чрезвычайно важный инструмент развития и совершенствования государственной политики.

Межэтническая толерантность как особенность сознания или личностная черта не присуща человеку изначально и может никогда не проявиться, если не будет специально воспитанной, сформированной. Одним из важных социальных институтов, способствующих формированию межэтнической толерантности в современном обществе, являются этнокультурные центры.

Важно отметить, что главным условием деятельности этнокультурных центров остается поликультурная среда для сохранения накопленного потенциала знаний, достижений, традиций и моделей поведения человека, повышения его культурного уровня, сознания и самосознания. В последние десятилетия исследователи затрагивают различные аспекты роли этнокультурных центров, а их влияние на молодежную аудиторию явно недооценивалась. На наш взгляд, деятельность этнокультурных центров необходимо рассматривать как средство решения острейших социально-политических, межэтнических, межкультурных проблем и задач в современном мире.

Изучение и анализ отечественных и зарубежных исследований, посвя-

щенных формированию межэтнической толерантности молодежи, позволили выделить их возможности в сохранении устойчивости поликультурного общества [2; 3; 4; 5]. При организации их деятельности важно учитывать установку молодых людей на этнокультурное взаимодействие.

Под этнокультурным взаимодействием понимается целенаправленные субъект – субъектные связи, которые ведут к взаимопониманию и доверию, обмену ценностями, знаниями, уважению культурных традиций.

Моделирование плодотворно используется как общенаучный метод познания о конкретном объекте, а также как своеобразная форма эксперимента. Модель формирования межэтнической толерантности молодежи в условиях этнокультурных центров базируется на структурно-функциональном подходе, который активно используется исследователями и позволяет им проектировать воспитательные воздействия на процесс формирования межэтнической толерантности молодежи. Она представляет собой подсистему открытого типа, встроенную в контекст системы профессиональной подготовки специалистов в университете. Такая модель включает совокупность взаимосвязанных компонентов.

Нормативно-правовой – нормативные документы, регламентирующие работу в этнокультурных центрах.

Программно-целевой – программное обеспечение деятельности центров.

Содержательный – этнотолерантное направление воспитания студенческой молодежи.

Организационно-управленческий – организационная деятельность по формированию межэтнической толерантности молодежи и управления ею.

Деятельностно-технологический – формирование межэтнической толерантности молодежи в воспитательном процессе.

Критериально-оценочный – критерии и показатели формирования межэтнической толерантности молодежи, ее объективной оценки.

Собственно процесс моделирования формирования межэтнической толерантности молодежи в условиях деятельности этнокультурных центров Алматинской области включал три этапа:

1-ый этап – *подготовительный*, в ходе которого осуществлялось пилотное исследование параметров формирования межэтнической толерантности молодежи и специфики деятельности этнокультурных центров Алматинской области;

2-ой этап – *созидательный*, когда непосредственно конструировалась

педагогическая модель на основе изученных параметров формирования межэтнической толерантности молодежи;

3-ий этап – *результативный* – перенесение свойств модели на ее оригинал, где в условиях деятельности этнокультурных центров анализировались и апробировались пути эффективного формирования межэтнической толерантности молодежи.

Пилотное исследование, проведенное *на первом, подготовительном* этапе, предполагало изучение практической работы этнокультурных центров Алматинской области по формированию межэтнической толерантности молодежи на разных ступенях. Все это и явилось *целью* подготовительного этапа. В ходе него изучалась сложившаяся в центрах ситуации путем знакомства с реальным положением дел по формированию межэтнической толерантности молодежи.

Педагогический инструментарий – наблюдение (включенное и не включенное), беседы с руководителями центров, творческих коллективов, опрос участников, экспертная оценка результатов деятельности участников, анкетирование.

Основной базой исследования явились КГУ «Дом дружбы – центр общественного согласия» и Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова. Программа изучения содержала перечень конкретных видов деятельности по каждому этнокультурному центру с указанием сроков исполнения и ответственных за выполнение. Например, в разделе «Сохранение, пропаганда и распространение национальных традиций, фольклора, народно-прикладного искусства» предложено шесть ключевых направлений, среди которых – целенаправленная работа по возрождению коллективов самодеятельного творчества и любительских объединений; сохранение и развитие сети любительских коллективов различной жанровой направленности, кружков художественно-эстетического цикла, клубов по интересам, студий декоративно-прикладного искусства.

Очевидно, что комплекс мероприятий, предложенных в программе, способствует динамичному формированию межэтнической толерантности молодежи, в чем можно было убедиться в процессе исследования.

Цель второго, созидательного, этапа моделирования – разработка педагогической модели формирования межэтнической толерантности молодежи в условиях деятельности этнокультурных центров Алматинской области. Такая модель необходима была для ее практической проверки.

Содержание деятельности. Создание модели формирования межэтни-

ческой толерантности молодежи осуществлялось одновременно по двум направлениям:

- а) определение основных компонентов модели и их содержания;
- б) разработка методики ее реализации (проверки).

В качестве основного компонента реализации модели формирования межэтнической толерантности молодежи составляют – *деятельностно-технологический, раскрывающий* практическую деятельность.

Учитывая разноплановый характер деятельности этнокультурных центров и разновозрастной состав участников, были предусмотрены два варианта технологий, рассчитанные на студенческую аудиторию. Одна из технологий ориентирована на деятельность танцевальных, музыкальных, хоровых коллективов, театральных студий, а другая – историко-этнографические, поисковые, краеведческие выставки, продукция народно-прикладного творчества.

Исследование показало, что обе технологии вызывают существенный рост показателей по уровням сформированности межэтнической толерантности молодежи.

На *третьем, результативном, этапе* формирования межэтнической толерантности молодежи была поставлена цель апробации предложенной модели в деятельности этнокультурных центров и рефлексия полученных результатов. В ходе него проанализированы полученные результаты и выявлены пути повышения формирования межэтнической толерантности молодежи в условиях этнокультурных центров.

Содержание деятельности. На этом этапе была предпринята попытка внедрить созданную модель формирования межэтнической толерантности молодежи в практику работы этнокультурных центров и проанализировать полученные результаты с тем, чтобы выработать основные пути совершенствования межэтнической толерантности молодежи.

Продуктивная работа на каждом этапе реализации модели неизбежно предполагала успешное продвижение к достижению цели исследования.

Основными методами исследования были тестирование, анкетирование, интервьюирование участников и руководителей любительских коллективов, студентов, занимающихся разными видами искусства. Для анализа уровней формирования межэтнической толерантности молодежи использовались данные лонгитюдных наблюдений, блиц опросов участников коллективов, беседы со студентами. Полученные результаты дополнялись индивидуальными беседами и наблюдениями, анализом результатов деятельности

молодежи разного возраста – участников конкурсов и фестивалей народного творчества.

Анкетированием были охвачены участники любительских коллективов КГУ «Дом дружбы – центр общественного согласия» (во время первого этапа экспериментальной работы), а также студенческая аудитория Жетысуского государственного университета им. И. Жансугурова (во время второго этапа экспериментальной работы). Полученные данные сравнивались между собой в соответствующих возрастных группах.

Таким образом, модель формирования межэтнической толерантности молодежи представляет собой поэтапное включение разных компонентов исследовательской работы и в целом требует творческого подхода к осмыслению, продуцированию и реализации результатов.

Литература:

1. *Назарбаев, Н.А.* 100 конкретных шагов по реализации институциональных реформ / Н.А. Назарбаев. – Астана: Ацорда, 2016. 01.01.2016.
2. *Абакумова, И.В., Ермаков, П.Н.* О становлении толерантной личности в поликультурном образовании / И.В. Абакумова, П.Н. Ермаков // Вопросы психологии. – 2003. – № 3.
3. *Сарапас, В.Л.* Этнос и межэтническое взаимодействие: философско-социологический анализ / В.Л. Сарапас. – Благовещенск: АмГУ, 2000. – 84 с.
4. *Форрат, Н.* Толерантность современной молодежи: исследование томских студентов / Н. Форрат // Вестник Евразии. – 2002. – № 3 (18).
5. *Недорезова, Н.В.* Толерантность в межличностном общении старшеклассников: Дис... канд. психол. наук. – М., 2005. – 189 с.

Д.К. Успанова,
докторант 2 курса, специальность «Социальная педагогика и самопознание»,
Казахский национальный университет имени аль-Фараби
(Астана, Казахстан), e-mail: [Talent 26@mail.ru](mailto:Talent26@mail.ru)

СТУДЕНЧЕСКАЯ СРЕДА КАК ОБЪЕКТ ИЗМЕРЕНИЯ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ МОЛОДЕЖИ

Студенческая среда формирует представление о молодежи определенной страны. Студенты категория лиц в возрасте от 17 – 25 лет в основном являются студентами бакалавриата. Студенческое общество всегда является локомотивом современности. В студенческие годы молодежь открыта ко всему новому, что оказывает не всегда положительное влияние на развитие его духовно-нравственных ценностей.

Проблема развития ценностного отношения к духовно-нравственным качествам молодого поколения, в частности, студенческой молодежи, в настоящее время считается особенно актуальной. Это объясняется рядом факторов. Во-первых, современное время – это эпоха переосмысления фундаментальных проблем, в том числе и кризисного духовно-нравственного развития личности и внутреннего мира индивида. Формированию кризиса духовно-нравственных ценностей способствуют преобладание материальной стороны над духовной и множественные процессы, происходящие в окружающей среде. [9]

Переход из школьного периода в юность проходит по-разному и индивидуально. Поступление в вуз один из главных этапов в жизни каждого человека. Все долго и упорно идут к студенчеству, но не все, к сожалению, могут достойно его пронести. Подрастающее поколение проходит свое становление в условиях формирования новых социальных ценностей и изменении многих старых отношений, что, в свою очередь, приводит к появлению депрессии и пессимизма, неуверенности в себя и в свои возможности. [2]

В Казахстане каждый желающий и подтвердивший свои знания, сдав Единый Национальный Тест имеет возможность получить высшее образование. Тем самым открываются новые горизонты для подрастающего поколения, ведь именно в студенческие годы есть возможность путешествовать, обучаться в разных странах и представлять свою страну, духовно обогащаться.

В современное время все больше увеличивается количество молодежи,

смутно представляющей извечные гуманистические, традиционные правила и нормы межличностных, межнациональных отношений. На фоне вышеуказанных факторов, часто встречаются конфликты среди молодого поколения, не имеющего уважения к старшему поколению, не обладающего чувствами милосердия, добропорядочности и сострадания. [6] Приоритет материального благополучия, богатства, власти денег, являющееся жизненными ориентирами для определенного контингента молодежи, во многом перечеркнули прежние идеалы, традиционные представления о добре и зле, чести, справедливости. Подобное поведение молодежи в последние годы зачастую проявляется и в студенческой среде. Все эти факторы возлагают большую ответственность на Высшие учебные заведения страны и, прежде всего, на педагогическое направление [3].

Формирование духовно-нравственных качеств молодежи является одной из стратегических задач государства. К примеру, в Казахстане в формировании уникальной модели всеказахстанского единства молодежи важнейшая роль отводится Ассамблее народа Казахстана (АНК). Ассамблея способствует созданию благоприятных условий для дальнейшего укрепления межэтнического согласия, толерантности в обществе и единства народа. [11] Кроме того, АНК оказывает содействие государственным органам в противодействии проявлениям экстремизма и радикализма в обществе, формировании политико-правовой культуры граждан, опирающейся на демократические нормы. Она обеспечивает коллаборации этнокультурных объединений, способствует возрождению, сохранению и развитию национальных культур, языков и традиций всех народов Казахстана. Во многом, благодаря работе Ассамблеи в нашей стране сформировалась своеобразная модель межэтнического и межконфессионального согласия, уникальная атмосфера доверия, взаимоуважения и взаимопонимания, когда каждый молодой гражданин, независимо от этнической или религиозной принадлежности, обладает и пользуется всей полнотой гражданских прав и свобод, гарантируемых Конституцией нашей страны.

В АНК созданы все необходимые условия для развития культуры, языка, традиций всех этносов республики, что позволяет всем народам Казахстана развивать свою этническую культуру. [5]

В педагогических источниках под «духовностью» понимается состояние человеческого самосознания, которое находит свое выражение в мыслях, словах и действиях. Она определяет степень овладения людьми различными видами духовной культуры: философией, искусством, религией, комплексом

изучаемых в вузе предметов. [8] Под понятием духовность традиционно понималась совокупность проявлений духа в мире и человеке. В социологии, культурологии, а ещё чаще в публицистике «духовностью» называют объединяющие начала общества, выражаемые в виде моральных ценностей и традиций, сконцентрированные, как правило, в религиозных учениях и практиках, а также в художественных образах искусства. [10]

В целях создания благоприятной среды для развития духовно-нравственных качеств и личностного развития студентов, на протяжении многих лет на территории Казахстана действуют общественные объединения и неправительственные организации (НПО). Ведь работа волонтером, общественным деятелем или добровольцем в общественных объединениях, в первую очередь, способствуют формированию их социальной зрелости и проявлению социальной активности молодежи. Самым крупным общественным объединением в Казахстане является общественное объединение «Лига волонтеров», созданная в 2014 году.

Общественный фонд «Лига волонтеров» объединяет инициативных и небезразличных людей, стремящихся шагнуть в ногу с велением времени, охваченных желанием помогать другим и делать мир добрее и открытее. Активисты данного общественного объединения принимают участие в различных социально значимых кампаниях – распространении необходимой информации, подготовке и проведении общественных акций, проведении городских и республиканских проектов, обучении и многих других. Наградой за это является благодарность и признательность общества, обретение полезных знаний, новых знакомств, общение с разными людьми и духовное обогащение. Но главное, что получают волонтеры, это чувство своей полезности и значимости в обществе, что является неким мотиватором для молодежи. Ведь ощущения своей нужности обладают несомненной ценностью для самоопределяющейся личности.

Участвуя в волонтерской деятельности, молодые люди, в частности, студенты, приобретают ряд практических навыков, необходимых им и в повседневной жизни. К их числу относятся:

- умение слышать и слушать;
- умение вести за собой;
- умение расположить к себе собеседника;
- умение принимать решения;
- опыт работы с группой, знание основ психологии;
- организаторские и лидерские способности.

Анализируя все вышеизложенные факты, стоит отметить, что волонтерство – это, в первую очередь, ответственная миссия. Востребованность волонтерства в стране среди молодежи является показателем духовно-нравственного развития общества, тем самым способствуя развитию взаимопонимания и толерантности студентов. [2]

Исходя из этого, можно отметить что, составляющими воспитательной работы вуза должны выступать идейно-политическое, гражданское, патриотическое, духовно-нравственное воспитание личности. В основе формирования духовно-нравственных ценностей подрастающего поколения лежит этап культурного самоопределения личности, на который влияет массовая культура. Современный студент – это носитель и генератор форм и идей как массовой культуры, так и отдельных субкультур. Взаимодействие, общение со сверстниками играет важную роль в период формирования и развития духовно-нравственной культуры молодежи. Молодые люди, открывая друг другу свой внутренний мир, обмениваются мыслями, интересами, увлечениями. Именно дружеские отношения создают благоприятную среду для осмысления и реализации собственного понимания главных компонентов духовно-нравственной культуры подрастающего поколения. [3]

Студенческая жизнь отражает настоящую картину духовно-нравственного воспитания общества. Она позволяет проследить за реакцией молодежи на те или иные изменения в обществе. Ведь этот период жизни является наиболее восприимчивым для молодого поколения. Студенческая среда хороший показатель через который можно понять воспитание старшего поколения вложенное в молодежь, прогнозировать будущее на основе поведения молодежи сегодня. [4]

Очень важно проявить в каждом студенте истинно человеческие ценности, как духовность, волю к самопознанию и стремление к самосовершенствованию, саморазвитию, так как воспитательная система Высшего учебного заведения является своеобразным комплексом методов и принципов, стимулирующих развитие духовно-нравственной культуры студента – будущего специалиста своей сферы, в свою очередь, основная цель воспитания – это формирование культурно-нравственных ценностей студентов, понимание ими истории цивилизации, приобщение к этическим нормам общения, а также осознание своего места в диалоге культур, саморазвитие нравственного сознания. [7]

Однако никакое национальное возрождение, воссоздание народных традиций и традиционной культуры невозможно без глубокого изучения,

осмысления и практического применения воспитательных, образовательных и управленческих традиций в студенческой среде.

Литература:

1. *Балыкбаев, Т.О.* Теоретико-методологические основы информационной модели формирования студенческого контингента вузов: автореферат ...дисс. д.п.н. – Алматы, 2003. – 32 с.

2. *Бородаева, Г.Г., Руднева, И.А.* Волонтерская деятельность как фактор формирования личности студента / Г.Г. Бородаева, И.А. Руднева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 4.

3. *Борытко, Н.М.* Педагог в пространствах современного воспитания: моногр. / Н.М. Борытко / под ред. Н.К. Сергеев. – Волгоград: Перемена, 2001. – 214 с.

4. *Боташева, Х.Ю.* Духовно-нравственные ценности студента университета в зеркале социологического анализа / Х.Ю. Боташева // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – Вып. 77.

5. *Глуханюк, Н.С.* Психологический мониторинг профессионального становления специалиста / Н.С. Глуханюк // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М., 2008.

6. *Зеер, Э.Ф.* Психология профессионального образования : учебник для студ. высш. учеб. заведений / Э.Ф. Зеер. – М. : Издат. центр «Академия», 2009.

7. *Магомедова, З.Ш.* Формирование духовно-нравственных ценностей подростков в сфере влияния этноса / З.Ш. Магомедова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2012. – № 5. – С. 19 – 22.

8. *Мардахаев, Л.В.* Профессионально-ориентированная социализация обучающихся и необходимость ее стимулирования / Л.В. Мардахаев // ЦИ-ТИСЭ: Электр. науч. журнал. – 2017. – № 3(12).

9. *Мунгиева, Н.З.* Воспитание культуры межнационального общения как средства формирования этнической толерантности / Н.З. Мунгиева // Педагогическое образование и наука. – 2013. – № 1. – С. 117 – 121.

10. *Покатиловская, Е. Н.* Формирование культурных ценностей молодежи в студенческой среде / Е.Н. Покатиловская / <http://sibac.info/index.php/2009-07-01>

11. Официальный сайт Президента Республики Казахстан http://www.akorda.kz/ru/national_projects/assambleya-naroda-kazahstana

Секция 5.

РАЗВИТИЕ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ ПЕДАГОГИКИ И СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Е.Ю. Варламова,
доцент кафедры английского языка;
кандидат педагогических наук, доцент Чувашского
государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева»,
(Чебоксары, Россия), e-mail: ev302@mail.ru.

РАЗВИТИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРНОЙ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

Усиление требований социума к профессиональной подготовке педагога, востребованного на мировом рынке труда, обуславливает интерес к иноязычной подготовке личности в образовательных организациях. Общеизвестным становится факт, что профессионал любой области знания и профиля должен владеть иностранным языком на уровне, позволяющим ему осуществлять профессиональную деятельность в условиях поликультурного мирового пространства, участвовать в иноязычной межкультурной коммуникации в поликультурном социуме. Данный факт вызывает научный интерес к «иноязычному образованию», «иноязычному обучению», «иноязычной культуре» (Н.Ф. Алефиренко, Н.Д. Арутюновой, В.В. Воробьева, Н.Е. Кузовлевой, В.А. Масловой, Е.И. Пассова, С.Г. Тер-Минасовой, В.Н. Телия, др.). Их реализация ставит перед вузами вопросы и проблемы, к которым следует отнести:

- развитие личности будущего педагога, способного осуществлять образовательную деятельность в поликультурном социуме;
- образовательное воздействие в вузе на личность обучаемого, направленное на овладение им иностранными языками и сохранении его этнической / национальной идентичности, а также развития качеств, характеризующих его как представителя своего народа (этноса / нации);
- формирование у обучаемого интереса к изучению иностранных языков и познанию иноязычных культур, необходимых к применению полученных знаний лингвокультурного содержания в будущей образовательной деятельности;
- развитие лингвокультурной индивидуальности будущего педагога.

Осмыслению существа выделенных проблем диктует необходимость обращения к положениям социальной педагогики становления личности, её развитию в процессе педагогического образования, идеям формирования культуры речевой деятельности и социального поведения будущего педагога, образовательных технологиях, применение которых способствует достижению поставленных целей и задач профессионально-личностного становления педагогов.

Иноязычная профессиональная подготовка бакалавров педагогического образования осуществляется на основе требований, предъявляемых социумом к педагогу и его образовательной деятельности в поликультурном социуме. Помимо владения иностранным языком (что выражается в развитых компетенциях и сформированных знаниях, умениях и навыков студентов), важность приобретает личностный аспект – готовность педагога к профессиональной деятельности в поликультурном социуме. Такая готовность характеризует *лингвокультурность педагога*, обладающей культурой речи (речевой деятельности), а также культурой педагогической деятельности.

Подход к формированию личностных качеств будущего педагога, способного осуществлять образовательную деятельность в поликультурном социуме, основан на подходе к личности молодого человека как социальной категории (Л.В. Мардахаев [5, с. 132-133]):

– личность – это конкретный человек, обладающий сознанием и самосознанием, что обуславливает характер его деятельности в социуме;

– личность характеризуется наличием социально значимых качеств, определяющих ее включенность в общественные отношения, во взаимодействия с другими представителями социума, социальной группы.

Учет выделенных выше положений, позволяет определить, что взаимодействия участников образовательного процесса в вузе приобретают комплексный целенаправленный характер и ориентированы на актуализацию сознания и самосознания личности в процессе её иноязычной профессиональной подготовки, формирование тех личностных качеств обучающихся, которые обеспечивают продуктивность и результативность профессиональной деятельности будущего педагога в поликультурном социуме.

В процессе иноязычной профессиональной подготовки студентов, формирования готовности будущего педагога к образовательной деятельности в поликультурном социуме (в условиях родной и иноязычной поликультурной среды) в вузе создается определенная среда, являющаяся культурно-образовательной (поликультурной) и обеспечивающая комплексное (духов-

но-нравственное, социальное, профессиональное, личностное) развитие обучающегося (по Л.В. Мардахаеву [3]). В процессе личностного развития в образовательной среде происходит становление её духовно-нравственной культуры, проявлением которой является этническая идентичность, как совокупность ценностных ориентаций личности будущего педагога, представителя своего народа (гражданина государства). В иноязычной профессиональной подготовке, осуществляемой посредством вовлечения обучающихся в процессы овладения иностранным языком и иноязычной культурой, важным является сохранение их индивидуальности, своеобразия и уникальности личности каждого.

В сохранении духовной культуры личности, её этнической идентичности определяющая роль принадлежит национальной самоидентификации. Основу национальной самоидентификации составляет подход к идентификации личности. Л.В. Мардахаев отмечает, что идентификация личности связана с её сознательной деятельностью, процессами социализации и предполагает принятие человеком определенной социальной роли, установок и образцов поведения в группе, к которой примыкает личность, осознание личностью своей групповой принадлежности [5, с. 90]. Основываясь на данном подходе, национальная самоидентификация личности определяется как осознание ею своей принадлежности к определенному народу (нации), отождествление себя с его представителями / нации (с гражданами государства), что оказывает влияние на направленность деятельности личности и выстраивание ею отношений с представителями иных народов. Применительно к лингвокультурной личности национальная самоидентификация будущего педагога обуславливает подготовку его к осуществлению образовательной деятельности в поликультурной среде, взаимодействия с обучающимися как представителями других народов (наций), носителями различных языков и культур, с сохранением при этом собственной социокультурной позиции – как представителя родного народа / нации, гражданина государства.

Сформированная социокультурная позиция личности проявляется в её отношении к иностранным языкам и иноязычным культурам, а также во взаимодействиях с представителями других народов. Сохраняя этническую идентичность и осознавая себя представителем родного народа/нации (гражданином государства), лингвокультурная личность будущего педагога проявляет:

а) интерес к изучению иностранных языков и познанию иноязычных культур;

б) уважительное отношение к представителям иных культур – обучающимся и коллегам;

в) продуцирование иноязычной речи, соответствующей социокультурным требованиям к языку и межкультурной коммуникации; направленность на применение языковых и речевых единиц, являющихся аутентичными на взгляд носителей иноязычной культуры;

г) реализацию в образовательной деятельности моделей речевого поведения, адекватных коммуникативным ситуациям и соответствующих социокультурным, языковым особенностям собеседников.

Ориентирование образовательных воздействий в вузе на сохранение и развитие индивидуальности будущего педагога, в условиях культурно-образовательной среды вуза, достигается также посредством содействия формированию индивидуального стиля его профессиональной деятельности. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности лингвокультурной личности характеризует накопленный ею опыт взаимодействия с объектами и участниками образовательного процесса, умения осуществлять выбор (методов и форм, техник и приемов, отбирать технологии в зависимости от поставленных целей и решаемых образовательных задач в тот или иной период).

Раскрытые направления образовательного воздействия на личность педагога в процессе его иноязычной профессиональной подготовки в вузе представлены на схеме 1.

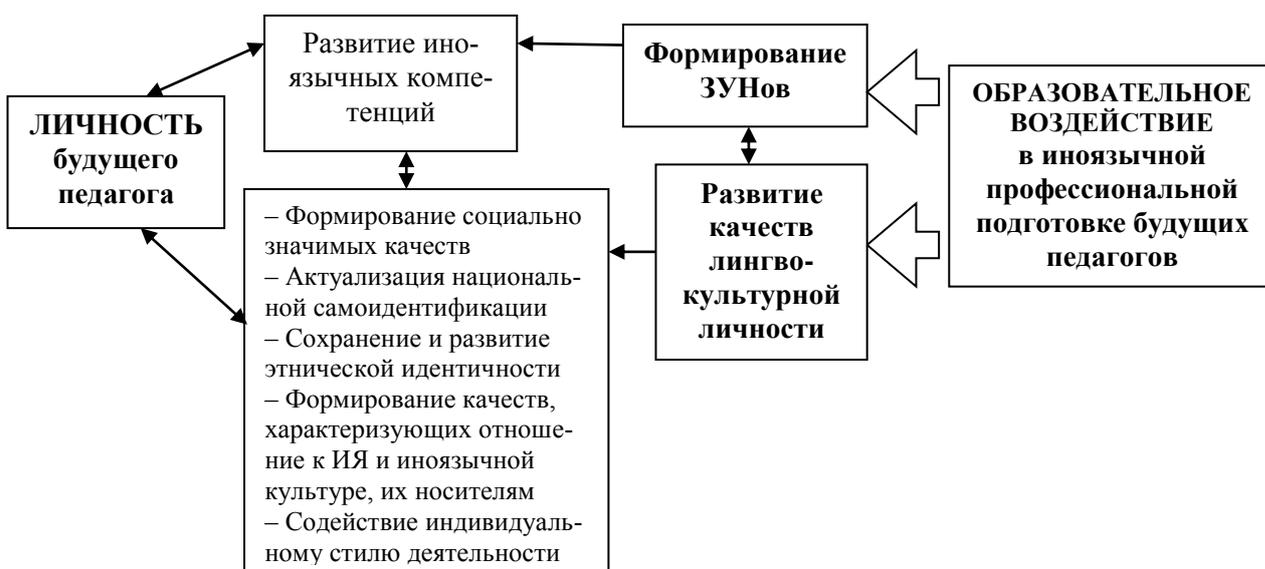


Рис. 1. Образовательное воздействие на личность будущего педагога в процессе его иноязычной профессиональной подготовки в вузе

В условиях культурно-образовательной среды вуза, в процессе иноязычной профессиональной подготовки будущего педагога, образовательное воздействие на развитие его лингвокультурной личности предусматривает применение образовательных технологий. При их разработке основополагающими являются следующие положения социальной педагогики:

– образовательная технология применяется в образовательном процессе с целью комплексного воздействия на личность обучающегося и представляет собой целенаправленную систему взаимосвязанных компонентов и результативных действий участников образовательного процесса [1; 3];

– профессиональное и личностное развитие студентов осуществляется последовательно и системно, в процессе организованного взаимодействия участников образовательного процесса [5, с. 230];

– реализация образовательных воздействий на личность способствует развитию её индивидуальности и тех качеств, которые характеризуют её своеобразие, то есть можно говорить о цели иноязычной профессиональной подготовки бакалавра – становление личности будущего педагога как приобретение им отличительных черт, индивидуальности, обогащении социокультурного опыта [2, с. 43, 50].

Отмеченные положения образуют основу характеристики образовательных технологий для достижения цели профессионального и личностного развития лингвокультурной личности. Использование их на практике является поэтапным и включает: подготовительный; собственно реализации технологии в иноязычной профессиональной подготовке будущих педагогов; результативный [1, с. 62; 2, с. 32 – 40]. Особенностью образовательной технологии, направленной на формирование качеств лингвокультурной личности, является её ориентированность на последовательное решение образовательных задач на этапе реализации: от актуализации национальной самоидентификации личности – через формирование качеств, характеризующих отношение к языкам и культурам, взаимодействия с их носителями – к формированию качеств, обеспечивающих активность личности в родной и иноязычной поликультурной среде, проявления её индивидуальности и становления.

Усиливающееся внимание социума и научного сообщества к личностному развитию бакалавров в вузе доказывает актуальность и значимость затронутых в статье вопросов, а также необходимость поиска путей совершенствования образовательной деятельности, направленной на стимулирование социального развития личности обучаемого в условиях культурно-

образовательной среды в интересах формирования лингвокультурной личности педагога, с учетом накопленного в России и за рубежом опыта, специфики участников образовательного процесса.

Литература:

1. *Мардахаев, Л.В.* Основы социально-педагогической технологии: учеб. пособие / Л.В. Мардахаев. – М.: Перспектива, 2011.

2. *Мардахаев, Л. В.* Социальная педагогика. Полный курс. – 6-е изд., перераб. и доп. / Л.В. Мардахаев. – М.: Юрайт, 2017.

3. *Мардахаев, Л.В.* Социальное здоровье подрастающего поколения и необходимость его формирования / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2016. – №.5. – С. 67–72.

4. Методика и технологии работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. М.А. Галагузовой, Л.В. Мардахаева. М.: Академия, 2008.

5. Социальная педагогика: краткий словарь понятий и терминов / авт.-сост. Л.В. Мардахаев. – М.: Изд-во РГСУ, 2016.

С.Г. Воровщиков,
профессор Института педагогики и психологии образования,
доктор педагогических наук, профессор
Московского городского педагогического университета
(Москва, Россия), E-mail: sgvorov@mail.ru

ДИДАКТИКО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МЕТАПРЕДМЕТНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования в качестве одного из важнейших образовательных результатов установили «метапредметные, включающие освоенные обучающимися универсальные учебные действия, обеспечивающие овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу учиться, и межпредметными понятиями» (ст. 9, ФГОС НОО). Попытку сведения метапредметных образовательных результатов только к универсальным учебным действиям А.В. Хуторской справедливо определяет как «существенный недостаток» данных стандартов [7, с. 41]. Дополнительную путаницу вносит то, что в нынешней версии образовательных стандартов указываются различные группы универсальных учебных действий. Так, в стандарте одного и того же уровня общего образования сначала указывается, что универсальные учебные действия включают *познавательные; регулятивные; коммуникативные* действия (ст. 9, ФГОС НОО), затем добавляется еще одна группа действий – *личностные* (ст. 19.4, ФГОС НОО). Такое искажение в стандарте важнейшего и необходимейшего для отечественного образования явления метапредметности является контрпродуктивным, может привести к дискредитации как этого образовательного феномена метапредметности, так и самого стандарта.

Следует признать, что в настоящее время отсутствует целостная теория метапредметного образования. Справедливости ради, следует отметить, что в отечественной педагогике на протяжении четверти века проводились глубокие теоретические и практические исследования метапредметности научными школами Ю.В. Громыко [2], А.В. Хуторского [7]. Данные исследователи убеждены в том, что освоение метапредметного содержания общего образования не может быть осуществлено традиционными способами в рамках общеобразовательных предметов. Новый компонент содержания образования требует новых образовательных ресурсов. Ведущую роль в метапредметном образовании играют метапредметные курсы, формирующие целостную картину мира,

а метапредметные уроки являются самым массовым педагогическим средством, способствующим целенаправленному освоению учащимися когнитивной, деятельностной и аксиологической составляющими содержания метапредметного образования. К сожалению, данный опыт был проигнорирован разработчиками современного образовательного стандарта.

Как известно, сложные системные проблемы образовательного процесса решаются адекватными по сложности системными решениями, поэтому достижение метапредметных результатов требует разработку **внутришкольной системы учебно-методического обеспечения метапредметного образования:**

1 блок. Социально-педагогические ценности метапредметного образования.

2 блок. Содержание метапредметного образования.

3 блок. Учебно-методические комплексы метапредметных курсов.

4 блок. Метапредметные уроки.

5 блок. Дополнительные общеобразовательные программы.

6 блок. Проектная и исследовательская деятельности.

Первый блок имеет ценностно-смысловую направленность, отвечающую на вопрос «Зачем?». Второй – содержательную направленность, отвечающую на вопрос «Что?». Следующие блоки имеют технологический характер, отвечают на вопрос «Как?». Следует отметить, что основной акцент в технологических блоках сделан нами на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования – универсальных учебных действий. Понятия «общеучебные умения» и «универсальные учебные действия» мы в нашей публикации вслед за федеральными образовательным стандартом (ст. 14, 18.2.1 ФГОС ООО) рассматриваем как синонимы, хотя понимаем, что с научной точки зрения это не совсем так. Обратим внимание, что реализация каждого блока системы метапредметного образования по отдельности не приведет к освоению обучающимися содержания метапредметного образования. Это может быть достигнуто только в том случае, если все свои усилия руководители, учителя и педагоги дополнительного образования школы направят на реализацию всей системы блоков. Более того, данный перечень блоков является необходимым, но недостаточным. Это инвариант, который может и должен наращиваться в каждой школе, например, единые подходы и нормы оценивания достижения метапредметных образовательных результатов, воспитательные акции и мероприятия, демонстрирующие позитивный потенциал социокультурных ценностей учебно-познавательной деятельности и т.д.

1 блок. Социально-педагогические ценности метапредметного образования. Учитывая сделанный во ФГОС ОО акцент именно на деятельностный компонент содержания метапредметного образования, определим ценностные аспекты освоения учащимися общеучебных умений как универсальных для многих учебных предметов способов получения и применения знаний:

Во-первых, это фактор академической мобильности ученика, т.е. успешности его учебы в школе и готовности непрерывного продолжения образования на протяжении всей жизни.

Во-вторых, это фактор профессиональной мобильности личности, обеспечивающий реализацию высшего образования, получения профессии, постоянного повышения квалификации, профессиональной переподготовки.

В-третьих, это фактор, повышающий эффективность работы школы, социального института, призванного реализовать программу общего образования. Ведь без активной познавательной позиции ученика, без его готовности самостоятельно осуществлять учебно-познавательную деятельность невозможна эффективная работа школы.

Таким образом, владение общеучебными умениями следует рассматривать как фактор социальной конкурентоспособности учащегося, ибо они позволяют получить качественное общее среднее образование, затем овладеть профессией, достичь необходимой квалификации, при необходимости сменить специальность.

2 блок. Содержание метапредметного образования. Мы считаем перспективным трактовку содержания метапредметного образования в соответствии с культурологической концепцией содержания образования [3, с. 104-109]. В соответствии с данной концепцией мы определяем *четыре культуросообразных компонента содержания метапредметного образования*:

– *когнитивный* – знания фундаментальных методологических понятий: принцип, закон, гипотеза, знак, проблема и т.д. Метапредметный подход есть суть конвергенции содержания образования, но посредством не только установления внешних межпредметных связей, а обоснования глубинной целостности и фундаментальности образования как отражения целостности познаваемой действительности;

– *деятельностный* – универсальные для многих школьных предметов учебно-познавательные способы приобретения, организации и применения знаний в стандартных и нестандартных ситуациях, т.е. так называемые общеучебные умения; общенаучные способы познания, «которые должны иметь не столько учебно-тренировочную, сколько реально действенную роль в жизни» [7, с. 58; 5];

– *креативный* – процедуры творческой деятельности как креативные умения постановки и решения проблем. В соответствии с логикой творческой деятельности классики отечественной дидактики – М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, В.В. Краевский – определили следующие умения принимать эффективные решения в нестандартных познавательных проблемных ситуациях: умения определять познавательные проблемы, т.е. устанавливать несоответствие между желаемым и действительным; умения формулировать гипотезу по решению проблем; умения определять для решения проблем новую функцию объекта, т.е. устанавливать новое значение, роль, обязанность, сферу деятельности; умения осуществлять перенос знаний, умений в новую ситуацию для решения проблем; умения комбинировать известные средства для нового решения проблем [3, с. 107-109];

– *аксиологический* – ценностно-смысловые ориентации, убеждения о смыслах, целях, субъектах и результатах учебно-познавательной деятельности и т.д. С точки зрения культурологической концепции, опыт эмоционально-ценностного отношения к миру включает социальную и личностную составляющие. Если социальная составляющая представляет собой перечень ценностей, одобряемых данным обществом, то у каждого человека формируется своя, индивидуальная иерархическая система ценностей.

Трактовка общеучебных умений как сложных интеллектуальных умений предполагает *обязательное предъявление учащимся теоретико-инструктивных знаний корректного осуществления того или иного умения*. Когда учитель рассказывает о морфологических особенностях глагола и при этом просит учащихся слушать его внимательно, то педагог должен избавиться от иллюзии: якобы он еще и учит внимательно слушать. Ведь ребята его слушают! Отнюдь. Общеучебные умения автоматически не осваиваются учащимся при выполнении предметных учебных заданий как обязательный побочный продукт. Эффективное применение общеучебных умений при решении учебных задач предполагает, что они должны были сначала выступить в качестве предмета целенаправленного освоения. Именно на это направлены технологические блоки системы метапредметного образования, в которых основной акцент сделан на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования – универсальных учебных действий.

3 блок. Учебно-методические комплексы метапредметных курсов. Метапредметные курсы, направленные на освоение деятельностного компонента содержания метапредметного образования, позволяют сформировать теоретико-инструктивные, технологические и аксиологические основы вла-

дения общеучебными умениями. Ценности, знания и умения, освоенные учениками на метапредметных курсах, позволяют учителям-предметникам более эффективно формировать, совершенствовать и использовать те же общеучебные умения в границах общеобразовательных дисциплин. В качестве примера учебно-методических комплексов подобных метапредметных курсов укажем наши курсы: «Основы учебного исследования» для учащихся 5-10 кл. [4] и «Азбука логичного мышления» для учащихся 9-10 кл. [1].

4 блок. Метапредметные уроки. Метапредметные уроки, которые преимущественно направлены на освоение учащимися *деятельностного содержания метапредметного образования*, способствуют *целенаправленному формированию* когнитивной, деятельностной и аксиологической составляющих владения общеучебными умениями. Мы убеждены, что метапредметные уроки играют существенную роль в метапредметном образовании, в том числе и за счет метапредметной интеграции содержания образования. В качестве объекта освоения на метапредметных занятиях могут выступать различные компоненты содержания метапредметного образования: методологические категории учебно-познавательной деятельности такие, как проблема, цель познания, гипотеза, рефлексия и т.д., ценностные категории научного и образного познания мира, соотношение познавательной деятельности ученого и учебно-познавательной деятельности учащегося и т.д., а также логические средства: анализ и синтез, сравнение, обобщение и классификация, определение понятия, доказательство и опровержение. Таким образом, содержание метапредметных уроков обусловлено рефлексивным характером учебно-познавательной деятельности, которая направлена не только на получение нового знания, но и на сам процесс его получения, осмысления и использования.

5 блок. Дополнительные общеобразовательные программы. Образовательный потенциал дополнительных общеобразовательных программ детских объединений значительно возрастает благодаря интеграции с внеурочными метапредметными курсами на основе ценностной и содержательной близости, организационно-методического взаимодополнения. Реализация дополнительных общеобразовательных программ детских объединений (интеллектуальных клубов, секций, студий, кружков и т.п.) получает дальнейшее развитие в проектной и исследовательской деятельности учащихся.

6 блок. Проектная и исследовательская деятельности. Дидактико-методическое сопровождение организации и осуществления проектной и ис-

следовательской деятельности учащихся может включать три пакета материалов:

- внутришкольные нормативные документы, обеспечивающие стабильное развитие данного направления образовательного процесса, например, положение о школьной конференции проектных и исследовательских работ учащихся, положение о школьном научном обществе и т.д.;

- методические рекомендации учителям, выступающим в качестве консультантов проектных и исследовательских работ учащихся, например, учебно-методический комплекс метапредметного курса, форма заявки на учебное исследование и проект и т.д.;

- дидактические рекомендации учащимся, осуществляющим исследовательскую деятельность, разрабатывающим учебные проекты, например, требования к выбору и формулировке темы, структуре защитной речи и т.д.

Таким образом, дидактико-методическое сопровождение организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности учащихся включает как стратегические, так и тактические документы, как регламентирующего, так и рекомендательного характера, как методической, так и дидактической направленности. Пакет данных документов не только ежегодно должен обсуждаться, корректироваться и утверждаться на педагогическом совете и ученическом научном обществе, но и доводиться до всех участников: как учащихся и их родителей, так учителей, педагогов дополнительного образования, выступающих в роли научных консультантов.

Представленная внутришкольная система учебно-методического обеспечения метапредметного образования, осуществляемого с использованием потенциала интеграции общего и дополнительного образования детей, является открытой, что предполагает введение других дополнительных блоков, особенно в технологическую часть. Так, технологическая часть учебно-методического обеспечения метапредметного образования может включать: учебно-методические комплексы метапредметных элективных курсов гносеологической направленности; программно-методические средства общешкольной координации и интеграции деятельности педагогов при проведении метапредметных уроков в границах традиционных учебных дисциплин; учебно-методические нормы организации и осуществления проектной и исследовательской деятельности; программно-методическое обеспечение деятельности детских объединений, клубов, секций, кружков дополнительного образования, способствующих развитию готовности учащихся осуществлять самоуправляемую учебно-познавательную деятельность; но и единые подходы и нормы оценивания достижения метапредмет-

ных образовательных результатов, разнообразный мониторинговый инструментарий изучения сформированности ключевых общеучебных умений.

При этом следует учитывать следующие положения:

1. Эффективность формирования и развития общеучебных умений будет значительно выше, если оно не только осуществляется усилиями одного учителя-энтузиаста (пусть и очень талантливый), но получило признание в образовательной деятельности многих педагогов и поддержку руководителей школы. В связи с этим необходим педагогический коллектив единомышленников, понимающий важность метапредметного образования, обладающий необходимым уровнем профессиональной компетентности, экипированный соответствующими учебно-методическими комплексами, обеспеченный управленческим сопровождением.

2. Одна из особенностей организации освоения учащимися универсальных учебных действий заключается в том, что она предполагает обязательный высокий интеллектуальный и креативный уровень педагога, владение соответствующей педагогической компетентностью, включающее не только преподавательскую, но и исследовательскую, проектную составляющую. Активное участие педагогов в разработке, обсуждении и внедрении в практику решений проблем умений учащихся учиться позволит, с одной стороны, создать адекватные особенностям школы учебно-методические комплексы, а с другой, – сформировать методическую и психологическую готовность педагогов по его реализации.

3. В связи с высоким коэффициентом инновационности метапредметного образования, разработка и внедрение в образовательный процесс школы соответствующего учебно-методического обеспечения требуют организацию внутришкольной системы научно-методического сопровождения, а не традиционной методической работы по выявлению, обобщению и распространению передового педагогического опыта. Она способствует обеспечению качества образования посредством разработки, выявления, адаптации и внедрения в образовательный процесс дидактико-методических средств, которые сопровождаются проблемно- и практико-ориентированным повышением профессиональной компетентности педагогов.

Литература:

1. *Воровщиков, С.Г.* Азбука логичного мышления: учеб. пособ. для учащ. стар. кл. / С.Г. Воровщиков– 2-е изд. – М.: 5 за знания, 2007. – 352 с.

2. *Громько, Ю.В.* Мыследеятельностная педагогика: теорет.-практ. руков. по освоен. высш. образцов пед. искусства) / Ю.В. Громько – Минск: Техно-принт, 2000. – 376 с.
3. Дидактика средней школы / В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, Н.М. Шахмаев. – М.: Просвещение, 1982. – 319 с.
4. *Новожилова, М.М.* Как корректно провести учебное исследование: от замысла к открытию / М.М. Новожилова, С.Г. Воровщиков, И.В. Таврель. – 5-е изд. – М.: 5 за знания, 2011. – 216 с.
5. *Татьянченко, Д.В.* Развитие общеучебных умений школьников / Д.В. Татьянченко, С.Г. Воровщиков // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 115-126.
6. *Хуторской, А.В.* Метапредметный подход в обучении: науч.-метод. пособ. / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во «Эйдос»; Изд-во Ин-т. образ. чел., 2012. – 73 с.

Ю.А. Городецкая,
старший преподаватель кафедры русского и иностранных языков
Московского гуманитарно-экономического университета;
кандидат педагогических наук (Москва, Россия)
e-mail: ugorodeckaya@gmail.com

МЕТОДА ПРОЕКТОВ В ПРАКТИКЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ

Применение полученных знаний и умений в нестандартных ситуациях в процессе непосредственного взаимодействия ребенка с социально-природным окружением может быть организовано в учреждениях дополнительного образования детей на основе метода проектов. Этот метод обучения возник в начале XX в. в сельскохозяйственных школах США как попытка практической реализации идей прагматической педагогики Дж. Дьюи, который предлагал строить обучение на активной основе через целесообразную деятельность ученика, соотносясь с его личным интересом именно в этом знании [3]. С тех пор данный метод успешно применяется во многих странах мира. В России первые попытки его использования были предприняты С.Т. Шацким в клубах [1].

Идея организации самостоятельной работы учащихся над практически заданными проектами активно использовалась многими дидактами в поисках разумного баланса между академическими знаниями и прагматическими умениями.

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, предложенной педагогом или выявленной детьми, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом, оформленным тем или иным образом. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Решение проблемы предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – необходимость интегрирования знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творчества.

Работа по методу проектов предполагает не только наличие и осознание какой-то проблемы, но и процесс ее раскрытия, решения, что включает планирование действий, наличие замысла или гипотезы решения этой проблемы, распределение ролей, то есть заданий для каждого участника при условии

тесного взаимодействия. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубить знания отдельных учеников по этому вопросу, дифференцировать процесс обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к вопросу, актуальному для практической жизни и вместе с тем требующему привлечения знаний из разных областей творческого мышления, исследовательских и практических навыков. Таким образом достигается вполне естественная интеграция знаний.

Одной из главных целей метода проектов является обеспечение непосредственной реализации классического дидактического принципа полноценной связи обучения с практикой (реальной деятельностью).

В учреждениях дополнительного образования метод проектов может использоваться для решения следующих различных педагогических задач:

- приобретение детьми знаний и умений при осознании их практической значимости;
- освоение способов самостоятельной индивидуальной или групповой деятельности;
- развитие познавательных и творческих способностей, а также способностей самоуправления и саморегуляции деятельности;
- организация профессиональных проб и содействие профессиональному самоопределению детей.

Проекты Е.С. Полат, реализуемые в дополнительном образовании детей, разнообразны, и их классификация возможна по различным основаниям [2]. По доминирующему в проекте характеру задач они могут быть поисковыми, исследовательскими, творческими, прикладными.

Поисковые проекты предполагают сбор и последующий анализ информации, выявление и формулирование проблем, постановку задач. Важно, что способами получения информации в данном случае являются опросы, анализ публикаций в периодических изданиях, наблюдения и т.п., а также то, что дети сами определяют, каким способом может быть получена требуемая информация. Участники проекта разрабатывают также предложения или даже программу деятельности по решению этих задач, но практическая реализация их решения остается за рамками поискового проекта. Предметным результатом деятельности детей является собранная ими информация, оформленная в виде доклада, стенда, электронной презентации. Поисковые проекты могут выполняться при освоении вводной темы учебной программы как подготовительный этап предстоящей работы или служить для обобщения полученных знаний при изучении раздела программы.

Исследовательские, творческие и прикладные проекты предполагают реальное решение той или иной задачи, которая может являться итогом выполнения предыдущего поискового проекта или может быть предложена педагогом дополнительного образования. В последнем случае задача формулируется в ходе обсуждения проблемной ситуации, когда педагог создает условия для перевода объективной проблемы в личностно-значимую за счет пробуждения любопытства, интереса, мотивов общественной значимости, престижа, преодоления и др. Для этого используются такие приемы, как проблемное изложение, эвристическая беседа, проблемная демонстрация.

В ходе выполнения исследовательских проектов дети осваивают как конкретные методики сбора и анализа информации, проведения эксперимента, использующиеся в той или иной научной отрасли, так и собственно исследование (эмпирическое или экспериментальное) как метод познания. В учреждениях дополнительного образования детей исследовательские проекты учащихся проводятся по проблемам, решение которых имеет определенную научную или практическую значимость. При этом отдельные детские проекты являются частью какой-либо комплексной программы, реализуемой под патронатом кафедр вузов, управлений местных администраций или общественных организаций. Результаты исследовательских проектов нередко выставляются на конкурсах детских работ, публикуются в научной периодике или выходят отдельными сборниками.

Творческие и прикладные проекты детей направлены на создание конкретного продукта в сфере искусства или техники. Детские творческие проекты в сфере искусства имеют общественную направленность, так как творческий продукт создается для определенного зрителя: концерт для пожилых людей, проживающих в интернате; плетеные панно для фойе центра детского творчества; спектакль для малышей соседнего детского сада и т.п. Творческие и прикладные проекты могут быть и коммерческими, то есть изначально ориентированными на продажу создаваемого продукта. Такие проекты помимо отработки практических навыков и проб в творческих профессиях позволяют решать задачи экономического образования детей, познакомить их с характером деятельности и сфере менеджмента и маркетинга.

В предметной области детские проекты могут быть монопредметными и межпредметными. Так как в учреждениях дополнительного образования детей обучение имеет практико-ориентированный характер и выполняемые детьми проекты предусматривают не только поиск варианта решения задачи,

но и его реальное осуществление, то они носят здесь чаще всего межпредметный характер.

Проекты, выполняемые воспитанниками учреждений дополнительного образования, отличаются по числу участников. Они могут быть индивидуальными, парными и групповыми. Но в любом случае важно не только само число участников, но и характер контактов между ними. Например, участниками проекта могут быть дети одной учебной группы или разных учебных групп одного объединения; дети, занимающиеся в разных объединениях одного учреждения или в объединениях одного профиля, но разных учреждений.

В последние годы большой популярностью у детей и педагогов пользуются телекоммуникационные, региональные, межрегиональные, международные проекты. В учреждениях дополнительного образования детей состав участников проектов может быть разновозрастным: как детским, так и детско-взрослым. В любом случае участие тех или иных людей в проекте должно быть обосновано не только с позиций педагогических задач, но и с позиций их возможного вклада в реализацию проекта. Проекты, имеющие большое число участников, предполагают дифференциацию их по статусно-ролевому признаку. Это деление может осуществляться по степени вовлеченности в проект: инициаторы и разработчики, координаторы и привлеченные исполнители. Оно может соответствовать распределению функций между людьми в той или иной профессиональной сфере: режиссер, сценарист, художник по костюмам, актеры и т.д.

Использование метода проектов с детьми разного возраста имеет свои особенности. Так, методика организации проектной деятельности младших школьников, разработанная Т.В. Цветковой [4], представляет собой своеобразный синтез длительной сюжетно-ролевой игры и метода проектов. Выполнение проекта для ребенка становится ступенькой самосовершенствования, приближения к образу героя произведения, сюжет которого положен в основу игры. Поисковый этап проводится как выбор детьми своей темы из целого калейдоскопа идей, которые затем дорабатываются ребенком до проекта предстоящей деятельности. Для этого предлагается красочно оформленная анкета, ответы на вопросы которой и составляют проект. Старт игры и подведение итогов выполнения проектов проводятся в форме праздника, а успехи детей отмечаются присвоением игровых отличий и званий.

Для подростков важным моментом в организации проектной деятельности является соревновательность, а также аналогия с популярными формами

общественной жизни взрослых. Во многих учреждениях дополнительного образования детей успешно используется методика «Биржа идей и дел» [2]. Поисковый этап проводится как разведка дел и накопление идей о возможных проектах. Идеи группируются по тематике и видам деятельности, определяется их «цена» – актуальность и трудность выполнения. На этом же этапе регистрируются различные «фирмы» – группы детей и индивидуальные участники игры. Затем идеи «продаются» с аукциона. «Покупка» идеи – это и символическое принятие ответственности за ее практическое воплощение, и старт экономической игры. «Фирмы» вкладывают игровые деньги в проект, в случае его успешного выполнения они получают «прибыль», если проект на основе приобретенной идеи не разработан или не реализован, то «фирма» теряет потраченные деньги.

Если метод проектов используется при работе со старшеклассниками, то его этапы могут имитировать профессиональную деятельность, а приглашенные специалисты выступать экспертами при защите проектов. В правилах для учителя, решившего работать с помощью метода проектов, ассоциации «Дальтон-план» школы Нидерландов [4] подчеркивается, что важно доверять ученикам, относиться к ним как к полноправным участникам общего созидательного труда и постоянно подчеркивать это своим поведением. Педагог вмешивается в работу детей в тех случаях, когда этого требуют обстоятельства или сами дети его об этом просят. Он должен избегать оценочных высказываний, стимулировать детей самостоятельно анализировать и оценивать свою работу.

Использование метода проектов существенно изменяет позицию педагога дополнительного образования во взаимодействии с детьми. Его преподавательские функции: представление информации, демонстрация приемов, оценка достижений детей минимизируются, так как знания о социальных и природных объектах, способах деятельности дети получают самостоятельно, взаимодействуя с людьми, явлениями культуры, природой.

Таким образом, работая по методу проектов, педагог дополнительного образования отвечает за успех и безопасность детей, не только выступая координатором их индивидуальной и групповой деятельности, но и проводя предварительную работу по налаживанию внешних контактов объединения, формируя общественное мнение жителей микрорайона в отношении социальной практики детского объединения.

Литература:

1. Дополнительное образование детей / под ред. О.Е. Лебедева. – М., 2000.
2. Программы дополнительного образования детей: Вып. 1: Развивающие игры и упражнения. – М., 2002.
3. Социальное воспитание в учреждениях дополнительного образования детей / под ред. А.В. Мудрика. – М., 2004.
4. Методика работы педагога дополнительного образования / И.И. Фришман. – М., 2004.

Е.И. Деца,
профессор кафедры теоретической информатики и дискретной
математики, доктор педагогических наук, доцент
Московского педагогического государственного университета
(Москва, Россия), E-mail: elena.deza@gmail.com

О ПРОБЛЕМЕ ГУМАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Социокультурная составляющая современного общества в целом и отечественной образовательной системы, в частности, обладает несколькими важнейшими характеристиками, к которым, помимо глобализации и цифровизации, следует отнести общее изменение целевых приоритетов: ценность обучения определяется не только качеством «специальной» подготовки, но и (прежде всего!) мерой «очеловечивания», то есть уровнем соответствия ее реалий потребностям обучающегося.

Основной вектор развития отечественной педагогической науки и образовательной практики направлен на всестороннее развитие личности, то есть на использование в образовательном процессе теории личностно-развивающего обучения. В свою очередь, личностно-развивающее обучение основано на принципе «...гуманизации образования, суть которого – отношение к человеку как к высшей ценности бытия...» [1].

Гуманизация образовательного процесса отечественной высшей школы особенно важна для студентов, осваивающих психологические, педагогические или социальные науки, в частности, обучающихся по направлениям подготовки 37.03.01 «Психология», 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование» 39.03.01 «Социология». Будущие психологи, педагоги и социологи «погружены» в обсуждаемую проблематику прежде всего в силу специфики выбранной области профессиональной деятельности: сферы человеческих взаимоотношений. Для будущих учителей математики и информатики, то есть студентов, осваивающих соответствующие профили направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», гуманизация их профессиональной подготовки опирается, в первую очередь, на принципы фундаментальности и интегративности математического образования [2].

Одним из важнейших средств гуманизации обучения являются интегративные дисциплины по выбору, способствующие формированию общей и

профессиональной культуры обучающихся, их способности к быстрой адаптации в новых условиях. Так, для студентов-психологов (УРАО) нами был разработан и апробирован курс «Кросс-культурные отношения», направленный «...на формирование интереса к нормам жизни других народов, на понимание многообразия и самобытности культур, на развитие межэтнической тактичности и толерантности...» [1]. Для будущих учителей математики (МПУ) был предложен курс по выбору «Избранные главы теории расстояний и метрик», освещающий различные (философские, математические, прикладные) аспекты понятия «расстояние», которое «...является одним из основополагающих во всем человеческом бытии...» [1; 2].

Еще несколько лет назад введение в образовательный процесс подобных интегративных курсов казалось (и было) вполне достаточной мерой для гуманизации учебного процесса с целью организации эффективной профессиональной подготовки современных специалистов – психологов, педагогов, социологов. Однако за последние три-четыре года ситуация изменилась. В частности, резко активизировался процесс практической реализации принципа *инклюзивного образования*, подразумевающего «...обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей...» [3]. В связи с этим особое внимание стало уделяться созданию условий для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и инвалидов в обычных образовательных организациях, то есть адаптации материально-технических, кадровых, учебных и других ресурсов учебных заведений (в том числе высшего образования) к обучению в их стенах лиц с инвалидностью и ОВЗ.

Проблемы обеспечения в учебном заведении доступной образовательной среды для лиц с ОВЗ и инвалидов многоплановы, они затрагивают методологические, нормативно-правовые, технические аспекты, вопросы организации комплексного сопровождения образовательного процесса, исходящего из особых образовательных потребностей таких обучающихся. В частности, нужно пересмотреть ряд базовых положений подготовки соответствующих специалистов, обратив особое внимание на формирование и совершенствование профессиональных компетенций студентов психолого-педагогических и социальных специальностей, способствующих обеспечению качества образования обучающихся лиц с ОВЗ и инвалидностью при получении общего и высшего образования.

В рамках создания системы соответствующих компетенций необходимо выделить *нормативный* блок, содержание которого опирается на Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», Государственную программу «Доступная среда» на 2011-2020 годы, другие нормативные документы.

Абсолютно необходим *этический* блок, сущность которого выражена уже разработанными кодексами профессиональной этики (прежде всего – кодексом «этики и служебного поведения работников органов управления социальной защиты населения и учреждений социального обслуживания» [3]), закрепляющими на государственном уровне такие очевидные, но не всегда соблюдаемые качества профессионалов, как «нейтральность, корректность, терпимость, бесконфликтность, ответственность, порядочность, строгое соблюдение конфиденциальности» [3] и др.

Не менее важен *организационный* блок, связанный со знанием особенностей организации учебного процесса для обучающихся с ОВЗ и инвалидностью и подразумевающий обязательный учет в профессиональной деятельности ряда общих закономерностей, которые проявляются у большинства лиц с ОВЗ, в том числе: уязвимость, потребность в доброжелательной обстановке; необходимость в адаптации учебного материала; необходимость в дополнительном времени на освоение учебного материала; особая значимость положительной оценки их достижений и успехов. Значительная пропедевтическая работа должна проводиться при включении обучающихся с ОВЗ в обычный коллектив. Особых подходов требует грамотное осуществление диагностики: текущего и промежуточного контроля, государственной итоговой аттестации (ГИА).

Наконец, следует выделить блок *педагогического и социального сопровождения* инвалидов и лиц с ОВЗ в процессе обучения. Педагогическое сопровождение направлено на мониторинг и своевременную корректировку условий учебной работы таких обучающихся (контроль за реализацией адаптированных образовательных программ, организация дополнительных консультаций, оптимизация работы тандема «преподаватель-ученик» и т.д.). Социальное сопровождение – на их социальную поддержку (бытовые проблемы, социальные выплаты и др.) [4].

Конечно, значительная часть компетенций, необходимых в контексте подготовки специалистов в области инклюзивного образования, являются «стандартными», однако изменение образовательных реалий требует их пе-

реосмысления и переструктуризации. Никакая система компетенций не сможет компенсировать отсутствия у специалиста – психолога, педагога, социолога, учителя таких качеств, как душевная чуткость, широта души, понимание другого человека – качеств, реализующих «внутри нас» гуманизацию окружающего нас мира.

Литература:

1. *Белова, С.И., Деза, Е.И.* Вопросы гуманизации профессиональной подготовки психолого-педагогических кадров / С.И. Белова, Е.И. Деза // Проблемы педагогики. – 2015. – № 2 (3). – С. 97-100.

2. *Деза, Е.И.* Особенности реализации концепции создания индивидуальных траекторий фундаментальной подготовки учителя математики в условиях вариативного образования / Е.И. Деза // Наука и школа. – 2012. – № 2. – С. 28 - 34.

3. *Медова, М.А.* Методические рекомендации по обучению студентов-инвалидов и студентов с ограниченными возможностями здоровья / М.А. Медова. – Томск: ТГПУ, 2017. – 50 с.

4. *Патраков, Э. В.* Доступная образовательная среда как фактор социальной ответственности вуза: монография / Э.В. Патраков, Л.В. Токарская, О.В. Гущин. – Екатеринбург : УрФУ, 2015. – 184 с.

Л.А. Золотовская,
профессор ВА РВСН имени Петра Великого,
кандидат философских наук, заслуженный учитель РФ
(Москва, Россия), E-mail: milzo104@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ КАДРОВ

На основе существующих в современной России социально-политических условий и задач в области обеспечения безопасности, выделяются: создание и совершенствование обороны РФ, поддержание внутривнутриполитической стабильности, целостности и неприкосновенности территории РФ; обеспечение готовности к участию и участие в миротворческой деятельности; необходимость совершенствования профессионально-педагогической подготовки военных специалистов [2, с. 15].

В воинских частях Министерства обороны сформировалась потребность в высоко квалифицированных офицерских кадрах, способных обеспечить обороноспособность страны. Такие специалисты отличаются высокой квалификацией, профессионализмом, нравственной [5] и гуманитарной воинской культурой [6], инициативностью, умением самостоятельно принимать решения и ставить конкретные задачи подчиненным, способностью выполнять поставленные задачи в многонациональном воинском коллективе, отвечать за последствия своих действий и распоряжений.

Процессы, происходящие в государстве, существенно сказались на подрастающем поколении, приходящем в военные учебные заведения. Развитие современной военной техники и перспективы ее реализации в боевые обстановке, опыт военных действий и военных учений убедительно свидетельствуют о необходимости учитывать все это в профессиональной подготовке и профессиональном воспитании военных кадров. Будущим офицерам необходимо не только мастерски владеть военной техникой, но и отличаться высокой идейно убежденностью, силой духа, умением мыслить, адекватно складывающейся военной ситуации, проявлять разумную инициативу, творчески подходить к решению служебно-боевых задач и задач повседневной педагогической деятельности.

Все это определило введение института заместителей командира по военно-политической работе в Вооруженных силах. Основное предназначение таких заместителей (политработников) – формирование профессиональной

подготовленности каждого военнослужащего и обеспечение его морального превосходства, сплоченности и слаженности воинских коллективов, способных к выполнению задач по воинскому назначению в любых условиях боевой обстановки в интересах защиты Отечества.

Педагогическая деятельность офицера по военно-политической работе в подразделении полифункциональна и сопряжена с определенными трудностями и прежде всего – это работа с различным контингентом: солдатами срочной службы, контрактниками, военнослужащими и членами их семей, военнослужащими женщинами. Она представляет собой системный комплекс информационно-пропагандистских, индивидуально-психологических, правовых, социально-экономических, морально-этических, культурно-досуговых, спортивно-массовых и иных мероприятий, осуществляемых субъектами педагогической деятельности и направленных на формирование у военнослужащих необходимых морально-боевых качеств, предполагает единство и согласованность действий всех субъектов обучения и воспитания [1, с. 142].

Профессию офицера, работающего с личным составом, можно назвать «коммуникативной», поскольку общение и взаимодействие тесно вплетено в контекст его профессиональной деятельности. Это профессия, успешность которой в значительной мере зависит от педагогической компетентности офицера.

Важным аспектом в его профессионально-педагогической деятельности является умение обеспечивать профессиональное воспитание личного состава многонационального коллектива и оказывать им помощь в трудные периоды службы. Это требует чуткого, внимательного отношения к проблемам военнослужащих, знания их интересов, запросов и нужд, также соответствующих педагогических способностей [3, с. 116]. Высокий уровень педагогической компетентности делает офицера более подготовленным к осуществлению профессионально-педагогической деятельности и защищенным в условиях интенсивного межличностного общения при управлении личным составом.

Главная цель образовательного процесса в военном вузе – обеспечить всестороннюю подготовленность выпускника – офицера по профессиональному назначению к успешному педагогическому взаимодействию с военнослужащими. Такое взаимодействие является универсальной характеристикой педагогического процесса, складывающегося в учебных группах профильного военно-политического образования, обусловленных потребностями видов и родов войск.

Все виды педагогического взаимодействия происходят в образовательной среде военного вуза, которые носят профессионально-ориентированный социализирующий характер. При этом, оно отличается характером педагогического воздействия профессорско-преподавательского состава и ответной реакцией обучающихся.

Благодаря организации эффективного педагогического взаимодействия осуществляется оптимизация процесса управления обучением. Эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса позволяет решить следующие задачи:

- интенсифицировать обучение на основе партнерского взаимодействия;
- создать творческую атмосферу между участниками образовательной деятельности, вовлекая всех в непрерывный творческий процесс саморазвития.

Основными подходами к организации педагогического взаимодействия являются:

- деятельностный – на основе которого, обеспечивается формирование у курсантов разнообразных способов и видов деятельности, при том, что они являются активными участниками образовательного процесса;
- личностно-ориентированный – развитие индивидуальных способностей по военно-профессиональному назначению, самопознания, овладение способами саморегуляции поведения;
- компетентностный – формирование системы компетенций, составляющих личностно-профессиональный потенциал к действиям по военно-профессиональному назначению;
- профессионально-технологический – педагогическая система профессионального становления офицера по работе с личным составом, основанная на идее технологизации обучения в рамках будущей военно-профессионально-педагогической деятельности.

Основными характеристиками взаимодействия «педагог – курсант» являются: взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Каждая из этих характеристик имеет свое содержание, но только их комплексная реализация в образовательном процессе обеспечивает его эффективность.

Эффективное взаимодействие – это совместно построенные действия субъектов образовательного процесса, обеспечивающие необходимые условия для личностного роста, развития личностного потенциала, самооценки,

развития навыков эффективного вербального и невербального общения, саморегуляции, потребности в самореализации. Сотрудничество характеризуется: пространственным и временным соприсутствием, единством цели, организацией и управлением деятельностью, разделением функций, действий, операций, наличием позитивных межличностных отношений.

Под психолого-педагогическими условиями, необходимыми для обеспечения качества взаимодействия «педагог – курсант», следует понимать:

- применение широкого спектра методов взаимодействия участников педагогического процесса;
- целесообразность специальных ситуаций для диалога в процессе решения задач обучения;
- развитость обратной связи офицера с личным составом посредством интерактивных технологий сотрудничества;
- предметность реализации диалоговых и коммуникативных технологий воспитания.

Офицеру по работе с личным составом следует учитывать, что в основе стратегии сотрудничества с личным составом лежат идеи стимулирования и формирования познавательных интересов военнослужащих. Приемы педагогического сотрудничества одновременно регламентируют деятельность самих участников. Наиболее распространенным способом педагогического сотрудничества при решении различных задач является диалог, обсуждение проблемных вопросов. В сотрудничестве как в основе взаимодействия заложена гуманистическая идея совместной развивающей деятельности, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

Литература:

1. *Золотовская, Л.А.* Профессиональная подготовка офицерских кадров в условиях современного военного вуза: методология, теория, практика: монография / Л.А. Золотовская. – Балашиха: ВТУ. – 2014. – 258 с.
2. *Золотовская, Л.А.* Совершенствование системы профессиональной подготовки офицеров по работе с личным составом в современных условиях модернизации военного образования / Л.А. Золотовская, Н.В.Кожевникова // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2014. – Т. 2. – № 4. – С. 15 – 18.

3. *Золотовская, Л.А.* Концептуальные основы подготовки офицеров по работе с личным составом / Л.А. Золотовская // Социально-гуманитарные знания. – 2016. – № 4. – С. 116-127.

4. *Мардахаев, Л.В.* Социальная защита военнослужащих и членов их семей (Из опыта работы соц. служб Великобритании): учеб. пособ. / Л.В. Мардахаев. – М.: МГСУ «Союз», 1996.

5. *Мардахаев, Л.В.* Формирование основ гуманитарной культуры будущего офицера / Л.В. Мардахаев // Гуманитарные проблемы военного дела: военно-научный журнал. – 2014. – № 1. – С. 197 – 200.

6. *Мардахаев, Л.В.* Нравственные основы личности современного офицера / Л.В. Мардахаев // Вестник академии военных наук. – 2015. – № 3. – С. 53 – 58.

7. Приказ Министра обороны РФ № 670 от 15 сентября 2014 года «О мерах по реализации отдельных положений статьи 81 Федерального закона от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

Г.С. Майлыбаева,
доктор PhD., ассоциированный профессор,
Жетысуский государственный университет им. И. Жансугурова,
(г. Талдыкорган, Казахстан);

С.А. Нурғалиева
кандидат педагогических наук, ассоциированный профессор,
кафедра педагогического образования и менеджмента,
Восточно-Казахстанский государственный университет
имени С. Аманжолова (г. Усть-Каменогорск, Казахстан);

С.С. Жакипбекова
доктор PhD, Жетысуский государственный университет
им. И. Жансугурова (г. Талдыкорган, Казахстан)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СОВРЕМЕННОМ КАЗАХСТАНЕ

Обновленное содержание казахстанского образования ставит перед высшей школой ряд актуальных задач в изменении общей стратегии подготовки педагогических кадров.

Из анализа научной литературы следует, что вопросы сущности профессиональной подготовки будущих специалистов представлены в работах зарубежных и отечественных исследователей. Понятие «профессиональная подготовка» трактуется как:

- процесс формирования специалиста для одной из областей трудовой деятельности, связанной с овладением определенным родом занятий, профессий [1];
- процесс и результат профессионального становления и развития личности, сопровождающийся овладением установленными знаниями, умениями, навыками и педагогическими компетенциями по конкретным специальностям и профессиям [2, с. 116];
- система профессионального обучения, имеющая целью ускоренное приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ [3, с. 223];
- процесс овладения знаниями, умениями и навыками, позволяющими выполнять работу в определенной области деятельности;

- приобретение обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы или группы работ, и не подразумевает повышение образовательного уровня обучаемого [4, с. 482];
- гармоничное единство особого интереса к работе в школе и содержательного понимания педагогической профессии, реальное наличие педагогических знаний, умений и навыков [5, с. 8].

Различные аспекты подготовки учителя начальной школы были рассмотрены в исследованиях Л.С. Подымовой [6, с. 208], С.Е. Архипова [7, с. 70].

Многие исследования посвящены дидактической подготовке учителя начальной школы. Так, Т.В. Амельченко считает, что дидактическая подготовка – «отбор содержания образования, умения использовать знания дидактики и переводить их в русло практической деятельности, использовать инновационный опыт педагогов-практиков – умения, которые составляют основу для формирования компетенции, связанных с организацией познавательной деятельности школьника» [8].

В своем исследовании мы придерживаемся мнения К.К. Платонова о профессиональной подготовке как «системы организационных и педагогических мероприятий, обеспечивающей формирование личности – профессиональной направленности, знаний, навыков, умений и профессиональной готовности» [9, с. 106].

Целью данной статьи является оценивание результатов изучения современного состояния подготовки будущих учителей начальных классов в Республике Казахстан.

Стратегический план развития РК до 2020 года конкретизирует стратегию национального образования и его ключевые цели на предстоящий период [10]. Согласно закону РК «Об образовании» основу высшего педагогического образования составляет базовое педагогическое образование, которое осуществляется двумя путями:

- моноуровневым – освоением основной образовательной программы подготовки учителя в педагогическом ВУЗе в течение 4-5 лет;
- двухуровневым – реализацией двух программ: общего высшего образования со сроком обучения 2 года и базового высшего педагогического образования со сроком обучения 2-3 года (бакалавриат) [11].

В общеобязательном государственном стандарте образования Республики Казахстан специальности «Педагогика и методика начального обучения» представлена профессиограмма учителя начальных классов. Профессио-

грамма состоит из паспорта специальности, описания компетентностей выпускника, программы педагогических и методических знаний, навыков, необходимых будущему учителю. Однако на практике профессиограмма как модель специалиста в качестве ориентира во время обучения самими студентами не используется, так же, как и молодыми учителями во время получения первого трудового опыта. Следовательно, такая модель должна быть сконструирована при непосредственном участии субъектов деятельности (студент, учитель) [12].

Типовой учебный план специальности высшего образования 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения, утверждённый приказом МОН РК от 16 августа 2013 года № 343, ориентирован на реализацию содержания образования через три блока дисциплин: общекультурный, общепрофессиональный и предметный блоки. Каждый из блоков требует различного количества времени на изучение. Так общекультурный блок дисциплин занимает наименьшее количество, 25% учебного времени. При изучении дисциплин этого блока будущие учителя начальных классов ориентированы на развитие педагогического мышления, основ профессионального мировоззрения, понимание собственной педагогической позиции. Дисциплины, которые входят в этот блок условно делят на две группы (цикла):

- общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины (иностранный язык, казахский/русский язык, физическая культура, отечественная история, культурология, политология, правоведение, философия, экономика);
- общие математические и естественно-научные дисциплины (математика и информатика, концепции современного естествознания, технические и аудиовизуальные средства обучения).

Второй блок дисциплин, общепрофессиональный, который запланирован к реализации в течение 18% учебного времени, ориентирует на освоение основных психолого-педагогических дисциплин. Это дисциплины, связаны с подготовкой к осуществлению функций преподавания, воспитания в начальных классах, а также создания условий для сохранения, защиты жизни, здоровья детей, психологического и личностного развития каждого ребенка.

Третий блок, предметный, занимает 57% учебного времени. Дисциплины этого блока специфичны только для этой специальности, дают возможность формирования научного мышления на основе глубокого изучения предметов, которые в будущем будут преподаваться учителем.

Кроме того, содержание подготовки учителя начальных классов составляют базовый компонент дисциплин, компонент каталога элективных дисциплин.

плин и факультативный компонент. Дисциплины базового компонента являются одинаковыми для всех организаций высшего образования, ведущих подготовку по этой специальности, это дает возможность сохранять единоеобразие в подготовке, позволяет реализовывать академическую мобильность.

Данные дисциплины изучаются студентами в казахстанских вузах в течение 81% всего учебного времени. Компонент содержания образования из каталога элективных дисциплин и факультативов – это то, что придает образовательной программе любого вуза специфичность, отвечает потребностям региона, а также дает возможность реализации академических свобод студента, в том числе выбирать профиль будущей профессиональной деятельности. Данный блок осваивается в течение 19% всего учебного времени.

Цели и задачи подготовки определяются требованиями практики, для их конкретизации к разработке образовательной программы приглашаются работодатели, которые совместно с выпускающей кафедрой обеспечивают соответствие содержания, уровня и качества подготовки специалистов требованиям государственных общеобязательных стандартов образования, стратегических документов Республики Казахстан [13; 14; 15].

Профессиональная практика является обязательным компонентом учебной профессиональной программы высшего образования.

Подготовка бакалавра специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения предусматривает 8 видов профессиональной практики.

Учебно-ознакомительная практика по «Основам естествознания». Учебно-педагогическая практика: «Введение в педагогическую деятельность». Педагогические практики: «Педагогическая диагностика личности младшего школьника», «Методика воспитательной работы», «Пробные уроки», «Первые дни ребенка в школе». Производственная педагогическая и преддипломная практики. Общий объем всех видов профессиональных практик должен составлять не менее 6 кредитов.

Особое значение в образовательном процессе принадлежит контролю и оценке знаний и умений студентов. Осуществляется текущая, рубежная, итоговая проверка знаний с помощью разработанных на кафедре экзаменационных вопросов и тестовых заданий. Оценка компетенций и учебных достижений обучающихся осуществляется согласно ГОСО РК 5. 03. 006-2006 «Система образования РК. Контроль и оценка знаний в высших учебных заведениях. Основные положения», Приказа № 152 «Правила организации учебно-

го процесса по кредитной технологии обучения» МОН РК от 20 апреля 2011 года [16; 17].

В рамках обновления содержания образования в начальной школе предполагается:

- смещение акцентов с обучения, направленного на передачу фактологического материала энциклопедического характера, на обучение способам получения информации;
- социализация личности, способной к сотрудничеству и самостоятельности в поликультурной среде;
- формирование умения самостоятельно добывать, анализировать и эффективно использовать информацию;
- отход от традиционной организации учебного процесса, когда, прежде всего, определялось содержание образования, отражаемое в учебных программах, и акцентирование на ожидаемых результатах, определяемых по образовательным областям и отражающих деятельностный аспект, т.е. учащиеся «знают», «понимают», «применяют», «анализируют», «синтезируют», «оценивают» [18].

В результате изучения содержания рабочего учебного плана, его соответствия типовому учебному плану специальности 5В010200 – Педагогика и методика начального образования, было выявлено, что содержание учебного плана полностью соответствует типовому учебному плану, что означает – студенты, будущие педагоги, не только овладевают процессуальной стороной профессиональной деятельности, но и проводится целенаправленная деятельность по формированию и развитию у них профессиональных и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности. Подготовка будущих учителей начальных классов на национальном уровне сконцентрирована на повышении качества содержания профессиональной подготовки, отвечает требованиям международного стандарта и повышает эффективность формирования педагога-предметника, воспитателя, менеджера в вузе.

Литература:

1. *Хмель, Н.Д.* Педагогический процесс как объект профессиональной подготовки учителя / Н.Д. Хмель. – Алматы, 2004. – 126 с.
2. *Блинов, В.И.* и др. Словарь-справочник современного российского профессионального образования / В.И. Блинов, И.А. Волошина, Е.Ю. Есенина, А.Н. Лейбович, П.Н. Новиков. - М.: ФИРО, 2010. – 368 с.

3. Педагогический энциклопедический словарь / под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск: Современное Слово, 2005. – 720 с.
5. *Тадиян, С.И.* Совершенствование профессиональной подготовки учителя начальных классов в пединституте: автореф. ... канд. пед.наук. – Киев, 1979. – 23 с.
6. *Подымова, Л.С.* Психолого-педагогическая инноватика / Л.С. Подымова. – М., 2005. – 322 с.
7. *Архипова, С.А.* Подготовка будущего учителя к руководству развитием математического мышления младшего школьника: дис. ... канд. пед.наук. – М., 1985. – 242 с.
8. Структурно-содержательная модель профессиональной компетентности будущего социального педагога / Т.В. Амельченко. – Иркутск: ИПК-РО, 2009. – 294 с.
9. *Платонов, К.К.* Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 2004. – 184 с.
10. Разработка стратегических направлений реформирования образования Республики Казахстан на 2015 – 2020 гг. – г. Астана 2014. – 182с.
11. Закон Республики Казахстан «Об образовании» от 27 июля 2007 года № 319 // Казахстанская правда. – 2007. – № 127 (25372). – 11 с.
12. *Утюпова Г. Е.* Развитие системы подготовки педагогических кадров Казахстана и Германии (на примере учителей начальных классов). диссер... доктора филос. (PhD) [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kaznpu.kz/docs/dissertationnie_raboti/Utyupova_G._disserattion_work.pdf (дата просмотра – 04.01.2018).
13. Концепция высшего педагогического образования Республики Казахстан // Казахстанская правда. – 2005. – 18 августа. - С. 5.
14. Государственный общеобязательный стандарт образования РК бакалавриат специальность: 5В010200 – Педагогика и методика начального обучения (ГОСО РК 6.08.059-2010). – Астана, 2010.
15. Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2014-2018 годы // ИС ПАРАГРАФ, 17.04.2014 11:45:34.
16. ГОСО РК 5. 03. 006-2006 «Система образования РК. Контроль и оценка знаний в высших учебных заведениях. Основные положения».
17. Приказ № 152 «Правила организации учебного процесса по кредитной технологии обучения» МОН РК от 20 апреля 2011 года.

18. Об особенностях организации образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2016-2017 учебном году: Инструктивно-методическое письмо. – Астана: Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, 2016. – 277 с.

В.И. Максакова,

кандидат педагогических наук, специалист по возрастной педагогике,
по педагогическому наследию А.С. Макаренко и К.Д. Ушинского
(Москва, Россия), e-mail: wi.maksakova@mail.ru

ОПЫТ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С недавних пор одной из проблем социальной педагогики стала организация инклюзивного образования. Актуальность решения этой проблемы представляется очевидной: количество детей, нуждающихся в особом к себе отношении (инвалидов, сирот, эмигрантов, жертв насилия и т.п.) нарастает, их отчуждение от общества становится угрожающим. Плохо обученные, невоспитанные, слабо социализированные, они могут представлять реальную опасность для здоровья общества, для экономики государства, для сверстников и самих себя.

Включение всех детей в единое образовательное пространство совершенно необходимо, с одной стороны, для социализации детей с особыми образовательными потребностями, с особенностями развития, а с другой – для гуманизации остальных детей, их родителей, педагогов, работающих в образовательных учреждениях. Инклюзия в нашей стране в настоящее время осуществляется во многих образовательных учреждениях. Однако это – процесс непростой, ставящий множество вопросов теоретического и практического характера, создающий большие сложности для педагогов, иногда вызывающий напряжённые отношения школы с родителями большинства детей и т.д.

Представляется интересным обращение к опыту инклюзии, осуществлённого в своё время на экспериментальных площадках при кафедре педагогики и психологии профессионального образования МПГУ, и извлечение уроков из него.

Объектом исследования выступала отечественная практика включения в общеобразовательную школу детей, лишённых попечения родителей, а предметом – технологии включения детей с разным жизненным опытом в общее образовательное пространство. Цель исследования заключалась в поиске наиболее эффективных способов организации инклюзивного образования и в то же время – направлений профессиональной подготовки специалистов инклюзивного образования.

В исследовании участвовали педагогические коллективы, в которых осуществлялось инклюзивное образование интересующей нас категории детей. Раскроем логику и результаты исследования на примере работы, проведённой в Детской деревне Томилино и в школе №17, где учатся дети из Деревни, Томилинского приюта и обычных семей. В начале учебного года было проведено диагностика, направленная на выявление следующих аспектов инклюзивного пространства:

- отношение всех участников инклюзивного процесса (педагогов, детей, родителей) к самой идее инклюзии;
- глубина понимания и психологическая готовность участников инклюзивного процесса не просто к принятию «другого», «иного» человека, но и к взаимодействию с ним;
- реальное состояние социального взаимодействия сирот и детей, имеющих родителей: организовано оно или осуществляется стихийно, происходит оно только на уроках или и вне их.

В ходе панельного исследования социальным родителям и детям в Детской деревне – SOS Томилино, учителям и родителям учащихся школы № 17 было предложено продолжить ряд незаконченных предложений, косвенным образом характеризующих ситуацию с инклюзией в этих учреждениях. Анализ сформулированных респондентами вариантов продолжения этих предложений показал следующее.

Отношение к человеку, чем-то отличающемуся от окружающих (инвалид, сирота, цыган) в Детской деревне – SOS Томилино оказалось толерантным. Дети Детской деревни обозначили свою стойкую установку на активное взаимодействие с любым человеком, даже если он от них самих сильно отличается. 100% воспитанников деревни выразили готовность помочь инвалиду, понять его, многие были готовы убеждать окружающих оказывать помощь инвалидам. К людям другой национальности, культуры 80% дети не испытывали никакой агрессии. Симптоматично следующее указание: «С хорошим (одноклассником-цыганом) дружил бы, с плохим – нет!» И всё же 20% из участников исследования не были готовы к активному общению с ними в классе («не подойду», «не обращала бы внимания» и т.п.).

45% SOS матерей были уверены, что агрессии их воспитанников по отношению к «иному» однокласснику не будет. 30% проявляли готовность отнестись к такому гипотетическому однокласснику своих детей с уважением, интересом («он – такой же ребёнок, «цветок»); рассматривали эту ситуацию как благоприятную для воспитания, поскольку общение с «иным» ребёнком

может «расширить жизненный опыт моих детей», «укрепить их гуманизм, толерантность», «вызвать сочувствие к слабому», «показать, что даёт человеку культура и хорошее воспитание»; дающую повод «объяснить, что человек заслуживает уважения, нуждается в помощи».

В то же время, подавляющее большинство учителей и родителей учащихся школы № 17 п. Томилино толерантности не проявили. Они дружно рисовали негативный образ сироты: «он ведёт себя иначе, чем другие дети», «плохо влияет на других детей», «не воспитан», «неуправляем», «чувствует своё особое положение», «ущербен», «агрессивен». Учителя, кроме того, чаще, чем родители, отмечали «плохо себя ведёт», «слабо усваивает материал». Родители, правда, высказывали и беспокойство за этих детей, сочувствие к ним, поскольку «им недостаёт любви», «они невротики», «нуждаются в повышенном внимании». Учащиеся школы скорее были готовы избегать взаимодействия с «иным» человеком, хотя явной агрессии не выражали.

Дети из Детской деревни – SOS чаще всего оценивали свои отношения с одноклассниками как «хорошие», а в перспективе «станут лучше». Они надеялись, что, смогут «получить в школе хорошее образование», несмотря на то, что им «трудно выдерживать учебные нагрузки», «быть внимательными, усидчивыми», «слушать учителя на уроке». 50% учащихся из Детской деревни – SOS самокритично отмечали свою «плохую дисциплину», объясняя её то своей «излишней стеснительностью», то недостаточной воспитательной работой в школе. Если бы дети Детской деревни были учителями, они, с одной стороны, «постарались бы изменить расписание уроков» (50%), а с другой – «изменить плохое поведение учащихся» (50%).

Взрослые сотрудники Детской деревни оптимистично надеялись, что «дети будут сотрудничать с учителями», «школа поймёт, что у нас общие цели, что счастье ребёнка не только в пятёрках». Интересно следующее: одни SOS – мамы либо «совсем не интересовались» одноклассниками своих детей, либо считали их «не лучше наших», не помогали наладить общение своих детей с ровесниками. Другие – приглашали одноклассников своих детей в гости, поддерживали их «дружбу на всю жизнь», понимая, что «другие дети помогают нашим чувствовать себя социализированными», «расширяют коммуникативные возможности наших детей». При этом SOS – мамы не идеализировали своих воспитанников: «гиперактивны», «не умеют общаться», «обладают низким интеллектом», но не собирались опускать руки, считали важным «объяснять детям, как надо себя вести», «читать с ними книги», «проверять тетради детей», «вывозить их в Москву» и т.д.

В 17 школе оптимизм больше свойственен родителям, чем учителям. Большинство родителей, участвовавших в опросе, верили в то, что школа «справится с инклюзивом», а учителя уповали на то, что «положение детей-сирот в стране улучшится». В то же время равное количество респондентов-родителей и респондентов-учителей указали, что взрослые могут как «напрямую помогать сиротам», «помогать им деньгами, вещами», «делать им замечания» и т.д., так и оказывать косвенную помощь: «создать в школе комфортную атмосферу», «атмосферу равенства», «непредвзятости», «требовательности», «нравственности». Всё это, как надеялись респонденты, может привести к тому, что «все дети станут друзьями», «между детьми, родителями, учителями установится взаимопонимание и взаимодействие».

Все участники исследования предъявляли высокие требования к учителю: к его личностной и профессиональной компетентности. 100% социальных мам, в частности, ждали от него умения учитывать «психологию подростка», «индивидуальные особенности детей» и конкретной ситуации: «наличие психологической травмы», «конкретное психологическое состояние», «особенности здоровья», «потребности», «возможности» детей, а также – проявлять «доброту, ласку», быть «чуткими», «вежливыми», «терпимыми», «тактичными». В то же время, респонденты указывали, что учитель должен «проводить дополнительные занятия», «организовывать жизнь детей вне уроков» (чтобы у ребёнка возникало «чувство нужности» и он «не был бы одинок»), «вовлекать сирот в разнообразную деятельность» – «ходить с детьми в походы», «ездить в театр» и пр., – а также «учить их общению», «нравственным понятиям» и т.д.

Социальные мамы, кроме того, считали, что школа могла бы создать «профильные классы: гуманитарные, коррекционные и др.», «наладить дежурство в коридорах», «больше внимания уделять здоровью детей», «улучшить оформление классов», «узнать, как детям хотелось бы организовать жизнь в классе». К сожалению, социальным мамам кажется, что школа «отказывает в образовании» их детям. В связи с этим они испытывали потребность «сверить часы»: «взгляды учителей и родителей должны совпадать», «при общении с учителями сложнее всего объяснить, что у нас – общие задачи», «что я – не пугало для ребёнка». В этом отношении, по их мнению, учителям было бы полезно «послушать наших психологов, «специалистов, которые работают с сотрудниками Детской деревни».

Скорректировав результаты панельного исследования с материалами наблюдений за жизнью школы и Детской деревни, бесед со взрослыми и детьми, мы пришли к следующим выводам.

Инклюзия в школе №17 – чисто формальное явление: разные дети находятся в одном помещении, рядом, но – не вместе друг с другом. Одноклассники не часто приходят в Деревню, не включаются в жизнь детей Деревни. Школа для большинства учащихся – неуютное пространство, куда не хочется идти, где скучно, непонятно, физически трудно и одиноко, где не хватает веселья, понимания, свободы, поддержки, равноправия, внимания. Учителя и учащиеся школы – не сотрудники, в лучшем случае их отношения можно охарактеризовать как отношения ведущего и ведомого. А в худшем – они наполнены взаимной неприязнью.

Налицо отчуждённость от школы и социальных мам. Матери позиционируют учителей как людей, неблизких себе, не выполняющих в полной мере своих обязанностей, не устанавливающих с ними эмоциональных отношений. Их общение с учителями однообразно и по предмету разговора (успеваемость и поведение детей), и по форме (родительское собрание, беседа по телефону, личная встреча), и по содержанию (одни предъявляют претензии, другие пытаются оправдываться). Между тем, мамы готовы и хотели бы другого общения. Они хотят обсуждать особенности своих детей, их индивидуальные возможности, хотят посещать открытые уроки, школьные праздники, участвовать в проведении экскурсий детей и т.п. Они не требуют поблажек для своих детей и даже считают, что необходимо более строго оценивать знания учащихся, предлагают ввести единую школьную форму и пр. Но школа не приглашает их к диалогу, к взаимодействию, не включает их в свою жизнь.

Из материалов данного исследования можно извлечь ряд уроков.

1. Ситуация инклюзии – наличие в школе детей с разным жизненным опытом, разными потребностями и особенностями развития – может стимулировать профессиональное и личностное развитие педагога. Действительно, осуществление подлинной инклюзии требует постоянных серьезных усилий со стороны социальных родителей, воспитателей, учителей и сопряжен с преодолением определенных трудностей. Главная трудность заключается в том, что приходится пересматривать укорененные, но не соответствующие времени и конкретной ситуации инклюзивного воспитания стереотипы. А затем – менять себя: культивировать в себе терпение, тактичность, толерантность, креативность, самокритичность, способность к рефлексии. Не менее

важно усмирять свои амбиции, совершенствовать свое умение поставить себя на место ребенка, развивать чувство юмора, меры и пр. Однако мы обнаружили, что школьные педагоги не осознают ситуацию инклюзии как ресурс, не готовы этот ресурс использовать.

2. Для успешного осуществления инклюзивного образования взрослым, прежде всего школьным учителям, необходимы, во-первых, оптимизм и уверенность в своих силах. Во-вторых, присвоение ценностей гуманистической педагогики. В-третьих, усвоение данных антропологических, психолого-педагогических наук. В-четвёртых, овладение инновационными технологиями организации образовательного процесса.

3. Включение детей с разными потребностями и особенностями в единое образовательное пространство может произойти и будет эффективно для их развития, социализации, подготовки к жизни, если у них возникнет необходимость совместно готовить, осуществлять, анализировать интересные, значимые для большинства школьников события, поскольку это неизбежно активизируют формальные и неформальные контакты участников инклюзивного пространства (школы, Деревни) друг с другом; приведёт к взаимообогащению детей, педагогов, родителей, друзей школы и Деревни; актуализируют стремление к самосовершенствованию, повышению компетентности детей и взрослых.

Г.М. Ракишева,
доктор PhD, старший преподаватель кафедры «педагогике, психологии
и социальной работы» Кокшетауского государственного университета
имени Ш. Уалиханова (г. Кокшетау, Казахстан)
e-mail: gulmira_rakisheva@mail.ru.

СОЗДАНИЕ ТРАНСКУЛЬТУРНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

Современный мир характеризуется закономерными процессами глобализации, созданием единой системы политических, социально-экономических, социокультурных взаимодействий [7; 8; 9; 10].

Как следствие все более очевидным является необходимость переосмысления совершенствования профессиональной подготовки педагогов в условиях динамики мировых интеграционных процессов. Профессиональное образование должно давать «как знания своей культуры, так и приобщать будущих педагогических работников к глобальным проблемам цивилизации в целом, учить толерантности и открытости к новшеству» [16, с. 54].

Так анализ и осмысление процессов интеграции казахстанской системы образования в мировое образовательное пространство, интернационализации высшего образования, расширения академической свободы высших учебных заведений, развития полиязычного образования в Республике Казахстан свидетельствует о естественном возникновении необходимости в поиске новых ориентиров развития образования. Ключевыми определяющими факторами в этом поиске должны стать диалогичность, поливариативность, многополярность, прагматичность. Считаем, что именно осознание и принятие феномена «транскультуры» в образовании позволит приблизиться к решению задач настоящего и раздвинуть перспективы в обозримом будущем. Под транскультурой понимается культура мышления личности, состоящей из идеалов, установок, убеждений, интересов, норм и стереотипов поведения, мотивов, целей и смысловых ориентиров жизни в их диалектическом единстве на основе ноосферного мировоззрения. Транскультурность как социокультурно обусловленное, интегративное качество педагога является необходимостью, а в перспективе – нормой, нуждающаяся в определенных условиях для ее успешного формирования и развития в условиях вуза, одним из которых является создание транскультурной образовательной среды в университете.

По мнению Б.Ф. Скиннера среда определяет поведение человека. Если для живого организма в качестве среды выступает природа, то для человека такой средой является духовное, психическое, социально-культурное окружение. В педагогике среда рассматривается как:

– «все то, среди чего пребывает субъект, что ему опосредует, его опосредует и осредняет» [13, с. 21];

– «совокупность природных и социально-бытовых условий, в которых протекает жизнедеятельность человека и становления его как личности» [10, с. 286];

– «субстанция, окружающая человека в данный момент и обусловленная совокупностью факторов, способных оказывать прямое или косвенное, немедленное или отдаленное воздействие на деятельность человека [5, с. 66];

– «совокупность условий и обстоятельств для образования» [18, с. 23].

По мнению П. Бергера, личность проживает в двухмерной среде – внешней (мир физических объектов, людей, с которыми он вступает во взаимодействие) и внутренней (мир собственного личностного осмысления социальных, духовных значений этих объектов). Во взаимодействии с другими людьми личность собственными усилиями формирует собственную внутреннюю среду на основе системы понятий, представлений. В тоже время внешняя среда способствует развитию внутренней среды человека [2]. Проблема «среды» всегда представляла интерес для исследователя. В контексте педагогической науки среда это нечто большее, чем просто физическое пространство индивида. В процессе обучения студент находится на стыке личной среды (духовное, психическое, социально-культурное окружение) и образовательной среды вуза (рисунок 1). Обе среды перекрещиваясь, взаимодействуя друг с другом, образуют систему «студент – образовательная среда» [2, с. 66].



Рисунок 1. – Взаимодействие внутренней и внешней среды на формирование личности

Основную «нагрузку» в процессе становления и развития личности будущего профессионала несет на себе высшее учебное заведение, точнее сказать его образовательная среда. Каждое учебное заведение уникально в каком-то смысле, специфические характеристики отдельного университета, их своеобразие формируют открытую образовательную среду, которая и составляет престиж и имидж конкретного вуза или специальности.

Что представляет собой открытость воспитательно-образовательной среды? Вслед за российским педагогом Л.В. Мардахаевым [15, с. 53-54] считаем, что таковая должна быть в первую очередь естественной, включать в себя все социокультурное своеобразие современного общества, давать возможность включаться в целесообразное взаимодействие со всеми субъектами образовательного процесса для самореализации в самостоятельной жизни.

Анализ авторских трактовок понятия «образовательная среда» [1; 4; 12; 18] позволил выявить особенности, раскрывающие суть данного феномена:

– передача молодому поколению накопленного человечеством культуры через учебно-воспитательный процесс;

– естественное и искусственно созданное социокультурное окружение обучающегося для его становления и развития как личности.

Мы разделяем видение феномена «образовательная среда» А. Лактионовой: «Образовательная среда является психолого-педагогической реальностью, содержащей специально организованные условия для формирования личности, а также возможности для ее развития в рамках социального и пространственно-предметного окружения» [4, с. 46].

Транскультура как культура цивилизационного общества на цифровом этапе своего развития имеет гибридный, гетерогенный характер. Немецкий исследователь W. Welsch рассматривает в перспективе типичного представителя человеческой расы как «человека мобильного, туриста, кочевника. Этот человек не получает своей идентичности в готовом виде. Перед ним стоит задача ее самостоятельного формирования, набора, приобретающего характер осознанной автокреации (самосовершенствования) или самосотворения» [3, с. 21].

В образовательной университетской среде в силу ее открытости, динамики и социокультурного взаимодействия происходит трансгрессия, т.е. возможности для перехода границы между возможным и невозможным, из условного к реальному. Поэтому она и выступает главным условием формирования ноосферного мышления так необходимое современному педагогу в

условиях глобальной турбулентности. Конечно, общепланетарная ноосфера В.И. Вернадского наступит не завтра, на это понадобится не один десяток лет, однако сегодняшние студенты – это будущее страны. От профессионализма молодого поколения, уровня их культуры, стиля мышления и конструктивного взаимодействия с «инаковостью» зависит обозримое будущее страны в контексте общечеловеческой цивилизации. В логике этой мысли актуально звучит высказывание Дж. Дьюи, полагавшего, что «некоторые объекты, удаленные от человека во времени и пространстве, могут образовывать окружающую его среду даже в большей мере, чем некоторые близкие к нему объекты» [6, с. 26].

Таким образом, транскультурная образовательная среда вуза, обладая кумулятивным эффектом, интегрирует в себе понятия, отношения и ценности свойственные цифровой цивилизации. Она выступает психолого-педагогической реальностью для профессионального становления будущего педагога в условиях непрерывного нахождения личности студента на стыке культур и культурных текстов, для формирования его способностей к межкультурной коммуникации, готовности к изменениям, пластичности к встраиванию в новые культурные контенты, сочетая в своем сознании различные стили мышления. Другими словами в ситуации диалога через столкновение с разнообразными культурами и их текстами (к которым относятся достояние науки, литературы и искусства, архитектуру, общество и поведение ее членов) «иные» культурные модели, пока не находящиеся в культурной системе координат личности, в транскультурной образовательной среде осмысливаются, доводятся до синтеза, и, приобретая форму компетентности, применяются для реализации собственных профессиональных и социальных задач. В русле нашего исследования актуально звучит высказывание российского педагога Л.И. Иванкиной: «При сохранении первичного культурного текста, основанного на характеристиках этноса, образование открывает простор для формирования текстов принципиально новых – транскультурных» [11, с. 22].

Литература:

1. *Артюхина, А.И.* Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. ... док. пед. наук: 13.00.08. – Волгоград, 2007. – 40 с.
2. *Бергер, П.А.* Социология: биографический подход / П.А. Бергер. – М.: Академ. проект, 2004. – 225 с.

3. *Вели, В.* Наш постмодерный модерн: монография / В. Велиш. – Киев: Альтерпрес, 2004. – 328 с.
4. *Гущина, Т.Н.* Педагогическая сущность феномена «образовательная среда»: по материалам исследования / Т.Н. Гущина // Общество. Среда. Развитие. – 2011. – №4. – С. 187-190.
5. *Дронова, Т.А.* Формирование интегрально-креативного стиля мышления будущих педагогов в образовательной среде вуза: моногр. / Т.А. Дронова. – М.: Изд-во Моск. псих.-соц. ин-та, 2007. – 368 с.
6. *Дьюи, Дж.* Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика-Пресс, 2000. – 108 с.
7. *Егорычев, А.М., Костина, Е.А.* Национальная культура и социальное образование: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. – Новосибирск: НГПУ, 2013. – 102 с.
8. *Егорычев, А.М.* Интеграция этнокультурологических традиций России и Востока в системе профессиональной подготовки учителя: проблемы и перспективы: монография. - Новосибирск, НГПУ, 2004. – 262 с.
9. *Егорычев, А.М.* Социальное становление человека: развитие, воспитание и социализация на смыслах и ценностях национальной культуры // Педагогическое образование и наука. 2016. - № 5. – С. 78-84.
10. *Егорычев, А.М., Ракишева, Г.М., Кретинин, А.С.* Транскультурная компетентность будущих педагогов как основа формирования нового человека и общества // ЦИТИСЭ, 2018. - № 3 (16).
11. *Иванкина, Л.И.* Философские аспекты становления транскультурной идентичности в российском полиэтнокультурном образовательном пространстве / Л.И. Иванкина // Образование в этнополикультурной среде: состояние, проблемы, перспективы: матер. VI междун. молод. науч.-культ. форума. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2016. – С. 20-22.
12. *Лактионова, Е.Б.* Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А.И. Герцена. – 2010. – №128. – С. 40-54.
13. *Калабалин, С.А.* Педагогические размышления: сб. / С.А. Калабалин; сост. и ред. Л.В. Мардахаев. – М.: ЮСТИЦИЯ, 2017. – 532 с.
14. *Мануйлов, Ю.С.* Концептуальные основы средового подхода в воспитании / Ю.С. Мануйлов // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Секция «Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика». – 2008. – № 4. – С. 21-27.

15. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика: учебник для студ. высш. учеб. завед. – М.: Изд-во РГСУ, 2013. – 416 с.
16. *Менлибекова, Г.Ж.* Вопросы совершенствования профессиональной подготовки социальных педагогов / Г.Ж. Менлибекова // Становление и развитие института социальной педагогики в России: матер. XVIII междунар. соц.-пед. чтений. – М.: Изд-во РГСУ, 2015. – С.53-58.
17. *Ракишева, Г.М.* Формирование транскультурной компетентности будущего педагога в открытой образовательной среде вуза / Г.М. Ракишева // Социальный педагог – исследователь: сб. науч. работ аспирантов и магистрантов / под ред. Л.В. Мардахаева. – 2016. – №1(3). – С. 115-118.
18. *Слободчиков, В.И.* О понятии образовательной среды в концепции развивающего образования / В.И. Слободчиков // Тез. докл. II рос. конф. по экологической психологии. – М., 2000. – 230 с.
19. Шапран Ю.П., Шапран О.И. Образовательная среда вуза: типология, функции, структура // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 881-885.

Т.К. Ростовская,
доктор социологических наук, профессор,
заведующий кафедрой социальной
педагогике и организации работы с молодежью РГСУ,
заместитель директора ИСПИ РАН (Москва, Россия)
e-mail: rostovskaya.tamara@mail.ru

ВОЛОНТЕРСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ

В России возникновение волонтерства относят к временам Ярослава Мудрого, когда создавались сиротские дома. В них на пожертвования мирян содержались дети. Они обучались грамоте, разным наукам и потом оставались работать при монастырях или шли в услужение к вельможам.

Яркой иллюстрацией добровольческого движения стала работа сестер милосердия. Во время Крымской войны (1870) русские монахини Свято-Никольской обители добровольно пошли на фронт медсестрами помогать раненым. Именно этот поступок считается точкой отсчета начала истории волонтерства на Руси. В течение короткого времени к ним присоединились многие женщины всего мира, образовав движение Красного Креста для помощи раненым.

В императорской России слову «волонтерство» предшествовали «мecenатство» и «благотворительность». Светские люди помогали богоугодным заведениям, приютам, домам призрения и ночлежкам. История сохранила много примеров бескорыстной помощи и поддержки ближнего простыми людьми: совместное строительство нового дома для погорельца, сборы пожертвований на строительство школ, больниц и храмов.

Интересен пример: в 1911 году в Российской империи насчитывалось более 1,6 млн. официально зарегистрированных больных туберкулезом. Тогда во многих городах открылись отделения «Всероссийской лиги для борьбы с туберкулезом». Волонтеры собирали средства для оказания помощи заболевшим, читали лекции о туберкулезе, раздавали информационные листки. За два года принятые лигой меры оказались настолько действенными и своевременными, что необходимость в дальнейшей мобилизации средств населения отпала.

Уже после революции 1917 года безвозмездный труд граждан СССР стал массовым. Волонтеры стали называться добровольцами. Миссию гражд-

данской взаимопомощи и пропаганды здоровья возложили на созданные организации: ВПО им. В. И.Ленина, ДОСААФ и ВЛКСМ. Люди массово выходили на субботники, дежурили в составе дружин, участвовали в тимуровском движении.

С распадом СССР социологи отмечают спад волонтерской деятельности в России. Однако в 2000-е годы движение вновь показывает рост, государство оказывает системную поддержку движению.

В ноябре 2017 года указом Президента России учрежден День добровольца (волонтера). Теперь он отмечается в России 5 декабря. За исторически короткий срок – 20 лет, добровольчество в России прошло путь от полного отсутствия знаний, технологий и понимания роли добровольчества на государственном и общественном уровнях до его признания государством и международным добровольческим движением.

В 2018 году, на Петербургском международном экономическом форуме, в рамках дискуссии «Волонтерство как потенциал развития здорового общества», посвященной Году добровольца (волонтера) и системным мерам поддержки добровольческого движения, Тойли Курбанов, заместитель исполнительного координатора службы управления Программы добровольцев Организации Объединенных Наций, отметил, что «Россия является крупнейшей волонтерской державой». На полях XIX Всемирного фестиваля молодежи и студентов, состоявшегося в г. Сочи в октябре 2017 года, приняли участие волонтеры из более, чем 150 стран мира.

В России действуют крупнейшие добровольческие организации и ассоциации, в которые входят добровольцы и их объединения, в стране насчитывается более 15000 волонтерских проектов и практик (по данным Всероссийского конкурса «Доброволец России – 2018»). Более 10% граждан согласно исследованиям НИУ ВШЭ и ВЦИОМ, однозначно причисляют себя к добровольческому сообществу.

Всероссийские волонтерские организации – ВОД «Волонтеры Победы» и ВОД «Волонтеры – медики» представлены во всех регионах России.

Ассоциация волонтерских центров, созданная по инициативе Президента Российской Федерации В.В. Путина, для сохранения и развития наследия волонтерской программы Зимних Олимпийских Игр в Сочи, реализует семь федеральных проектов:

– Всероссийский конкурс «Доброволец России» – социальный лифт для волонтеров, который входит в платформу «Россия – страна возможностей», возраст участников конкурса начинается с 8 лет и не ограничен верх-

ней возрастной шкалой. В конкурсе участвуют волонтеры – руководители действующих проектов в сфере здравоохранения, культуры, образования, социальной защиты, спорта, урбанистики, ИТ-сферы из всех регионов России;

- «Ты решаешь» – комплексная программа по развитию детского добровольчества, обобщающая в единую систему инициативы по развитию волонтерства среди детей, реализуется в партнерстве с «Российским движением школьников» и Министерством просвещения России;

- «Молоды душой» – комплексная программа поддержки волонтерства среди граждан старшего возраста для раскрытия их потенциала, самореализации и улучшения качества жизни, создания условий для развития «серебряного» волонтерства. Программа реализуется совместно с БФ «Память поколений», ФГБУ «Роспатриотцентр» и Министерством труда и социальной защиты России;

- Единая информационная система «Добровольцы России» – главный национальный Интернет-ресурс волонтерского движения [1], который обеспечивает возможность общения и совместной работы для волонтеров и организаций, развития волонтерских проектов, учета опыта и компетенций волонтеров в «Электронной книжке волонтера». Система представляет собой добровольный реестр волонтеров и организаторов волонтерской деятельности, а также крупнейшую базу социальных проектов;

- «Ресурсные центры добровольчества» – комплексная программа по созданию и сопровождению региональных ресурсных центров – организаций, выполняющих полный комплекс услуг по развитию волонтерства в субъекте Российской Федерации и являющихся координационно-методическими центрами, привлекающих ресурсы из различных источников для поддержки добровольцев, добровольческих организаций и их проектов, осуществляющих информирование, вовлечение, обучение, сопровождение действующих и потенциальных добровольцев и сотрудников волонтерских центров, НКО, обеспечивающих защиту их прав, предоставление помещения, оказание консультаций, и взаимодействие с нуждающимися в добровольческих услугах организациями и сообществами в соответствии с задачами социально-экономического развития территории;

- «Академия АВИЦ» – комплексная программа обучения добровольцев, организаторов волонтерской деятельности, а также сотрудников органов государственной власти и подведомственных учреждений;

– «Волонтеры Мира» – комплексная программа по развитию международного сотрудничества в области поддержки добровольческих инициатив с другими странами.

В рамках Года добровольца в Российской Федерации (2018 год) сформирована необходимая нормативно-правовая и методическая база для развития добровольчества, формируется система инфраструктурной поддержки (сеть ресурсных центров добровольчества, программы обучения и информационные ресурсы). Волонтерство охватывает граждан всех возрастов и социальных групп, реализуется концепция «Волонтерство через всю жизнь».

В мировой истории развития идей волонтерства на территории Европы большую роль сыграли идеи христианских учений о милосердии сострадании к ближнему в них являются ключевыми. Считается, что история волонтерского движения началась во времена буйства в Европе «черной смерти» – чумы, которая уносила тысячи жизней ежедневно. Многие горожане добровольно объединялись в группы, чтобы собирать трупы по улицам и сжигать их, в попытке остановить эпидемию – это и был первый массовый шаг волонтерской деятельности, который вовлекал все больше добровольцев.

Слово волонтер произошло от французского *volontaire* (от лат. *voluntarius*) – доброволец, желающий. В XVII – XIX веках волонтерами назывались люди, добровольно поступившие на военную службу. В некоторых государствах система волонтерства до введения всеобщей воинской повинности была основным способом рекрутинга в ряды армии (например, в Великобритании до Первой мировой войны). Во второй половине XIX в. в большинстве государств система волонтерства, традиционно применявшаяся с XVII века как способ комплектования армии, потеряла свое значение и стала формироваться идея волонтерства как социального служения.

Одна из первых в Европе и в мире волонтерских организаций – YMCA (Young Men's Christian Association – «Юношеская христианская ассоциация») – молодёжная волонтерская организация, ставшая известной благодаря проведению детских лагерей, основана в Лондоне в 1844 году Джорджем Вильямсом, и насчитывает около 45 млн. участников в более чем 130 странах мира [2].

В 1920 г. ценности солидарности и взаимопомощи с новой силой возродились в Европе: образовано движение добровольной помощи. Активная молодежь решила в кратчайшие сроки устранить последствия войны. Первый сбор был недалеко от Страсбурга и состоял в основном из французских и немецких молодых людей, которые помогали местным жителям восстанав-

ливать жилье, разрушенное вследствие столкновений противоборствующих сил, – так был осуществлен первый международный волонтерский проект. С этого момента история волонтерства постепенно стала обрастать новыми случаями бескорыстной помощи: люди собирались большими артелями и заново отстраивали школы, фермы для скота и новые дороги в районе мест наиболее ожесточенных боев между немецкими и французскими войсками.

Так было положено начало деятельности Всемирной Гражданской Службы (SCI, Service Civil International), основанной Пьером (Питером) Серезоли в 1920 году – одного из первых примеров организованного волонтерства. Именно этот год принято считать официальной датой рождения движения волонтеров, несмотря на более ранние упоминания в истории. Группа делала акцент на пропаганду и развитие уважения к другим нациям, верованиям и традициям: пацифисты из многих стран мира ежегодно участвуют в многочисленных кампаниях SCI, призывающих всех жителей планеты с пониманием относиться к разным культурам. Каждый год более четырех тысяч человек становятся представителями этого движения пацифистов.

С тех пор волонтерство успело приобрести популярность во всем мире, охватывая все новые сферы деятельности. В 1934 г. SCI направило четверых волонтеров-европейцев в Индию для помощи бедным. Эта команда стала предшественником таких организаций, как British Volunteer Programme и других групп, предпринимаящих длительные волонтерские акции. Эти организации, в свою очередь, предшествовали волонтерской программе ООН.

До середины 20-го века международные добровольческие проекты осуществлялись в основном людьми, имеющими непосредственное отношение к конкретной социальной проблеме, и чаще всего являлись краткосрочными. Дальнейшую формализацию создания международных волонтерских организаций можно связать с такими организациями, как «Добровольное обслуживание за границей» (VSO) в 1958 году в Соединенном Королевстве³.

Добровольное обслуживание за границей (VSO) – это благотворительная организация международного развития с видением «мира без бедности» и миссией «объединить людей для борьбы с нищетой»⁴. VSO привлекает специалистов для работы в качестве добровольцев, живущих и работающих вместе с местным населением в развивающихся странах. Основанная в 1958 го-

³ International Voluntary Services. International Voluntary Services: 1953-2003. Harpers Ferry, WV: International Voluntary Services Alumni Association, 2003.

⁴ www.vso.org.uk

ду, VSO направила более 50000 добровольцев. С 2015 года VSO работала в 23 странах Азии и Тихого океана [4]

Волонтерство в XX веке развивалось как социальный феномен и реакция на общественно значимые проблемы. Например, во время экономического кризиса 1929 года правительства многих европейских государств увидели в движениях добровольцев возможность обеспечить занятость безработным молодым людям и тем самым снизить вероятность забастовок, предоставив им жилье и пропитание.

После Второй мировой войны отношения между странами были натянутыми вследствие военных действий, и в 1960-х гг. появились десятки волонтерских программ с миротворческой целью – подружить Восточную и Западную Европы. Благодаря настойчивым попыткам заинтересованных людей лед между Европой и Россией постепенно растаял: стали проводиться международные волонтерские программы разного спектра воздействия. Развитие волонтерского движения было настолько мощным, что в 1985 году 17 декабря на Всемирном собрании ООН был 5 декабря определен как Всемирный день добровольца на международном уровне.

14 сентября 1990 г. в Париже на XI Всемирной Конференции Международной Ассоциации Добровольческих Усилий (IAVE) была принята Всеобщая декларация волонтеров, в которой обозначены смысл и цели, основные принципы движения. IAVE организовало дискуссию во всемирном масштабе с конца 1999 года по сентябрь 2000 года с целью проведения нового этапа развития добровольчества и в рамках подготовки к 2001 году – Международному Году Добровольцев, учрежденному Организацией Объединенных Наций.

Новая редакция Декларации была провозглашена на XVI Всемирной Конференции IAVE (Амстердам, 2001), которая была затем утверждена Советом директоров IAVE. Российские добровольцы и НКО приняли активное участие во всемирном обсуждении текста Декларации и внесли свой вклад в ее новую редакцию.

Литература:

1. Сетевое издание РИА Новости, <https://ria.ru/spravka/20100521/236986923.html>
2. *Козлова, М.В.* Обзорные материалы по волонтерству (добровольчеству) / М.В. Козлова // Централизованная библиотечная система. – 2012. – № 5 ЦАО.

3. *Fee, A., Gray, S.J.* Fast-tracking expatriate development: the unique learning environments of international volunteer placements / A. Fee, S. J. Gray // *Human Resources Management*. – 2011. – № 22. – P. 530–552.
4. "Making a Difference": Volunteer Tourism and Development". St. Mary's University College. Retrieved 16 April 2015.

Ю.Е. Тимохина,
кандидат педагогических наук, доцент,
Московский педагогический государственный университет
(Москва, Россия), E-mail, timothy1611@yandex.ru.

ПОТЕНЦИАЛ ДИСЦИПЛИНЫ «ВОЗРАСТНАЯ ПЕДАГОГИКА» В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА

Развитие социальной педагогики невозможно без квалифицированных кадров, в том числе педагогов-психологов. Практика работы кафедры педагогики и психологии профессионального образования имени академика РАО В.А. Сластенина факультета педагогики и психологии МПГУ показывает, что эту задачу помогает решить дисциплина «Возрастная педагогика». Концепция предмета «Возрастная педагогика» разработана В.И. Максаковой. Предполагалось, что он поможет формированию антропологического мировоззрения студентов, т.е. выпускники факультета будут:

- принимать в качестве основной цели деятельности педагога и психолога содействие развитию человека;
- уметь интегрировать информацию, поступающую из разных учебных дисциплин, психолого-педагогических практик и других источников;
- иметь целостный, не только рациональный, но и чувственный образ ребенка;
- понимать, что развитие человека – противоречивый и многофакторный, социально и личностно значимый процесс последовательного решения им комплекса возрастных задач;
- критически относиться к стереотипам педагогического сознания;
- уметь строить свою профессиональную деятельность с учетом вышеназванных представлений.

В качестве базовых понятий возрастной педагогики были приняты следующие: природа ребенка, задачи возраста, потенциал возраста, антропологический подход, возрастные особенности, отношения человека/ребенка к миру и с миром, к себе и с собой, пространство развития человека, технология воспитания, позиция взрослого. Являясь общими, эти понятия требуют конкретизации и дополнения. Практика показала необходимость на лекциях, кроме названных выше понятий, раскрывать также:

- критерии отнесения ребенка к тому или иному возрасту;

- потенциал каждого возраста, его слабости, достоинства и противоречия,
- значимость конкретного этапа развития для дальнейшей жизни человека;
- возможности реализации антропологического подхода в воспитании детей на этом этапе их развития.

На семинарских занятиях, как показывает опыт, имеет смысл раскрывать следующие системообразующие характеристики возраста: особенности организма ребенка, специфику психических процессов, взаимодействия с пространством и временем, иерархию потребностей, социальную позицию, которую в этом возрасте занимает ребенок, отношение его к различным видам деятельности, общению, игре.

Дисциплина преподаётся в третьем семестре (на втором курсе) в силу ряда обстоятельств. К этому времени студенты уже освоили целый ряд учебных дисциплин: анатомию и физиологию человека, общую психологию, педагогическую антропологию и др. Это дает возрастной педагогике теоретическую опору, позволяет ей, с одной стороны, актуализировать знания, которые уже получены студентами, и установить органическую связь известного с новым, а с другой – интегрируя знание, получаемое студентами в университетских аудиториях (теория), и эмпирическое знание, которым в той или иной мере студенты владеют, заложить определенный фундамент для их дальнейшего профессионального становления.

Вузовская практика показала, что в ходе изучения «Возрастной педагогики» и преподавание, и изучение её студентами сопровождается определенными, во многом совпадающими, трудностями. У студентов они связаны с преодолением глубоко укоренившихся в общественном и педагогическом сознании стереотипов, неумением сводить в систему все свои знания, самостоятельно добывать знания из нетрадиционных источников (художественная литература, например), анализировать процесс собственного развития, выстраивать сообщения на оригинальную тему. У преподавателя они связаны с овладением разносторонней актуальной информацией о природе и развитии человека, формулировкой концепции изучения возрастной педагогики, своего учебного предмета, умением студентов работать вместе – командой, сотрудничать со студентами, ставить студента в позицию исследователя.

Практика показала также, что преодолению выявленных трудностей способствуют: использование студентами презентаций и докладов, опора на концептуальные позиции педагогической антропологии; командное решение

образовательных задач. Важна и совместная работа, нахождение консенсуса подходов преподавателей и студентов, отношение старших к младшим как к коллегам.

В ходе преподавания «Возрастной педагогики» использовались некоторые нетрадиционные технологии. Так, на семинарских занятиях студенты сравнивают младшего школьника СССР и школьника современной России. Для этого они знакомятся с опытом/воспоминаниями родителей, бабушек и дедушек, ищут материал в других источниках. Предъявляя свои презентации, они показывают фотографии, сравнивают формы воспитания в семье и школе, выявляют типичное и особенное, характерное для сверстников, живущих в разное время. Работают студенты в командах, заинтересовывают других членов группы, и это сплачивает весь коллектив. Побочный, но важный результат такой работы – понимание связи между поколениями.

Интересной формой самостоятельной работы студентов, позволившей им понять отличия младшего школьника СССР и школьника современной России, стал анализ художественных фильмов: «Первоклассница» (1948) и «Дневник мамы первоклассника» (2014). А при изучении пубертатного возраста анализ художественных фильмов: «Чучело», «Курьер», Республика Шкид», «14+» и другие. Результаты анализа фильмов были представлены студентами в эссе, в которых они рассказывали об физиологических особенностях того или иного возраста, отношении к школе, педагогу, семье и пр.

Изучая раздел о юношеском возрасте, студенты отталкиваются от своих ведущих интересов, рассматривают проблемы: любви, дружбы, самооценки, одиночества, взаимоотношения с родителями и т.п. Они знакомят друг друга с отечественным и зарубежным кинематографом, повлиявшим на становление их самооценки в юношеском возрасте. Знакомясь с презентациями студентов о юношестве, мы понимаем, что именно сегодня интересует молодежь, как строить дальнейшие лекционные занятия, на что обратить особое внимание на семинарах.

Оказалось, что наиболее продуктивны те семинары, которые строятся как обсуждение сообщений студентов, темы которых определяются самими студентами. Опыт убеждает в том, что для качественного освоения содержания дисциплины необходима организация систематического промежуточного контроля, оформленного в основном как выполнение студентами самостоятельных работ рефлексивного и творческого характера.

Самостоятельная работа, рассматривается нами как форма организации и активизации обучения. Она способна обеспечивать автономный поиск

нужной информации, творческое восприятие и изучение учебного материала в ходе семинарских занятий, разнообразие форм познавательной деятельности студентов на занятиях и во внеаудиторное время, развитие их аналитических способностей, навыков контроля и планирования учебного времени, умений и навыков рациональной организации учебного процесса

Обнаружилось, что с позиций профессиональной подготовки, семинары, больше, чем лекции, способствуют осознанию образа жизни современного младшего школьника, своеобразия социальной ситуации его развития, тех его особенностей, которые определяются местом жительства, принадлежностью к тому или иному полу, типу семьи, социально-психологической группе. На семинарах возникает более глубокое понимание значения наследия Ш.А. Амонашвили, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, С. Френе, Л.Б. Эльконина и др., а также современного передового педагогического опыта.

На практических занятиях по изучению подросткового возраста, студенты традиционно работают командами. Рассматривая подростковую субкультуру, рассказывают о формальных и неформальных объединениях, об увлечениях и ценностях, приводят жизненные примеры. На практике оказалась, что каждый студент в жизни сталкивался с разными субкультурами. Семинары делают для студентов понятней педагогические технологии развивающего обучения, формирования индивидуального стиля учебной деятельности, создания позитивного климата в группе школьников, организации совместной деятельности детей и др. Становятся более актуальными для них и проблемы подготовки педагога-психолога к работе со школьниками разного возраста.

Самостоятельная работа в учебном процессе рассматривается, как форма активизации обучения, и обеспечивает у студентов автономный поиск нужной информации. На семинарских занятиях используются различные формы познавательной деятельности студентов, что развивает их аналитические способности. Самостоятельная работа – это форма организации любого образовательного процесса, который стимулирует активность, самостоятельность и развивает познавательный процесс у студентов. Проведенный анализ показал, что, в результате использования всевозможных форм познавательной деятельности на занятиях по «Возрастной педагогике» и изучения её во внеаудиторное время, студент, как правило:

- отказывается от упрощенных стереотипных характеристик каждого возраста; обладает не только рациональным, но и чувственным образом ребёнка определённого возраста;
- рассматривает жизненный путь человека как нелинейный, диалектический процесс его последовательного развития;
- чувствует и может показать взаимосвязь всех этапов развития человека, ценность каждого из них;
- при разрешении сложной педагогической ситуации, объяснении поведения конкретного ребёнка, исходит из анализа комплекса факторов, актуальных противоречий, учитывает типичные и индивидуальные особенности детей;
- при анализе любой социально-педагогической системы, воспитательной стратегии оценивает, прежде всего, те возможности, которые предоставляются для создания развивающей среды;
- размышляя о трудностях взаимодействия друг с другом разных участников образовательного процесса, склонен ценить толерантность, лояльность, демократизм;
- способен к рефлексии собственной профессиональной деятельности с позиций антропологического подхода;
- более осмысленно читать разнообразную научную литературу;
- обладает навыками научной дискуссии по проблемам возрастной педагогики;
- умеет работать в команде, испытывает интерес к товарищам как участникам совместного поиска;
- умеет актуализировать те технологические приемы воспитания, которые в наибольшей степени соответствуют природе того или возраста.

Литература:

1. Максакова В.И. Теория и методика воспитания младших школьников: учебник и практикум для академического бакалавриата / В.И. Максакова. – М.: Юрайт, 2017.

И.В. Ульянова,
профессор кафедры педагогики,
доктор педагогических наук, доцент
Московский университет Министерства внутренних дел
Российской Федерации им. В.Я. Кикотя (Москва, Россия)
e-mail: iva2958@mail.ru

ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Состояние российской образовательной системы в конце второго десятилетия XXI века отличается нестабильностью, противоречивостью, дефицитом социально-педагогической и психологической помощи личности как обучающихся, так и учителей, преподавателей. Убедительным доказательством этому служат не только многочисленные примеры неуважительного отношения субъектов образовательного пространства друг к другу (транслируемые, в частности, в Интернет-сети), но и систематически повторяющиеся факты расправ обучающихся со своими одноклассниками, сокурсниками, педагогами (Ивантеевка, Керчь, Москва, Пермь и проч.). Однако, как показывает анализ современной периодической литературы, данные факты не стали серьезным прецедентом для всестороннего и глубокого изучения причин усиливающейся деструкции в детско-молодежной среде; отсутствует комплексное, объективное рассмотрение их причинно-следственных связей.

Все это говорит о триумфе эклектики в российской образовательной системе, тогда как именно интеграционный подход к организации педагогического процесса в контексте гуманистической педагогической парадигмы способен обеспечить устойчивое, прогрессивное развитие подрастающего поколения. Интегративный – (от лат. *integratio*) объединяющий в целое какие-либо части или элементы в процессе развития – подход содействует:

- синтезу актуальных подходов (лично ориентированного, деятельностного, средового, культурологического, смысложизненноориентационного) для гармонизации общественных отношений и полноценной социализации личности;
- объединению субъектов разных возрастов для решения конкретных образовательных задач;
- мобилизации усилий всех служб, подразделений образовательной

организации для достижения ближних и дальних целей образования и пр. Оно связано с потенциальной возможностью функционирования в образовательной организации социально-психологической (социально-психолого-логопедической/дефектологической) службы.

Дополнительные к образовательному процессу службы в системе отечественного среднего общего образования начали свое активное реновационное функционирование в 80-90-е годы XX в., когда в штат сотрудников школы вводились должности педагога-психолога, логопеда, дефектолога, социального педагога, педагога-организатора (началом данной диверсификации стали 20-30-е годы XX в., отмеченные интенсивным развитием педологии – П.П. Блонский, Л.С. Выготский и др.). Благодаря этому у школьной администрации (мотивированной на интеграцию) появилась возможность организовывать полифункциональный педагогический коллектив, мобилизованный на:

- масштабное и эффективное содействие ученику в гармоничном становлении личности;
- оперативную профилактику и/или коррекцию рискованного поведения обучающихся;
- системное, долговременное взаимодействие с родителями.

Именно о таком идеале педагогического коллектива говорил, в свое время, В.А. Сухомлинский) [4], на него ориентировались сторонники Педагогики сотрудничества (Ш. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский и др.).

В рамках воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций личности (И.В. Ульянова, 2012), благодаря поддержке администрации, социальный педагог школы осуществлял тесное сотрудничество как с кластером классных руководителей, так и с педагогами-психологами, логопедом, дефектологом. Благодаря этому осуществлялась мобилизация всех организационных ресурсов школы для комплексного сопровождения конкретной личности, всех классных коллективов. В частности, важным общим мероприятием был консилиум по решению конкретной проблемы ученика, ученической группы. Наряду с этим психологическая служба, опираясь на концепцию, предложенную И.В. Дубровиной [2], осуществляла свою деятельность по следующим направлениям: диагностическому, просветительскому, консультационному, коррекционному, профилактическому. М.Р. Битянова справедливо постулировала комплексное «психологическое сопровождение ребенка в школе» как его сопровождение по жизненному пути, но не «клиентский» формат взаимодействия субъектов [1].

В свою очередь, специалист социально-педагогической службы ориентирован на диагностическое, профилактическое, коррекционное направления, сосредоточенные и на социальной норме поведения обучающихся, и на отклоняющемся поведении личности (Л.В. Мардахаев) [3].

Обобщая опыт развития психологической и социально-педагогической служб в нашей стране в конце прошлого века, можно прийти к выводу о том, что на данном временном этапе параллельно функционировало две их самостоятельные модели:

1. *Внутренняя* (когда специалисты в области психологии, социальной педагогики являлись штатными сотрудниками школы, выполняя свои профессиональные обязанности).

2. *Внешняя* (когда специалисты социально-психологических центров приходили в школу по запросу администрации).

Нами успешно апробирована модель 3-го типа – *комбинированная* (внутренне – внешняя), которая обеспечивает интеграцию психологической, социально-педагогической, логопедической, дефектологической служб как единого специализированного организма и одновременно как актуальной компоненты педагогического коллектива школы, ее педагогической системы. Школа, имея собственную социально-психологическую службу, систематически пользуется услугами городского/районного социально-психологического центра, будучи включенной в систему городского (районного) методического центра (например, Городского методического центра г. Владимира (80 - 2000-е годы). Благодаря этому:

- обеспечивается полноценная системная работа всех субъектов образования по актуальным направлениям (диагностическому, просветительскому, коррекционному, консультационному, профилактическому) и их оперативное взаимодействие с ведомственными подразделениями;

- реализуется планомерное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса;

- реализуется возможность индивидуального сопровождения ребенка как творца собственной жизни, субъекта образовательного процесса, члена детского сообщества (содружества) и социума в целом;

- расширяется арсенал возможностей дополнительной работы с наиболее сложными проблемами.

Постепенная тотальная автономизация образовательных организаций после распада Советского Союза, которым были представлены архилиберальные возможности распоряжаться финансовым фондом, а также вы-

страивать архитектуру образовательной системы школы, привела к тому, что значительная часть школьных администраций целенаправленно «выдавливала» социально-психологический блок за границы школы. Указанные службы или полностью были ликвидированы, или их специалисты лишь номинально присутствовали в школе. (В прессе появилось понятие «карманный психолог», означающее не только максимальное сужение функционального спектра деятельности школьного специалиста до уровня лишь диагностики, но порой и фальсификации диагностических результатов для удержания необходимых рейтинговых позиций школы). Данное положение дел значительно ослабило позитивное социально-психологическое влияние на ребенка, семью, педагогический коллектив, а также привело к очевидной дискредитации роли психолога, социального педагога в российском обществе в целом.

Вышеуказанные девальвационные процессы признаны как острая проблема системы общего образования. В связи с этим с 1 января 2017 г. на уровне Министерства образования и науки РФ вступил в силу профстандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», что должно содействовать модернизации психологической службы образования. Наряду с этим разрабатываются и реализуются «дорожной карты» по апробации и внедрению профстандарта на 2015 – 2020 гг. на основе пилотных региональных (муниципальных) площадок с использованием форм сетевого взаимодействия; модернизации высшего психолого-педагогического образования; создания вариативных моделей организации деятельности психологической службы на региональном (муниципальном) уровне.

Отмечено, что если в образовательной организации в штате нет педагога-психолога, то возможно заключение договора об оказании психолого-педагогической помощи детям с Центром ППМС-помощи. Однако, несмотря на масштабность развернутой деятельности, следует обратить внимание на такие малопродуктивные аспекты указанного документа, как:

- приоритет коррекционной деятельности специалиста в ущерб общеобразовательной, профилактической (первичного уровня);
- игнорирование идеи обязательного функционирования в образовательной организации социально-психологической (социально-психолого-логопедической/дефектологической) службы.

Сегодня, когда один психолог, один социальный педагог приходится на 700 – 900 (нередко и более) учеников школы, можно предположить, что они смогут сосредоточиться лишь на особых случаях, требующих экстренного вмешательства. Выступая на Всероссийской научно-практической конферен-

ции «Система психологического сопровождения образования: от управления рисками к психологическому развитию и благополучию» (22-23 ноября 2016 г., Москва), А.А. Реан подчеркнул, что клинический подход к работе психолога не применим в школе, более эффективен психолог будет в роли консультанта педагогов как профессионалов по работе с детьми. Современному психологу нужна поддержка крупной профессиональной организации, например, Российское психологическое общество и Федеральный научно-координационный совет по вопросам семьи и детства РАО могли бы разъяснить обществу, за что психолог может отвечать и за что он отвечать не должен. В частности, А.А. Реан заметил: магистральный путь развития компетенций школьного психолога лежит в области выполнения масштабной функции медиатора между школой и семьей. Аналогична проблематика и в сфере деятельности социального педагога.

Вместе с тем Центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского уже сейчас разрабатывает учебник по психологии для школьников 3-11 классов. Как указывает З.И. Кекелидзе, проблемы раннего употребления наркотиков и алкоголя, а также случаев суицидов среди подростков, школьники будут изучать в рамках учебной дисциплины ОБЖ, в которую будет включена программа курса по психологии. Данный факт говорит о потенциальном сужении психологической проблематики (и социально-педагогической) в системе школьного образования и необходимости преодоления медицинского подхода к решению социокультурных, психолого-педагогических вопросов становления личности школьников. Таким образом, фиксируется диссонанс между стратегическими и тактическими усилиями Министерства просвещения РФ в модернизации психологической, социально-педагогической служб.

Опираясь на теоретико-эмпирический опыт реализации воспитательной системы формирования смысложизненных ориентаций школьников, в которой успешно функционировала и развивалась социально-психолого-логопедическая служба школы (МОУ СОШ №16 г. Владимира, ГБОУ СОШ 846 г. Москвы, ФГКОУ «Московское суворовское военное училище»), мы предлагаем модель реконструкции (процесса изменения устаревших объектов с целью придания свойств новых в будущем) социально-психологической службы школы в современной системе российского образования.

На наш взгляд, данная модель должна быть а priori комбинированной, в которой обобщается уже имеющийся опыт, проводится необходимая реконструкция с учетом современных реалий и запросов. Следовательно, она представляет собой:

– субмодели (самостоятельные звенья): психологическую, социально-педагогическую, логопедическую/дефектологическую, – в каждой из которых реализуется специализированная программа сопровождения школьника и детского коллектива, обязательно наличествует собственный штат специалистов;

– интеграцию субмоделей в самостоятельное подразделение – например, социально-психолого-логопедическую службу как актуальную компоненту педагогической системы школы при тесном сотрудничестве с учителями, классными руководителями школы;

– элемент городской/районной системы помощи ребенку, семье на основе многопрофильного сотрудничества с ведомственными, общественными учреждениями и организациями (центром социально-психологической помощи, подразделениями УВД, наркологическим диспансером и пр.).

Учитывая расширение спектра факторов риска для подрастающего поколения на федеральном, региональном уровнях (безнадзорность несовершеннолетних, различного рода аддикции, массовая дезадаптация учеников, отклонения в развитии и проч.), сегодня необходимо ставить акцент на усилении психологического и социально-педагогических аспектов образовательного процесса в целом и на *массовой профилактической деятельности* школьных психологов и социальных педагогов, в частности. Как показывает наша многолетняя практика, наиболее эффективной она оказывается в том случае, если с 1 по 11 классы в школе систематически проводятся безотметочные социально-психологические занятия. В их контексте ученики получают первичное психологическое, социально-педагогическое образование (знания, умения, навыки), развивают рефлексивные, коммуникативные, смысловжизненноориентационные способности. Такие занятия обладают мощным пропедевтическим, коррекционным, личностно развивающим потенциалом, благодаря чему в значительной мере снижается количество ученических конфликтов, а также необходимость в индивидуальном и групповом консультировании родителей, улучшается микроклимат школы в целом. Именно на данном фоне (а не наоборот) повышаются результаты обученности обучающихся (например, результаты ЕГЭ выпускников школы – экспериментальной площадки стали на 20% выше, чем среднестатистические по стране). Активное взаимодействие педагога-психолога, социального педагога со всеми субъектами образовательного процесса расширяет спектр функций их деятельности: к традиционным присовокупляются фасилитативная, функции референтного лица, модератора, триангулянта.

Литература:

1. *Битянова, М.Р.* Организация психологической работы в школе / М.Р. Битянова. – М.: Совершенство, 1997. – 299 с.
2. *Дубровина, И.В.* Практическая психология образования / И.В. Дубровина. – М.: Сфера, 1997. – 528 с.
3. *Мардахаев, Л.В.* Социальная педагогика и социальная работа в 2015 г. / Л.В. Мардахаев // Педагогическое образование и наука. – 2016. – № 2. – С. 37 – 41.
4. *Сухомлинский, В.А.* Как воспитать настоящего человека / В.А. Сухомлинский. – Киев: Изд-во «Радянська школа», 1975. – 235 с.

Р.З. Хайруллин,
профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации
Российского нового университета, доктор педагогических наук, профессор,
(Москва, Россия), e-mail: rhairullin@mail.ru,

ПРИНЦИПЫ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С КОРЕННЫМ НАСЕЛЕНИЕМ КАНАДЫ

Социальная работа с представителями коренного населения и общинами может быть «эффективной лишь в том случае, если работники социальной сферы готовы понять и принять произошедшие в обществе изменения как на уровне общей политики, так и в отношении к конкретной личности» [4, с. 81].

Существует два фактора, которые делают трудным определение универсального подхода к практике социальной работы с коренным населением. Во-первых, единой аборигенной культуры и единого аборигенного мировоззрения не существует, и поэтому единого универсального подхода к работе с аборигенными народами быть не может. Первые нации Канады чрезвычайно разнообразны как по языкам и культурам, так и по традициям, и по этой причине коренные народы имеют большое разнообразие подходов к целительству, его философии и методам. Во-вторых, существует недоверие к тем, кто использует традиционные методы как в целительстве, так и в социальной работе.

Процесс колонизации показал значительные нарушения фундаментальных прав человека, оставляя невыразимые шрамы и социальные проблемы во многих аборигенных общинах. Социальная работа с коренными народами должна быть достаточно гибкой, чтобы включить разнообразие методов взаимодействия с клиентами. Поэтому очень важно, чтобы работа с аборигенными народами исходила из нужд и потребностей и способствовала укреплению авторитета аборигенных общин и самих коренных народов.

Особый подход к социальной работе с коренными народами не подразумевает, что общепринятые методы не имеют никакой ценности. Этот особый подход может быть объединен с методами и стандартами социальной работы, существующими на Западе. Учебно-исследовательский и оздоровительный институт Нечи (Nechi Training, Research & Health Promotions Institute), основанный в 1974 группой старейшин, расположенный в провинции Эдмонтон, является хорошим примером организации обучения, которая

включает, и традиционные, и западные стандарты и методы социальной работы. Их целостный подход основан на вере, что истинное физическое, умственное, эмоциональное и духовное исцеление происходит, когда человек находится в гармонии с окружающей средой. Они также утверждают, что проблемы человека могут быть поняты только в контексте истории, традиций сообщества, персонального опыта, культуры и социальных учреждений, которые имели влияние на индивидуума.

Развитие особого подхода к социальной работе с коренными народами должно опираться на следующие четыре ключевых принципа:

- 1) признание отличного от других мировоззрения коренного населения;
- 2) устранение последствий влияния колониализма на сознание коренных народов;
- 3) акцент на важности знания культуры и традиций родного народа;
- 4) признание права коренных народов на суверенное развитие [3, р. 91].

Эти принципы должны быть осуществлены наряду с приверженностью коренных народов к холистическому подходу, верой в равноправие, правом на самоуправление уважением к культурному разнообразию.

Первый принцип – признание отличного от других мировоззрения (worldview) коренного населения. Данный принцип подтверждает и положительно оценивает тот факт, что коренные народы имеют специфическое, отличное от других мировоззрение. Первые нации Канады разнообразны и отличаются по культуре, и поэтому каждый может иметь различные подходы к исцелению и методам оказания социальной помощи. В то время как коренные народы не имеют одной единой философии или мировоззрения, можно все же отметить фундаментальные различия между мировоззрением евроканадцев и коренного населения. Например, концепция круга, нашедшая отражение в Колесе исцеления (Medicine Wheel)⁵ иллюстрирует понятие баланса, распространенного в аборигенном обществе, в отличие от типично линейных моделей причины и следствия, обычных в Западном обществе.

⁵ В индуизме и буддизме есть аналогичное понятие «колесо жизни», «круг жизни». «Колеса исцеления», выполненные из камня в виде круга или колеса с изображением сакральных для аборигенных народов символов, отражали их жизненные ценности и мировоззрение, и, по их верованиям, обладали исцеляющей силой. Такими «колесами исцеления» пользовались народные целители, совершая свои ритуалы при исцелении больных.

Второй принцип – устранение последствий влияния колониализма на сознание коренных народов. Данный принцип предполагает учет последствий колонизации, которая в значительной степени повлияла на текущую ситуацию в аборигенных общинах. Колонизаторы попытались подчинить коренные народы и подавить традиционные знания, духовность, системы управления, используя миссионеров, резидентные школы, детские пособия и создавая искусственные юридические препоны, что нашло отражение в Акте об Индейцах. Используя систему резерваций и различных соглашений, колонизаторы также стремились подчинить экономическую систему коренных народов, чтобы облегчить извлечение выгод для себя. Признание и учет последствий колониализма помогут социальному работнику более четко очертить проблемы, определить подходы, способствующие самоопределению коренных народов, и понять важность обращения к их культуре и идентичности в процессе социальной работы.

Резидентные школы и социальная работа с детьми в аборигенных общинах служат иллюстрацией негативных явлений, порожденных колониализмом. Даже сегодня социальная работа с семьями коренных народов строится на западных представлениях о том, что индивидуумы являются членами нуклеарной семьи, которая обеспечивает экономическую поддержку и внутрисемейную связь, и что эти индивидуумы могут обращаться в специализированные учреждения за помощью в решении их проблем. Это не совместимо с представлениями коренных народов. Коренные народы часто считают себя членами большого сообщества, состоящего из множества семей, в которое каждый обязан внести свою долю и поддерживать всех членов сообщества. Эти несходные концепции семьи, сообщества и обязательства перед сообществом ведут к различным представлениям о том, как вести социальную работу. Это отмечали социальные работники, работающие в общине Анишнабе (Anishnabe): «Члены аборигенных общин обычно выполняют много ролей относительно друг друга – друг, сосед, родственник, и добровольно и безвозмездно выполняет все работы внутри общины. Он одновременно выступает и как человек, оказывающий услуги, и как потребитель этих услуг. Все эти роли взаимосвязаны, и каждый человек исполняет эти роли по отношению к другим.»

Индивидуум же или семья, с которой работает социальный работник, выступает в роли «клиента» в данной системе отношений, т.е. выступает в роли человека выполняющего одну единственную роль, человека зависимого. В аналогичной ситуации член общины, занимающийся работой по соци-

альному обслуживанию сообщества, выступает в роли «работника», т.е. человека деятельного. Соответственно, данная роль является более активной, предпочтительной и уважаемой. Формально агентствами социального обслуживания «работник» воспринимается не как индивидуум, а просто как выполняющий ожидаемую роль в системе отношений «социальная служба – аборигенное сообщество». В формальной системе отношений роли «клиента» и «работника» становятся скорее монофункциональными, чем полифункциональными, а отношения «оказывающий помощь – принимающий помощь», оказываются скорее однонаправленными, чем взаимными. Отношения «социальный работник – клиент» принимают обезличенный характер, что не способствует эффективности помощи, оказываемой социальным работником» [2, p. 172].

Несоответствие между методами оказания социальной помощи, привычными для аборигенной общины, и общепринятыми методами становится более очевидным, когда социальный работник не является членом сообщества. Обычные методы социальной работы, когда члены сообщества вынуждены обратиться в агентства, находящиеся за пределами общины, ослабляют внутренние обязательства взаимной помощи, принятые в общине. Люди в аборигенных общинах начинают подвергать сомнению свою способность помочь друг другу, поскольку они не могут внести вклад в процесс социальной работы, оказываемой извне, как это принято в общине. Эта ситуация приводит к зависимым отношениям и ослабляет традиционные обязательства членов сообщества по взаимной помощи.

Третий принцип – акцент на важности знания культуры и традиций родного народа. Данный принцип – принцип востребованности аборигенной культуры – требует понимания и осмысления общих аспектов национальной культуры и идентичности. Изучая свою историю, культуру и традиции и преодолевая привычные представления о реальной действительности, обусловленные влиянием колониализма, коренные народы могут увидеть основные причины их личных проблем. Конечно, могут иметься различия в том, насколько индивидуумы идентифицируют себя с традиционной культурой и, следовательно, в том, насколько знание аборигенной культуры поможет в социальной работе. Некоторые будут твердо придерживаться учения старших и будут следовать традиционному образу жизни, в то время как другие не будут делать этого.

Во многих случаях, традиционные методы исцеления и учения будут объединены с нетрадиционными. Это сочетание традиционных и современ-

ных подходов к целительству прослеживается в лечебном центре «Жилище Сильной Земной Женщины» в Манитобе, где сила духовности коренных народов и традиционных учений объединена с современными методами социальной работы. При работе с представителями коренных народов центр использует холистические подходы, основанные на духовности и традиционных учениях. Они рассматривают целостное исцеление как исцеление разума, тела, эмоций и духа. Традиционно это делается с помощью процедур в банях и парных, лечебного голодания, лечения травами, исцеляющих церемоний, в которых сакральные песни и барабан являются ключевыми компонентами, традиционных чтений молитв у священного огня, индивидуальных консультаций и углубленного постижения традиционных учений.

«Жилище Сильной Земной Женщины» разрабатывает для каждого индивидуальную программу, исходящую из потребностей каждого клиента. Всех клиентов посвящают в семь священных понятий и нацеливают на постижение сущности четырех стихий: огня, земли, воды и воздуха. Семь священных понятий обучения – уважение, любовь, храбрость, смирение, честность, мудрость и правда.

«Жилище Сильной Земной Женщины» предлагает услуги, основанные на холистическом подходе к исцелению человека, которые используются при реабилитационной работе с клиентами, переживших различные психические расстройства, потерю идентичности, суицид. Национальная духовность заполняет духовный вакуум в жизни людей, травмированных резидентными школами и позволяет клиентам находить исцеление от сексуальных, эмоциональных, умственных и физических расстройств. «Жилище Сильной Земной Женщины» – это также место для людей, желающих изучать собственную культуру. Хотя это учреждение основано на духовности коренных народов, оно принимает людей всех вер и всех наций. Оно расположено недалеко от Виннипега на традиционно священных землях Первых Наций и управляется представителями коренных народов [1, p. 8].

Четвертый принцип – признание права коренных народов на суверенное развитие. В контексте социальной работы, этот принцип предполагает участие членов сообщества в продвижении идей самоопределения и социальных изменений. Трагедия инуитов Лабрадора иллюстрирует, какое значение имеет данный принцип в оздоровлении аборигенного сообщества. Руководитель общины Цхакапеш подчеркнул необходимость вовлечения самих инуитов в поиски долгосрочных решений проблем токсикомании и самоубийства среди их детей. Он критиковал Федеральное правительство и правительство про-

винции Ньюфаундленд за проведение неэффективных программ в его общине в прошлом: «Мы – здесь сегодня, потому что эти решения не работают. Мы никогда не позволим другим управлять нашим будущим» [2, p. 172].

В Королевской Комиссии по коренным народам, представители Первых Наций отметили различие между Целительскими центрами, использующими холистический подход и оздоровительными центрами, направленными на решения определенных проблем. В основном, рассматриваемый принцип подразумевает, что услуги, предоставляемые социальными агентствами, должны определяться потребностями и ситуацией человека, который нуждается в помощи. В случае с инуитами, социальные агентства продолжают работать с единичными проблемами, вместо того, чтобы идти от их потребностей и решать их проблемы целостно.

Литература:

1. Eujolfsson, C. 1992. Strong Earth Woman Lodge, Fort Alexander, Manitoba. Presentation to RCAP (30 October).
2. Hick Steven (2002) Social Work: An Introduction. Thompson Educational Publishing, Toronto
3. Morrissette V.B. McKenzie, and L. Morrissette. 1993, Towards an Aboriginal Model of Social Work Practice: Cultural Knowledge and Traditional Practices, Canadian Social Work Review 10, net (winter): p. 91-108.
4. *Хайруллин, Р.З.* Образование коренных народов Севера: сравнительный аспект / Р.З. Хайруллин. – М., 2003.

К.К. Шалгынбаева,
заведующая кафедрой социальной педагогики и самопознания,
доктор педагогических наук, профессор
Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева,
(Астана, Казахстан), e-mail: kadisha1954@mail.ru

Б.К. Оспанова
докторант 3 курса специальности 6D010300 «Педагогика и психология»
кафедры «Социальная педагогика и самопознание»,
магистр педагогики и методики начального обучения
Евразийского национального университета имени Л.Н. Гумилева,
(Астана, Казахстан), e-mail: sandorik84bk@mail.ru

АСПЕКТЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛЕ

В мировой педагогической практике идея совместного обучения здоровых детей и детей с ограниченными возможностями здоровья прошла длительный, сложный и противоречивый путь развития. Истории известны жесткие способы обращения с детьми с физическими и интеллектуальными недостатками. В первой половине XX века начался поиск форм индивидуального развития проблемных детей в естественной среде и в условиях массовых учебно-воспитательных учреждений [1, с. 8].

Образовательный процесс в школе предусматривает как уход и заботу о детях, так и процессы воспитания и обучения знаниям, важным жизненным навыкам, развитие личностных качеств и способностей детей, коррекцию их дефицитов в развитии. Включение детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс изменяет, прежде всего, установки взрослых на детей – у всех детей есть особенности, особые образовательные потребности не только у «особых». До сих пор мы в педагогической практике привыкли нивелировать эти особенности, ведь управлять похожими детьми проще, чем разными. Особенности особых детей нивелировать невозможно приходится изменять педагогическую практику, чтобы профессионально решать проблемы образования таких детей вместе с другими. Но если начинают создавать особые условия для «особых» детей, то нарушают принцип равных прав для других детей. Чтобы сохранить его, надо научиться работать со всеми детьми, учитывая их индивидуальные особенности [6, с. 12].

Такая установка требует ответов на следующие вопросы: как соединить в педагогической деятельности требования школьной программы и особен-

ности разных детей, которые должны ее освоить? Как учитывать эти особенности при построении индивидуального плана развития ребенка, при планировании работы в группе? Как сделать качественным образование и социальное взаимодействие детей с учетом их индивидуальных различий?

При таком подходе меняется образовательная деятельность в целом, она становится включающей, инклюзивной, не только в том смысле, что особые дети должны быть включены в уже отстроенный процесс обучения нормально развивающихся детей, а в том, что оно строилось с учетом индивидуальных различий детей, что требует создания новых форм и способов организации образовательного процесса. Такое образование требует постоянного творческого вклада от каждого. В творческий процесс образования включаются все его участники – педагоги, родители, дети, администрация.

В современной педагогической науке и практике интеграция в образовании, иначе называемая «инклюзия», предполагает создание нового типа образовательной среды, в которой для полноценного развития детей с особыми образовательными возможностями и потребностями создаются наиболее благоприятные условия.

«Интегративное» образование предполагает создание коррекционных классов в массовых школах. Это первый шаг от классической системы специального образования (предполагающей полную сегрегацию «особых» и «нормальных» детей), в сторону образования, признающего различия между людьми как ценность и понимающего каждого человека, как полноправного участника образовательного процесса. Опыт осуществления интегративных программ во всем мире привел к пониманию того, что, с одной стороны, индивидуальный подход, который применяется к детям с ОВЗ, важен каждому ребенку, что найденные в процессе работы методы и способы обучения и воспитания открывают новые перспективы для детей с нормативным развитием. А с другой стороны, стало очевидным, что выделение «особых» классов в школах часто ведет к исключению «особых» детей из социальной жизни школы, создает определенные барьеры в общении и взаимодействии детей. Поэтому от идеи интеграции стали переходить к идее инклюзии – совместному обучению и воспитанию детей с разными стартовыми возможностями [4, с. 239].

«Инклюзивное» образование» – это признание ценности различий всех детей и их способности к обучению, которое ведётся тем способом, который наиболее подходит этому ребёнку. Это гибкая система, где учитывают потребности всех детей, не только с проблемами развития, но и разных этниче-

ских групп, пола, возраста, принадлежности к той или иной социальной группе. Система обучения подстраивается под ребёнка, а не ребёнок под систему. Преимущества получают все дети, а не какие-то особые группы. Часто используются новые подходы к обучению, применяются вариативные образовательные формы и методы обучения и воспитания, дети с особенностями могут находиться в группе полное время или частично, обучаясь с поддержкой и по индивидуальному учебному плану.

Следует отметить, что термин «инклюзия» пока не имеет четкого определения. В литературе можно встретить следующие формулировки инклюзии:

- процесс признания и реагирования на разнообразие потребностей всех учащихся;
- процесс увеличения степени участия всех граждан в социуме, и в первую очередь, имеющих трудности в физическом развитии;
- принадлежность к сообществу (группе друзей, школе, тому месту, где живем);
- возможность для всех учащихся в полном объеме участвовать в жизни коллектива детского сада, школы, института, в дошкольной и школьной жизни.

Цель инклюзивной школы – дать всем учащимся возможность наиболее полноценной социальной жизни, активного участия в жизни коллективе, местном сообществе, тем самым, обеспечивая наиболее полное взаимодействие и заботу друг о друге, как членах сообщества. Разнообразие в определении понятия «инклюзия» связано с тем, что это процесс, ориентированный на поиск новых способов удовлетворения образовательных потребностей каждого участника, соответственно определяемый по-разному в зависимости от обучающей ситуации и контингента детей [2, с. 11].

В образовательных учреждениях инклюзивное образование строится на следующих принципах.

Принцип индивидуального подхода предполагает выбор форм, методов и средств обучения и воспитания с учетом индивидуальных образовательных потребностей каждого из детей группы. Индивидуальные программы развития ребенка построены на диагностике функционального состояния ребенка и предполагают выработку индивидуальной стратегии его развития. Индивидуальный подход предполагает не только внешнее внимание к нуждам ребенка, но предоставляет ему самому возможности реализовывать свою индивидуальность.

Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка. Важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка. Реализация этого принципа решает задачу развития социально активной личности, которая является субъектом своего развития и социально значимой деятельности. Когда активность находится целиком на стороне взрослых, которые заботятся о ребенке, считая, что его особенности не позволяют ему реализовывать свои возможности, формируется «выученная беспомощность», феномен, когда ребенок ожидает внешней инициативы, сам оставаясь пассивным. То же может произойти с родителями детей с ОВЗ. Родители могут ожидать помощи или активно добиваться льгот от государства, игнорируя собственные возможности для участия в социальной жизни.

Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе. Инклюзия – это активное включение детей, родителей и специалистов в области образования в совместную деятельность: совместное планирование, проведение общих мероприятий, семинаров, праздников для создания инклюзивного сообщества как модели реального социума [7, с. 42].

Принцип междисциплинарного подхода. Разнообразие индивидуальных возможностей детей требует комплексного, междисциплинарного подхода к определению и разработке методов и средств их воспитания и обучения. Специалисты (логопед, социальный педагог, педагог-психолог, дефектолог), регулярно проводят диагностику детей и в процессе обсуждения составляют образовательный план совместных действий, направленный как на конкретного ребенка, так и на класс в целом.

Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания. Включение в инклюзивную группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды, т.е. необходимых развивающих и дидактических пособий, средств обучения, без барьерной среды, вариативной методической базы обучения и воспитания и способность использования педагогом разнообразных методов и средств работы, как по общей, так и специальной педагогики.

Принцип партнерского взаимодействия с семьей. Усилия педагогов будут эффективными, только если они поддержаны родителями, понятны им и соответствуют потребностям семьи. Задача специалиста – установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка,

внимательно относиться к запросу родителей, к тому, что, на их взгляд, важно и нужно в данный момент для их ребенка, договориться о совместных действиях, направленных на поддержку ребенка.

На современном этапе становления инклюзивного образования необходимо опереться на опыт интегративного образования, который к этому времени сложился, специализированные учреждения, которые накопили опыт работы с детьми с особыми образовательными потребностями, поскольку здесь есть специалисты, которые подготовлены использовать специальные методы и методики, учитывающие индивидуальные особенности детей. Эти учреждения надо рассматривать как ресурс для тех, кто хочет включиться в инклюзию. Необходимы специальные мероприятия по налаживанию взаимодействия между общеобразовательными и специализированными учреждениями.

В современной образовательной ситуации сталкиваются с самыми разнообразными стартовыми условиями инклюзивного образования. В программе интегрированного образования, реализация которой началась в 90-х годах прошлого века, были созданы новые виды образовательных учреждений для интеграции детей с ОВЗ в образовательную систему. Инклюзивное образование является естественным продолжением программы интегрированного образования и учитывает созданные условия.

Наличие специальных условий обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья, в том числе без барьерной среды. Возможность повышения квалификации педагогов. Их деятельность предполагает ряд обязательных процедур: осознание ценностей, постановку целей, анализ условий, подбор и создание средств и методов, реализующих цели, оценку результатов и коррекцию деятельности. Основная цель образовательного учреждения при разворачивании инклюзивной практики – обеспечение условий для совместного воспитания и образования детей с разными психофизическими особенностями развития [5, с. 124]. Задачи инклюзивного обучения:

- создание комфортного пространства для всех;
- создание среды, способствующей гармоничному развитию личности;
- формирование толерантного сообщества детей, родителей, персонала и социального окружения;
- создание в школе педагогической системы, centered на потребностях ребёнка и его семьи. Не ребёнок «вписывается» в существующую систему образования, а сама система образования гибко учитывает приоритеты и возможности разных детей, организуя их в единое сообщество;

– формирование междисциплинарной команды специалистов, организующих образовательный процесс.

Деятельность педагогического коллектива разбивается на этапы в соответствии с решаемыми задачами.

В заключение хотелось бы еще раз подчеркнуть, что все дети, несмотря на свои физические, интеллектуальные, этнические, социальные и иные особенности, должны быть включены в общую систему образования, воспитываться вместе со своими сверстниками по месту жительства. Инклюзивное образование не только повышает в обществе статус ребенка с особыми образовательными потребностями и его семьи, но и способствует развитию толерантности и социального равенства.

Литература:

1. *Амиридзе, С.П.* Обзор зарубежного опыта в области инклюзивного образования / С.П. Амиридзе // ПО. Столица. Приложение «Научные исследования в образовании». – 2012. – № 2. – С. 8 – 14.

2. *Лопатина, В.И.* Широкие аспекты инклюзивного образования / В.И. Лопатина // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2009. – № 6. – С. 1113.

3. *Мардахаев, Л.В.* Стимулирование социализации детей с особыми адаптивными возможностями в инклюзивной образовательной среде / Л.В. Мардахаев // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие: матер. Междун. конф.: круг. стол с участ. молодых исследователей, РГСУ / под ред. Л.В. Мардахаева [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во: ООО «Издат.-торг. Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2018. – С. 6-12.

4. *Оспанова, Б.К.* «Инклюзивті білім беру ортасында медиа білім берудің өзекті мәселелері» Л.Н.Гумилев атындағы Еуразия Ұлттық Университетінің қабырғасында өткен «Интеграциялық үдеріс контексінде Қазақстандағы медиабілімнің дамуы: қазіргі жағдайы және болашағы» тақырыбындағы халықаралық ғылыми-тәжірибелік конференциясының материалдары, Астана, 2016 ж., 26 қараша. – Б. 239 – 244.

5. *Оспанова, Б.К., Шалгынбаева, К.К.* Нормативно-правовое регулирование инклюзивного образования в Республике Казахстан / Б.К. Оспанова, К.К. Шалгынбаева // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие: матер. Междун. конф.: круг. стол с участ. молодых исследователей, РГСУ / под ред. Л.В. Мардахаева [Электронный ресурс]. – М.: Изд-во: ООО «Издат.-торг. Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2018. – С. 124 – 129.

6. *Прочухаева, М.М., Бородин, М.В.* Инклюзивный детский сад / М.М. Прочухаева, М.В. Бородин. – М., 2009. – С. 12.

7. *Сабельникова, С.И.* Развитие инклюзивного образования / С.И. Сабельникова // Справочник руководителя ОУ. – 2009. – № 1. – С. 42 – 54.

А. Швецова,
студентка 3 курса факультета психологии
Московского государственного областного университета (Москва, Россия)

Л.А. Степанова,
профессор Московского государственного областного
университета, доктор педагогических наук, профессор (Москва, Россия)

ПОМОЩЬ ДЕТЯМ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ПРЕДМЕТ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ СОЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ

В Федеральном Законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что инклюзивное образование призвано обеспечить равный доступ к образованию всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. В соответствии с Законом в систему общего образования включаются дети с ограниченными возможностями здоровья, в связи с чем образовательные учреждения должны создавать необходимые условия для обучения, включая и оказание особых видов помощи, которые должны коррелироваться с образовательными программами, разработанными специально для данной категории обучающихся.

Среди детей с ограниченными возможностями здоровья выделяется одна из самых многочисленных групп – дети с задержкой психического развития (ЗПР). *Задержка психического развития* – это нарушение нормального темпа психического развития, характерной чертой которой является разновременность проявления отклонений и существенные различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий.

Анализ специальной литературы показывает, что, несмотря на трудности формирования представлений и усвоения знаний и навыков, а также проблем в освоении различных видов деятельности, дети с ЗПР все же имеют возможности для развития. Следует учесть, что у них сохраняется в основном конкретное мышление, способность ориентироваться в практических ситуациях, направленных на взрослого, хотя у большинства таких детей эмоционально-волевая сфера доминирует над познавательной, и они охотно включают трудовую деятельность [4; 6; 7].

Выдающийся отечественный психолог Л.С. Выготский объяснял проблемы, возникающие в процессе обучения детей с ОВЗ, неумением педагога

видеть в дефекте его социальную сущность. Он писал: «Всякий телесный недостаток – будь то слепота, глухота или врожденное слабоумие – не только изменяет отношение человека к миру, но, прежде всего, сказывается на отношениях с людьми. Органический дефект или порок реализуется как социальное ненормальное поведение, ... происходит социальный вывих, перерождение общественных связей, смещение всех систем поведения» [1, с. 102].

В литературе выделяется ряд признаков, характерных для детей с ЗПР:

- несформированность эмоционально-волевой сферы;
- уровень восприятия у ребенка характеризуется замедленностью и неспособностью сформировать целостный образ предмета (слуховое восприятие страдает сильнее остальных видов);
- сниженный уровень концентрации и устойчивости внимания;
- уровень памяти выборочен, со слабой избирательностью, поскольку в основном преобладает наглядно-образный тип памяти в ущерб вербальному усвоению;
- образное мышление отсутствует, а остальные формы развиты слабо;
- ребенку сложно делать умозаключения, сравнивать, обобщать понятия;
- отчетливо выражена задержка речевого развития: искажение звуков, ограниченный словарный запас, сложно построить фразу, предложение [7].

Важно отметить, что в отечественной науке интерес к изучению проблемы обучения и воспитания детей с ЗПР наметился еще в середине прошлого века. Благодаря исследованиям А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Л.С. Славиной, В.И. Лубовского, К.С. Лебединской и многих других ученых, был накоплен богатый содержательный потенциал, явившийся основой для дальнейших исследований по данной проблематике не только в области психологии, но и в других отраслях знания. Так, исследования К.С. Лебединской в 1970 – 1980 гг. стали одним из важных этапов в изучении детей с ЗПР. Ею была разработана классификация детей, которая широко применяется до сих пор:

- *ЗПР конституционального происхождения*: проявляется в психическом и психофизическом инфантилизме. У детей сильно выражено отставание в развитии эмоционально-волевой сферы, наблюдаются задержки речевого, двигательного и интеллектуального развития, в школьном возрасте преобладают игровые интересы.

– *ЗПР соматогенного происхождения*: характеризуется длительными тяжелыми соматическими заболеваниями в раннем возрасте. Детям свойственна стойкая астения и задержка эмоционального развития, выражающаяся в неуверенности, боязливости, капризности.

– *ЗПР психогенного происхождения*: как правило, симптомы связаны с неблагоприятными условиями воспитания, ведущими к нарушениям формирования личности ребенка. При гиперопеке у детей проявляются эгоцентризм, недостаточная целенаправленность, неспособность к волевому усилию, эгоизм, отсутствует самостоятельность в деятельности. Безнадзорность же, пренебрежение к ребенку (как результат недостатка внимания к такому ребенку) приводят к психической неустойчивости, импульсивности, безынициативности;

– *ЗПР церебрально-органического генеза*: сопровождается большей стойкостью и выраженностью нарушений познавательной деятельности и эмоционально-волевой сферы. При этом типе ЗПР сочетаются признаки незрелости нервной системы ребенка и частичной деформации ряда психических функций [2].

Работы современных психологов, педагогов, социальных педагогов позволили на основе базовых исследований прошлых лет расширить спектр представлений о возможностях продуктивного обучения и воспитания детей с ЗПР. Выводы ученых о том, что фактически дети со всеми видами ЗПР (разных степеней проявления) могут обучаться в общеобразовательных школах, получил в современной теории и практике дальнейшее развитие, одним из свидетельств которого явилось появление «Закона об инклюзивном образовании».

В работах современных авторов (Л.И. Аксёновой, Г.А. Ворониной, Л.В. Мардахаева, В.А. Никитина и др.), подчеркивается, что процесс обучения и воспитания детей с ЗПР строится на основе системного подхода, так как данное отклонение затрагивает все стороны психических функций ребенка и является системным дефектом. Вывод ученых о том, что в рамках образовательной организации необходимо создавать специальные психолого-педагогические условия и поддержку для компенсаторного формирования высших психических функций ребенка как основы его продуктивной социализации в будущем, сегодня чрезвычайно актуален и для теории, и для практики социальной педагогики [2; 6; 7].

В ряде работ отмечается, что дети с ЗПР нуждаются в особой организации целенаправленного обучающего воздействия взрослого. Особо подчер-

квивается значение развития у них коммуникативных навыков. Они в силу деструктивных органических влияний в сочетании с социальными, основными из которых является дефицит общения со взрослым, вызывают различные деформации в их отношениях, тем самым нарушая процесс личностного развития детей, межличностных отношений (взаимоотношений) и их социальную адаптацию [3; 6]

Так, Л.В. Мардахаев отмечает, что «Социально-педагогическая работа с детьми с ЗПР предусматривает:

- раннее обнаружение патологии и организацию социально-педагогической работы с ребенком;
- учет возможностей индивидуальной динамики развития ребенка на самых ранних этапах его возраста, предрасположенности к проявлению активности, подражанию, общению, эмоциональной заразительности в процессе социально-педагогической работы с ним;
- реализация потребности социального развития самого ребенка его стремления к общению в первую очередь со сверстниками, желания быть таким же, как другие, его стремления к состязательности;
- стремление сделать самого ребенка активным соучастником преодоления его патологии через целесообразное проявление самоактивности в среде жизнедеятельности» [6, с. 132].

В работах отечественных авторов (Н.М. Назарова) подчеркивается необходимость организации комплексной помощи детям с ЗПР, которая должна включать в себя:

- образовательные учреждения для детей данной категории: дошкольные образовательные учреждения – (группы) компенсирующего вида, специальные школы и школы-интернаты для детей с ЗПР, общеобразовательные классы и классы коррекционно-развивающего обучения в структуре массовой общеобразовательной школы;
- раннее выявление детей, отстающих в развитии, удовлетворение их особых образовательных потребностей, обеспечение преемственности форм и методов коррекционной работы, включая социально-педагогическую помощь в системе дошкольного и школьного образования, начального и основного общего образования;
- совершенствование системы медицинского, педагогического и психологического диагностирования с целью определения особенностей организации коррекционно-образовательного процесса, сохранения и укрепления здоровья детей;

- создание системы лечебно-оздоровительной и профилактической работы в условиях общеобразовательных учреждений;
- нормативное и учебно-методическое обеспечение практики образования детей с ЗПР;
- разработку моделей служб консультативной помощи семье;
- подготовку кадров в области коррекционной педагогики и для работы в системе социально-педагогической службы дошкольного и школьного образования и др. [6, с. 183].

В обобщающем выводе Е.В. Соколовой отмечается, что: «Нормализация развития и интеграция детей с ЗПР в общеобразовательные учреждения, где в контексте общения с нормально развивающимися сверстниками осуществляется специальная коррекционно-развивающая работа и психологическая помощь как самим детям, так и их родителям, является одним из условий преодоления недостатков развития и успешной социальной адаптации детей в обществе. Таким образом, можно отметить, что отечественная система образования постепенно осваивает новую для нее концепцию социальной реабилитации человека с ограниченными возможностями» [7, с. 208].

К этому можно добавить, что социально-педагогическая деятельность по оказанию помощи детям с ЗПР – это непрерывный педагогический организованный процесс социального воспитания с учетом особенностей развития личности ребенка с особыми потребностями на разных возрастных этапах. Обобщенно основными актуальными формами помощи социально-педагогической направленности таким детям являются: раннее выявление отклонений, удовлетворение их особых образовательных потребностей и обеспечение коррекционно-развивающей работы, в которой основной акцент должен делаться на развитие коммуникативных навыков, обеспечивающих успешность социальной адаптации ребенка.

Сегодня различные направления социально-педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования все более нуждаются во всестороннем осмыслении теории и практики этих вопросов, поскольку система помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, включая и обучающихся с ЗПР, фокусируется на помощи в освоении образовательных программ. При этом в связи с проблемами кадрового обеспечения специалистами в школах (дефектологи, педагоги-психологи, тьюторы и др.) наблюдается расширение функций социального педагога, который в соответствии с многоаспектным содержанием его профессиональной подготовки фактически способен в комплексе осуществлять эту работу.

Литература:

1. *Выготский, Л.С.* Мышление и речь: Психика, сознание, бессознательное / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 2001. – 367 с.
2. *Лебединская, К.Л.* Клиническая характеристика задержки психического развития / К.Л. Лебединская // Обзорный бюллетень Министерства просвещения и АПН СССР. Задержка психического развития и пути её преодоления / под ред. Т. А. Власовой. Москва, 1976.
3. *Мардахаев, Л.В.* Стимулирование социализации детей с особыми адаптивными возможностями в инклюзивной образовательной среде / Л.В. Мардахаев // Инклюзивная образовательная среда и ее развитие: матер. Междуна. конф.: круг. стол с участ. молодых исследователей, РГСУ / под ред. Л.В. Мардахаева. – М.: Изд-во: ООО «Издат.-торг. Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2018. – С. 6-12.
4. *Соколова Е.В.* Психология детей с задержкой психического развития: учебное пособие / Е.В. Соколова. – М.: ТЦ Сфера, 2009. – 320 с.
5. Социальная педагогика: курс лекций.: Учеб. пособ. для студ. высш. учебн. заведений / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
6. Специальная педагогика: учеб. пособ. / под ред. Л.В. Мардахаева, Е.А. Орловой. – М.: Юрайт, 2017. – 447 с.
7. Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.М. Назаровой. – 4-е изд., стер. – М.: Издат. центр «Академия», 2005. – 400 с.