

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего профессионального образования  
ОМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
им. Ф.М. ДОСТОЕВСКОГО

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

*Материалы VII заочной  
Международной научно-практической конференции*



2014

УДК 3  
ББК 60я43  
С692

*Рекомендовано к изданию редакционно-издательским советом ОмГУ*

Рецензенты:

*П.Л. Зайцев* – д-р филос. наук, профессор,  
декан социально-гуманитарного факультета ОмГУ,  
*М.П. Ланкина* – д-р пед. наук, профессор ОмГУ

Редакционная коллегия:

*Ю.П. Дубенский* – д-р пед. наук, профессор, зав. кафедрой социальной работы,  
педагогике и психологии ОмГУ (председатель ред. коллегии),  
*В.В. Лемши* – канд. психол. наук, доцент кафедры социальной работы,  
педагогике и психологии ОмГУ (отв. ред.),  
*Н.Б. Гребенникова* – канд. пед. наук, доцент кафедры социальной работы,  
педагогике и психологии ОмГУ

**С692      Социальное проектирование: теория и практика** : материалы VII заочной Международной научно-практической конференции. – Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2014. – 358 с.  
**ISBN 978-5-7779-1693-8**

Представлены материалы конференции, проведенной по инициативе кафедры социальной работы, педагогики и психологии социально-гуманитарного факультета ОмГУ им. Ф.М. Достоевского. Основная проблематика исследований – поиск эффективных методов социального проектирования как средства оказания социальной помощи.

Для специалистов в области социальной работы, научных сотрудников и преподавателей, студентов и аспирантов.

**УДК 3  
ББК 60я43**

ISBN 978-5-7779-1693-8

© ФГБОУ ВПО «ОмГУ  
им. Ф.М. Достоевского», 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

|   |     |
|---|-----|
| <b>К ЧИТАТЕЛЯМ</b> .....  | 6   |
| <b>ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ</b> .....  | 8   |
| <i>Гребенникова Н.Б., Papathanasiou M.</i> Психолого-педагогические и организационные условия формирования профессиональной культуры специалистов по социальной работе в образовательном пространстве ..... | 8   |
| <i>Васильчук Е.О.</i> Социальное сопровождение молодежи, оказавшейся в сложных жизненных обстоятельствах, как профилактика проявлений экстремизма в Украине .....   | 18  |
| <i>Дружина Н.М.</i> Проблема современного социально-психологического проектирования как вопрос выбора способа взаимодействия с социальной реальностью.....  | 25  |
| <i>Дубенский Ю.П.</i> Рефлексивные ситуации в методике освоения студентами базовых понятий учебной дисциплины «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе».....                    | 34  |
| <i>Еремеев Б.А.</i> Шесть конференций по социальной работе (сравнительный анализ содержания).....   | 41  |
| <i>Филатова А.Ф.</i> К вопросу о социокультурных и психологических особенностях российского человека.....   | 52  |
| <b>Секция 1. ФИЛОСОФСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ</b> .....   | 64  |
| <i>Аксюткина З.А.</i> Анализ развития понятия социальное воспитание с применением методологии социальной философии .....  | 64  |
| <i>Ильин А.Н.</i> Безнравственный потенциал психологии потребления.....   | 71  |
| <i>Кадневский В.М., Гимадиева Н.Р.</i> Социальные проекты Екатерины II в рамках политики «просвещенного абсолютизма» .....  | 81  |
| <i>Кадневский В.М., Грицюк О.Н.</i> Социальное предпринимательство как феномен современной экономики.....   | 86  |
| <i>Оводова С.Н.</i> Влияние дизайн-проектов на формирование социальной реальности.....  | 92  |
| <i>Омарова С.Б.</i> Теоретические аспекты социального служения как разновидности социальной работы .....  | 98  |
| <i>Павлова А.Ю.</i> Тенденции развития субкультур: опыт социокультурного проектирования .....   | 105 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Секция 2. ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ</b> .....   | 110 |
| <i>Веретина О.Р.</i> Агрессивность и отношения с родителями у подростков с делинквентным поведением.....  | 110 |
| <i>Гроб А., Сергиенко Е.И.</i> Проектирование социального пространства в подростковой возрастной среде.....   | 118 |
| <i>Ефремова Н.А.</i> Опыт системного семейного консультирования по проблеме суицидального поведения подростка .....   | 130 |
| <i>Карп Л.Л., Цой А.Н., Потанчук Т.Б., Ахелова Ш.Л.</i> Медико-социальная характеристика семей, имеющих ребенка-инвалида .....  | 141 |
| <i>Костенко О.Е.</i> Особенности подготовки специалистов социальной сферы во Франции (по материалам стажировки в департаменте Изер региона Рона-Альпы) .....  | 149 |
| <i>Лемши В.В.</i> Социальные представления студентов специальности «Социальная работа» о возрасте .....   | 160 |
| <i>Сукач Е.А.</i> Программа исследования: формы клубной деятельности для лиц пожилого возраста и инвалидов на примере комплексного центра социального обслуживания .....  | 169 |
| <i>Сычева Т.В.</i> Социальное проектирование как метод и инструмент реализации профильной подготовки обучающихся .....  | 177 |
| <i>Шаталина В.В.</i> Карлсон: хороший или плохой? Модель Лефевра и морально-этические представления детей-мигрантов .....   | 190 |
| <b>Секция 3. ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ</b> .....   | 196 |
| <i>Александрова Н.В., Кмита Н.В., Иванова Т.И.</i> Социальные аспекты алкогольной аддикции детей и подростков .....   | 196 |
| <i>Гнитецкая О.В.</i> Методы арт-терапии в социокультурной реабилитации несовершеннолетних с ограниченными возможностями .....  | 208 |
| <i>Гребенникова Н.Б., Каршева Г.В., Черемисина Е.Ю.</i> Комплексная программа профилактики уходов подростков из детского дома ..  | 220 |
| <i>Ефремова Н.А., Бычок А.В.</i> Программа социальной адаптации семьи человека, страдающего шизофренией .....   | 226 |
| <i>Морозова Т.А.</i> Проект по профилактике правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних .....  | 234 |
| <i>Пузикова О.Ю., Гершевич В.М., Овсянников Н.В., Дубенский Ю.П.</i> Инновационная многокомпонентная программа сопровождения пациентов с хронической обструктивной болезнью легких специалистами полипрофессиональной бригады ..... | 244 |

|   |     |
|---|-----|
| <i>Цицикашвили О.А.</i> Особенности групповой работы с пациентами психиатрического соматогериатрического отделения..... | 250 |
| <i>Чукова О.А., Горбунова Н.А.</i> Коррекция эмоциональной тревожности у детей и подростков .....                       | 257 |

**Секция 4. СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ.....** 268

|  |     |
|--|-----|
| <i>Андашева Б.Н.</i> Применение технологии проектирования на уроках русского языка и литературы.....   | 268 |
| <i>Богданова О.В., Гребенникова Н.Б., Николаева Т.Н.</i> Опыт применения технологий социального проектирования на уроках физики и иностранного языка.....              | 279 |
| <i>Губанова А.В.</i> Особенности психолого-педагогической поддержки социальным педагогом профессионального самоопределения одаренных старшеклассников .....            | 285 |
| <i>Кадневский В.М., Скиба М.А.</i> Социальные проекты Александра I в образовании.....  | 299 |
| <i>Крикунова И.М.</i> Социальное проектирование с целью использования потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения.....             | 305 |
| <i>Малинин И.А.</i> Роль сельской школы-интерната в сохранении традиций, языков народов Севера .....   | 321 |
| <i>Малинина М.Э., Гребенникова Н.Б.</i> Опыт решения проблем здоровьесбережения детей, проживающих на Крайнем Севере и обучающихся в учреждении интернатного типа..... | 329 |
| <i>Слижевская А.Н., Овчинникова А.С.</i> Работа педагога с представителями молодежных субкультур .....   | 335 |
| <i>Смирнова Л.Н.</i> Педагогические условия формирования толерантности у школьников .....  | 346 |

**СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....** 353

## *К читателям*

Уважаемые читатели!

Коллектив кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского проводит международные конференции по поиску решения научных и практических проблем в гуманитарной области «социальная работа».

Целостность научной и практической работы в обозначенной области определяется кафедральной темой «Социальное проектирование». Проектированию предшествует предпроектное исследование. По этой причине, логически связанные процессы «исследование и проектирование», могут быть базовыми как в теории, так и в практике социальной работы.

В этом направлении коллектив кафедры имеет опыт региональных проектов (Ю.П. Дубенский, Н.Б. Гребенникова), международных проектов (Ю.П. Дубенский, Е.С. Асмаковец, Н.Б. Гребенникова, Е.И. Сергиенко, Н.А. Ефремова, Е.Г. Ефремов, С.П. Мельничкин).

Развитие гуманитарных наук, в настоящее время, находятся в проблематизированной ситуации. С одной стороны, основной формой научной отчетности является количество печатной продукции и индекс цитируемости, с другой стороны, возникает вопрос о качестве данной печатной продукции. Если учесть, что ситуация с публикациями помещена в коммерческую среду, социализированную не всегда по научным основаниям, то вопрос о возможностях содержательного развития гуманитарных наук становится просто болезненным.

Редакционная коллегия нашего сборника пользуется содержательным экспертным критерием при отборе статей для публикации. По этой причине считаю публикации данного сборника можно квалифицировать как соответствующие требованиям ВАК РФ.

Отличительная черта нашей конференции, это стремление к практикоориентированности наших исследований. Мы пользуемся правилом: «Хорошая теория всегда практична». Для сохранения направленности исследований на практику, преподаватели кафедры и

студенты специальности «социальная работа» поддерживают постоянные связи со специалистами социальных учреждений. Как было отмечено в предыдущем обращении: «отсутствие эмпирической базы уводит науку в область мифов». В этом учебном году у нас состоялся первый опыт, когда руководитель организационно-методического отделения КСЦ «Сударушка» Л.П. Парфенюк преподает нашим студентам учебный курс по квалиметрии.

Мы благодарны всем нашим партнерам, как в области теоретических исследований, так и в области практических технологий.

Мы приглашаем к участию в наших конференциях всех, кто готов работать в мире решения реальных социальных проблем.

Приглашаем к дальнейшему сотрудничеству.

*С уважением, заведующий кафедрой  
социальной работы, педагогики и психологии,  
доктор педагогических наук, профессор Ю.П. Дубенский*

---

---

## ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ

---

---

УДК 37.014.53

### ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Н.Б. Гребенникова (Омск, Россия),  
М. Papathanasiou (Афины, Греция)*

Статья посвящена исследованию проблем и обобщению опыта формирования профессиональной культуры специалистов по социальной работе. В ней рассмотрены существенные характеристики культурологического подхода в образовании: аксиологического, технологического и личностно-творческого. Обобщен опыт организации партнерства университета и социальных учреждений. Описан комплекс условий формирования профессиональной культуры специалистов по социальной работе.

*Ключевые слова:* профессиональная культура, культурологический подход в образовании, рефлексивные способности, единое культурное образовательное пространство, социальное партнерство.

### PSYCHO-PEDAGOGICAL AND ORGANIZATIONAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL CULTURE OF SOCIAL WORK PROFESSIONALS IN THE EDUCATIONAL SPACE

*N.B. Grebennikova (Omsk, Russia),  
M. Papathanasiou (Athens, Greece)*

Article is devoted to problems and generalizing of experience the formation of the professional culture of social work specialists. It discusses the essential characteristics of the cultural approach to education: axiological, technological and personal-creative. Generalized experience of partnership of the university and the social institutions. Describes complex of conditions that form the professional culture of social work specialists.

*Keywords:* professional culture, cultural approach to education, reflective ability, unified cultural educational space, social partnership.

---

© Н.Б. Гребенникова, М. Papathanasiou, 2014

Обобщение опыта специалистов Афинского технологического и Омского государственного университетов в сфере подготовки специалистов по социальной работе в рамках международного проекта ТЕМПУС определило необходимость согласования содержания образовательных программ с основными направлениями их профессиональной деятельности.

Основными направлениями профессиональной деятельности специалистов по социальной работе является работа с частным случаем и в сообществе, что требует от них мобильности, гибкости, ответственности за выбор методов работы и профессиональной культуры.

Профессиональная культура – это «сущностная характеристика личности специалиста, определяющая систему его ценностных ориентаций, оптимальный стиль профессионального поведения, позволяющий самостоятельно разрабатывать оригинальные технологии» [2, с. 14].

Таким образом, формирование профессиональной культуры является ведущей задачей профессионального образования специалистов по социальной работе, реализация которой может осуществляться в рамках культурологического подхода. Специфике условий реализации культурологического подхода в профессиональном образовании посвящены работы О.С. Анисимова, Е.В. Бондаревской, К.Я. Вазиной, Г.И. Гайсиной, И.С. Якиманской. Культурологический подход, являясь методологической основой и методом проектирования личностно-ориентированного образования, позволяет педагогам рассматривать образование как процесс овладения культурой, направленный на развитие и целостное преобразование личности обучающегося. Содержание образования рассматривается как обобщенная культура, предназначенная для овладения. Условиями саморазвития и самореализации являются: организация диалога и проявлений творческого потенциала.

Культурологический подход как конкретно-научная методология познания и преобразования педагогической реальности имеет три взаимосвязанных аспекта действия: аксиологический, технологический и личностно-творческий.

Аксиологический аспект состоит в решении проблемы соотношения между декларируемыми ценностями и ценностями, которые являются реальной побудительной силой, поскольку всякая общезначимая ценность становится действительно значимой только в индивидуальном контексте.

Технологический аспект состоит в освоении студентами компетенций индивидуальной и групповой работы с клиентами на основании опыта полимодальной практики.

Личностно-творческий аспект состоит в использовании студентами рефлексивных технологий саморазвития.

Основой механизма саморазвития, с точки зрения К.Я. Вазинной, является комплекс базовых способностей, включающий: исследовательские, проектировочные, исполнительские, коммуникативные и рефлексивные способности.

Для организации целенаправленной работы по преобразованию педагогической реальности в рамках культурологического подхода необходимо исследование проблематики перечисленных выше взаимосвязанных аспектов действия.

Исследование аксиологического аспекта при формировании профессиональной культуры специалистов по социальной работе проводилось нами с помощью диагностической методики выявления ценностных позиций по значимости и доступности.

Тестирование проводилось на втором курсе среди студентов очной формы обучения специальности «Социальная работа». Всего в исследовании приняло участие 20 человек (18 девушек и 2 юноши)

Методика Е.Б. Фанталовой [4, с. 32] позволила нам сделать сравнительный анализ выбранных рангов ценностей по значимости и доступности у студентов и представить результаты исследования в виде таблицы.

Таблица 1

**Соотношение рангов ценностей по значимости и доступности студентов 2-го курса специальности «Социальная работа»**

| <i>Ценности</i>                       | <i>Значимость (ранг)</i> | <i>Доступность (ранг)</i> |
|---------------------------------------|--------------------------|---------------------------|
| Активная деятельная жизнь             | 10                       | 8                         |
| Здоровье (физическое и психическое)   | 2                        | 7                         |
| Интересная работа                     | 8                        | 12                        |
| Красота природы и искусства           | 12                       | 6                         |
| Любовь                                | 4                        | 3                         |
| Материальное благополучие             | 5                        | 11                        |
| Наличие хороших и верных друзей       | 7                        | 2                         |
| Уверенность в себе                    | 3                        | 4                         |
| Познание                              | 9                        | 1                         |
| Свобода как независимость в поступках | 6                        | 5                         |
| Счастливая семейная жизнь             | 1                        | 10                        |
| Творчество                            | 11                       | 9                         |

Как видно из таблицы, наиболее значимыми для второкурсников ценностями являются: счастливая семейная жизнь, здоровье, уверенность в себе и любовь. Значимость перечисленных выше ценностей определяется возрастными особенностями молодых людей, основная проблематика лежит в недоступности ряда ценностных позиций.

Среди самых недоступных ценностей для студентов выделена следующая группа: интересная работа, материальное благополучие, счастливая семейная жизнь, творчество и активная деятельная жизнь, что свидетельствует об отсутствии побудительной силы к получению профессионального образования как ресурса для построения перспективных жизненных планов.

Необходимо отметить, что профессиональная деятельность специалиста, осуществляющего работу с частным случаем, является духовно-творческой.

К.Я. Вазина в статье «Единство творчества человека и рефлексивных способностей» определяет условия, необходимые специалисту для осуществления духовно творческой деятельности:

1. Творчество должно занимать в иерархии ценностей специалиста ведущее место.

2. Он должен владеть средствами и способами творческой деятельности и иметь успешный опыт их применения [1, с. 53].

Исследование значимости ценности творчества по методике Е.Б. Фанталовой выявило, что у студентов 2 курса специальности «социальная работа» среди 12 ценностей: творчество занимает 11 место по значимости и 9 место по доступности, что свидетельствует о необходимости целенаправленной работы со студентами по раскрытию их творческого потенциала. Таким образом, результаты исследования показывают, что молодые люди не ориентированы на личностную реализацию в профессиональной деятельности и сохраняют потребительскую ученическую позицию.

Переориентация ценностных позиций молодых людей может быть осуществлена с помощью использования рефлексивных технологий в образовательном процессе.

«Рефлексивная деятельность определяется как составляющая человека культуры, его гуманности, духовности готового к профессиональному саморазвитию, критерием которого компетентность, личностный рост, образовательная траектория» [1, с. 54].

Эту мысль подтверждают записи студентов в листах обратной связи после занятия, проведенного в соответствии с рефлексивной образовательной технологией:

- задумалась над тем, чем буду заниматься как профессионал;
- провела анализ своих личностных и профессиональных проблем;
- выявила свои ресурсы, необходимые для профессиональной деятельности;
- определил необходимость изменения своего образа жизни;
- определила необходимость в проявлении социальной активности.

Технологический аспект культурологического подхода характеризуется качеством освоения студентами общекультурных, общепрофессиональных и частных профессиональных компетенций, которые являются ресурсом для разработки и реализации авторских проектов и программ. Важным компонентом формирования профессиональной культуры будущих специалистов является диалог с представителями профессионального сообщества, которые являются образцами культуры и имеют достижения в профессиональной практике.

В процессе работы творческих групп студентов 3 и 4 курсов специальности «Социальная работа» над конкурсным проектом «Идеальный университет», студентами были названы условия формирования профессиональных компетенций: встречи со специалистами, проведение аудиторных занятий-тренажеров, система проведения всех видов практик. На основании обобщения опыта организации практик нашими зарубежными партнерами в рамках проекта ТЕМПУС, нами введен инновационный элемент в пакете отчета по итогам практик – это рефлексивный анализ освоения профессионального опыта.

Исследуя содержание рефлексивных отчетных листов, мы выделили наиболее часто встречающиеся затруднения практикантов и ранжировали их. В результате по субъективным оценкам студентов нами выявлены их основные затруднения в процессе прохождения практик.

Среди собственных проблем как будущие специалисты студенты на ведущие позиции выдвигают следующие:

1. Отсутствие достаточных умений взаимодействия с клиентами.
2. Не достаточно высокий уровень проявления эмпатии к некоторым категориям населения.
3. Сложность и страх ответственности при работе с частным случаем.
4. Сомнения в правильности своего профессионального выбора и недостаточная вера в свои ресурсы.
5. Не достаточно высокий уровень знаний об авторских технологиях работы с клиентом.

Анализ запросов студентов и их проблем в процессе освоения профессиональных компетенций, позволил нам выстроить технологическую цепочку: освоение теоретических знаний – знакомство с опытом специалистов-практиков – проведение занятий-тренажеров – система различных видов практик – рефлексивный анализ профессиональных достижений.

Личностно-творческий аспект формирования профессиональной культуры студентов специальности «Социальная работа» состоит в создании условий для реализации механизма саморазвития, который определяет выбор стратегии поведения человека в каждой конкретной жизненной ситуации. К.Я. Вазина выделяет два вида жизненных ситуаций: искусственные (социальные) и естественные (культурные).

В социальной ситуации человек ориентируется на исследования своей личной выгоды, использует манипулятивные коммуникативные техники.

В ситуации «культуры» человек проявляет себя как создатель себя и своего окружения, как носитель культурных норм, заданных в данном культурном пространстве. Образовательное пространство университета должно стать условием для создания естественной (культурной) ситуации, которая инициирует процесс саморазвития всех участников образовательного процесса.

Таким образом, культурологический подход позволяет трактовать усвоение культуры как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, участие в диалоге культур, при котором происходит индивидуально-личностная актуализация заложенных в ней смыслов. Культурологический подход отражает принципиальную гуманистическую позицию, признающую человека субъектом культуры, ее главным действующим лицом.

Существенную роль в процессе формирования профессиональной культуры специалистов по социальной работе играет его практическая составляющая, которая характеризуется организацией всех видов практик.

Для уточнения проблем студентов в процессе прохождения учебной практики, нами были проанализированы отчеты студентов 4 курса очной формы обучения специальности «Социальная работа» на конференции по итогам практики. Наиболее часто студенты указывали проблему не достаточного соответствия содержания теоретических курсов с теми знаниями, которые необходимы для решения практических задач. Молодые люди отметили и проблему недостаточной личностной готовности работать с той или иной адресной группой.

В рамках участия сотрудников кафедры в различных международных проектах, мы обратились к опыту наших коллег по решению перечисленных выше проблем. Опыт организации практик в Канаде, Греции, Италии, Великобритании является демонстрацией некоторой дуальности, при которой специальные теоретические знания даются в профессиональной школе, а практическая подготовка студентов осуществляется непосредственно на рабочем месте.

Такой подход является условием согласования теоретических знаний и практических навыков, потому что разработка содержания практик и дисциплин специализации осуществляется преподавателями совместно с представителями социальных учреждений.

Обучение подбору эффективных методов работы практикантов с частным случаем решается специалистами Афинского технологического университета за счет введения института тьюторства. Тьюторство, наставничество, супервизорство со стороны представителей социальных агентств осуществляется не только по отношению к студентам, но и к преподавателям университетов в процессе практической работы с клиентами. В то же время, преподаватели являются наставниками сотрудников социальных агентств и оказывают им помощь в проведении исследований и разработке методических пособий. Написание выпускных квалификационных работ, как правило, является результатом выполнения заказов социальных учреждений.

Таким образом, решение проблем формирования профессиональной культуры социальных работников зависит от характера взаимодействия и сотрудничества специалистов университетов и социальных учреждений.

Ориентируясь на обобщение опыта зарубежных партнеров, коллектив кафедры социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского ведет целенаправленную работу по организации партнерства с социальными центрами, учреждениями образования, культуры и здравоохранения.

Под социальным партнерством мы понимаем «систему институтов и механизмов согласования интересов участников производственного процесса: работников и работодателей, основанную на равном сотрудничестве» [3, с. 21].

Систему социального партнерства А.В. Шурус [3, с. 52] называет «трипартизмом», потому что в регулировании социально-трудовых отношений участвуют три стороны: организации, представляющие интересы наемных работников, объединения работодателей и государство. Он отмечает, что современное социальное партнерство

должно опираться на гуманистические ценности. При организации социального партнерства необходимо руководствоваться следующими принципами:

- равноправия;
- добровольности;
- приоритетности;
- социальной справедливости;
- согласования интересов;
- полномочности представителей;
- регулярности контроля выполнения принятых соглашений.

Примером долгосрочного сотрудничества может служить опыт взаимодействия коллективов кафедры и реабилитационного центра для детей с ограниченными возможностями в с. Чернолучье. Социальное партнерство строится на согласовании интересов кафедры и социального учреждения и направлено на решение задач:

- совершенствования процесса комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями в центре.
- формирование профессиональной культуры в рамках организации всех видов практик студентов специальности «Социальная работа».

При решении перечисленных выше задач сотрудничества по аналогии с опытом зарубежных коллег нами создается институт тьюторства (наставничества). Специалисты центра выступают в качестве наставников студентов во время практик, а также участвуют в проведении учебных занятий со студентами в учебных аудиториях. Преподаватели университета проводят методические семинары со специалистами социального учреждения и принимают активное участие в проведении конкурсов профессионального мастерства социальных работников и воспитателей, являются членами аттестационной комиссии сотрудников социально-педагогического отделения. Специалисты центра принимают участие в научно-практических конференциях, публикуют свои материалы в газете «Это МЫ». Студенты принимают участие в волонтерских программах, организуют праздничные мероприятия для детей, проходящих курс реабилитации в центре. Преподаватели университета рецензируют авторские программы и методические пособия.

В результате опроса студентов и специалистов центра об эффективности такого сотрудничества нами выявлено два аспекта:

- удовлетворенность сотрудничеством и развитие профессиональной культуры, как практикантов, так и их наставников-специалистов,

- не достаточная теоретическая подготовленность студентов для работы с данной адресной группой.

Следовательно, существует необходимость в согласовании программ практик и содержания специальных теоретических курсов, однако необходимость в таком согласовании должна быть подтверждена и запросом на специалистов данного профиля в регионе.

Многолетнее сотрудничество коллективов кафедры и комплексного центра социального обслуживания «Сударушка» строится на идее согласования позиций повышения профессионального уровня социальных работников, обслуживающих различные группы населения. Специалисты центра являются экспертами качества и практикоориентированности выпускных квалификационных работ студентов университета, они выполняют функции наставников практикантов в различных отделениях. Преподаватели вуза проводят методические семинары и семинары-тренинги со специалистами, работающими с различными адресными группами, консультируют творческие группы и рецензируют авторские программы и методические пособия. Такое взаимообогащающее сотрудничество привело к позитивным результатам: администрация центра удовлетворена качеством профессиональной подготовки и уровнем профессиональной культуры выпускников университета, которые работают в различных отделениях данного учреждения.

Необходимо отметить, что в Афинском и Миланском университетах сотрудничество образовательного и социального учреждений носит процессуальный характер. Процесс взаимодействия начинается с исследования социального запроса на качество подготовки востребованных учреждением специалистов. Административными органами рекомендуются социальные учреждения для сотрудничества с университетом, возможность быть базой практик для студентов является знаком качества деятельности социального учреждения. На следующем этапе партнерских отношений происходит согласование программ практик и содержания некоторых теоретических курсов, затем совместными усилиями специалистов-практиков и преподавателей университета реализуется образовательная программа. Выпускники университета, успешно освоившие данную образовательную программу, имеют возможность трудоустройства в данное социальное учреждение.

Опыт кафедры социальной работы, педагогики и психологии Омского университета показал, что при отсутствии координационной функции административных органов, в описанном выше процессе

возникают затруднения на последнем этапе, связанном с трудоустройством выпускников.

Следовательно, для совершенствования опыта социального партнерства, возникшего по инициативе специалистов университета и социальных центров, необходимо согласование некоторых позиций с административными органами, в частности с Министерством труда и социального развития омского региона. Это позволит более точно формулировать социальный запрос на качество подготовки специалистов и гарантировать выпускникам университета трудоустройство.

Таким образом, анализ проблем и обобщение опыта формирования профессиональной культуры студентов специальности «Социальная работа», позволили нам сделать следующее заключение.

Основными условиями формирования профессиональной культуры студентов специальности «Социальная работа» являются:

1. Система работы по развитию творческого потенциала и базовых способностей, обеспечивающих механизм саморазвития каждого студента.

2. Применение рефлексивных образовательных технологий на учебных занятиях.

3. Использование технологии развития профессиональных компетенций: освоение теоретического материала – встреча со специалистами – практиками – учебные занятия – тренажеры – система организации различных видов практик – рефлексивный анализ профессиональных достижений.

Создание единого культурного образовательного пространства, в котором все участники образовательного процесса усвоили гуманистическую этику и признают человека субъектом культуры.

Организация социального партнерства кафедры с социальными учреждениями на основании согласования основных позиций с Министерством труда и социального развития Омского региона.

---

1. *Вазина К.Я.* Единство творчества человека и рефлексивных способностей // Вестник ОГУ. – 2007. – № 4. – С. 51–57.

2. *Гайсина Г.И.* Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002.

3. *Шулус А.В.* Российская модель социального партнерства: перспективы развития // Человек и труд. – 2007. – № 4. – С. 21–25.

4. *Фанталова Е.Б.* Методика «Уровень соотношения «ценности и» и «доступности» в различных жизненных сферах» // Журнал практического психолога. – 1996. – № 2. – С. 32–34.

**СОЦИАЛЬНОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ МОЛОДЕЖИ,  
ОКАЗАВШЕЙСЯ В СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ ОБСТОЯТЕЛЬСТВАХ,  
КАК ПРОФИЛАКТИКА ПРОЯВЛЕНИЙ ЭКСТРЕМИЗМА В УКРАИНЕ**

***Е.О. Васильчук (Черкассы, Украина)***

Проанализированы перспективные направления социальной работы с молодежью с целью предупреждения экстремистских проявлений в Украине. Сделан вывод о том, что расширение спектра социальных услуг будет способствовать профилактике правонарушений и распространению среди молодежи девиантных форм поведения, предотвращению вовлечения молодежи в деятельность криминальных, экстремистских сообществ.

*Ключевые слова:* экстремизм, социальная работа, социальные услуги, молодежная среда.

**SOCIAL SUPPORT FOR YOUNG PEOPLE  
IN DIFFICULT CIRCUMSTANCES,  
SUCH AS PREVENTION OF EXTREISV IN UKRAINE**

***E.O. Vasilchuk (Cherkassy, Ukraine)***

Analyzed promising areas of social work with young people to prevent extremism in Ukraine. It is concluded that the expansion of the range of social services will help prevent the spread of crime and deviant behavior of young people, prevent youth involvement in criminal activity and extremist communities.

*Keywords:* extremism, social work, social services, youth environment.

Изменение социокультурных ориентиров сопровождается существенным снижением роли общечеловеческих ценностей, предопределяет существенное усложнение процессов социального становления и социализации современной молодежи. Встраиваясь в общественные процессы, молодежь пытается интегрироваться в определенную социальную группу и обрести социальный статус, соответствующий ее желаниям и ожиданиям. Однако на этом пути довольно часто появляются преграды, которые значительно усложняют или делают невозможным овладение ею определенными статусными и ролевыми позициями в обществе. Как следствие, это приводит к возникновению и постепенному углублению противоречий между предста-

вителями молодого поколения и обществом в результате разногласий между ожидаемым и реальным объемом прав и обязанностей, имеющимся интересами и запросами и возможностями их реализации.

Вопросы выработки эффективных технологий по противодействию проявлениям экстремизма в молодежной среде нашли свое отражение в работах ряда российских исследователей, в частности, Е. Гречкиной [3], П. Данилова [5], Е. Демидовой [6] и др. Украинские и белорусские ученые В. Бакальчук [1; 2], М. Гуцалова [4], И. Жданова [7], И. Поддубский [9; 10], С. Шиптенко [10] фокусируют свое внимание на особенностях соучастия молодежи в политических процессах и проявлениях молодежного экстремизма в сфере политики. Вместе с тем, актуальными являются вопросы, связанные с разработкой перспективных направлений социальной работы с молодежью с целью предупреждения экстремистских проявлений, что и определяет теоретическую значимость предлагаемой статьи.

Важной детерминантой появления и распространения экстремистских настроений в молодежной среде выступают асоциальные, девиантные формы поведения молодежи, являющиеся последствиями недостаточного внимания к проблемам молодежи со стороны уполномоченных государственных органов и родителей, и результатами негативного влияния социальной среды. Сокращение и коммерциализация учреждений, обеспечивающих содержательный досуг молодежи (спортивных, культурных и т. д.), невозможность реализовать свой творческий и интеллектуальный потенциал обуславливает обращение молодежи к альтернативным формам проявления своей индивидуальности, которые обуславливают десоциализацию молодой личности и появление алгоритмов деструктивного мышления. Указанные девиации, сопровождающиеся формированием систем ценностей, отрицающих, а в отдельных случаях и отвергающих общепризнанные ценностные приоритеты общества, как правило, усиливаются распространением тенденций алкоголизации и наркотизации в молодежной среде. Как следствие, эти тенденции становятся основанием для возникновения противоправного поведения, криминализации молодежной среды и обращения наиболее радикально настроенных ее представителей к насильственным, экстремистским методам достижения своих целей. Данная ситуация актуализирует деятельность субъектов социальной работы с семьями, детьми и молодежью, которыми, согласно ст. 3 Закона Украины «О социальной работе с семьями, детьми и молодежью», являются:

– уполномоченные органы, осуществляющие социальную работу с семьями, детьми и молодежью (органы исполнительной власти, органы местного самоуправления, центры социальных служб для семьи, детей и молодежи и их специализированные формирования, службы по делам детей);

– специалисты по социальной работе с семьями, детьми и молодежью;

– объединения граждан, благотворительные, религиозные организации;

– юридические и физические лица, предоставляющие социальные услуги семьям, детям и молодежи;

– волонтеры в сфере социальной работы с семьями, детьми и молодежью [8].

На сегодняшний день в соответствии со ст. 1 указанного Закона социальная работа с семьями, детьми и молодежью, является деятельностью, направленной на социальную поддержку семей, детей и молодежи, обеспечение их прав и свобод, улучшение качества жизнедеятельности, удовлетворение интересов и потребностей, и включающей следующие направления:

– социальное инспектирование, т. е. систему мер, направленных на выявление, осуществление анализа, надзора за условиями жизнедеятельности семей, детей и молодежи, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах, нравственным, физическим и психическим состоянием детей и молодежи, оценки их потребностей, контроля за соблюдением государственных стандартов и нормативов в сфере социальной работы;

– социальное обслуживание семей, детей и молодежи, т. е. систему социальных мероприятий, направленных на содействие, поддержку и предоставление услуг семьям, детям и молодежи с целью преодоления или смягчения жизненных трудностей, поддержку социального статуса и полноценной жизнедеятельности;

– социальную профилактику, т. е. разновидность социальной работы, направленной на предотвращение сложных жизненных обстоятельств семей, детей и молодежи, аморального, противоправного поведения в семьях, среди детей и молодежи, выявление негативного влияния на жизнь и здоровье детей и молодежи и предотвращения такого воздействия и распространения социально опасных болезней среди детей и молодежи;

– социальную реабилитацию, т. е. разновидность социальной работы, направленной на восстановление основных социальных функций, психологического, физического, нравственного здоровья, социального статуса семей, детей и молодежи;

– социальное сопровождение, т. е. разновидность социальной работы, направленной на осуществление социальной опеки, помощи и патронажа социально незащищенных категорий детей и молодежи с целью преодоления жизненных трудностей, сохранения, повышения их социального статуса;

– супервизию, т. е. вид деятельности центров социальных служб для семьи, детей и молодежи, направленный на обеспечение надлежащего качества социальной работы, предотвращение профессиональных рисков путем обучения социальных работников, наставничества и профессиональной поддержки на рабочем месте [8].

Таким образом, несмотря на комплексность законодательного подхода к осуществлению социальной работы с молодежью, проблемы формирования культуры толерантности молодой личности, противодействия конфликтогенному и дестабилизирующему влиянию экстремистских идей на молодежную среду фактически находятся вне поля зрения субъектов социальной работы с молодежью. Поэтому с целью обеспечения качественной профилактической работы в сфере противодействия проявлениям экстремизма среди молодежи, по нашему мнению, в расширении нуждается спектр социальных услуг субъектами социальной работы с семьями, детьми и молодежью, по следующим направлениям:

– **информационно-аналитический**, в рамках которого должно осуществляться:

- освещение состояния, тенденций и перспектив развития процессов социального становления и адаптации различных категорий молодежи;

- информационно-аналитическое обеспечение субъектов государственной молодежной политики в Украине в сфере предотвращения и противодействия проявлениям экстремизма в молодежной среде;

- проведение социологических исследований молодежной среды с целью выявления аномалий ее развития, фиксации различных форм асоциального и девиантного поведения;

- создание и наполнение баз данных по противодействию проявлениям экстремизма по следующим направлениям: «Законодательство в сфере государственной молодежной политики в Украине», «Мо-

лодежные и детские общественные организации и объединения Украины», «Молодежные субкультуры», аналитические отчеты по проявлению различных форм нетерпимости в молодежной среде Украины, результаты мониторингов информационных публикаций о молодежных экстремистских группировках в печатных СМИ, интернет-ресурсах, социальных сетях и т. д.;

- подготовка и передача по назначению информационно-аналитических и методических материалов (сборников, справочников, информационных буклетов), касающихся предотвращения и противодействия проявлениям экстремизма в молодежной среде;

- **психолого-консультативный**, предусматривающий:

- систематическое проведение специалистами по социальной работе с семьями, детьми и молодежью психологических консультаций, психолого-педагогических занятий, тренингов и массовых мероприятий для представителей молодежи, попавших в сферу влияния экстремистских группировок, состоящих на учете в правоохранительных органах, привлекавшихся к ответственности за совершение антиобщественных поступков и т. п.;

- оказание психологической и консультативной помощи молодежи по мирному урегулированию конфликтов и проблем, предотвращению вовлечению молодого поколения в деятельность криминальных, экстремистских сообществ;

- проведение лекций, тренингов и учебных семинаров по имунизации молодежной среды Украины от влияния экстремистских сообществ.

- **методический**, включающий:

- разработку методик для специалистов по социальной работе с семьями, детьми и молодежью по профилактике и противодействию проявлениям экстремизма в молодежной среде, осуществлению экспертиз методических материалов, организацию и проведение лекций, обучающих тренингов и семинаров в этой области;

- содействие развитию волонтерского движения, привлечение молодежи к общественно полезному труду;

- разработку и внедрение комплексных мер по предотвращению десоциализации и дезадаптации молодых людей, распространение деструктивных идей и различных форм противоправного поведения в молодежной среде Украины;

- участие специалистов по социальной работе с семьями, детьми и молодежью в разработке и реализации общегосударственных,

региональных и местных целевых программ по предотвращению и противодействию проявлениям экстремизма и различных форм нетерпимости в молодежной среде Украины.

Таким образом, расширение спектра социальных услуг по вышеуказанным направлениям позволит накопить массив аналитико-прогностической информации, необходимой для разработки мероприятий по профилактике проявлений экстремизма в молодежной среде Украины. Это будет способствовать профилактике правонарушений и распространению среди молодежи девиантных форм поведения, предотвращению вовлечения молодежи в деятельность криминальных, экстремистских сообществ. Эффективность этих действий зависит от скоординированной деятельности социальных работников и общественности по разработке рекомендаций и проведению мероприятий по профилактике проявлений экстремизма среди молодежи. Деятельность специалистов по социальной работе с семьями, детьми и молодежью в сфере противодействия проявлениям экстремизма должна опираться на информационно-консультативную помощь работников правоохранительных органов, что позволит обеспечить постоянный обмен опытом и информацией по социально-профилактической работе в сфере минимизации пагубного влияния на молодежь со стороны экстремистских группировок.

---

1. *Бакальчук В.О.* Міжетнічна нетерпимість у молодіжному середовищі в Україні / В. О. Бакальчук // Стратегічні пріоритети. – 2009. – № 2 (11). – С. 117–123.

2. *Бакальчук В.О.* Толерантність до нетолерантності: проблеми протидії нетерпимості в Україні / В. О. Бакальчук // Стратегічні пріоритети. – 2010. – № 1. – С. 92–97.

3. *Гречкина Е.Н.* Молодежный политический экстремизм в условиях глобализирующейся российской действительности: монография. – Невинномысск: НГГТИ, 2012. – 180 с.

4. *Гуцалова М.В.* Сучасні молодіжні організації в Україні: тенденції, проблеми та механізми участі в політичних процесах // Наукові праці. Політологія, 2012. – Випуск 170. – Т. 182. – С. 111–115.

5. *Данилов П.А.* Защита прав, свобод и законных интересов личности при противодействии экстремизму: автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – СПб., 2011. – 31 с.

6. *Демидова Е.В.* Причины противоправной деятельности молодежных группировок экстремистской направленности // Научный Татарстан. – 2010. – № 1. – С. 9–15.

7. *Жданова І.* Молодь і толерантність в сучасній Україні (національно-етнічний аспект). – URL: [http://www.dipsm.org.ua/files/2008/11/article\\_zhdanova.doc](http://www.dipsm.org.ua/files/2008/11/article_zhdanova.doc).

8. Закон України «Про соціальну роботу з сім'ями, дітьми та молоддю» від 21.06.2001 № 2558-III : редакція від 09.12.2012, підстава 5462-17 / Верховна Рада України: [офіційний сайт]. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2558-14>.

9. *Поддубский И.Л.* Молодежь и политика: некоторые аспекты деятельности радикальных формирований // *Беларуская думка*. – 2010. – № 7. – С. 44–49.

10. *Шиттенко С.А., Поддубский И.Л.* Удел голодающего сознания: политический и религиозный экстремизм молодежи // *Беларуская думка*. – 2008. – № 6. – С. 60–65.

## **ПРОБЛЕМА СОВРЕМЕННОГО СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ КАК ВОПРОС ВЫБОРА СПОСОБА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТЬЮ**

*Н.М. Дружина (Омск, Россия)*

В статье затрагивается проблематика современного социально-психологического прогнозирования. Автор статьи указывает на то, что сегодня далеко не каждый проект оказывается действенным. В связи с этим ставится вопрос: «Какое проектирование будет действенным, а не внешним набором действий, имитирующим стремление что-то поменять?». Для ответа на поставленный вопрос автор обращается к теории классического и неклассического идеалов рациональности М.К. Мамардашвили, на основании которой выдвигаются два способа взаимодействия с реальностью. В результате автор приходит к выводу, что основой социально-психологического проектирования должно являться понимание того, какую практику реализует современный человек, и к какому пониманию он должен прийти.

*Ключевые слова:* социально-психологическое программирование, практика себя, идеалы рациональности.

## **THE PROBLEM OF CURRENT SOCIAL-PSYCHOLOGICAL PROJECTION AS ISSUE OF CHOICE METHOD OF INTERACTION WITH SOCIAL REALITY**

*N.M. Druzhina (Omsk, Russia)*

The article is addressed to the problems of current social-psychological projection. The author points out that today not every project is effective. In this regard, the question is: "What kind of projection will be effective and won't be an external set of actions, imitating the intention to change something?». To answer this question, the author asks the theory of classical and non-classical ideals of rationality M.K. Mamardashvili that becomes the basis to identify two methods of interaction with reality. As a result the author make the conclusion that the basis of social-psychological projection is understanding, what kind of practice of himself the person does and what kind of understanding the person has to get.

*Keywords:* social-psychological projection, ideals of rationality, of practice of himself.

### *1. Прогнозирование, проектирование, планирование*

Безусловно, прогнозирование, планирование и проектирование являются неотъемлемой частью нашей жизни. Независимо от того, как протекает жизнь человека и от того чем он занимается, в любом случае человек всегда интуитивно пытается предсказать то, что ожидает его в будущем, и на основании этого как-то спланировать свои действия. Также им всегда реализуется определённый способ жизни (т. е. определённый проект себя), который зачастую выстраивается на основании личностных характеристик и жизненного опыта. Человек может не отдавать себе отчёта в этом, но всё то, что происходит или происходило с ним, что хоть как-то касается его, всегда оказывает влияние на то, как он в будущем будет взаимодействовать с реальностью вокруг него.

Социальное проектирование как отрасль социологической науки появилось в XX веке, когда стало очевидным, что игнорирование социальных аспектов развития чревато серьёзными издержками в функционировании современных обществ. По мере развития гуманитарных наук, в частности психологии, социальное проектирование всё в большей степени становится социально-психологическим. В основном это связано с изменениями представлений о человеке и обществе. Сущность социального проектирования принято понимать как конструирование желаемых состояний будущего общества, и должно отвечать на вопрос: «какое состояние исследуемого объекта желаемо в будущем и как оно может быть достигнуто?». Социальное проектирование – представляет собой научную и практическую деятельность по созданию проектов развития социальных систем, институтов, социальных объектов, их свойств и отношений на основе прогнозирования, планирования и проектирования [3].

Прогнозирование – это «специальное научное исследование, предметом которого выступают перспективы развития явления» [1]. В контексте социального прогнозирования в дальнейшем мы будем иметь в виду понимание тех процессов, которые сейчас происходят в обществе и, которые будут происходить в будущем, если мы не вмешаемся в естественный ход вещей (то есть в то, что осуществляется без нашего сознательного вмешательства). Исходя из этого, проектирование есть форма изменения естественного хода вещей, сознательное вмешательство в происходящее. Программирование – это «установление основных положений, которые затем развёртываются в планировании, либо последовательности конкретных мероприятий

по реализации планов» [1]. И, наконец, планирование – это «проекция в будущее человеческой деятельности для достижения предустановленной цели при определённых средствах, преобразование информации о будущем в директивы для целенаправленной деятельности» [1]. То есть планирование – это конкретные действия, необходимые для достижения цели, при этом цель определяет то, как в будущем будет разворачиваться деятельность.

На сегодняшний день мы можем обнаружить множество различных проектов и планов по изменению и улучшению жизни нашего общества, однако очень часто многие из них оказываются малодейственными или даже бессмысленными, поскольку они изменяют лишь внешнюю сторону нашей жизни, не касаясь её сути. В связи с этой проблемой мы задались вопросом: «Какое же проектирование будет действенным, а не просто внешним набором действий, лишь имитирующим стремление что-то поменять?». Для того чтобы ответить на этот вопрос мы сделаем допущение о том, что может существовать несколько способов проектирования, координально различающихся по своему способу мышления, а соответственно и по способам воплощения в жизнь.

## *2. Два способа понимания реальности (два идеала рациональности)*

Так как социально-психологическое проектирование – это не только практическая деятельность, но и научная, для начала мы обратимся к возможным идеалам научной рациональности. Так по аналогии с М.К. Мамардашвили [4], который выделял два идеала рациональности (классический и неклассический), мы можем выделить два способа взаимодействия с миром, а соответственно и две формы проектирования. В свою очередь они представляют собой два способа мышления, два способа смотра на мир, два разных мира.

Перед тем как рассмотреть эти два подхода, мы ещё раз повторим, что изучение двух способов мышления нам необходимы для рассмотрения вопроса социально-психологического проектирования, который по нашему мнению напрямую зависит от реализуемой формы понимания.

Должно быть, кто-то удивится, как может быть два разных мира, ведь множество миров это фантастика, выдумки писателей и мечтателей. Ведь мир один, и он таков, каким мы его видим. Да мы можем о нём что-то не знать, но мы не знаем это лишь только потому, что мы ещё это не открыли, но, так или иначе всё в мире предельно

и однозначно. Что можно сказать о человеке, который думает именно так? Что можно сказать о мире, в котором он живёт? Наверное, что в мире этого человека существует только одна истина, одна правда, которая не зависит не от него, не от кого-либо ещё. Есть мир – это факт, в этом мире есть определённые явления – это тоже факты, чтобы узнать мир, нужно обнаружить эти факты, изучить их – узнать их причины и свойства. Если человек хочет познать мир таким какой он есть, то он должен сохранять объективность относительно тех явлений, которые он изучает. Быть объективным, значит быть отстранённым от той реальности, которая исследуется, получаемые знания должны быть независимы от воли и желания исследователя. Отсюда каждый может получить предполагаемое знание в любой момент времени. Такова будет позиция человека мыслящегося в рамках классического идеала рациональности.

Дело в том, что классическая наука исходит из идеи непосредственности сознания (в котором все содержания мыслятся как реально существующие объекты), которая в свою очередь базируется на следующих допущениях:

- непрерывность опыта. Наблюдение будет тождественно самому себе независимо от места и времени его проведения, независимо от наблюдателя.

- тождественность субъекта самому себе. Субъект равен самому себя в любой точке времени.

В рамках обозначившейся логики, можно сделать вывод о том, что знание всегда и везде одинаково, и им может обладать каждый. Отсюда знание всегда может быть передано от одного человека к другому, при этом неважно как оно было получено, важен сам факт его существования. В этом ключе знание – это готовый продукт, который просто есть и его нужно просто взять.

Обозначенный идеал рациональности мы соотносим с бытовым способом взаимодействия с реальностью, поскольку логика в данном случае разворачивается по похожему принципу. То есть человек мыслит следующим образом: «В этом мире всё есть такое, каким я вижу, и оно неизменно, поскольку оно уже является для меня таким каким оно есть. Отсюда моя позиция всегда достаточна и в любой момент времени я могу приобрести любое знание, умение, навык, так как они легко передаются от одного человека (источника) к другому». Мы называем такую позицию бытовой, поскольку она не требует своего собственного особого осмысления.

Но давайте задумаемся, возможно ли такое в действительности? Разве можем мы все обладать одинаковыми знаниями, даже относительно какого-то одного явления? Если бы было возможно именно так, то достаточно было бы прочитать книгу по медицине – и ты уже врач, книгу по физике – и ты уже физик-ядерщик! Почему тогда мы столько лет учимся в школе и институте, почему чтобы стать специалистом и профессионалом нам необходимо изучить столько разных трудов и работ? Почему никто другой не может прочитать всё это, а потом пересказать нам, дабы ускорить процесс обучения?

Это связано с тем, что никто не может получить какое-либо «знание» за другого, это может сделать только он сам, отсюда и получается что знания – это не только некие готовые продукты, а в первую очередь это ещё и некоторый путь, который должен пройти человек, и только в котором может произойти узнавание чего-то. Так, чтобы стать врачом, человеку ещё нужно пройти путь становления врача, а это уже в своё очередь означает нетождественность самому себе.

Именно на этом основываются идеи неклассического подхода. Если мы можем сказать, что классическая наука занимается изучением объектов, то неклассическая – изучает процесс познания мира, тот путь, который проделывает человек, чтобы прийти к некоему знанию. Данный подход исходит из того, что в мире заранее нет никаких фактов или законов, что сам мир начинает существовать только тогда, когда есть тот, кто этот мир открывает. Поэтому не только человек не равен самому себе, но и мир, ведь он изменяется вместе с тем, кто его открывает. Отсюда получается, что всегда существует возможность некоего другого меня, и некоего другого мира, которые могут появиться в будущем, но появится ли они и каким они будут заранее неизвестно, ведь изменения не выводятся из прошлого. Если бы человек, а соответственно и мир, изменялись линейно, то есть постепенно, то тогда бы принципиально не было бы возможно что-то новое. Ведь новое всегда означает нечто качественно другое. Так же это означает то, что мы не можем вернуться назад, мы не можем вернуться в тот отрезок времени, когда событие ещё не произошло.

Прежде чем идти дальше, нам необходимо понять, а что же такое «познание пути», о котором мы сказали выше. Нам представляется, что это рефлексия своего сознания, понимания каким способом мир осмысливается нами, из каких оснований мы исходим. И если в классике говорилось о непосредственности сознания, то в данном подходе дело обстоит совершенно иначе. В отличие от явлений

предметного мира мы не можем иметь дело с сознанием как с объектом, смотреть на него со стороны как на нечто независимое от нас. «Всякое сознание [...] есть сознание какой-нибудь вещи. Это означает, что нет сознания, которое не полагало бы трансцендентного объекта, или, если предпочитают другое выражение, у сознания нет "содержания"» [6]. Ведь человек всегда дан себе непосредственно, и по сути дела он и является своим сознанием, поэтому, когда человек пытается познать свой душевный мир, а в данном случае сознание, он сразу же вынужден находится в двух позициях – тот, кто познаёт и тот, кого познают.

Совершенно разные вещи, когда человек направлен на что-то, и когда он направлен на свою направленность, ведь эта самая «направленность» о разном. Как только мы начинаем пытаться понять, что с нами происходит, мы в определённой степени изменяемся. Только здесь стоит учитывать, что понимание это не есть просто смотрение на себя, а определённый процесс разворачивания себя для себя, чтобы открыться самому себе, человек ещё должен помыслить себя каким-то. Получается, что каждый раз, когда мы пытаемся обратиться к сознанию как к объекту, оно всегда ускользает от нашего прямого взора на него.

Если мы обратимся к сознанию, мы обнаруживаем существование его двух измерений, или говоря другими словами двух планов сознания [2, 4, 5, 6]. «...феноменальный слой сознания (а это предметно-действенный слой сознания) содержит в себе интенции, а интенции, как известно, это не то, что сознание знает, а тот его объект, который мнится... Интенция тем самым отличается от рефлексии. В рефлексивном сознании мы, дублируя сознание, знаем состояние ума, а интенция – это как раз то, что само о себе вовсе не знает (или то, что знаем всегда лишь постфактум, задним числом). Она «имеет в виду» свой объект, но не знает самое себя, и другой не может знать за нее, она может выступать лишь «собственно-лично», как «сама вещь»... Интенциональный объект мы не воспроизводим в пространстве рефлексивного сознания, а если воспроизведем, то это будет то, что на него naroslo, будет какой-то другой слой сознания, представляющий собой интерпретацию интенции, доступную нам ее жизнь. Интенции, заложённые в феномены, и обладают свойством сразу же существовать, интерпретируясь в других слоях и реализуясь ими» [4]. Внутреннем плане сознания выступают интенции, данные нам в непосредственном их чувствовании, они всегда находятся за рамка-

ми нашего полного их понимание, выражения. Вслед за М.К. Мамардашвили мы можем назвать этот план сознания «бытие феномена» (то, что всегда иное, чем нам видится, но из чего мы исходим, выражая себя, то есть собственно бытие сознания или некая внутренняя и непосредственно не воспринимаемая жизнь себя).

И план выражения – это обличение первичных («интенция», «инициальный опыт») чувствований в какую-либо форму, в которой эти самые интенции в том или ином качестве и получают своё выражение. Но, опять-таки полностью не сводясь к этой форме. Эти формы всегда есть наши интерпретации, которые есть выражение той плоскости сознания, которая недоступна для нашего непосредственного наблюдения. Формой существования этих интерпретаций является не натуральные образы, представленные нам как некоторые объекты, но текст сознания, которым человек интерпретирует себя и в этой интерпретации впервые себя конституирует.

За любой интерпретацией всегда стоит определённое виденье человеком себя, ну и соответственно своей жизни. Интенция всегда больше любой из форм, в которую её пытаются обличить, она всегда представляет собою нечто большее, чем какая-либо интерпретация. Поэтому всегда существует возможность множества интерпретаций, которые с разных сторон могут развернуть человека.

### *3. Понимание практики себя как основа социально-психологического проектирования*

Интерпретация себя и своего жизненного опыта в свою очередь приводит нас к такому понятию как практика себя. Данное понятие, введённое М. Фуко [8; 9], означает: организацию самосознания, где самосознание – процесс складывания определенного сознания, или другими словами, субъекта жизни («способ, каким человек должен организовать самого себя как морального субъекта» [9, с. 42]). То есть практика себя представляет не деятельность, направленную на преобразование мира или на построение его предметной картины, но особую форму рефлексии, в которой человек осмысляет свою внутреннюю смысловую динамику, разворачивающуюся в его переживаниях и призывающую к пониманию себя. В такой практике человек конституирует себя в качестве определенного субъекта, который порождается этой практикой и не существует вне неё. Таким образом, суть практики в том, что субъект, производя её на себе, становится представленным самому себе определенным образом, конституируется в определенном качестве.

Исходя из всего выше сказанного, мы приходим к тому, что любой проект (продукт процесса проектирования) зависит от того, какой способ мышления лежит в его основание. Безусловно, за любым социальным проектированием стоит определённый образ человека и понимания, в зависимости от этого образа выстраивается определённая работа.

Так, если мы возьмём образ человека в классической науке, то мы обнаружим, что проектирование в данном случае будет направлено на изменение внешних объектов. В качестве примера мы можем привести отрывок из книги Д.В. Ольшанского: «В 1953 г. всем настоятелям московских соборов было разослано специальное патриаршее послание, в котором им настойчиво рекомендовалось создавать у всех молящихся «особое настроение», при богослужении учитывать абсолютно все, вплоть до освещения и песнопений, чтобы ничто постороннее, земное, не отвлекало молящихся от высокого устремления к Богу. В этом послании говорилось, в частности, что яркое освещение в соборе не располагает к молитве, лишая покрова таинственности и ожидания, и рекомендовалось иметь в храме слабый свет, так как мерцание лампад и восковых свечей наиболее отвечает настроению молящихся. "Чем темнее в храме, – говорилось в послании, – тем ярче будет гореть в сердце молящихся внутренний божественный свет, тем действеннее будет молитва и доступнее исповедь"» [7]. Такое проектирование не требует особого теоретического осмысления (понимания) той реальности, с которой оно имеет дело.

Так же ещё раз напомним, что поскольку в соответствие с данной позиции любое знание или навык может с лёгкостью транслироваться от одного человека к другому, то, следовательно, что и любая программа может с одинаковым успехом реализовываться любым человеком.

Противоположная позиция как раз наоборот основывается на глубоком осмыслении не только той реальности, с которой человек взаимодействует, но и осмысление самого себя в этой реальности, и понимание не только конечного продукта своих измышлений, но и того пути, с помощью которого человек пришёл к нему. Так же здесь подразумевается, что каждая программа нахождение ещё своего «воплотителя», то есть не каждый человек сможет воплотить её в жизнь.

Таким образом, если мы хотим разработать действенную социально-психологическую программу, касающуюся любой проблемы нашего общества, в первую очередь мы должны провести глубоко-

кое научное исследование не только наличных процессов в нашем обществе, но и понять, какую практику сегодня реализует современный человек в той или иной области, и к какой практике себя мы бы хотели прийти в идеале. Это в свою очередь требует комплексное и всестороннее осмысление жизни человека.

---

1. *Бесстужев-Лада И.В.* Социальное прогнозирование. – URL: <http://lib.rus.ec/b/71633/>

2. *Кубарев В.С.* Психология субъективности: опыт неклассического осмысления человека. Психотехническая теория смысла жизни: монография. – Омск: Изд-во ОмГТУ, 2010. – 236 с.

3. *Курбатов В.И., Курбатова О.В.* Социальное проектирование. – Ростов н/Д: Феникс, 2001.

4/ *Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. – URL: <http://www.mamardashvili.ru>.

5. *Мамардашвили М.К.* Топология пути. – URL: <http://www.mamardashvili.ru>.

6. *Молчанов В.И.* Время и сознание. – URL: <http://www.ruthenia.ru/logos/personalia/molchanov/zb.htm>

7. *Ольшанский Д.В.* Психология масс. – URL: [http://www.koob.ru/olshanskiy/psihologiya\\_mass](http://www.koob.ru/olshanskiy/psihologiya_mass)

8. *Фуко М.* Воля к истине: по ту сторону знания, власти и сексуальности. Работы разных лет: пер. с франц. – URL: [http://www.koob.ru/foucault/truth\\_f](http://www.koob.ru/foucault/truth_f).

9. *Фуко М.* Использование удовольствий. История сексуальности. Т. 2 – академический проект, 2004.

**РЕФЛЕКСИВНЫЕ СИТУАЦИИ В МЕТОДИКЕ ОСВОЕНИЯ  
СТУДЕНТАМИ БАЗОВЫХ ПОНЯТИЙ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ  
«ПРОГНОЗИРОВАНИЕ, ПРОЕКТИРОВАНИЕ  
И МОДЕЛИРОВАНИЕ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ»**

***Ю.П. Дубенский (Омск, Россия)***

В статье обсуждается методика обучения учебной дисциплине «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе», состоящая из следующих элементов: выделение базовых понятий учебной дисциплины; создание рефлексивных ситуаций исследования студентами собственного опыта, для освоения базовых понятий дисциплины.

*Ключевые слова:* модель, прогноз, проект, исследование, социальные нормы, социальные закономерности, рефлексивная ситуация.

**REFLEXIVE SITUATIONS IN TECHNIQUE OF DEVELOPMENT  
BY STUDENTS OF BASIC CONCEPTS OF EDUCATIONAL COURSE  
«FORECASTING, PROJECTION AND MODELING IN SOCIAL WORK»**

***Yu.P. Dubensky (Omsk, Russia)***

This paper discusses the technique of training to academic discipline "Forecasting, projection and modeling in social work", consisting of the following elements: emphasizing of basic concepts of the discipline, the creation of reflexive situations of study by students their own experience to master the basic concepts of the discipline.

*Keywords:* model, forecast, project, research, social norms, social laws, the reflexive situations

*Студентом становится тот, кто  
обнаруживает себя на лекциях и семинарах  
в своей активности.*

В статье нет возможности описать методику освоения студентами понятий заявленного учебного курса в полном объеме. Это относится к жанру методического пособия. По этой причине выделяем методику освоения студентами базовых понятий курса «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе» [4].

Ведущим понятием в курсе «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе», является понятие «про-

ектирование». Студенты не затрудняются в формальном понимании стандартного вопроса и такого же ответа: «Что такое проектирование? Проект – брошенный вперед. Проект, это взгляд в будущее» [1, с. 19]. На тему вопроса и предложенного ответа у студентов возникает целая серия ассоциаций, связанных с понятием «проектирование»: подглядывание; фантазирование; вымысел; попытка понять то, чего еще нет; колдовство. Данные ассоциации обязательно сопровождаются, в большей или меньшей степени, тревогой, которую может вызвать «заглядывание» в будущее. Тревога снимается обсуждением того, что, освоив методы проектирования, человек сам решает проблему их использования в своей профессиональной или личной активности. Обсуждение подводит студента к необходимости самому решать свои проблемы использования полученных знаний. Обсуждение становится элементом рефлексивной методики освоения учебных понятий. Направление обсуждения: от абстрактных понятий, к своей жизни, в которой прожил данное понятие.

Следующее затруднение у студентов возникает при попытке ответить на вопрос: «Как разделить прошлое, настоящее и будущее?». Студенты приводят, чаще всего, исторические примеры, с глобальными временными отрезками. Например: «Революция (название революции) было в прошлом веке», «В настоящее время в России развиваются высокие технологии, чтобы в будущем торговать не сырьем, а продукцией». В глобальных процессах студенты затрудняются определить границы прошлого, настоящего и будущего.

Для того, чтобы дать возможность студентам выйти из мифологического глобализма, в реальный мир профессиональной активности, формулируется вопрос: «Как вы в своей повседневной жизни делите прошлое, настоящее и будущее?». Вопрос выступает методическим приемом организации рефлексивной ситуации, студент получает возможность исследовать себя и свою жизненную активность. При этом нужно учитывать, что у студентов разный опыт освоения рефлексивных ситуаций. Для тех, у кого такой опыт отсутствует, или слабо развит, нужно задать вопрос: «Какие элементы сегодняшнего дня у вас находятся в прошлом, какие в настоящем, какие в будущем?». Обсуждая предложенные ответы на данный вопрос, приходим к выводу, что человек делит прошлое, настоящее и будущее ситуативно. Вводится понятие «ситуация» как граница смыслов существования человека. Получаем интересный результат, оказывается, что у каждого человека свои границы между прошлым, настоящим и будущим. Из данного

результата, несколько полезных выводов для профессионала, которые получаем в рефлексивном обсуждении эпизодов жизни студентов. Вывод первый: невозможно создать объективный эффективный проект для другого человека. Вывод второй: эффективный проект только сам человек может создать для себя, профессионал может в этом помочь.

Следующее базовое понятие заявленного учебного курса «пред-проектное исследование».

Исследование как познание существующего объекта в ситуации настоящего времени. В профессиональной работе специалист проводит исследования для диагностических целей. В социальной сфере специалист ставит диагноз социальным явлениям и процессам.

Ключевые понятия курса, связанные с понятием исследование: субъективное, объективное, позиция исследователя, модель, социальные нормы (закономерности).

Освоив гносеологические принципы естественно научного исследования (объект исследования не может превосходить субъекта исследования по сложности своего устройства; существование объекта не зависит от теории, созданной о нем), перед студентами ставится вопрос: «Как исследовать субъективные явления, субъективный мир?». «Как исследовать состояния счастья (не счастья), понять, как устроена эмоция огорчения (радости) и т. п.?».

Организация рефлексивной ситуации: «Как вы можете исследовать мои переживания на протяжении нашего занятия?». Это выделение ситуации здесь и сейчас, о нас. Зная общие схемы рефлексии, студенты в процессе обсуждения находят вариант ответа на поставленный вопрос: «Для исследования моих переживаний нужно найти себя во мне». Это значит, что нужно прожить ситуацию, в которой нахожусь я.

Следующий вопрос: «Как проживать ситуации, в которых происходит нарушение социальных норм?». В реальной жизни опасно создавать ситуации для проживания ситуаций нарушения норм. Профессиональные гуманитарные среды (психология, педагогика) имеют средство имитации реальности – игру. Фиксируются два направления исследования социальных явлений: фиксация объективных проявлений в социальных явлениях; проживание (вживание) субъективных состояний в социальных явлениях.

После освоения текста, описывающего понятие «модель», как базового понятия в процессе исследования, студентам формулируется вопрос: «Есть ли критерии правильных моделей?». В такой абстракт-

ной постановке искать ответ трудно. Полезна переформулировка вопроса: «Как вы оцениваете правильность построенной Вами модели?». При поиске ответа на данный вопрос обсуждается позиция исследователя, цель исследователя. Результатом данных обсуждений является вывод: «Правильность исследовательской модели определяется позицией исследователя и реализацией поставленной практической цели».

Полезно привести пример создания модели одного социального явления из разных исследовательских позиций, с разными целями. Например, медицинская модель инвалидности, создается исследовательской позицией – «врач». Цель врача – лечить человека. Медицинская модель инвалидности выглядит следующим образом:

«Если Вы являетесь инвалидом, то Вы и есть проблема.

Ваша инвалидность требует лечения.

Если Вы являетесь инвалидом, то Вы не можете принимать решения, касающиеся вашей жизни.

Если Вы являетесь инвалидом, то Вам требуются специалисты, чтобы ухаживать за вами.

Если Вы являетесь инвалидом, то Вы никогда не сможете быть равным не инвалиду» [3].

Социальная модель инвалидности создается в соответствии с опытом самих инвалидов. Это означает, что инвалидность порождается предубеждениями и негативными стереотипами, а также физическими и коммуникационными барьерами, искусственно возведенными в отношении инвалидов, но никак не последствиями дефектов, которыми они обладают. При построении социальной модели появляется позиция законодательной и исполнительной власти, цель представителя государства – создать социальные условия для инвалидов.

Появляется социальная модель инвалидности, которая принципиально отличается от медицинской модели: «Инвалидность» не есть индивидуальная проблема. Инвалиды не могут состязаться в равенстве с неинвалидами из-за наличия слишком большого числа барьеров, возведенных для них обществом. Необходимо признание того, что «общество» (посредством законодательной и исполнительной власти) имеет обязанность по устранению этих барьеров. Инвалиды имеют все те же права на полное равенство, как имеют их все остальные граждане [3].

Следующее базовое понятие учебного курса, это «социальная норма». Рефлексивная ситуация задается вопросом о собственной практике и о представленности этой практики в других студентах: «Какие социальные нормы вы освоили в своей практике?».

Для обнаружения представленности своей нормативной практики в активности других студентам формулируется задание: «Из наблюдений за студенческой аудиторией приведите примеры проявлений: социальных норм; антисоциального поведения; дисциплины; институционального образца; коллективного представления; моральных социальных норм; ожидания ожиданий; ролевых ожиданий; социальной формализации; социальных ожиданий; социальных санкций; социального контроля; социального стандарта».

Используя понятие «социальная норма», студенты выполняют рефлексивное упражнение на тему: «Учебное пространство моего социального взаимодействия». Ограничение упражнения – учитывать взаимодействия только учебного характера (совместная подготовка, оказание учебной помощи, обращение за учебной помощью, учебная поддержка и т. п.). Задание для данного упражнения: «Ввести условные обозначения студентов группы. Построить учебное пространство своего социального взаимодействия, используя нормы социального взаимодействия».

Нормы социального взаимодействия.

1. Востребованность человека человеком – по первому требованию; несколько требований; нет востребованности.
2. Приоритет другого – самый важный; менее важный; не важный.
3. Актуальность человека – нужен всегда; нужен эпизодически; не нужен.
4. Успокоенность другим – полный покой при другом; безразличие; беспокойство.
5. Заинтересованность – постоянное ожидание встречи; эпизодическое ожидание; отсутствие ожидания.
6. Равнозначность – равные; выше; ниже.

Следующее базовое понятие учебного курса, в процессе профессионального движения к проекту, «прогноз».

Точный прогноз возможен только в пространстве, где существуют закономерности, в нашем случае, социальные законы и закономерности.

Студенты выделяют существенные признаки понятия «социальный закон»: «Социальные законы – относятся к тем закономерностям, которые складываются в естественном ходе событий. Эти закономерности, прежде всего, проявляются в непреднамеренной последовательности действий многих индивидов в социальных ситуациях».

и непреднамеренных связях между элементами этих ситуаций. Социальные законы не подчиняются волевым действиям человека». Находят примеры социальных законов и закономерностей: «Любое общество независимо от его размеров, стратифицировано», «Всякая социализация начинается в первичных группах», «Чем больше люди обращаются друг к другу на условиях равенства, тем больше разделяют нормы и ценности друг друга и тем больше нравятся друг к другу» [2].

Следующее задание создает студентам возможность рефлексивно исследовать свой опыт: «Опишите ситуации собственного опыта, в которых обнаруживается социальная закономерность».

В социальном пространстве существует много переменных, много случайностей. Для освоения процесса прогнозирования используются не только понятие «социальная закономерность», но и такие понятия как «интуиция», «предвидение», «гипотеза».

Для освоения данных понятий создается для студентов ситуация, аналогичная вышеописанной: «Опишите ситуации собственного опыта, в которых обнаруживается интуиция, предвидение, гипотеза».

В процессе прогнозирования могут появиться разные варианты развития исследуемого социального процесса: беспроблемное функционирование социального процесса; позитивное развитие; негативное развитие. Актуальность проекта существует только в одном варианте развития социального процесса – негативном. Проект или удерживает социальный процесс от ухудшений, либо улучшает ситуацию.

Проект начинается с актуализации проблемы. Формальный подход к актуализации проблемы, это наличие заказа государства или социального учреждения. Данный подход должен учитывать то обстоятельство, что заказы формируются (создаются). По этой причине манипулятивно можно актуализировать любой социальный проект.

Работая со студентами над содержательной стороной актуализации проектной проблемы, мы предлагаем им задание рефлексивного исследования: «Появился человек, который хочет создать проект оказания Вам помощи в... (обучении, личной жизни, профессиональной подготовке и т. п.). При каких условиях Вы примите такую помощь?». В процессе выполнения данного задания приходим к выводу, что помощь можно оказать только тому человеку, кто обращается за ней. Это означает, что в социальном проекте должна быть представлено субъективное восприятие проблемной ситуации самим клиентом.

После актуализации проблемы, создается проектная модель. Это модель несуществующего объекта. При исследовании модель строит-

ся для того, чтобы диагностировать (понять) существующую социальную проблему. При проектировании строится модель для того, чтобы изменить существующую ситуацию. Отличительный признак проектной модели – новизна. Отсюда следует, что основное качество проектировщика – развитое воображение (фантазер). Основное качество профессионального проектировщика – фантазер-квалифицированный специалист. Это фантазирование в рамках профессиональных правил. Для выхода в область новизны используются задания: «Сделай наоборот», «Раздели в ситуации внутренние и внешние ресурсы», «Опиши последствия социального процесса, если в него не вмешиваться», «Как вред ситуации превратить в пользу?», «Предложите максимально возможное количество выходов из проблемной ситуации».

Учебный курс «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе» заканчивается основными требованиями к процессу социального проектирования, которые студенты, при использовании описанной методики «выводят сами», «понимают, опираясь на свой опыт»:

- наличие проектного желания и ответственности у проектировщика и, желания использовать свои ресурсы у клиента;
- измеримость целей, поставленных в проекте;
- адекватность выбранных средств, специфике социальной проблемы;
- ограничение сроков выполнения проекта.

Студенты, которые освоили учение с помощью собственной активности, обладают высокой степенью самостоятельности, которая дает им возможность отказаться от педагога и, перейти на уровень самообучения.

---

1. *Дубенский Ю.П., Тихоненко И.Г.* Исследование и проектирование социально-педагогических процессов: курс лекций для системы повышения квалификации педагогов. – Омск: ОмГУ, 2008. – 141 с.

2. Конспекты лекций по общей социологии, Лекция № 2. РГПУ им. Герцена, факультет социальных наук. – URL: <http://herzenfsn.narod.ru/leksion/obshaya/sociologyarx2.htm>

3. *Лотин В.* Социальная модель инвалидности: в двух словах, сайт ЗРФ (За равные возможности). – URL: <http://zrvkz.narod.ru/materials/articles/smdbriefly.html>

4. Основные понятия по учебной дисциплине «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе»: учебно-методическое пособие / сост.: Ю.П. Дубенский, И.Г. Тихоненко. – Омск: ОмГУ, Типография «Максимум», 2006. – 22 с.

## **ШЕСТЬ КОНФЕРЕНЦИЙ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ (СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ)**

***Б.А. Еремеев (Санкт-Петербург, Россия)***

В статье раскрываются результаты обобщённого сравнительного анализа содержания по шести научно-практическим конференциям в предметной области «социальная работа». Наряду со сравнительно устойчивыми ( $p \geq 0,10$ ) субъективными категориями в содержании каждой конференции выделены и учтены единичные субъективные категории. Выявлена структура предметной общности между шестью конференциями на двух уровнях: по устойчивым и по единичным категориям.

*Ключевые слова:* содержание конференции, субъективные категории, их устойчивость, их единичность, предметная общность, структурирование.

## **THE SIX CONFERENCES TO SOCIAL WORK ABOUT (COMPARATIVE CONTENTS-ANALYSE)**

***B.A. Yeremeyew (St. Petersburg, Russia)***

There are the results of general comparative contents-analyse from the six scientific and practical conferences to «social work» about in this article. There are frequent ( $p \geq 0,10$ ) and individual subjective categoris in every conference content, that were considered and researched. There is the theme similar structure of six conferences revealed for by frequent and by individual subjective categoris in this article.

*Key words:* conference contents, subjective categoris, category frequentness, category individuality, theme similarity, structuring.

Проанализировано и соотнесено содержание шести сборников – материалов шести заочных конференций по социальной работе, проведённых в 2007–2012 годах [4÷9]. Организатором конференций является кафедра социальной работы, педагогики и психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского.

Исходным именно для этого исследования стало противоречие, возникшее при индуктивном контент-анализе материалов различных конференций. В частности, при выявлении структуры предметной (или содержательной) общности между материалами учитывалось только их наиболее устойчивое содержание. А единичная категоризация рас-

сматривалась как «случайная» и из обобщения исключалась [3]. Это происходило многократно и, наконец, стало осознаться как ограниченность исследовательской позиции. Цель проведённого обобщения – преодолеть привычное ограничение и учесть при сравнительном анализе содержания конференций также единичную, или «персональную» категоризацию.

Начну с исходных определений.

Тематика материалов любого научного сборника раскрывается, прежде всего, в *названиях* включённых в него текстов. Обычно используется потекстовый масштаб анализа; это значит, что рассматриваются отдельные работы, вошедшие в сборник. В нашем случае для анализа и последующего обобщения в качестве шести *единиц наблюдения* взято именно содержание каждого сборника, понимаемое как множество названий опубликованных работ. Всего учтены 248 публикаций:  $N = 248 = 37 + 39 + 47 + 48 + 33 + 44$ .

В качестве *единиц анализа* взяты субъективные категории. Напомню, что всякая категоризация является обобщением. Обобщение предполагает отнесение взятого объекта к категории (классу) сходных с ним объектов (по определённому основанию), с отвлечением от единичных и особенных признаков объекта. В психологическом исследовании категории для анализа эмпирического материала, взятые исследователем по своему усмотрению, по отношению к этому материалу являются объективными, внешними. А категории, выраженные в самом эмпирическом материале, в его функциональных единицах, *единицах анализа* и *единицах счёта*, являются субъективными категориями. Категориальное наполнение словесных формулировок, раскрывающих названия опубликованных работ, указывает на их объективную тематику в рамках содержания конференции и обнаруживает авторское отношение к ней.

В качестве *единиц счёта* взяты простые слова (в том числе – части сложносоставных слов) – по их лексической основе, с отвлечением от ситуативных грамматических признаков. Иначе говоря, это лексемы. Тем самым в работе реализована процедура индуктивного контент-анализа. В то же время при психологическом подходе слово рассматривается как «живая клетка» сознания, как его ситуативно-функциональная единица (по Л.С. Выготскому). Таким образом, при анализе содержания учтены его «естественные» категории – категории, использованные самими авторами публикаций для презентации своих работ на конференции.

При *сравнении* содержания шести конференций использовано понятие пересечения множеств. Отдельные множества рассматриваются как пересекающиеся при наличии в них однородных элементов. Чем больше таких совпадающих элементов (лексем), чем больше пересечение множеств, тем бóльшим является сходство содержания у различных сборников, тем больше предметная общность между конференциями [1; 3].

В данном случае реализованы два основных этапа обобщающего описания. Во-первых, это сплошной индуктивный контент-анализ с выделением субъективных категорий (*единиц анализа*), раскрывающих взятую тематику, и с учётом устойчивости их проявлений (*единиц счёта*) во взятом контексте – в пределах содержания каждого из шести сборников (*единиц наблюдения*). По содержанию каждого сборника материалов составлен алфавитно-частотный распределительный и суммарный словарь. Говоря о распределительной частоте, специалисты-языковеды имеют в виду количество текстов (или «окон» в пределах одного текста) из числа взятых, которые содержат определённую лексическую единицу. В нашем случае это названия опубликованных в сборнике материалов, содержащие каждую *единицу счёта*.

Во-вторых, проведено соотнесение содержания шести сборников (*единиц наблюдения*) по составу их категорий (*единиц анализа*) на фоне их логической суммы. Соотнесение проведено на двух уровнях. Это уровень устойчивой лексики, общей при «межавторском» подходе к анализу материала. В данном случае учтена лексика, актуальная при формулировке названий у материалов, опубликованных в сборнике, в 10-и и более процентах названий:  $p \geq 0,10$ . И это также уровень единичной («персональной») лексики, использованной в названии лишь одной какой-то публикации в материалах каждого из взятых сборников.

Операционально названные этапы конкретизируются следующим образом. На первом этапе в пределах каждого сборника учитываются все субъективные категории – как *единицы анализа*, раскрывающие тематику опубликованных материалов. Выявляется распределительная и суммарная устойчивость (частота) у лексических единиц – *единиц счёта*, – соответствующих субъективным категориям. В рамках каждого полученного алфавитно-частотного распределительного и суммарного словаря выделяются две фракции: устойчивая, с относительной распределительной частотой  $p \geq 0,10$ , и еди-

ничная, или «персональная»: с абсолютной распределительной частотой  $f = 1$ .

Далее, на втором этапе, рассматривается пересечение категориальных составов, раскрывающих содержание сборников. Наличие такого пересечения и его выраженность интерпретируются как проявление содержательной общности между сборниками. Предметный фон сопоставления, в соответствии с принципом ситуативно-функционального подхода, задаётся логической суммой всех элементов (*единиц анализа*) по взятому множеству *единиц наблюдения* [1; 2; 3]. Поэтому для измерения содержательной общности в данном случае в качестве предметного фона я использовал логическую сумму шести словарей на двух уровнях: по относительно устойчивой лексике и по единичной (персональной) лексике. А для количественной оценки пересечения составов в парах словарей я использовал коэффициент корреляции Пирсона для качественных признаков, или тетрагорический показатель связи ( $r$ ).

Обобщение парных отношений содержательной общности обеспечивается их структурным описанием. В частности, – переходом к учёту положения каждого словаря в *пространстве* его сходства с пятью остальными. Здесь становится актуальной тригонометрическая интерпретация коэффициента корреляции как косинуса угла между двумя векторами, отображающими коррелируемые величины (по Фишеру, в *радианах*). И тогда положение каждой *единицы наблюдения* в *пространстве* её сходства с остальными характеризуется средней арифметической её угловых расстояний до них, или *специфичностью* [1].

Меньшая специфичность соответствует большей содержательной общности. Единица наблюдения с минимальной специфичностью занимает положение центрального элемента в структуре предметной общности между взятыми единицами. В нашем случае это – конечное множество *единиц наблюдения*: сборники материалов шести конференций по социальной работе. Большая специфичность соответствует меньшей общности, или большему своеобразию. *Единица наблюдения* (сборник) с максимальной специфичностью занимает положение периферийного элемента в соответствующей структуре предметной общности [3].

С одной стороны, по времени проведения (или диахронически) конференции образуют последовательность с 2007 по 2012 год. С другой стороны, в исследовании оценивается специфичность мате-

риалов каждой конференции в структуре их содержательного сходства. То есть, материалы конференций взяты как сосуществующие одновременно (или синхронически). И положительная корреляция между последовательностью конференций и рангом их центральности в структуре предметной общности свидетельствует о поступательном развитии исследований по теме «социальная работа». (Ср. [2]). Отсутствие такой корреляции позволяет предполагать фактическую синхронию в тематике публикаций, даже если они и вошли в материалы конференций разных лет.

Исходные предположения базировались на очевидных основаниях. С одной стороны, предполагалось, что обобщение на основе устойчивых категорий позволит судить о какой-то общей тенденции изменений в содержании конференций. С другой стороны, предполагалось, что учёт единичной («персональной») лексики позволит только лишь ещё раз убедиться в принципиальном разнообразии авторских позиций, выраженных в контексте заданного направления, и не обнаружит какой-либо общей тенденции.

А теперь посмотрим, как посредством принятой технологии фактически соотносится содержание шести конференций по социальной работе на основе учёта обоих уровней устойчивости: как с учётом лексики, устойчивой на уровне 10 % и более, так и с учётом единичной («персональной») лексики.

Есть негласная традиция сообщать о результатах исследований того, как выражаются субъективные позиции по какому-либо поводу, начиная с того, что является самым частым. Многие исследователи даже считают частоту показателем существенности, или «значимости» высказанного. Однако частотность значащих элементов в любых текстах свидетельствует только об *очевидности* для авторов соответствующих фрагментов (и/или аспектов) действительности и об *очевидности* подходящих форм обозначения этих фрагментов (и/или аспектов) [1].

С точки зрения психологической характеристики социального познания, частое в тексте свидетельствует о сравнительной лёгкости, а редкое – о сравнительной трудности при осознании автором действительности и при её речевом описании. И в нашем случае речь идёт о сравнительной очевидности – и, соответственно, о лёгкости и/или трудности осознания действительности – на уровне совокупного субъекта научно-практической деятельности. У нас таким совокупным субъектом являются участники заочных конференций, авторы мате-

риалов, опубликованных в шести тематических сборниках по социальной работе.

Далее приводятся основные результаты обобщённого сравнительного анализа содержания в сборниках материалов шести конференций. Сначала анализ проведён с учётом устойчивых психологических единиц текста – субъективных категорий – по их лексическому выражению (по лексемам).

Среди устойчивых лексем, общих для содержания двух и более конференций, оказались 20 знаменательных и шесть служебных единиц. В содержании всех шести конференций устойчивы «работа» и «социальность», а также обозначения локализации («в»), объединения («и») и отнесения к классу («как»). В содержании пяти конференций устойчивы «профессиональность» (кроме 2010 г.) и обозначение присоединения («с») – кроме 2007 года. В содержании четырёх конференций устойчивы «педагогичность» (кроме 2010 и 2012 годов) и «развитие» – кроме 2010 и 2011 годов. Семь единиц устойчивы в содержании трёх конференций. В числе этих семи функциональных единиц оказались: «дети» (2007, 2011, 2012), «подход» (2010, 2011, 2012), «проблема» (2008, 2009, 2010), «психологичность» (2007, 2008, 2009), «специалисты» (2008, 2010, 2012), «студенты» (2008, 2009, 2010) и «технологии» (2009, 2010, 2012).

Десять единиц, восемь знаменательных и две служебные, оказались устойчивы в содержании двух конференций. В число этих функциональных единиц вошли следующие: «исследование» (2011 и 2012), «личность» (2007 и 2008), «образование» (2008 и 2009), «особенности» (2007 и 2008), «подготовка» (2010 и 2011), «проектирование» (2011 и 2012), «самость» и «субъектность» (обе единицы – в 2008 и 2009 гг.), обозначения приближения («к») и основания («по»)… Причём обе последние единицы устойчивы в содержании конференций 2010 и 2011 годов.

В табл. 1 представлены результаты количественного описания структуры содержательной общности между шестью конференциями по их устойчивому категориальному составу (при  $p \geq 0,10$ ). Фоном для описания стала логическая сумма устойчивых субъективных категорий по шести конференциям: двадцати шести общих (для двух и большего числа конференций) и четырнадцати специфических, оказавшихся устойчивыми в материалах только какой-либо одной из шести конференций:  $N = 26 + 14 = 40$ .

Таблица 1

**Количественное описание структуры содержательной общности  
между шестью конференциями по социальной работе  
на уровне устойчивых ( $p \geq 0,10$ ) субъективных категорий**

| Конференции (год проведения)       | Категории содержания (кол-во) | Пересечение категориальных составов (коэффициент корреляции Пирсона, $r$ )  |      |      |      |      | Положение в структуре содержательной общности          |               |   |
|------------------------------------|-------------------------------|---|------|------|------|------|--|---------------|---|
|                                    |                               | 2008  | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | специфичность ( $sp$ ) и её ошибка ( $m$ ), в радианах | ранг общности |   |
| 2007                               | 19                            | 20  | 14   | -31  | -01  | 09   | 1,549±0,102  | 6             |   |
| 2008                               | 19                            | x   | 76   | 09   | -01  | 19   | 1,304±0,172  | 3             |   |
| 2009                               | 16                            |   | x    | 23   | 12   | 32   | 1,235±0,153  | 1             |   |
| 2010                               | 17                            |   |      | x    | 28   | 27   | 1,458±0,126  | 5             |   |
| 2011                               | 17                            |   |      |      | x    | 48   | 1,394±0,109  | 4             |   |
| 2012                               | 15                            |   |      |      |      | x    | 1,295±0,077  | 2             |   |
| Логическая сумма категорий ( $N$ ) | 40                            | Средняя арифметическая специфичности, $\overline{sp}$<br>Её среднее квадратическое отклонение, $\sigma$<br>Её ошибка, $m$<br>(в радианах) |      |      |      |      | 1,372  | 0,117         | — |
|                                    |                               |   |      |      |      |      | 0,052  |               |   |

Примечание: при  $N = 40$   $|r|_{0,95} \geq 0,31$ ;  $|r|_{0,99} \geq 0,40$ ;  $|r|_{0,999} \geq 0,50$ .

Двенадцать коэффициентов из пятнадцати – положительные, то есть в структуре преобладают центростремительные тенденции. Причём статистически подкрепляются три положительных и один отрицательный коэффициент корреляции. Максимальна содержательная общность по устойчивым категориям между конференциями 2008 и 2009 гг.:  $r = 0,76$ ;  $p < 0,001$ . Статистически подкрепляется также общность по устойчивым категориям между конференциями 2011 и 2012 гг. ( $r = 0,48$ ;  $p < 0,01$ ), а также между конференциями 2009 и 2012 гг.:  $r = 0,32$ ;  $p < 0,05$ . Максимальная тенденция к взаимной дополнительности по устойчивому содержанию проявилась между конференциями 2007 и 2010 годов:  $r = -0,31$ ;  $p = 0,05$ .

Все показатели специфичности в данном случае оказались в области преобладания центростремительных тенденций:  $sp_i > sp_0 \approx \approx 1,571$  рад. По положению в структуре содержательной общности

(по композиции) на уровне устойчивых категорий оказались разведёнными материалы 2009 года (как самые общие) и материалы 2007 года – как самые специфичные. И это – притом, что для кафедры социальной работы, педагогики и психологии Омского ГУ, конференция 2007 года стала первой в их последующей череде. Используя метафору, можно назвать её «материнской» по отношению ко всем остальным конференциям в числе взятых шести.

Правда, разведение устойчивого содержания конференций 2009 и 2007 годов статистически не подкрепляется. В целом же можно сказать, что при использованном подходе не проявилось однозначной тенденции в изменениях устойчивого содержания у конференций от 2007 года до 2012 года. Можно сказать, что на уровне устойчивого содержания конференции отображают синхроническую разработку тематики «социальная работа».

А теперь посмотрим, каковы результаты обобщённого сравнительного анализа содержания с учётом единичных («персональных») субъективных категорий по их лексическому выражению. Начнём с количественного описания состава этих единиц в материалах шести конференций (табл. 2).

Таблица 2

**Количество субъективных категорий,  
раскрывающих содержание шести конференций по социальной работе**

| Субъективные категории               | Конференции (год проведения) |      |      |      |      |      |
|--------------------------------------|------------------------------|------|------|------|------|------|
|                                      | 2007                         | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
| Всего                                | 174                          | 201  | 199  | 225  | 169  | 246  |
| В том числе единичные                | 108                          | 135  | 131  | 134  | 115  | 152  |
| Из числа единичных:                  |                              |      |      |      |      |      |
| – общие с другими конференциями      | 74                           | 83   | 91   | 80   | 71   | 79   |
| – специфичные для данной конференции | 34                           | 52   | 40   | 54   | 44   | 73   |

Единичная лексика в распределительном словаре каждой конференции составляет больше половины: от 60 % в 2010 г. (134:225 ≈ 0,596) до 68 % в 2011 г.: 115:169 ≈ 0,680. При этом оказывается, что состав единичной лексики в каждом случае не уникален, а пересекается в парах различных конференций. Единичная лексика оказывается и *общей* для двух и большего числа конференций, и *специфичной* только лишь для содержания одной конференции. Причём на *общую*

лексику в составе единичной приходится больше половины: от 52 % (конференция 2012 г. – 79:152  $\approx$  0,520) до 70 % (конференция 2009 г. – 91:131  $\approx$  0,695).

Две самые общие единичные категории – это «ограниченность» и «возможность», которые объединены в форме устойчивого словосочетания «ограниченные возможности». О них речь идёт только в пяти публикациях из 248 – по одной в содержании пяти конференций из шести. Для содержания четырёх конференций общими являются 23 единичных категории; для содержания трёх конференций – 40 и для содержания двух конференций – 130 единичных категорий. И общая логическая сумма всех единичных категорий по шести конференциям  $N = 492$ .

В табл. 3 представлены результаты количественного описания структуры содержательной общности между шестью конференциями по их единичному категориальному составу.

Таблица 3

**Количественное описание структуры содержательной общности между шестью конференциями по социальной работе на уровне единичных субъективных категорий**

| Конференции (год проведения)       | Категории содержания (кол-во) | Пересечение категориальных составов (коэффициент корреляции Пирсона, $r$ )  |      |      |      |      | Положение в структуре содержательной общности          |               |       |   |
|------------------------------------|-------------------------------|---|------|------|------|------|--|---------------|-------|---|
|                                    |                               | 2008  | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | специфичность ( $sp$ ) и её ошибка ( $m$ ), в радианах | ранг общности |       |   |
| 2007                               | 108                           | -07   | 02   | 00   | -04  | -11  | 1,594±0,020  | 1             |       |   |
| 2008                               | 135                           | x   | 00   | -11  | -02  | -18  | 1,647±0,036  | 4-5           |       |   |
| 2009                               | 131                           |   | x    | -09  | -06  | -09  | 1,615±0,026  | 2             |       |   |
| 2010                               | 134                           |   |      | x    | -05  | -13  | 1,647±0,026  | 4-5           |       |   |
| 2011                               | 115                           |   |      |      | x    | -12  | 1,629±0,019  | 3             |       |   |
| 2012                               | 152                           |   |      |      |      | x    | 1,697±0,017  | 6             |       |   |
| Логическая сумма категорий ( $N$ ) | 492                           | Средняя арифметическая специфичности, $\overline{sp}$<br>Её среднее квадратическое отклонение, $\sigma$<br>Её ошибка, $m$<br>(в радианах) |      |      |      |      | 1,638  | 0,035         | 0,016 | – |

Примечание: при  $N = 492$   $|r|_{0,95} \geq 0,09$ ;  $|r|_{0,99} \geq 0,12$ ; ;  $|r|_{0,999} \geq 0,15$ .

Оказалось, что общность составов на уровне единичных категорий оценивается отрицательными коэффициентами корреляции в 12-и случаях из 15-и. Это значит, что в этой структуре господствуют центробежные тенденции. Причём семь отрицательных коэффициентов подкрепляются статистически как неслучайные. И самая выраженная дистанционированность – между единичными словарями конференций 2008 и 2012 годов:  $r = -0,18$ ;  $p < 0,001$ .

Все показатели специфичности в данном случае оказались в области преобладания центробежных тенденций:  $sp_i > sp_0 \approx 1,571$  *рад*. По положению в структуре содержательной общности (по композиции) на уровне единичных категорий оказались поляризованными материалы 2007 года (как самые общие!) и материалы 2012 года – как самые специфичные! Причём эта поляризация даже подкрепляется статистически: критерий Стьюдента  $t_d = 3,9 > 3,4 = t_{8;0,99}$ .

Правда, коэффициент ранговой корреляции Спирмена здесь, для шести конференций, всё-таки не достигает статистического порога:  $\rho \approx 0,67 < 0,85 = \rho_{6;0,95}$ . Однако тенденция задана: первая конференция – исходная, последняя – производная. И это отличает данный вариант композиции (табл. 3) от композиции в структуре содержательной общности на уровне устойчивых категорий (табл. 1).

Таким образом, как и предполагалось, единичные категории больше разводят содержание различных конференций, чем объединяют его. Хотя при этом больше половины единичных категорий в той или иной степени являются общими для различных конференций, такой результат становится основанием для заключения о содержательном своеобразии каждого сборника, прежде всего, за счёт именно единичных категорий. Что подтверждает одно из исходных предположений.

В то же время структура содержательной общности между шестью конференциями на уровне единичных категорий, вопреки ожиданиям, обнаружила также общую тенденцию развития. Первая конференция заняла в этой структуре центральное, *семиотически* исходное положение. Шестая конференция заняла в этой структуре периферийное, *семиотически* производное положение. Наметившаяся общая тенденция не подкрепляется статистически, в первую очередь, за счёт второй (2008 г.) и пятой (2011 г.) конференций, которые более других «выпадают» из общего ряда.

С другой стороны, устойчивые категории обеспечивают общность содержания – и в пределах каждой конференции, и между кон-

ференциями. Можно сказать, что благодаря им обеспечивается тематическое единство конференций и преемственность в научно-практической работе их участников. Все шесть конференций по устойчивым категориям содержания оказываются современными, раскрывают синхронную научно-практических исследований в области социальной работы. А своеобразие выражения отдельных позиций, в том числе своеобразие, имеющее межпредметную и *инновационную* природу, обеспечивают единичные категории. И в нашем случае тенденция развития проявилась при сравнительном анализе содержания только на уровне единичной лексики.

Напрашивается общий вывод: ситуативное выявление предметной общности следует проводить с учётом актуальных субъективных категорий с разной частотой, а не только самых устойчивых.

---

1. *Еремеев Б.А.* Статистические процедуры при психологическом изучении текста: учебное пособие. – СПб.: Образование, 1996. – 55 с.

2. *Еремеев Б.А.* Структурность как интегративное свойство мнений о людях // Психология человека: интегративный подход в психологии: сб. тр. Вып. 2. / под науч. ред. В.Н. Панферова, Е.Ю. Коржовой. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. – С. 41–49.

3. *Еремеев Б.А.* Устойчивые категории научного полилога – в контексте психологии социального взаимодействия // Проблемы психологии социального взаимодействия: сб. науч. статей / науч. ред. В.Н. Панфёров. – М.: НИИРРР, 2011. – С. 5–19.

4. Интегративный подход в теории и практике социальной работы: проблемы и пути решения: материалы IV заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2010. – 332 с.

5. Исследование и проектирование в социальной работе: теория и практика: материалы V заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2011. – 218 с.

6. Исследование и проектирование в социальной работе: теория и практика: материалы VI заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – 380 с.

7. Проблемы социальной работы: теория и практика: материалы II заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. – 390 с.

8. Социальные процессы: проблемы и перспективы: Материалы I заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Образование информ, 2007. – 278 с.

9. Технологии социальной работы: теория и практика реализации: Материалы III заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2009. – 472 с.

## **К ВОПРОСУ О СОЦИОКУЛЬТУРНЫХ И ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЯХ РОССИЙСКОГО ЧЕЛОВЕКА**

***А.Ф. Филатова (Омск, Россия)***

В статье обсуждаются ключевые идеи «Этического персонализма» А.Ф. Бондаренко. Представлена попытка систематизировать некоторые социокультурные и психологические особенности русского (российского) человека. Показана необходимость учёта выделенных характеристик при оказании психологической помощи.

*Ключевые слова:* этический персонализм, социокультурные и психологические особенности российского человека.

## **SOCIOCULTURAL AND PHYHOLOGIC FEATURES OF RUSSIANS**

***A.F. Filatova (Omsk, Russia)***

The article shows the most significant ideas «The ethic personalizm» by Bondarenko A.F. The attempt of systematizing some sociocultural and phyhologic features of Russians has been offered. It shows necessity of marked out this features under phyhological help.

*Key words:* the ethic personalizm, sociocultural and phyhologic features of Russians.

На жизненном пути любого человека есть встречи с трудностями. Для одного это болезнь – своя или родного человека, для другого – уход из жизни близких людей, развод, несправедливое отношение, профессиональные или личные неудачи и т. д. Но одни люди справляются с трудными и экстремальными ситуациями самостоятельно, другие не в силах этого сделать и нуждаются в помощи психологов, психотерапевтов, социальных работников.

И здесь важно отметить, что в психологической помощи отечественного психолога нуждается не какая-то абстрактная «личность», а конкретный, живой и смертный, человек. Как правило, он является не «заморским гостем», а нашим земляком, сородичем, соотечественником с такой же историей и великой биографией своего народа в душе [4]. Так случилось, что ему потребовалась помощь, и соответствующий специалист призван оказать ему надлежащую помощь, т. е. найти вместе с ним максимально приемлемый выход из трудной ситуации и эмоциональной травмы.

Основываясь на теории и практике современного психолога Александра Фёдоровича Бондаренко [2; 3; 4], а также на собственном опыте, отметим, что оказание русскому (российскому) человеку психологической помощи является сложным и специфичным. Работу А.Ф. Бондаренко с применением авторского подхода «Этический персонализм» я наблюдала во время психологического декадника, проходившего 3–7 ноября 2011 г. в Омске, а также на международном конгрессе 4–7 октября 2012 г. в Киеве. Одной из основных идей «Этического персонализма» является обращение к основам социокультурных и психологических особенностей российского человека и их учёт при оказании ему психологической (психотерапевтической) помощи. Впечатления и размышления по этому поводу и явились содержанием данной статьи.

Также сразу отметим, что слова «русский» и «российский» мы здесь будем считать синонимичными, т.к. российские люди других национальностей, особенно украинцы, выросшие в России, по своей ментальности практически не отличаются от русских.

Наверное, каждый практикующий психолог задумывался над вопросом: почему так сложны и порой неприемлемы для наших клиентов техники, пришедшие в Россию с Запада? Почему так и не приживаются у нас, по большому счёту, гештальт-терапия, психоанализ, транзактный анализ, нейролингвистическое программирование (NLP), и вряд ли пойдёт на психодраму наша русская женщина лет 50, если она не психолог...

Русскому человеку, как правило, свойственен *поиск высокого мотива*, поиск и нахождение психологической ошибки, например, где мы, как мужчина и женщина, перепутали любовь и жертвенность. Наш клиент не наслаждается процессом психотерапии, он не привык ходить годами к психоаналитику; он хочет разобраться в себе и в проблеме и получить результат. И российский клиент не удовлетворён, если не затронуты «струны его души». В психологической помощи русские люди, прежде всего, ищут сопереживание, понимание, благословление, духовность.

Следует также помнить, что психотерапия пришла к нам из сытой страны – из Америки, а психотерапия в обществе богатом и психотерапия в обществе бедном – не одно и то же. Дело даже не в том, что российский человек не привык платить деньги за консультирование или психотерапию. Культура контракта, как брачного, так и психотерапевтического, для нас неприемлема, и также «не приживает»

ся» в России. И даже если таковые контракты заключаются, – обычно они не соблюдаются.

Таким образом, подходы к психотерапии и консультированию, должны быть в России другие. Западные языки и наш – русский – не очень близки. И даже часто применяемые слова имеют различный смысл в разных социокультурных традициях – успешность, свобода, любовь (их словосочетание «заниматься любовью» вообще поначалу резало слух и казалось абсурдным для нас). Или, например, фраза «Есенин – *успешный* поэт» – как-то непривычно будет звучать для нас.

Слово «свобода» для нашего клиента не актуально, потому что в России – просторы бескрайние, плюс то обстоятельство, что никаких кредитов не было у русских людей до недавнего времени. Для западного человека данное слово – «свобода» имеет *своё* значение, для русского – своё. Например, у нас высказывание «ты свободен» – часто означает – «уходи», т. е. «ты – не нужен». В частности, в известной нашей песне на слова Г. Васильева «Приходи ко мне, Глафира» изящно и с юмором показывается данный факт: «Лучше быть сытым, чем голодным, / лучше жить в мире, чем в злобе, / *лучше быть нужным, чем свободным, – это я знаю по себе*» (курсив А.Ф.). Кстати, и вся песня великолепно подчёркивает особенности российского менталитета с его «попьём чайку», – гостеприимством, юмором, простотой, открытостью и т. д. [1].

Феминистскому движению на Западе почти 200 лет, у нас же яркого феминизма не было, и видимо, не будет, т.к. женщина в России всегда была зависима от мужа. Она привыкла опираться на него, ценить его. И, несмотря на некоторые изменения, произошедшие в последнее время, всё равно, если у женщины есть муж, то для нее он является обычно лучшим другом, опорой, защитником; жена в России ценит мужа, прежде всего, за надёжность и верность.

Эдипов комплекс в России так же не наблюдается. Изучая классический психоанализ З. Фрейда, можно увидеть, что исходит он из католических традиций. Отсюда вытекает основной ряд мифологем и идеологем этой школы психотерапии (от влияния структуры Святого семейства с условием наследования имущества после смерти главы семейства не его вдовой, как в православной семье, а первенцем мужского пола, из чего, собственно, и вырастает Эдипов комплекс, – до идеи чистилища, аналогом чего является психоаналитическая процедура).

От нейролингвистического программирования (NLP), также психологи ожидали большего. Но «не прижилось» по большому счету у нас NLP, т.к. это всё-таки техника гипноза и инструкций. Христианство не допускает гипноза, русскому человеку требуется ясное сознание. И, несмотря на некоторые позитивные аспекты данного направления (например, знакомство с репрезентативными системами, эффекты NLP в образовании), нет по большому счету в NLP стройной, научной, теоретической и методологической концепции, а российскому человеку «во всём ведь хочется дойти до самой сути...».

Итак, современным отечественным психологам (а также и социальным педагогам, – как специалистам помогающих профессий) необходимо обратить внимание на проблему разработки отечественной психотерапевтической парадигмы, восходящей к отечественной философской традиции, к принципам фундаментальной науки и социокультурным нормам, относящимся именно к русской ментальности.

В настоящее время данная проблема актуальна, т.к. последние 15–20 лет в России идёт хаотичный перебор различных подходов и методов, по большей части пришедших из западной психотерапии. Наблюдается прямо-таки засилие предложений о всевозможных обучающих семинарах; интерес к ним падает, в том числе и потому, что результаты работы обученных западным подходам психологов, психотерапевтов, социальных работников часто не оправдывают ожиданий русских клиентов.

Безусловно, очень сложно передать многообразнейшие тонкости богатства ментальности русского этноса. Однако очевидным является факт, что ключевые семантические смыслы незнакомы многим нашим психологам. И вот они (мы) наивно пытаемся ввести принципы западной культуры и философии (по А.Ф. Бондаренко – принципы протестанского релятивизма) в (по А.Ф. Бондаренко – абсолютистскую) ткань русского, этического по своей сути сознания [2]. Например, пытаемся подменить безусловную по природе ценность любви как атрибута «умного тела» человека, развитие личности которого определяют ценностные смыслы, приписыванием определяющей роли сексуальности либо пресловутой роли личной (индивидуалистической в сущности) «свободы». При этом, не замечая или не понимая главного: тем самым мы лишаем наших людей возможности истинного проживания собственного бытия. Ведь таким образом предлагается путь заимствованной жизни, в которой остаются не названными ключевые детерминанты её смыслового содержания.

Русская традиция онтологична и нацелена на распознавание сущности. Западная традиция часто останавливается на видимости. Отсюда упорное желание выглядеть, а не быть, нацеленность на представление (театрализованное и, желательное, транслируемое по ТВ), а не на реальную деятельность, отсюда – стремление уйти от диагноза, т.к. диагноз предполагает сущностное понимание происходящего. Отсюда же – фрагментарная трактовка человека и подхода к человеку как к пациенту: телесно-ориентированная терапия, психоаналитически-ориентированная терапия и т. д.

Свойственные же именно российской школе подходы предполагают целостное отношение к человеку, при котором невозможно расчленить тело и психику; поскольку человек есть именно одушевленное тело («умное тело») или воплощённая в телесной структуре психика. Об этом хорошо пишет М.Е. Бурно. Он так трогательно, с большим уважением и любовью, описывает все выделенные им типы характеров [5].

А.Ф. Бондаренко и другие исследователи (Н.Д. Кондратюк, Н.Ю. Журавлёва, В.И. Филатов) [2; 3; 8] по методике Рокича, контент-анализу и др. методикам выявили, что самые высокие ранги у русского человека имеют следующие понятия (ценности): любовь, жизнь, красота, смысл, подлинность, здоровье, вера (не обязательно религиозная).

Свобода, успех, контроль, ответственность – чаще обнаруживаются в высказываниях американцев.

Исследование текстов русской религиозной культуры (5-томник сочинений святых отцов, известный под названием «Добротолюбие») позволило определить преобладание следующих ценностных категорий: Бог, господь, душа, сердце, ум, тело, жизнь, смирение, страсть, грех, святость, молитва, доброта, правда, любовь, познание, свет, духовность, человек, истина, радость.

В трудах выдающихся представителей классической русской философии (П.А. Кропоткина, Н.Ф. Фёдорова, В.В. Розанова и др.), наряду с указанными категориями, наиболее частотны: бытие, личность, народ, Русь, Россия, общество, идея, деятельность, государство, мир, славянство, христианство, религия, культура, наука [3].

Категории, общие для этих двух разновидностей текстов, следующие: разум, мораль, жизнь, любовь, душа и дух, синтезированные в базисных словосочетаниях: «умная душа», «этическая (нравственная) ценность», которые в единстве и приводят человека к спа-

сению, а человечество – к развитию. Обращает на себя внимание тот факт, что семантика философских текстов продолжает заданную семантику религиозных, просто распространяя её на социум. При этом базисные понятия «жизнь», «дух», «душа», «радость» выступают как этические ценности, сопрягающиеся с понятиями «любовь», «свет» и «Бог». Что касается категории «духовность», она является центральной этической ценностью, в которой человек испытывает истинную внутреннюю потребность и которая является сущностной чертой русского человека.

В отличие от западной традиции, русская философская традиция в трактовке человека отдаёт предпочтение не эмпирическим, а универсальным принципам бытия. Иными словами, принципиальная идея сущности человека и человечества постулируется не на основе только констатирующего познания, а на основе выстраивания ноэтического (В.И. Вернадский) постижения жизни, в которой познание ведёт к созиданию новых форм бытия.

Итак, русский человек приходит к психологу (или другому специалисту) за помощью, сочувствием, благословлением, чтобы восстановить чувство собственного достоинства. Однако на практике бывает так, что психолог (психотерапевт, социальный работник) начинает «замораживать ему голову» всякими западными «техниками» и «приёмами» [4, с. 3], забывая о том, что он не на западе живёт, а в России, он русский человек, и что, прежде всего, нужно учитывать живительный источник родной культуры и традиций. Наша культура очень добра и милосердна. Добро, Истина, Красота – вот основные её ценности. «Русь святая» – такая семантика является не случайной.

У нас есть поговорка: «Мужчина должен построить дом, вырастить сына и посадить дерево». В статье «О духовном отцовстве» Г.А. Макарова называет данную поговорку инструкцией, в которой заложены основные социальные мужские роли, в том числе и отцовские. Дом и сын – это наследство и наследники, которые останутся на земле. Это умение создавать и сохранять семью, быть гарантом стабильности и надёжности для женщины – матери детей. «Посадить дерево» – не только восстановление экологии планеты – нашего дома. Это инструкция к духовному отцовству. Физического отца отличает единокрое со своим ребёнком. Духовного отца – единение и созвучие духа и души. Духовный отец – наставник [7, с. 12].

И не потому ли мы «купились» на гуманистическую психологию, на идеи К. Роджерса; ведь это – западное христианство, и в от-

личие от католической культуры, она воспевает не деньги и пр., а духовность, безусловную любовь, самореализацию. Это нам более понятно – бытие как ценность. И ещё подкупает в гуманистической психологии вера в человека, что в нём рано или поздно что-то хорошее прорастёт. Вместе с тем, по мнению А.Ф. Бондаренко, американцы смотрят на русских рожерианцев примерно так, как мы смотрим на западные экранизации русских произведений (шолоховский «Тихий Дон», например). Мы не верим им – это неправдоподобно, это не так, как у нас в России на Дону. И по сходному же механизму – российские «рождерианцы» никак не похожи на американских.

В связи с вышеизложенным, возникает несколько принципиальных вопросов, а именно: каковы антропологические представления о человеке, вытекающие из той или иной психотерапевтической концепции? К какому собственно состоянию человека и социума стремятся (и приводят в перспективе) эти концепции? В каком отношении к этим концепциям должны находиться и находимся мы – отечественные психологи, по рождению и образованию принадлежащие к определённому типу культуры, но зачастую не только не задумываясь об этом, а наоборот, перенимая и даже насаждая в собственной практике чуждые в своей культурологической, сомнительные в методологической и проблематичные в практической сути подходы. И существует ли и какова, если существует, отечественная, собственно русская традиция в психотерапии, синтезировавшая и интегрировавшая в себе весь арсенал восточнославянской византийской социокультурной матрицы общественного сознания.

А.Ф. Бондаренко подчёркивает, что современным отечественным психологам необходимо обратить внимание на проблему разработки психотерапевтической парадигмы, восходящей к отечественной философской традиции, к принципам фундаментальной науки и социокультурным нормам, относящимся именно к русской ментальности.

Для российского человека, обращающегося за психологической помощью, важно понять причины и суть данной трудной ситуации («во всём мне хочется дойти до самой сути / в работе, в поисках пути, в сердечной смуте...» – Б. Пастернак) и уяснить – «от бога или от чёрта» его поступок. Также ему нужен *анализ* поступка, и *сочувствие* психолога, его *поддержка*. Человеку важно, чтобы его поступок получил одобрение, благословление.

Благословление никаким другим словом заменить нельзя. Русь – святая, а «родительский дом – начало начал. / Ты в жизни моей

надёжный причал...». В частности, выходя замуж на Руси, важно было просить благословления отца и матери и получить его. (Не потому ли так называемые «гражданские» браки в России до сих пор многими осуждаются, да и самих «супругов» некий «червячок» внутри гложет – «что-то мы неправильное делаем...»). Таким образом, русский человек обычно в глубине души понимает, хорошо он поступает или плохо. Даже если это уже в прошлом; *этичность* – черта русского человека.

Итак, попытаемся систематизировать некоторые социокультурные и психологические особенности русского (российского) человека.

1. Русский человек отличается *совестливостью, сознательностью, нравственностью, этичностью*. В связи с этим, у него чувство вины возникает довольно часто. И он хочет искупить свою вину. В результате чувства вины он страдает, у него может появляться депрессия, желание выпить, чтобы «полечиться». («Выпьем, добрая подружка, сердце юности моей. / Выпьем с горя, / где же кружка? / Сердцу будет веселей» – А.С. Пушкин).

2. Также характерно для российского человека чувство *обиды*, потребность в *восстановлении справедливости*, потребность в защите, хотя зачастую это имеет и ситуативный характер – «Пушкай не трещат дрова в ладонях огня. / Скажи мне, что я права, что ты за меня...» – Л. Дербенёв (*Курсив А.Ф.*).

3. Русские люди *не привыкли чётко следовать каким-либо предписаниям, порядку*; взрослые люди не любят выполнять домашние задания (в частности, домашние задания психолога). В психологической помощи они ищут сожаление, сопереживание, понимание, благословление.

Западный же образ жизни дисциплинирует людей. Американцы живут буквально по инструкциям, в которых расписаны все сферы жизнедеятельности, поэтому соответствующие методы психотерапии там весьма эффективны. Например, НЛП, своеобразная энциклопедия так называемых «процессуальных инструкций» [6, с. 15], в которых даётся точное описание какого-либо действия.

4. Для русского человека *понятие выгоды не является существенным*. Следовательно, когнитивная американская психология и психотерапия в тех образцах, которые исходят из чуждой нам индивидуально-коммерциализированной логики, как правило, не работают. Они могут вызывать смех, недоумение и работать другим, неожиданным образом (например, тренинг «Деньги», фильм «Успех»).

Архетипической чертой русской ментальности является скорее *созерцательность*, а не практицизм («Несказанное, синее, раннее, / и мерцающих звёзд благодать./ Загадать бы какое желание./ да не знаю, чего загадать» – С. Есенин). Русский человек ценит красоту; она – многообразна, и себя он видит в этой красоте.

5. Русский человек – часть Природы, он укоренён в Природе, он эмпатичен к ней, он обращается к ней, как к живительной силе. Это можно найти в русской классической прозе и поэзии, и в русских песнях – «Синий лён». «Ой, цветёт калина в поле у ручья...», «...Ой, рябина кудрявая, белые цветы, ой, рябина-рябинушка, сердцу подскажи...» и т. д. *Природа является своеобразным слушателем и психотерапевтом для русского человека*. И.А. Чеглова отмечает, что родная земля является источником жизненной силы и вдохновения, приводя строки известной песни на слова И. Шаферана – «Гляжу в озёра синие, / в полях ромашки рву.../» [8].

6. Для нас *любовь*, а не свобода представляет абсолютную и высшую нравственную ценность. При этом важным является *долг*. Кроме этого, любовь русского человека, особенно женщины – часто *жертвенна* и синонимична с *жалостью*. («В сёлах рязанщины, в сёлах смоленщины / слово «люблю» непривычно для женщины./ Там бесконечно и верно любя / женщина скажет: «Жалею тебя» – Феликс Лаубе; «Ты за любовь прости меня, / я не могу иначе...»; «Ах, зачем ты сказал среди ясного дня, / Что её ты жалеешь, а любишь меня...», и в конце этой песни – просьба-мольба: «Об одном я прошу, – «ты меня пожалей...» – Инна Гофф. Как видим, жалость, в данном случае, даже ценнее, чем любовь.

7. Российскому человеку в большей степени присущ не индивидуализм, не конформизм, а всё же – *коллективизм, взаимопомощь, сотрудничество, дружба, открытость* (отсюда эта милая российская реальность – «Давайте дружить семьями»). Ценность дружбы воспитывается с детства посредством детской литературы, искусства и т. д. Это сказки, например, «Гуси-лебеди», песни – «Если с другом вышел в путь, – веселей дорога. / Без друзей меня чуть-чуть, а с друзьями – много...», поговорки, пословицы, притчи. Помню, в детстве дедушка показал мне прутики по отдельности и попросил разломать их, а потом таких же вместе сложил несколько штук, и их сломать уже было невозможно... Мы восхищаемся песнями Б. Окуджавы – «... и друзей созову, – на любовь своё сердце настрою, / а иначе зачем на земле этой вечной живу», В.С. Высоцкого – «И всегда хоро-

шо, если честь спасена, / если другом надёжно прикрыта спина». И почти всегда в кругу друзей поется песня Олега Митяева – «Как здорово, что все мы здесь сегодня собрались...».

В разговоре русский человек обычно говорит не в пространство, а в лицо другому человеку, и ему очень важно, – внимают или нет ему люди – «говорите мне прямо в лицо – кем пред вами слыву...» (Б. Окуджава).

Единение, сопричастность, гордость и радость от выполненных сложных задач – это переживание известно и ценно для большинства россиян.

В своё время российский поэт В.В. Маяковский выразил это состояние так: «Радуюсь я, – это и мой труд вливается в труд моей республики». Коллектив, команда, очень важны для нашего человека, и поэтому, кризис ухода на пенсию (или из спорта) переживается обычно тяжело. С благодарностью и гордостью вспоминается «команда молодости нашей, / команда без которой нам не жить...» (Н. Добронравов).

8. *Вера*, причём не обязательно религиозная, является важнейшей чертой русского человека, *вера – во что-то, в кого-то* – в царя, в бога, в светлое будущее, в психотерапевта. («Так за царя, за Родину, за веру / мы грянем громкое «Ура!»; «Вот приедет барин, барин нас рассудит» и т. д.).

9. Следует особо выделить *веру в чудо* и вечную надежду на чудесное преобразование с помощью мистического волшебного механизма. При этом, – принципиальная непутёвость, отсутствие видимых рациональных путей и способов. Особая черта исконно русского характера – вечное ожидание чуда в любом возрасте и при любых обстоятельствах (сказки «О рыбаке и рыбке», «По щучьему велению», образ «скатерти-самобранки» и т. п.).

10. Несмотря на веру в чудо, русский человек стремится *разобраться в сущности явлений и событий* («Во всём мне хочется дойти до самой сути / в работе, в поисках пути, в сердечной смуте, / до сущности прошедших дней, до их причины, / до оснований, до корней, до сердцевины» – Б. Пастернак; «Думать надо о смысле / бытия, его свойстве, / кем себя мы ни числим, / кто мы в этом устройстве? / кто мы по отношению / к саду, к морю, к зениту, / что является целью, / что относится к быту? / Что относится к веку, к назначенью, к дороге, / и шагая по свету, / кто мы всё же в итоге?» – Д. Самойлов).

11. Наша национальная особенность – сложность «русского ума», полифоничность – т. е. много смыслов одновременно присутствует; это выражено и в особенностях русской речи. Русский человек, когда о чём-либо говорит, имеет привычку примысливать, думать «задним умом». Часто русский человек думает одно, говорит второе, делает третье. Это можно проследить по привычным с детства народным сказкам, присказкам, пословицам, поговоркам вроде «три пишем, а два в уме». Более поэтично полифоничность и даже парадоксальность российского мышления отражают строки Б. Ахмадуллиной. «А напоследок я скажу: «Прощай, любить не обяжуся...»/ С ума схожу, / иль восхожу / к высокой степени безумства».

В то же время, для русского человека характерна принципиальная незаконченность смыслов, т. е. часто до конца ничего *не доводится*. («Я мечтала о морях и кораллах, / я поесть хотела суп черепаший, / я шагнула на корабль, – а кораблик / оказался из газеты вчерашней...»). – Р. Рождественский; «... А может, чёрт возьми, нам снова.../ Выходишь здесь? Ну, будь здорова... Привет...». – М. Леонидов).

Ввиду стихийности русского человека – контракт с ним сложно заключить. Кроме этого, в русском человеке где-то «сидит» *базисное недоверие к себе*. Даже имена «импортные» его чаруют, как магия чужого звучания.

Русское мышление отличается антиномичностью, оно *противоречивое* и непонятное. Например, русский человек может заключить: «Да, мне этого не хватает, но если у меня этого нет, ну и ладно, значит, мне это и не надо».

Как замечает В.Ю. Завьялов, русский менталитет – это такая «радичегоидность» [6], т. е. первый вопрос, который обычно возникает у русского человека: «Ради чего?». Однако если на то нет большого смысла, то ничего и не делается.

12. Русский человек обычно *не озабочен своим имиджем*. В русской литературе много удивительных, милых персонажей, например, чеховских или шукшинских «чудиков», которых мы понимаем и любим. Но русский человек «просекает» главное, – *любовь, надёжность, справедливость*.

Эти нередуцированные социокультурные свойства русского человека и являются подлинным содержанием и предметом отечественных традиций и перспектив в психологическом консультировании и психотерапии. В настоящее время приходит понимание, что

при разработке отечественных подходов к психологической помощи необходимо учитывать социокультурные традиции и психологические особенности русского (российского) человека.

---

1. Антология бардовской песни / авт.-сост. Р. Шиянов. – М.: Изд-во Эксмо, 2006.

2. *Бондаренко А.Ф.* Личностное и профессиональное самоопределение отечественного психолога-практика // Московский психотерапевтический журнал. – 1993. – № 1. – С. 63–77.

3. *Бондаренко А.Ф.* Понятийный тезаурус этического персонализма как русской традиции психотерапии // Журнал практикующего психолога. – 2005. – Вып. 11. – С. 39–48.

4. *Бондаренко А.Ф.* Этический персонализм: учебно-методическое пособие. – Киев, 2011. – 26 с.

5. *Бурно М.Е.* О характерах людей: психотерапевтическая книга. – М.: Академический проект, 2006. – 602 с.

6. *Завьялов В.Ю.* Русский стиль психотерапии // Контакт. – 2006. – № 4. – С. 12–15.

7. *Макарова Г.А.* О духовном отцовстве // Психотерапия. – 2006. – № 5. – С. 11–12.

8. *Филатов В.И.* Социально-онтологические основания целостности человека: монография. – М.: Изд-во МГУК; Омск: Омский гос. ун-т, 2001. – 311 с.

9. *Чеглова И.А.* Песни нашей судьбы // Психотерапия. – 2004. – № 5. – С. 17–28.

## Секция 1

---

# ФИЛОСОФСКИЕ И КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

---

УДК 37.013.42

### АНАЛИЗ РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЯ СОЦИАЛЬНОЕ ВОСПИТАНИЕ С ПРИМЕНЕНИЕМ МЕТОДОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ ФИЛОСОФИИ

*З.А. Аксютина (Омск, Россия)*

В статье решается задача анализа развития понятия социальное воспитание. Выделяются параметры, на основе которых исследователи давали определение социального воспитания. Автором предпринимается попытка конструирования данного понятия на базе теории динамических информационных систем.

*Ключевые слова:* категория, социальное воспитание, теория динамических информационных систем.

### ANALYSIS OF THE DEVELOPMENT OF THE CONCEPT OF SOCIAL EDUCATION THE METHODOLOGY OF SOCIAL PHILOSOPHY

*Z.A. Aksutina (Omsk, Russia)*

The article solves the problem of the analysis of the development of the concept of social education. Stand out parameters, on the basis of which the researchers gave the definition of social education. The author attempts to design of this concept on the basis of the theory of dynamic information systems.

*Keywords:* category, social education, the theory of dynamic information systems.

Проблема выбора категории, наиболее точно именующей исследуемый феномен социального воспитания, а также разработка дефиниции, наиболее полно отражающей его сущность и позволяющей выделять его из ряда сходных, но не тождественных феноменов остается одной из наиболее актуальных проблем научных исследований. Возможное разнообразие подходов к именованию и определе-

---

© З.А. Аксютина, 2014

нию предмета исследования, с одной стороны, позволяет взглянуть на него с разных сторон, расширив диапазон его познания, но, с другой стороны, со временем оно становится препятствием для формирования стройной научной теории социальной педагогики, так как её обязательным элементом является система базовых категорий и производных понятий. Особенно остро проблема ограниченности традиционных подходов к конструированию дефиниций стоит для новых научных направлений, в том числе в педагогической науке. В частности, она актуальна для социального воспитания.

Научные направления, связанные с изучением социального воспитания в педагогике, социологии и философии, насчитывают в настоящее время большое число как обозначающих его терминов, так и дефиниций. Наиболее широко употребляемым именем данного феномена является «социальное воспитание», но наряду с ним используется также термин «воспитание в социуме», «воспитание в социальной среде». В исследованиях применены также термины «социальное воспитание в школе», «социальное воспитание в системе дополнительного образования», «региональное социальное воспитание», «социальное воспитание «трудных» детей» и т. д.

Проведем конструирование дефиниции для выбранной нами категории.

Современные многочисленные определения социального воспитания, встречающиеся в литературе, как правило, имеют педагогическую природу и отличаются отмечаемыми в социальном воспитании характеристиками, свойствами, структурными элементами. Отсутствие, по крайней мере, некоторого сходства взглядов на природу социального воспитания, воплощённого в их дефиниции, пока не позволяет исследователям разработать целостную научную теорию социального воспитания, крайне необходимую для обеспечения надёжной научной платформой государственной политики в области воспитания.

Решение проблемы конструирования дефиниции, возможно более полно и точно отражающей природу соответствующего феномена, лежит в методологической плоскости. Особенности социально-педагогических объектов исследования, такие как невидимость, неповторимость, высокая изменчивость и связанность с социальными формами бытия, усугубляют указанную проблему, ограничивая возможности применения для её решения методов логики. Как и во всех дисциплинах, в социальной педагогике, где основная часть материа-

ла имеет содержательно-описательный характер, используются два основных приёма определения категорий: 1) родо-видовой, когда понятие подводится под более общее с выделением характеристического признака; 2) генетический, когда указывается происхождение или способ получения объекта. Данный подход высокоэффективен в тех предметных областях, где определяемое идентифицируется установлением необходимого и достаточного условий (к примеру, все дети отвечают условию не достижения 18 лет). В случае определения имени материального объекта охватывается только один из его аспектов, что порождает ситуацию неполноты большинства дефиниций, а также проблемы согласования множества различных определений одного и того же объекта.

Для конструирования дефиниции категории «социальное воспитание» использована методология категориальных схем, которая в данном случае представлена триадическим методом, являющимся одним из универсальных когнитивных инструментов. Триада широко использовалась в истории интеллектуальной культуры. В настоящее время триадический подход находит эффективное применение в прогнозировании сценариев социально-экономических процессов, в инженерии и др. отраслях знания, однако в педагогике практически не применяется [4; 7]. В теории динамических информационных систем выполнено логико-математическое обоснование триадичности, с доказательством постулата о том, что триада позволяет сочетать требования минимума содержания при достижении полноты описания объекта [9; 10; 11]. Конструирование дефиниции категории «социальное воспитание» выполнено с применением принципов формальной логики для выделения необходимых и достаточных его признаков. Для получения дефиниции категории «социальное воспитание» использованы возможности теории динамических информационных систем (ТДИС).

В настоящее время концепция социального воспитания, не даёт однозначной трактовки базовой категории, что свидетельствует, на наш взгляд, о недостаточной степени проникновения науки в сущность соответствующего феномена. Нечёткость же базовой дефиниции ограничивает, в свою очередь, возможности дальнейшего разворачивания исследования предметной области социального воспитания.

Классическое определение социального воспитания пока отсутствует. Существующие определения неоднократно изменяли свою формулу, отражая новые знания, полученные о социальном воспита-

нии в процессе его изучения, как правило, на основе собственного эмпирического опыта исследователей. Ряд определений феномена социального воспитания представлен в таблице. Отметим, что в данной таблице отражены лишь некоторые определения. Их численность в научных исследованиях весьма значительна.

### Трактовки понятия «социальное воспитание»

| <i>Авторы</i>                       | <i>Сущность понятия</i>   |
|-------------------------------------|---|
| Л.Н. Бурняшева                      | Относительно контролируемый процесс развития человека в ходе его социализации, который приобретает приоритетное направление в политике государства [1].   |
| Ю.В. Василькова,<br>Т.А. Василькова | Забота общества о своем подрастающем поколении [14, с. 54].   |
| М.А. Галагузова                     | Целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [13, с. 118].  |
| И.К. Дракина                        | Система целенаправленного влияния общества на ценности, отношения и смыслы жизни отдельного человека, его эмоционально-нравственных отношений и опыта практической деятельности [2, с. 19].   |
| Г.Г. Енгальчев                      | Во-первых, социальное воспитание является видовым понятием по отношению к общей категории – воспитание. Во-вторых, в процессе социального воспитания детей, подростков, молодежи велика роль различных видов деятельности, ... в ходе которой создаются благоприятные условия для самопознания, самоопределения, самосовершенствования и самореализации личности [3].   |
| В.И. Загвязинский                   | Составная часть процесса социализации, педагогически регулируемая и направленная на формирование социальной зрелости и развитие личности посредством включения ее в различные виды социальных отношений в общении, игре, в учебной и общественно-полезной деятельности [15, с. 35].   |
| Л.В. Мардахаев                      | Целенаправленная воспитательная деятельность (целенаправленное воспитание), связанная с жизнедеятельностью людей в обществе [5, с. 509].  |
| Д.Е. Мураткина                      | Возможность предоставления ребенку, находящемуся в трудной жизненной ситуации под воздействием некоторых нежелательных факторов, ориентации в отношениях, возникающих в ходе его участия в различных видах деятельности; созданием пространства проживания отношений, предполагающих вытеснение и замещение доминанты прежнего социального опыта новым содержанием, связанным с принятием новой системы ценностей, преобразованием себя и своего социального окружения [6]. |

Окончание табл.

| <i>Авторы</i> | <i>Сущность понятия</i>   |
|---------------|---|
| М.М. Плоткин  | Сложная комплексная система мер, взаимодействий, воздействий, отношений, в которой интегрируются все воспитательные силы и средства [8, с. 118].  |
| Л.К. Синцова  | Часть процесса социализации и отражает целенаправленное воздействия социума на формирование и воспроизводство культуры социальной жизни [12, с. 22].  |
| Л.А. Титова   | Самостоятельная педагогическая категория, представляющая собой процесс активного приспособления личности к условиям социальной среды со способностью изменения среды и приведения её в соответствие со своими личностными особенностями [16]. |

Приведённые в таблице определения социального воспитания имеют явную эмпирическую направленность. Они отражают попытки исследователей обобщить и систематизировать данные, полученные при изучении социального воспитания, но фундаментальные, сущностные характеристики социального воспитания в них отражаются фрагментарно, несистемно. В определениях социального воспитания акцентируются три основных параметра:

- 1) видовое (социальное воспитание = воспитанию);
- 2) состав участников (личность, государство, общественные структуры);
- 3) характер взаимосвязей внутри социального воспитания (обусловленный сочетанием помощи, поддержки, заботы и т. п.).

Наиболее спорным моментом в определении социального воспитания является видовой параметр. Существует две принципиально различные точки зрения на этот вопрос. В соответствии с первой из них социальное воспитание это часть воспитания, второе – воспитание это часть социального воспитания. К этой позиции примыкают многие современные исследователи. Конструирование дефиниции категории «социальное воспитание» целесообразно осуществлять, исходя из понимания того факта, что социальное воспитание являются лишь одной из форм проявления универсального природного принципа социальности. При этом, как указывалось, отличие социальной среды от иных сфер бытия придаёт этой форме специфические черты. Сочетание общих для социального воспитания образований свойств и особых черт обуславливает особую природу социального воспитания, которая и должна найти отражение в его дефиниции.

Триадический метод, развитый на базе ТДИС, предполагает отражение искомой категории в трёх категориях, репрезентирующих её исчерпывающим образом. Данная идея находит применение также и в традиционной логике, когда при определении понятия используется логическая триада категорий: универсальный класс (универсум, множество объектов, в пределах которых определяется понятие), класс (он ассоциируется с определяемым понятием), дополнение (все остальные элементы универсума, не включенные в класс).

Итак, выделим универсум, наиболее общую категорию, включающую в себя также категорию определяемую. Для социального воспитания такой наиболее общей является категория «процесс деятельности социума», включающая все формы объединения социума в некое крупное целое. Логическая теория определения требует выявить необходимые и достаточные признаки данного феномена, позволяющие однозначно выделить его из множества сходных, но не тождественных феноменов. Необходимым признаком для выделения социального воспитания в отдельный класс из указанной совокупности элементов – универсума – является воспроизводство человека готового к жизни в условиях конкретного общества. Достаточными признаками, позволяющими отсеять несущественные формы объединений из полученного множества, являются, на наш взгляд, социально-воспитательные потребности личности, общества и государства, что принципиально озвучивает как интитуализированные институты воспитания, так и неинтитуализированные, а также разрешена видовая локализация, что делает более строгим структурный состав социального воспитания.

Итак, *необходимым условием* отнесения к социальному воспитанию выступает деятельность социума по воспроизводству человека готового к жизни в условиях конкретного общества; *достаточными условиями* являются социально-воспитательные потребности личности, общества и государства. Таким образом, **социальное воспитание** может быть определено как деятельность социума по воспроизводству человека готового к жизни в условиях конкретного общества с учетом социально-воспитательных потребностей личности, общества и государства.

---

1. *Буряшева Л.Н.* Социальное воспитание учащейся молодежи в учреждении непрерывного профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук. – Невинномысск, 2006. – 194 с.

2. *Дракина И.К.* Становление профессиональных умений студентов педагогического колледжа средствами социального воспитания: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2005. – 48 с.
3. *Енгальцев Г.Г.* Туристская деятельность как средство социального воспитания учащейся молодежи: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 204 с.
4. *Маврина И.А., Разумов В.И.* Эволюция предмета, цели и задач социальной работы // Социальная педагогика и социальная работа в Сибири. – 2000. – № 1.
5. *Мардахаев Л.В.* Социальная педагогика. Полный курс: учебник. – М.: Изд-во Юрайт, 2011. – 797 с.
6. *Мураткина Д.Е.* Педагогическое обеспечение социального воспитания детей группы риска в загородном детском центре: дис. ... канд. пед. наук. – Кострома, 2009. – 161 с.
7. *Переслегин С.Б.* Социопиктографический анализ. – СПб.: Corvus, 2009. – 38 с.
8. *Плоткин М.М.* Социальное воспитание и социальная педагогика / Социальная педагогика: Монография / под ред. В.Г. Бочаровой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 368 с.
9. *Разумов В.И.* Основы теории динамических информационных систем: монография. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. – 214 с.
10. *Разумов В.И., Сизиков В.П.* Информационные основы синтеза систем: в 3 ч. Ч. I. Информационные основы системы знаний: монография. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2007. – 266 с.
11. *Разумов В.И., Сизиков В.П.* Информационные основы синтеза систем: в 3 ч. Ч. II. Информационные основы синтеза: монография. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2008. – 344 с.
12. *Синцова Л.К.* Социально-философский анализ социального воспитания: теоретико-методологический аспект: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – Барнаул, 2007. – 36 с.
13. Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие / под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманитарный изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
14. Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие / Ю.В. Василькова, Т.А. Василькова. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 448 с.
15. Социальная педагогика: учебник / под ред. В.И. Загвязинского, О.А. Селивановой. – М.: Изд-во Юрайт, 2012. – 405 с.
16. *Титова Л.А.* Социальное воспитание подростков с затруднениями общения в условиях классного коллектива общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. – Пермь, 2005. – 190 с.

## **БЕЗНРАВСТВЕННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛОГИИ ПОТРЕБЛЕНИЯ**

*А.Н. Ильин (Омск, Россия)*

Статья посвящена такому характерному для современной социальной культуры явлению, как психология потребления. Автор с критических позиций осмысливает психологию потребления, доказывая ее безнравственный характер.

*Ключевые слова:* психология потребления, средства массовой информации, ценности, нравственность.

## **IMMORAL POTENTIAL PSYCHOLOGY CONSUMPTION**

*A.N. Ilyin (Omsk, Russia)*

Article is devoted to the characteristic of the contemporary social culture phenomenon, as the psychology of consumption. The author is critical positions reflects the psychology of consumption, proving its anty-morality character.

*Keywords:* psychology of consumption, the media, values, morality

Психология потребления сегодня стала настолько доминирующей тенденцией, что она занимает наиболее актуальный статус как объект изучения различными науками и как социальная проблема, требующая решения от государства и всей инфраструктуры социальной работы. Гедонизм потребкульты оказывает негативное влияние на субъектные качества человека, что связано с редуцией духовных идеалов. Высокие духовные идеалы редуцируются до материальных ценностей, до вещизма, что и наблюдается в потребительски ориентированном обществе. Рыночно-либеральная модель общественного устройства изменила тип человека с социального на экономического, даже аномического. Его побуждения не сдерживаются нравственными нормами, он утратил чувство долга перед близким и ощущения близости и преемственности, он с трудом воспринимает значимость интересов других людей, у него атрофировано восприятие страданий другого и даже целых групп, он не заинтересован участвовать в общем деле, направленном на социальное благо. Количество таких «свободных» индивидов нарастает, происходит отчуждение целых групп от общества.

Дружба и любовь становятся не самоценностями, которые необходимо поддерживать, а потребляемыми вещами, которые должны

приносить удовольствие и которые перестали требовать жертвенности; если они ее требуют, то сами ставятся под сомнение в качестве ценностей. Такой нормативный релятивизм весьма характерен для общества потребления, уклад которого навязывает индивидуализм и дух конкуренции, атомизирующий, разъединяющий, а не объединяющий на совместные действия, подталкивающий к предательству товарищей ради себя-любимого. *Индивидуализация – не триумфальное освобождение от коллективистских атавизмов прошлого, а вовлечение в темноту зачастую неоправданно повышенного самолюбия.*

Атомизация, помимо прочего, способствует росту преступности. В постмодернистском мире утрачивается приоритет здоровой нравственности, расшатываются критерии отделения зла от добра, становится дозволенным то, что ранее табуировалось. Возникает вопрос: «а судьи кто?». Никому не призвано судить, потому всем под риторику о пришедшем времени изживания устаревшей, архаичной и недемократичной нравственности дозволяется что угодно.

Ценностные ориентации и идентичности в своей совокупности составляют ризому – принципиально безиерархичную и бесструктурную мировоззренческую среду, где ничто ни к чему не привязано, все превращено в аморфность тотальной равнозначности с потерей устойчивости понятий «нравственное», «красивое», «истинное». Соответственно, исчезают критерии оценивания тех или иных идей, поступков, форм самореализации. Смыслы, значения и условности подвергаются деконструкции, рождающей новые смыслы, которые, в свою очередь, тоже деконструируются. Четкая идентичность эстетических, этических и прочих форм объявляется диктаторской. Если мы по-постмодернистски отказываемся от гносеологических (соотнесение истины и лжи), этических (добра и зла) и эстетических (красоты и безобразия) различий, то попсовый хит и «Stairway to heaven», творения Ф.М. Достоевского и А. Марининой теряют различия. Критерием их ценности становятся рыночные цены, доказывающие, что шедевры классической музыки и литературы значительно уступают попсе. Ценно то, что широко продается, на что есть сверхтиражируемый спрос.

Свободным человеком представляется человек бессознательный, влекомый не чувством должного, а желаниями. Вместо жестких норм и нравственных императивов человеческую активность стали направлять соблазны. В эпоху мобильности и вариативности ВСЕГО, аксиологической и эстетической децентрации и деконструкции, си-

мулякризации, релятивистского постмодернистского поворота все сильнее и сильнее стираются демаркационные линии между ранее традиционными оппозициями «центр и периферия», «высокое и низкое», «подлинное и поддельное», «главное и второстепенное», «нормальное и ненормальное», «реальное и виртуальное», «традиционное и инновационное», «белое и черное», «доброе и злое». Консьюмеристский постмодерн реализует ужасающий проект по стиранию различий, создает недифференцированный гипертекст, в котором неразличимы подлость и героизм, произведение искусства и три буквы на заборе. Постмодерн не предлагает какой-то новой модели культуры, а, погружаясь в негацию, стиранием различий уничтожает культуру.

Эпохе потребления свойственны подвижность, неопределенность, текучесть, не-аутентичность нравственных явлений. Любовь обесценивается, в том числе потому, что для поддержания наполненных любовью отношений людям необходимо прикладывать много усилий, идти на жертвы и уступки, искать компромисс. Сегодня потребительский рынок предлагает массу заменителей любви, направляет либидо не к людям, а к вещам, и не требует никакой жертвенности, никакого душевного напряжения, кроме определенных сумм денег. Любовь конвертируется в иной тип отношений, отношений с вещами. Однако даже если потребность в любви заглушается, сублимируется, ей трудно полностью исчезнуть. Хоть потребительство нивелирует потребность в любви и разжигает потребность в индивидуализации, между ними остается противоречие, проявляющее себя с той или иной силой. Консьюмер одновременно ищет прочных и стабильных связей и отказывается от прочности, ответственности и обязательств в угоду своей независимости. Ему хочется от первой потребности оставить прочность и стабильность, но убрать обязательства, ответственность и притязания другого, чтобы одновременно удовлетворить вторую потребность, что обычно не получается.

Культура всегда старалась смягчить унижительную зависимость людей сугубо от материальных ценностей, и где эта зависимость укоренена, можно смело говорить о вопиющем недостатке культуры. Атомизация, людская разрозненность, укорененная в принцип индивидуализма, является одним из фундаментальных признаков гибели культуры. Один человек в таком обществе утрачивает способность чувствовать вину за то, что он причинил боль и страдание другому, поскольку атомизация и индивидуализация противоречат нормальному ощущению единства с другим человеком, не позволяют реф-

лексивно моделировать состояние другого. Согласно Ф. Ницше, европеец XIX столетия менее стыдливо относится к своим инстинктам; он без всякой горечи признается самому себе в своей безусловной естественности, т. е. своей неморальности, и находит силу вынести лицемерие этой истины [4]. Данная тенденция наблюдается и теперь, во времена нашей современности, когда переоценка ценностей воздвигла на пьедестал величия то, что порицается здоровой культурой, которой свойственны хороший вкус и здоровая мораль. Потребительская культура видит расточительность в тех, кто для расточительности недостаточно обеспечен, в тех, кто на вершину добродетели ставит именно добродетель, то есть духовность и мораль, и «расточительно» им отдается, иногда даже посвящая свою жизнь не личным интересам, а общественным.

Во многих социологических исследованиях мы находим подтверждение тому, что для современной молодежи (и не только молодежи) наиболее значимыми личностными качествами являются утилитарно-прагматичные, среди которых нравственно-патриотическим не находится места. Доброта, честность и сотрудничество не входят в список наиболее востребованных качеств, ценность самореализации сменяется ценностью демонстративного самоутверждения, а целевые установки сводятся к индивидуальному, а не общественному, благу (см.: [2; 5; 6]). Кроме того, молодежь в последнее время выделяет ценностно значимым такой концепт, как наличие связей с нужными людьми, что косвенно указывает на большую веру в коррупцию, чем в собственные личностные качества и профессионализм. Ориентация на «легкий» заработок сопрягается с нивелированием критериев профессионализма и социального долга. Если та или иная культура не принимает в качестве ценности личностно-профессиональные особенности, она будет принимать иные ценности, которые, мягко говоря, не вписываются в рамки морали и закона. При снижении возвышенного и огрублении норм человеческого общежития возникает дефицит человечности.

Конечно, мысль о том, что меркантилизм и культивирование богатства имеют под собой безнравственные основания, весьма банальна. Но, в ее продолжении скажем, что общество потребления не только безнравственно, но и беспринципно. Если принципы угрожают материальному достатку, то они перестают быть личными принципами и становятся чем-то ненужным, рудиментарным. Рынок культивирует выгоду любой ценой, поэтому понятие преданности нахо-

дится за пределами рыночного мышления. Взрослые и дети в условиях рынка и рыночной инфраструктуры интериоризируют «шкалу ценностей», согласно которой все продается и все покупается, а если честь, совесть и преданность противоречат выгоде, о них предлагается забыть как о рудиментах прошлого и атрибутах неудачников. Недаром говорят: дружба за деньги – это бизнес, любовь за деньги – это проституция. Потребительское отношение не запирается в рыночные рамки, а проникает во все стороны общественной жизни, равно как и рынок расширяет сам себя, утверждая свой сакральный императив «у всего есть цена» в совершенно разных социальных практиках.

То, что ранее именовалось беспринципностью, стало называться раскрепощенностью и продвинутой, а принципиальность и честность – архаичностью. Утверждается так называемая «рациональность предпринимательской деятельности»; рациональность избавляет эту деятельность от неудобных оков нравственности, ставит холодный расчет и главенство рассудка выше солидарности, сотрудничества и главенства сердца. Рациональное действие предполагает использование максимально эффективных средств для достижения цели с минимальными издержками – в том числе моральными, так как мораль в сфере бизнеса и «бизнес-ориентированного» мышления является вариантом серьезной издержки, бичом, бьющим по коммерческому успеху. Честь, совесть, достоинство, патриотизм и верность традициям рассматриваются как атавизмы, проявления тоталитарного мышления, неконкурентоспособности и варварства, характерных закрытым обществам. Человеку становится свойственно оценивать все через призму экономической выгоды. Рыночные схемы, конкуренция и преysкурант заменяют собой глубину души. Человек превращается в рыночное животное, а жизнь – в такую ценность, которую глупо тратить на высокие абстрактные идеи и социальные проекты.

Соответственно, потребление, уничтожая нормальные общечеловеческие ценности, разрушает нормальные связи между людьми, а значит, и разрушает стабильность. А желания, которые оно обещает удовлетворить, порождены, в том числе желанием стабильности. Парадокс. Релятивизация социальных ценностей создает декадентские настроения, нигилизм и иллюзию комфортного существования человека вне выступающих от имени всего человечества императивов, вне «абсолютности императивов» и при абсолютности целеориентированного разума, который наделяется правом оценивать (и обесценивать) нравственность и нравственный образ жизни.

Мещанский образ жизни, возведенный в культ утилитаризм, успех любой ценой, стремление к материальному достатку – неперенные атрибуты современного «культурного» человека, ибо потребительский успех выступает главным мерилем ценности человека. Стоит предположить, что культивирование такого идеала, согласно которому жить надо богато, а само это материальное благосостояние должно приобретаться легко, без излишней напряженности и трудоголизма, является одной из причин преступности: человек стремится к воплощению данного идеала в соответствии с усвоенным сценарием – получить максимум, а сделать минимум. «Живи в кайф», – декларирует реклама. – «Бери от жизни все», «Живи играючи», «Ведь вы этого достойны». Возникает вопрос: за что достоин? За какие достижения? Фразами, подобно этой, усыпляется, во-первых, всяческий мотив к труду (*ведь я уже этого достоин*), а во-вторых, прославляется самолюбие человека, объективно ничем не подкрепленное. Просто достоин и все. Также, путем внедрения ценностей эгоизма, формируются потребительские установки. Идея «ты достоин» сегодня выступает как разрушительной, так и краеугольной. Ее должна заменить иная идея, общественно полезная и созидательная.

Релятивизация ценностей во многом обязана пресловутому идеалу игры. Причем необязательно в прямом смысле «живи, играя! и приобщайся к азартным играм, игровым телепроектам, виртуальным играм, лотереям и розыгрышам», но и в более абстрактном. Имеется в виду игра ценностями. Многие современные масскультурные бренды лоббируют ценности, прямо противоположные тем, в духе которых воспитывались прошлые поколения. Естественно, нельзя сказать, что «прошлые» ценностные ориентации абсолютно все без исключения заслуживали высокого аксиологического статуса, но, тем не менее, общая их картина носила более человекосозидающие оттенки, чем нынешняя. Так, в основу многих современных брендов закладываются идеи, противоположные ценностям упорства и труда. Этический релятивизм, утверждение отсутствия привилегированных этических точек зрения может рассматриваться как инструмент оправдания любого образа жизни, несмотря на то, что далеко не каждая система ценностей способна быть оправданной. К тому же, содержание текстов массовой культуры, а также молодежной субкультуры зачастую совпадает с текстами криминальной субкультуры, что говорит о кризисном состоянии культуры вообще, социальной и духовной деградации населения страны, а вместе с тем и росте преступности.

Сейчас в России получили колоссальную популярность такие фильмы, как «Бригада», где в лице обаятельного бандита романтизируется не честный труд, а преступность и образ жизни «братков». Фильм воспевает дружбу, но она находит свое выражение в криминальном контексте, который ее возвышает над моральным ценностным полем. Фильм «Сонька – золотая ручка» также показывает главную героиню в качестве позитивного персонажа, симпатичного зрителю и заставляющего зрителя сопереживать воровке, когда она попадает в трудные для себя ситуации. В других культовых фильмах (например, «Брат», «Брат 2») восхваляется героизм, но ложный и неправильный, ставящий личную силу выше закона и ведущий к размышлению в общественном сознании настоящего образа героя. У подростков, с интересом смотрящих эти фильмы, складывается соответствующее убеждение о том, как следует жить в этом мире. Французский фильм «Враг государства № 1», отлично снятый и отлично показавший жизненный путь известного бандита, продемонстрировал главного героя в качестве персонажа, который просто обязан привлекать к себе зрительские симпатии. Позитивно относиться к главному герою предлагают создатели американского фильма «Кокаин», где судьба крупного наркоторговца, наконец-то пойманного и посаженного в тюрьму, наполнена трагизмом, выбивающим из зрителя слезу и вызывающим чувство жалости к главному герою. Если и можно снимать фильмы не про героев, а про антигероев, не стоит превращать их антигероизм в героизм. Это – преступление против нравственности. В соответствующей кинематографии главными персонажами выступают бесчестные люди; их аморализм позволяет им достигать верхов на социальной лестнице, в то время как честные рабочие показаны в виде бедных и неудачливых персонажей, достойных только осмеяния. Конечно, нельзя сказать так про все фильмы, снимаемые в последние десятилетия, но, как правило, произведения, где поднимаются темы любви к родине, чести, духовности, в меньшей степени рекламируются и получают меньшую популярность, существуя скорее только для поддержания принципа разнообразия.

Проблема бескультуризации коренится не только в кино и музыке, но и находит свое воплощение в ток-шоу, литературе и т. д. Так, широко распространенное телевизионное явление «Дом», «Дом 2», видимо, призвано не только добавлять в жизнь зрителя на время просмотра изюминку отдыха и развлечения, но и разрушать семейные ценности. Трансляция подноготной звезд, их сексуальных по-

хождений, интимных подробностей чьей-то личной жизни, биографических исповедей – это своего рода приглашение к социальному вуайеризму, ко взгляду в замочную скважину. Спрос на личные истории, стремление узнать как можно больше о частной жизни знаменитостей, возможно, компенсирует дефицит внутренней полноты самого потребителя, осмысленности его частной жизни. Звезды, да и рядовые консьюмеры, стремятся реализовывать практики социального эксгибиционизма, привлекая к себе взгляды других людей – в том числе как нарративами о личной жизни, так и демонстрацией статусных аксессуаров. Эта практика сводится к формуле: «чем более я успешен, тем больше людей на меня обращают внимание, берут с меня пример, а я становлюсь еще более успешным путем тиражирования визуального капитала (продажей своего изображения)». Визуальный капитал в первую очередь измеряется в количестве не денег, а собранных взглядов (см.: [1]).

Телепередачами типа «Слабое звено», «Последний герой» и многими другими культивируются интриги, удары в спину и предательства. Причем эти поведенческие практики представляются нормативными и, соответственно, не предполагающими никакого стыда и угрызений совести за их осуществление. Человеку предлагается не стыдиться эффективно выстроенной подлости, приведшей к успеху, а гордиться ей. Такие передачи, ставя участника в условия борьбы всех против всех и переворачивая вверх дном ценность справедливости, восхваляют не просто принцип конкуренции, а принцип жесточайшей конкуренции, основанной на несправедливости и эгоизме. Социал-дарвинизм представляется как закон жизни, без которого ничего достичь не получится; «не подставишь ты, подставят тебя», «на благородство глупо отвечать благородством». Сами правила игры предлагают путь победы любой ценой, «хождение по головам» в качестве единственно верного вектора движения, и создают модель реальности, в которой сильное звено неким «волшебным», противоречащем нормам честности и справедливости способом переводится в ранг слабого. Знания и эрудиция здесь имеют второстепенное значение, а хитрость, стговор и вообще готовность для выигрыша идти на любые подлости – первостепенное. Пропагандируется идея, что выигрыш требует использования любых средств. Можно сказать, участники игры своим поведением не только создают некую образцовую модель поведения для зрителя, предлагают ему переступить моральные «барьеры» и воспользоваться проверенным (а возможно, и

единственно верным) способом достижения успеха, но и отражают уже сформировавшийся в индивидуалистическом обществе поведенческий паттерн. Соответственно зрителю представлен как образец, так и зеркальное отражение самого себя, что подчеркивает жанр подобных шоу, выраженный в слове «реалити». Пошлость, цинизм, криминальный романтизм и т. д. на телеканалах стали нормальными явлениями. Между тем, в здоровом обществе СМИ должны тиражировать здоровый образ человека – инициативного, образованного, высококвалифицированного, любящего родину, законопослушного, нравственного и успешного в силу именно этих, а не противоположных им, качеств.

Масс-медиа, по сравнению с родителями и учителями, отправляет более гибкое воспитательное воздействие. Здесь нет назидательности и навязчивости, формирование ценностных ориентаций и поведенческих моделей происходит опосредованно, через развлечение. Поэтому масс-медийное воспитание обычно бывает более эффективным, чем школьно-родительское. К сожалению, в большинстве случаев оно не просто не соответствует «здоровой» модели воспитания, а принципиально ей противоречит, декларируя следующие принципы: деньги – единственная ценность; насилие – нормальное явление; сексуальная распущенность – проявление цивилизованности и современности; патриотизм, скромность, альтруизм, взаимопомощь, традиционность, связь с предшествующими поколениями и высшие духовные ценности – пережитки, мешающие достойной жизни; без наглости и хитрости прожить нельзя; рыночные конкуренция и соперничество – проявления естественности. *Масс-медиа формируют в ментальном пространстве реципиентов определенный образ реальности, характерные которому ценности и поведенческие модели реципиенты воплощают в жизнь, тем самым трансформируя реальность в соответствии с образом, сформированным системой масс-медиа. Так ментальная реальность выкраивает по своему лекалу настоящую реальность. Подстраивая свою смысловую инфраструктуру под потребности реципиентов и удовлетворяя их, масс-медиа удовлетворяет те запросы, которые сама конституирует. Происходит замыкание порочного круга.*

Сами деятели масс-медиа просто зарабатывают деньги, снимая то, что априори будут смотреть широкие слои населения. Они подстраиваются к культурной конъюнктуре, согласно которой модными и современными являются такие ценности, как гламур, гедонизм,

китч, вещизм, эго-ориентированный прагматизм, секс как развлечение и т. д. Подстраиваясь к витающим ценностям, они тем самым тиражируют и укореняют эти ценности, ибо кинематограф также является рекламным полем, формируя соответствующий (положительный или отрицательный) образ тех или иных ценностей и поведенческих практик. Так происходит процесс самовоспроизводства того, что губительно для культуры.

Неприятие безобразного – важное условие как эволюции человека, так и поддержания здоровья общества. Массовое потребление аморальности С. Кара-Мурза представляет как особый срез общества потребления [3], с чем трудно не согласиться; консьюмеризм и аморализм – вещи очень близкие. В эту эпоху аморальными становятся не только потребители, но и сами СМИ, которые навязывают потребительский вкус. Неважно, что является хорошим и плохим в действительности, а важно, что средства массовой информации представляют как хорошее и что – как плохое. Такие качества, как порядочность, доброта и альтруизм, для потребительства являются псевдокачествами, с помощью которых счастья и успеха не добиться. И когда новая культура проповедует соответствующие идеалы, о порядочности, добре и альтруизме не просто забывают, а их даже подвергают осмеянию. Об обществе, где на смену этим качествам пришли их противоположности, смело можно говорить как о больном, которое необходимо лечить средствами экономической и культурной политики и социальной работы.

---

1. *Батаева Е.В.* Фланерство и видеомания: современные и постмодерные визуальные практики // Вопросы философии. – 2012. – № 11. – С. 61–68.

2. *Быкова Д.Ю., Зотов В.В.* Социокультурный подход к формированию молодежной политики инновационного общества // Вопросы культурологии. – 2011. – № 4. – С. 68–73.

3. *Кара-Мурза С.* Манипуляция сознанием. – М.: Эксмо, 2009. – (Политический бестселлер). – 864 с.

4. *Ницше Ф.* Воля к власти. Опыт переоценки всех ценностей: пер. с нем. Е. Герцык и др. – М.: Культурная Революция, 2005. – 880 с.

5. *Тихонова Н.Е.* Особенности «российских модернистов» и перспективы культурной динамики в России. Статья 1 // Общественные науки и современность. – 2012. – № 2. – С. 38–52.

6. *Хагуров Т.А.* Учащаяся молодежь в кризисном обществе // Социс. – 2010. – № 11. – С. 93–104.

## **СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ ЕКАТЕРИНЫ II В РАМКАХ ПОЛИТИКИ «ПРОСВЕЩЕННОГО АБСОЛЮТИЗМА»**

***В.М. Кадневский, Н.Р. Гимадиева (Омск, Россия)***

В статье рассматриваются социальные проекты правительства Екатерины II, касающиеся государственного призрения нуждающихся граждан и организации женского образования.

*Ключевые слова:* просвещённый абсолютизм, приказы общественно-государственного призрения, социальные проекты.

## **CATHERINE II SOCIAL PROJECTS WITHIN THE FRAMEWORK OF THE POLICY «ENLIGHTENED ABSOLUTISM»**

***V.M. Kadnevski, N.R. Gimadieva (Omsk, Russia)***

The article is centered around Catherine II social projects concerning state charity for needy citizens and organization of women education.

*Key words:* enlightened absolutism, social charity departments, social projects.

Эпоха Екатерины II (1762–1796 гг.) привлекает внимание исследователей системными подходами к решению важных государственных проблем второй половины XVIII века. Многие решения правительства были приняты в рамках политики Екатерины II известной получившей в Европе известность как политика «просвещённого абсолютизма». Эта политика основывалась на союзе (сотрудничестве) европейских философов и монархов, где первые давали советы по управлению государством, а вторые реализовывали их в своих странах. Эпохе «просвещённого абсолютизма» была присуща определённая идеология, для которой характерны следующие черты:

- 1) равенство всех людей;
- 2) общественный договор и взаимные обязательства монарха и подданных;
- 3) создание общества всеобщего благоденствия;
- 4) основа реформ – справедливые законы;
- 5) принцип государственной политики: «всё для народа, и ничего – посредством народа»;

б) просвещение – одна из важнейших функций государства и одновременно способ воспитания из подданных сознательных граждан;

7) признание свободы слова, мысли, самовыражения.

Особое место в екатерининской политике просвещенного абсолютизма занимают социальные преобразования. Государственная социальная политика стала формироваться при Петре I, однако определённая её завершенность была достигнута в правление Екатерины II. Нововведения, касающиеся социальной сферы, проводились в рамках реформы местного самоуправления. Реформа местного самоуправления, осуществлявшаяся в течение 1775 и последующих лет, создала в губерниях сильную власть, обладавшую достаточными полномочиями, определённой финансовой базой, военной силой и полицией. Укрепление и усиление властных полномочий на местах благотворно сказалось и на социальной сфере.

Знаковым событием екатерининской эпохи стало создание в 1775 году Приказов общественного призрения. Их создание относится к ноябрю 1775 года, когда появился манифест «Учреждение для управления губерний. По своим функциям они напоминали современные органы социальной опеки, но по своему масштабу они представляли «министерство благотворительности». В их задачи входили организация школ, приютов для сирот, богаделен, работных домов, домов для неизлечимо больных (прообраз современных хосписов) и для умалишенных (смирительные дома). По сути, была создана государственная система, в которой Екатерина II сумела объединить все виды благотворительной деятельности.

Новые специальные органы – приказы общественного призрения получили достаточно широкие полномочия. Их прямой обязанностью являлось улучшение условий жизни для нуждающихся и социально незащищенных слоев. На них возлагались обязанности по созданию народных школ, сиротских домов, больничных учреждений, богаделен, домов умалишенных и прочих подобных заведений, которые должны были стать приютом для определенных категорий нуждающихся [3, с. 225, 232, 259–266].

Существенным фактором в функционировании приказов общественного призрения стала их финансовая составляющая. По распоряжению Екатерины II приказы были переведены на самофинансирование. Каждому приказу было выделено по 15 тыс. рублей. Эта сумма выделялась как первоначальный уставной капитал. Эту сумму

рекомендовалось и разрешалось преумножать путем раздачи займы под проценты или размещения в банках. Кроме того, приказом разрешалось принимать частные пожертвования, а городские или сельские власти и частные лица могли устраивать концерты, спектакли, благотворительные балы для сбора средств в пользу неимущих.

Екатерина II в 1785 году даровала «Жалованную грамоту городам», в которой городским властям предписывалось из своих доходов делать пожертвования в пользу приказов общественного призрения. Кроме того, «Жалованная грамота» на городские и сельские общины, а также и церковные приходы, возлагала обязанность кормить своих бедных, не допуская их до нищенского образа жизни [1, с. 370].

Таким образом, социальная политика правящей династии обрела черты системности и определённой завершенности и последовательности с точки зрения выявления и расстановки приоритетов в решении первоочередных социальных проблем. Фактически впервые в истории российской государственности социальная сфера выделена в отдельный институт власти со своим штатом управленцев и очерченным кругом государственных задач. Именно с данного периода правящая династия уделяет более пристальное внимание социальным проблемам. В результате мероприятий проведенных правительством Екатерины II необходимую поддержку и определённую помощь стали получать те нуждающиеся категории населения, которые прежде находились вне сферы внимания государства.

В правительстве Екатерины II понимали, что государство не обладает достаточными финансовыми ресурсами для оказания помощи всем, кому она необходима. Именно поэтому помощь и поддержка нуждающимся в рамках проводимых реформ осуществлялась по двум направлениям: частично помощь оказывалась государством, а частично благотворителями, при этом правительство всячески поощряло частную благотворительность.

Императрица лично занималась организацией помощи различным категориям нуждающихся граждан. Она привлекала к данной деятельности значительную часть дворянства и состоятельных людей из других сословий. Известно, что Екатерина II нередко сама подавала пример своим подданным. Так, в 1767 г. российское дворянство и купечество собрали 52 тыс. рублей на сооружение памятника императрице. В свою очередь императрица, прибавив от себя ещё 150 тыс. рублей и направила эти средства на строительство училищ, сиротских домов, больниц и богаделен. Многие состоятельные граждане

России последовали этому примеру, в результате сумма пожертвований достигла почти полмиллиона рублей [1, с. 371].

Со временем в дворянской и купеческой среде стали считать очень почетным производить пожертвования и вкладывать средства в развитие социально-ориентированных учреждений. Это поощрялось не только обществом, но также церковью и императрицей. Екатерина II отмечала подобную деятельность наградами, знаками отличия, которые значительно повышали авторитет благотворителей в обществе.

Опираясь на государственное финансирование и пожертвования благотворителей, приказы общественного призрения развернули достаточно широкую деятельность, стремясь организовать помощь максимально возможному числу нуждающихся.

Следует отметить, что некоторые идеи, заложенные в указе, явно опережали свое время. В частности, приютов для неизлечимо больных, в советское время не было. Таковых просто выписывали из больницы, и они угасали уже дома. К идее хосписов в нашей стране вернулись лишь в 1990-х гг. Идея хосписов активно развивается и на сегодня их количество в России исчисляется десятками.

В ряду значимых социальных проектов Екатерины Великой было воспитание подданных. Для этого нужно было создать в стране сеть учебных заведений, т. е. по существу систему народного образования, какой до этого не было.

Реформы в образовательной сфере основывались на идеях, предложенных И.И. Бецким. По его замыслу был открыт целый ряд учебных заведений закрытого типа, в частности, училище при Академии художеств, создано Общество двухсот благородных девиц (Смольный институт) в Петербурге и Воспитательный дом в Москве, что положило начало развитию женского образования в России. Затем была осуществлена реформа шляхетских корпусов, открыт Воспитательный дом в Петербурге, коммерческое училище при московском Воспитательном доме и др. Помимо этого создавались Воспитательные дома, которые предназначались для сирот и незаконнорожденных детей. Дети в данных домах получали возможность не только выжить, но и получить определенный уровень образования и воспитания, а затем и подходящую для них профессию [2, с. 201–210].

Законодательство Екатерины II изменило направленность социальной работы – от земского общественного принципа, когда помощь бедным оказывали земские люди на общественные средства, в

сторону централизации на государственной основе. Реформа 1775 года создала универсальную систему благотворительности, которая совершенствовалась с годами и сохранилась в общих чертах до наших дней.

Таким образом, в последней четверти XVIII века в рамках политики просвещённого абсолютизма Екатерины II население империи стало получать более широкую и разностороннюю поддержку и конкретную помощь не только от правительства, или отдельных благотворителей, но и специально организованных для этой сферы органов управления в центре и на местах. Тем самым правительство в общенациональном масштабе создавало необходимые предпосылки, а затем и реальные условия для смягчения социальной напряженности в российском обществе.

---

1. *Кузьмин К.В., Сутырин Б.А.* История социальной работы за рубежом и в России (с древности и до начала XX в.): учебное пособие. – М.: Академический Проект; Триста, 2005. – 3 изд., доп. и испр. – 624 с.

2. *Латышина Л.И.* История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.): учебное пособие. – М.: Изд. Дом «Форум», 1998. – 584 с.

3. Российское законодательство X–XX вв.: в 9 т. Законодательство периода расцвета абсолютизма. – М., 1987. – Т. 5. – 392 с.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВО КАК ФЕНОМЕН СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ**

***В.М. Кадневский, О.Н. Грицюк (Омск, Россия)***

В статье речь идёт о подходах разных ученых к определению феномена социального предпринимательства и трудностях стоящих на пути внедрения этого важного для социальной сферы направления в экономику России.

*Ключевые слова:* социальная сфера, социальное предпринимательство, гражданское общество, государство, экономика, прибыль, благотворительность, инновации.

## **SOCIAL ENTREPRENEURSHIP AS A SOCIAL PHENOMENON OF MODERN ECONOMY**

***V.M. Kadnevskij, O.N. Gritsyuk (Omsk, Russia)***

The article focuses on the approaches of different scientists to the definition of the phenomenon of social entrepreneurship and difficulties appearing during the introduction of this phenomenon in the Russian economy.

*Key words:* social area, social entrepreneurship, civil society, government, economy, profit, charity, innovation.

Современное общество представляет собой совокупность людей, которых условно можно разделить, как минимум, на три группы. Первую составляют граждане, которые имеют ресурсы для реализации поставленных жизненных целей и активно этими ресурсами пользуются. Вторую – те, кто обладают данными ресурсами, но по ряду причин занимают пассивную жизненную позицию. Третью группу представляют граждане, имеющие определенные ограничения и сниженные ресурсы, которым очень трудно реализовать себя. Ситуация складывается так, что общество не обеспечивает справедливого развития всех своих представителей. Состояние экономики отражается на состоянии социальной сферы, которая находится в прямой зависимости от уровня развития экономики. Современная экономика не может решить всех проблем в социальной сфере, поэтому в гражданском обществе идёт постоянный поиск, направленный на создание и внедрение новых подходов в теории и практике решения социальных проблем.

В последние годы в индустриальных странах появилось новое направление благотворительности, которое пока не получила чёткого названия. Речь идёт об известных миллиардерах (У. Баффет, Б. Гейтс, В. Потанин и др.), которые приняли решение ещё при жизни (а несогласно посмертному завещанию) распорядиться большей частью своего богатства, потратив его на благотворительность.

Другим значимым явлением в системе современной благотворительности стало социальное предпринимательство, на котором мы остановимся подробнее. Социальное предпринимательство, как феномен современного цивилизационного процесса ещё далеко не в полной мере проанализировано и осмыслено научным сообществом. Анализ публикаций по этой проблематике показывает, что среди учёных нет единого определения этого понятия. Например, А.А. Московская определяет социальное предпринимательство как «новый способ социально-экономической деятельности, в котором соединяется социальное назначение организации с предпринимательским новаторством и достижением устойчивой самоокупаемости» [4, с. 15]. Есть и другие определения. Так, Грегори Дж. Дис. под данным словосочетанием понимает «энтузиазм социальной миссии и деловую дисциплину, инновационные подходы и решительность» [2]. Дж. Мэйр и И. Марти рассматривают социальное предпринимательство как широкий процесс, который включает в себя «комбинацию ресурсов для создания возможностей ускорения социальных изменений и/или удовлетворения социальных потребностей» [1, с.11]. Эксперты из Фонда региональных социальных программ «Наше будущее», сформулировали свое видение этого феномена, придя к выводу, что «социальное предпринимательство – это деятельность, нацеленная на смягчение или решение социальных проблем, и она характеризуется такими основными признаками, как:

- социальное воздействие (целевая направленность на решение/смягчение существующих социальных проблем, устойчивые позитивные измеримые социальные результаты);
- инновации (применение новых, уникальных подходов, позволяющих увеличить социальное воздействие);
- самоокупаемость и финансовая устойчивость (способность социального предприятия решать социальные проблемы до тех пор, пока это необходимо и за счет доходов, получаемых от собственной деятельности);

- масштабируемость и тиражируемость (увеличение масштаба деятельности социального предприятия на национальном и международном уровне и распространение опыта (модели) с целью увеличения социального воздействия);

- предпринимательский подход (способность социального предпринимателя видеть провалы рынка, находить возможности, аккумулировать ресурсы, разрабатывать новые решения, оказывающие долгосрочное позитивное влияние на общество в целом)» [5, с. 10].

На наш взгляд, если минимизировать последнее пространное определение, то социальное предпринимательство можно определить как деятельность предпринимателя или предприятия ориентированную на решение социальных проблем за счет доходов, получаемых от собственной деятельности.

Большое количество определений позволяет выявить большее количество признаков, которые отличают социальное предпринимательство от других современных новаций. Вместе с тем большое количество определений затрудняет выявление чётких и однозначных критериев для определения феномена «социальное предпринимательство», что создаёт дополнительные трудности для гражданского общества и государства. Отсутствие четкого понимания со стороны общества и государства целей и задач социального предпринимательства оборачивается незнанием, а значит и непониманием данного явления. Эти факторы подтверждены статистическими данными, полученными в результате исследования, проведенного Исследовательской группой ЦИРКОН. В декабре 2008 года, лишь 26 % респондентов имели представление о социальном предпринимательстве, 73 % ранее не сталкивались с этим явлением и не могли ничего о нем сказать [6]. Судя по минимальной степени внимания к проблемам социального предпринимательства со стороны СМИ, можно предположить, что ситуация в обществе по отношению к этому важному направлению в сфере экономике, за прошедшие годы мало изменилась.

На сегодня данное явление, в силу отсутствия четких критериев, трудно закрепить в законодательстве, которое могло бы регулировать спорные вопросы, а также обеспечить активное участие государственных структур в его продвижении и развитии. Очевидно, по мере накопления опыта социально-предпринимательской деятельности не только обогатится сложившаяся к настоящему времени практика, но и сформируются четкие критерии, которые можно будет закрепить в законодательстве.

Сложившаяся к настоящему времени практика, позволила выявить основные этапы становления и развития социального предпринимательства. Так, Г. Изотова и Н. Зверева считают, что становление социального предпринимательства предполагает прохождение следующих пяти основных этапов:

1. Поиск возможностей для предпринимательства:
  - социальные проблемы;
  - неудовлетворенные потребности.
2. Определение концепции развития:
  - определение социальных выгод;
  - определение новых продуктов или рынка.
3. Определение и приобретение необходимых ресурсов:
  - финансовые ресурсы;
  - человеческие ресурсы;
  - знания, опыт, навыки, компетенции.
4. Запуск и рост предприятия:
  - измерение результата;
  - расширение компании.
5. Достижение цели:
  - слияние с другими компаниями;
  - выполнение миссии и закрытие компании [3, с. 44–45].

Такое системное разграничение этапов в теории позволяет представить социальное предпринимательство как стабильный процесс. Однако на практике наличие тех или иных элементов в пяти-этапном процессе может отсутствовать. Любое предпринимательство есть творческий процесс, и переход одного этапа в другой может протекать вовсе не по такой строгой схеме. Нам представляется спорным вопрос по поводу пятого этапа. Закрытие компании применимо лишь для тех социальных предприятий, которые решают только локальные задачи (например, ликвидация последствий природных катаклизмов). Но есть регулярно воспроизводимые социальные проблемы, которые требуют перманентного внимания и каждодневных усилий для их решения. И здесь на первый план выдвигается личность предпринимателя. Именно предприниматель играет одну из ключевых ролей в таком специфическом бизнесе, где извлечение максимальной прибыли не является целью личного обогащения.

Западные ученые, рассматривая этот феномен, акцентируют внимание на личности социального предпринимателя, так как развивать социальный бизнес, особенно в период его становления, далеко

не легкое занятие и не каждому оно по плечу. Грегори Дж. Дис, декан факультета Центра развития социального предпринимательства Бизнес-школы Fuqua университета Дьюка (США) утверждает, что социальные предприниматели – особая и редкая порода, и вовсе не каждый лидер социального сектора – предприниматель. Подвергая тщательному анализу суть деятельности социальных предпринимателей, Г. Дис выделяет несколько элементов характеризующих именно социального предпринимателя:

- организуют изменения в социальной сфере;
- следуют миссии, направленной на создание и поддержание социальных ценностей;
- осознают и постоянно ищут новые возможности;
- участвуют в процессе постоянного совершенствования, адаптации и обучения;
- действуют смело, не ограничиваясь имеющимися в данный момент ресурсами;
- демонстрируют повышенное чувство ответственности перед целевой аудиторией и готовы отчитываться за достигнутые результаты [5, с. 11].

Исходя из выше перечисленного, социальный предприниматель – это активный, творческий человек, готовый идти на риск и который совершенствует не только социально-экономическую ситуацию страны, но и себя самого.

Универсальность феномена «социальное предпринимательство» заключается в том, что оно не только направлено на решение социальных проблем, но и помогает решить проблемы и улучшить экономическую ситуацию в стране. Причиной этого является взаимосвязь всех сфер жизнедеятельности государства как единого целого. Как всякому новому начинанию, социальному предпринимательству необходима определенная поддержка. Поддержку социальному предпринимательству в России сегодня оказывает достаточно ограниченное число некоммерческих организаций и фондов. Наиболее существенный вклад вносит Фонд региональных социальных программ «Наше будущее», финансирующей программы социального предпринимательства в течение последних четырех лет. Комплексная поддержка Фондом начинающих социальных предпринимателей включает:

- финансовую поддержку в виде займов и грантов;
- обучение и консультирование по актуальным вопросам их деятельности;

- информационное обеспечение и продвижение;
- иные формы поддержки [3, с. 47].

Таким образом, социальное предпринимательство, одним из критериев которого является инновация, само является определенным инновационным подходом в решении социальных проблем определенных категорий людей. Социальное предпринимательство в России только начинает свой путь. Существующие примеры социального предпринимательства позволяют говорить о больших перспективах данного направления бизнеса в России. Граждане готовы самостоятельно решать острые социальные проблемы, о чем свидетельствует успех многих реализованных и стабильно продолжающих функционировать проектов.

---

1. *Баталина М., Московская А., Тарадина Л.* Обзор опыта и концепций социального предпринимательства с учетом возможностей его применения в современной России. – М.: ГУ ВШЭ, 2008. – 49 с.

2. *Грегори Дж. Дис.* Бизнес без границ: смысл термина «социальное предпринимательство». – URL: [www.nb-forum.ru](http://www.nb-forum.ru).

3. *Изотова Г., Зверева Н.* Социальное предпринимательство: новый институт современной России // Экономические стратегии. – 2011. – № 9. – С. 44–49.

4. *Московская А.А.* Социальное предпринимательство в России и в мире: практика и исследования. – М.: НИУ-ВШЭ, 2011. – 284 с.

5. *Сестренский О.* Социальное предпринимательство: сила новых идей // Вопросы социального обеспечения. – 2008. – № 22. – С. 9–12.

6. Статистические данные: <http://www.zircon.ru>.

## **ВЛИЯНИЕ ДИЗАЙН-ПРОЕКТОВ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

***С.Н. Оводова (Омск, Россия)***

В статье доказывается обусловленность социальной реальности дизайном. Описывается влияние пространственно-предметной среды на поведение человека, посредством организации его повседневного бытия. Социальные модели заложены в дизайне одежды, в интерьере и в дизайне городской среды, поэтому автором утверждается, что при формировании благополучной социальной реальности необходимо учитывать возможности, которыми обладает дизайн.

*Ключевые слова:* дизайн, социальная реальность, проектирование среды, визуальный образ.

## **INFLUENCE DESIGN PROJECTS ON CREATING OF SOCIAL REALITY**

***S.N. Ovodova (Omsk, Russia)***

In this article is proved of conditionality of social reality design. It is described the effect of the space-object environment on human behavior through the organization of everyday life. Social patterns embedded into the design of clothes, in the interior and in the design of the urban environment, so the author argues that the formation of a prosperous social reality must take into account the possibility that design possesses.

*Keywords:* design, social reality, the design environment, the visual image.

Дизайн – это не только эстетическое оформление окружающей реальности, но и формирование этой реальности. Пространственно-предметная среда, созданная дизайном, влияет на человека, организуя его повседневное бытие. Цвет, форма, принцип комбинации вещей не просто создают определенное психологическое состояние человека, но и преобразуют социальную реальность, оказывают влияние на формирование культуры.

Спроектированная среда содержит в неявном виде модели поведения, способы бытия человека. Наличие стульев и стола предполагает определенные позы и принципы размещения человека в пространстве, что влияет и на характер коммуникации. Попадая в неиз-

вестное пространство, человек вписывает себя посредством вещей в окружающую среду, определяет грани дозволенного. Пространственно-предметная среда задает поведенческие координаты. Дом, офис, магазин, больница, учебное заведение, – в каждом пространстве мы сразу улавливаем заложенные в среде модели поведения и начинаем их реализовывать. Дизайн проник во все сферы человеческой деятельности, дизайнеры дают советы по поводу того, что надо носить, как надо оформлять свое жилище, что покупать, где отдыхать, как нам передвигаться по городу (ведь задачей дизайна является также организация городской среды). Дизайн не просто проектирует среду, он проектирует человека, органично вписанного в заданную среду.

Дизайн формирует визуальный образ человека, который создается внутри какой-либо культуры, или для какой-либо культуры. Определенный визуальный образ предполагает свое продолжение в культурном пространстве, т. е. культура предстает как разворачивание, как логическое продолжение образа человека. Зачастую, сначала появляется образ, а потом формируется определенное пространство для бытия данного образа. Например, Коко Шанель, во многом опередила свое время и сформировала реальность современной женщины. Шанель создает одежду, при надевании которой не требуется помощь. Эта одежда не стесняет движений, следовательно, она предполагает активность женщины. Это повлекло за собой не только телесное, но и социальное раскрепощение женщины. В одежде Шанель мы видим образ самостоятельной, уважаемой женщины, свое продолжение данный образ получил в феномене бизнес леди. Шанель создала образ, исходя из которого, феминистки смогли заявлять свою позицию. Иногда уже само обращение к Шанель является штампом, но ее популярность объясняется тем, что она создавала не просто одежду, а новую реальность посредством дизайна одежды.

Еще один дизайнер одежды, – Соня Рикель, в свое время правильно уловила тенденцию. Маленькие ателье, где костюм шьется на заказ, начинают уходить на второй план. Все более востребованным становится готовое платье (*prêt-à-porter*), одежда начинает изготавливаться большими партиями по одному лекалу. Всех особенностей фигуры конкретного потребителя изготовитель, по понятным причинам, уже не может учесть. Рикель делает ставку на такой материал, который отвечает возникшим потребностям: она выводит на первый план трикотаж. Трикотаж – динамичный материал, позволяющий соответствовать все возрастающему темпу жизни, он идеально

подходит для создания повседневной одежды. Рикель постепенно начинает изготавливать из трикотажа все, демонстрируя его универсальность. Трикотаж хорошо сочетается с другими материалами, что также соответствовало набирающей обороты эпохе готового платья. Ранее костюм формировался как целостный образ, теперь целостность образа необходимо формировать самостоятельно, т.е. надо уметь сочетать вещи между собой. Комбинирование, универсальность, динамичность, – это характеристики современной культуры, появление которых уловила С. Рикель и нашла для новой реальности соответствующий материал.

На социальную реальность влияет не только дизайн одежды, который помогает соответствовать динамике и тенденциям культуры, но и дизайн среды. Например, город как социальный феномен напрямую связан с тем, как организована городская среда, город задает маршруты следования, темп и направление движения, оберегает своих жителей либо, наоборот, подталкивает их к девиантному поведению. При проектировании городской среды необходимо учитывать то, какие поведенческие модели могут быть детерминированы такой средой.

В среднестатистическом российском городе жилые дома соседствуют с гаражными кооперативами и подворотнями, которые представляют собой маргинальные локусы города. Последние чаще всего имеют такие визуальные маркеры как скопление мусора, граффити. Маргинальные локусы являются небезопасными, так как они изолированы и сокрыты от посторонних глаз, что влечет за собой увеличение криминальности в таких районах. Современный российский город устроен таким образом, что в нем с неизбежностью присутствуют маргинальные локусы, причем количество их велико. Это, в свою очередь, говорит о небезопасно спроектированной среде, об отсутствии у жителей уверенности в спокойном пребывании в городе.

В настоящее время мы можем наблюдать присутствие маркеров маргинальных локусов и на центральных улицах городов. Мусор и граффити распространены повсеместно, они встречаются теперь не только в неблагоприятных районах и на окраинах городов. Если ранее горожанин, опираясь на визуальные маркеры, мог определить небезопасные районы, то теперь это сделать почти невозможно. Появление граффити и мусора на центральных улицах может свидетельствовать о маркировке этого пространства как маргинального. Город постепенно захватывается маргинальными локусами, что влечет за

собой перемещение с окраин на центральные улицы и маргинальных практик, сопряженных с девиантным поведением.

Таких проблем современной городской среды, связанных с ее небезопасностью, как непродуманное проектирование территории и повсеместное распространение маргинальных локусов можно избежать, если грамотно планировать и контролировать городскую среду.

Принципы, регламентирующие проживание людей в современной городской среде не предполагают их естественной консолидации, свойственной, например античному городу-полису, собиравшемуся вокруг торговой площади. Современные города по своей структуре дискретны и неоднородны, несмотря на развитую инфраструктуру и разросшуюся сеть коммуникации. Магистралы пронизывают город насквозь, но не объединяют районы. Механическая спайка районов с помощью путей сообщения не предполагает создания действительного сообщения районов внутри города, швы, фиксирующие границы территорий, остаются видны. Городская среда распадается на фрагменты не сплоченные общей идеей. Маршруты следования типизированы и подчинены идее связывания разобщенных элементов в единое целое. Создание единого коммуникативного пространства не является формой сплочения людей. Об этом говорит Ж. Бодрийяр в своей работе «Город и ненависть»: «Моделью этого вторичного состояния, когда в атмосфере всеобщего безразличия каждый вращается на собственной орбите, словно спутник, может послужить транспортная развязка: пути движения здесь никогда не пересекаются, вы больше ни с кем не встречаетесь, ибо у всех одно и то же направление движения; так, на экране определителя скорости видны лишь те, кто движется в одну и ту же сторону. Может, в этом и заключается суть коммуникаций? – Одностороннее сосуществование» [1]. Амбивалентность усиливающегося коммуникативного взаимодействия заключается в замыкании человека на самого себя, в отсутствии действительного общения при наличии общения внешнего, видимого, искусственно создаваемого инфраструктурой.

Структура среды задает человеку маршруты, темп и направление движения, при этом не всегда среда выстроена соразмерно человеку. Проблема современных городов – нерациональное расходование человеческих усилий. Время, силы непомерно расходуются, при этом человек все более настраивается на агрессию. Окружающая среда не помогает человеку восстановиться. Все возрастающее безразличие и разобщенность людей обретают визуальное воплощение. Му-

сор, отсутствие в каждом районе мест отдыха, сломанные лавочки, захламленность улиц припаркованными автомобилями, – все это демонстрирует непродуманное проектирование среды.

Среда должна быть соразмерна человеку, иметь антропометрические характеристики, создавать комфортное пребывание. При этом не стоит забывать, что антропометрические характеристики соотносятся с телесной организацией человека, но не учитывают его витальные потребности. Культурное пространство, которым является город, не имеет антропного измерения. Несмотря на то, что человек в городе есть, несмотря на то, что городское пространство антропометрично, оно внеантропно. Это парадокс, но именно на это нам указывают социальный аудит и гуманитарная экспертиза.

Мусор, выбоины на дорогах, – все это маркеры маргинальных локусов, демонстрация периферийности и отсутствия интереса к территории. Заложенный в таком дизайне среды антропологический проект никак не может быть связан с успешностью, разруха в среде предполагает деструкцию в творчестве. Влиянию дизайна города на его социум посвящено немало отечественных и зарубежных исследований [2; 3; 4]. Социальное пространство города зависит от обустройства городской среды: она может давать человеку ощущение безопасности, провоцировать на девиантное поведение, формировать определенные телесные практики и способы коммуникации. Упадок городской среды приведет к разрозненности социума, утрате общественным норм и стандартов взаимодействия.

Дизайн городской среды отражает культурные, антропологические и социальные тенденции, визуализирует их, делает более наглядными. Создание городского проекта, гармонично сопрягающего человека и культуру, должно сопровождаться обдуманым дизайном и оценкой смысловых координат, которые наносятся на карту города посредством разлиновывания территории. Именно по основанию этих координат будет выстраиваться не только маршруты следования горожан и, но и будущие антропологические и социальные проекты. Грамотное проектирование среды должно сочетаться с социальным дизайном, обеспечивающим безопасность и комфортные условия для жизни человека. Можно надеяться, что тогда из городской среды исчезнут изолированные лестничные пролеты, пустыри, окруженные глухими стенами домов, детские площадки, граничащие с оживленными магистралями.

Дизайн предметов массового потребления, неважно, будет ли это дизайн одежды, дизайн среды или дизайн упаковки, создает социальную реальность. Техническое и художественное преобразование предметной среды влечет за собой формирование новых телесных практик, новых принципов коммуникации, новых способов объединения людей. Человечество издревле переустраивает окружающий мир под свои нужды. Человек культурный живет в искусственной среде, в ходе окультуривания окружающей реальности человечество выкристаллизовывало себя как новый тип, отличающийся иными способами и принципами общности, и этот процесс не завершен. В современной культуре дизайн выступает в качестве механизма преобразования реальности. Переоценить влияние дизайнера в современном обществе сложно, он проник во все сферы человеческой деятельности. Дизайн – это эстетика общества массового потребления, которая формирует новый тип человека, новый тип социума.

---

1. *Бодрийяр Ж.* Город и ненависть. – URL: [http://www.ruthenia.ru/logos/number/1997\\_09/06.htm](http://www.ruthenia.ru/logos/number/1997_09/06.htm) (дата обращения 23.03.2013)

2. *Иванова М.С.* Криминальная безопасность жилой среды: архитектурные аспекты // Архитектон: известия вузов. – 2012. – № 38. Приложение июль. – URL: [http://archvuz.ru/2012\\_22/12](http://archvuz.ru/2012_22/12) (дата обращения 10.02.2013)

3. *Смолова Л.В.* Безопасность городской среды в восприятии жителей с позиции психологии взаимодействия с окружающей средой // Обретение Астаной столичного статуса: сб. докл. Второй междунар. науч. конф. – Астана: Елорда, 2009. – С. 53–62.

4. *Newman O.* Creating Defensible Space. – URL: <http://www.huduser.org/publications/pdf/def.pdf> (дата обращения 15.04.2013).

## **ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СОЦИАЛЬНОГО СЛУЖЕНИЯ КАК РАЗНОВИДНОСТИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ**

***С.Б. Омарова (Алматы, Казахстан)***

С точки зрения практики социальной работы, существуют две равнозначные потребности в социальном служении – решение социальных проблем и социализация граждан. В нашем случае мы рассматриваем социальное служение как помощь людям, которые оказались в трудных проблемных ситуациях. Это касается в первую очередь социального служения в виде проведения диалоговых встреч со студенческой молодежью нашего города для предупреждения нежелательных беременностей и абортов.

*Ключевые слова:* социальное служение, благотворительность, милосердие, тайны рода, защита не рожденной жизни, аборт, абортная культура.

## **THEORETICAL ASPECTS OF SOCIAL SERVICE AS A VARIETY OF SOCIAL WORK**

***S.B. Omarova (Almaty, Kazakhstan)***

From the point of view a practice of the social work, there are two equally important needs for the social service – a solution of social problems and socialization of citizens. In our case, we consider the social service to help people who find themselves in difficult situations. It concerns primarily to the social service in the form of a dialogue meeting with student youth of our city to prevent unwanted pregnancies and abortions.

*Key words:* social service, charity, ruth, genus mystery, defense unborn life, abortion, abortion culture.

Вопрос социального служения по значимости стал вопросом номер один – нет ни одной конференции, где бы не рассматривалось духовное развитие. На данном этапе существования, обществу основное внимание нужно уделять работе социальному служению, духовному развитию. Что такое духовное воспитание?

До 1917 года в этом делении не было необходимости. Воспитание детей проходило в семьях, затем мусульманских медресе, в церковно-приходских школах, где изучался Закон Божий. Все это шло поступательно. Конечно же, никто не мог подумать, что придет такой момент, народ восстанет на Бога, начнет разрушать Божьи хра-

мы, а значит и нанесет колоссальнейший вред своей душе. Храм – это внешний символ, душа же есть носительница благодати Божией. Начали разрушать храмы, и души человеческие начали разрушаться. Однако, подвиг наших новомучеников, как в России, так и здесь – на Казахской земле – особым образом свидетельствует о том, что веру разрушить невозможно. Сегодняшняя цель – это передать молодому поколению сохраненную нашими предками веру.

Совершенно необходимо научить их приходить в храм не только по особым дням, но и соразмерять свою жизнь с нравственным законом совести. Сегодня, в эпоху релятивизма, когда стираются многие нравственные ценности, а грех преподается как некая добродетель, для молодежи, как можно четко и ясно свидетельствовать об Истине.

Понятие «социальное служение» трансформируется под влиянием, политических, правовых, нравственных, религиозных, эстетических и философских взглядов и идей, в которых осознанно выражаются отношения людей к природе, социальной действительности и друг к другу [9]. Социальное служение в целом, рассматривается в международной социальной политике как важнейший ресурс демократического общества, направленный на предоставление гражданам, членам местных сообществ – возможности для активного участия в жизни сограждан и своих сообществ [10].

С учетом теоретической и практической значимости проблемы, и в то же время ее недостаточной научной разработанности тема социального служения требует научного осмысления, проведения фундаментальных научных исследований, способных раскрыть сущность, тенденции и механизмы развития данного направления.

Термин «социальное служение», используется сравнительно недавно, понимается, прежде всего, как осуществление благотворительности и милосердия в виде непосредственной помощи малоимущим и малообеспеченным, так и в виде создания определенных условий для социальной реабилитации нуждающихся членов общества. Используется чаще в религиозной, религиоведческой литературе. Однако социальное служение не ограничивается только данным видом социальной деятельности. В этой связи необходимо рассмотреть составляющие сочетания – «социальное» и «служение».

Социальное – в русском толковом словаре определяется следующим образом: Общественное, относящееся к жизни людей и их отношениям в обществе [2]; Связанное с удовлетворением матери-

альных и духовных потребностей людей [3]. «Служение» (исходное значение «служба») – означает организацию какой-либо деятельности [4].

В толковых словарях В.И. Даля и С.И. Ожегова служение рассматривается как деятельность на пользу кого-нибудь, чего-нибудь. Другими словами, служить – значит делать что-либо на благо другого, быть надобным.

С точки зрения практики социальной работы, существуют две равнозначные потребности в социальном служении – решение социальных проблем и социализация граждан [1]. В нашем случае мы рассматриваем социальное служение как помощь людям, которые оказались в трудных проблемных ситуациях. Это касается в первую очередь социального служения в виде проведения диалоговых встреч со студенческой молодежью нашего города для предупреждения нежелательных беременностей и абортгов.

Благодаря нашим усилиям, тренингам, семинарам, где познавая себя, друг друга, вникая в тайны продолжения рода, была оказана помощь многим молодым женщинам, приговоренным к бесплодию, к калечению путем использования современных гормональных контрацептивов. В результате данных принятых мер они рожают здоровых детей, остаются здоровыми и многие семьи получают радость естественной гармонии супружеских отношений.

Одним из острых проблем стоящих перед человечеством является защита не рожденной жизни.

В конституции Республики Казахстан ст. 15 из 2 раздела «О правах человека» написано: «Каждый человек имеет право на жизнь». Убийство человека карается законом. А убийство зачавшейся, еще не рожденной жизни, считается убийством или нет? Отношение к этому вопросу показывает, зрелость общества. Медицина уже доказала, что зачавшаяся клетка живая с первых дней. Если закон защищает всякие права людей, то кто или что будет защищать права еще не рожденной жизни? Почему нам людям не уравнивать права людей, живущих уже на земле с правами душ, которые стремятся прийти на эту же землю? Для осуществления этих задач в Республике Казахстан создан Фонд защиты не рожденной жизни и поддержка рождаемости «Бала Куанышы» – «Радость ребенка» (перевод с казахского).

Целью фонда является внесение вклада в общественное сознание, повышая в первую очередь, духовное, нравственное сознание населения. Для осуществления этих целей проводятся просветитель-

ские лекции, психологические тренинги, личные консультации. Ведется индивидуальная и групповая работа с женщинами, особенно забеременевшими. Через женские консультации и учебные заведения объясняются духовные, нравственные последствия от абортов. Вопросы планирования семьи, меры предупреждения нежелательной беременности. Лучше предупредить, нежели бороться уже с последствиями. Получается слишком высокая цена.

В Республике Казахстан ежегодно делаются до 200 тысяч абортов. Почему женщины так равнодушны к собственному здоровью? Ведь предотвратить нежелательную беременность гораздо проще, нежели её прервать. В то время как прерывание беременности, особенно в юном возрасте, не проходит бесследно, страдает, порой непоправимо, репродуктивное здоровье женщины.

В стране проводится огромная работа по информированию населения о том, как предупредить нежелательную беременность. Но люди не стремятся получать эти знания. К сожалению, в нашем обществе отсутствует «абортная культура». И пока ее не будет, у нас будут происходить криминальные аборты.

Как показывает практика, основные жертвы подпольных абортов – сексуально безграмотные подростки: девушки, которые недавно познали сексуальную жизнь. Они, как правило, боятся осуждения и наказания со стороны родителей, поэтому долго скрывают беременность и самостоятельно пытаются избавиться от плода. Но есть и среди взрослых, решающихся на криминальную операцию, самостоятельные женщины, которые в силу определенных обстоятельств не могут позволить себе родить ребенка, а на прием к врачу боятся идти из-за большого срока, когда беременность прерывать уже поздно. К рискованным случаям относятся и женщины, которые из-за непросвещенности, низкого социального и образовательного уровня, нищеты не знают другого средства предохранения от беременности, кроме аборта.

Аборты – сложная проблема, обсуждаемая или умалчиваемая в разных обществах по-разному.

Споры об абортах разделяют людей на две совершенно противоположные стороны. Одна сторона защищает право на аборт, утверждая, что женщина должна иметь право решать, что делать его собственным телом. Другая сторона – это люди, которые выступают за сохранение жизни. Запугивая людей чистой огненной и проклятием, что не дает никакого рационального объяснения. Но есть сре-

динный путь, жизнь является возможностью роста для душ, как объясняется в различных религиозных доктринах [5]. Чтобы полностью воспользоваться этой возможностью в своих интересах, душа должна обитать в физическом теле.

Когда женщина становится беременной, эта беременность становится уникальной возможностью для душ прийти в мир, выучить свои уроки и отработать свое предназначение. В настоящее время есть определенное число душ, которые с нетерпением ждут возможности сойти в мир. С точки зрения такого подхода, любая беременность представляет собой лучшую вероятную возможность для каждой не рожденной души [5].

Когда человек полностью понимает реальность закона причин и следствий, и перевоплощения, возможно, появится осознанное отношение к выбору своего партнера и планированию деторождения. Поэтому беременность не только представляет возможность сходящей душе, она также представляет возможность родителям этой души, выполнить свою миссию. Когда женщина делает аборт, она не только прерывает духовную возможность ребенка, она также прерывает свою собственную возможность уравновесить кармическую связь с этой душой. Она прерывает возможность для не рожденной души осуществлять свои определенные задачи в течение всей жизни. Было бы желательным для женщины понять, эти божественные законы творца. Но большинство людей не осведомлены об этих духовных законах, поэтому поступают в угоду сиюминутным потребностям, порывам. Многие могут скептически относиться к духовной стороне жизни. И игнорировать эти вопросы. Что посеет человек, то и пожнет.

Если посмотрим на статистику, то аборт в Казахстане делают 80 % женщин. Из 57 тысяч обследованных женщин в 12 регионах Казахстана 78 % делали аборт. А многие прерывали беременность неоднократно. На вопрос: «Почему сделан аборт?» – 58 % женщин ответили, что их не поддержали мужчины, близкие и родные.

Второй и самый распространенный ответ – «не на что содержать детей». И третья причина – женщины чувствуют себя в нашей стране социально-незащищенными, у них нет жилья, работы, каких-либо пособий.

Современная наука неоспоримо доказала, что человеческая жизнь начинается с момента оплодотворения. Не родившийся ребенок начинает испытывать боль в возрасте восьми недель. Во время аборта ребенок совершает хаотические движения, пытаясь спастись

от медицинских инструментов. Хватается за них руками, пытаюсь их остановить или оттолкнуть, его сердечко начинает чаще биться, на лице с помощью УЗИ можно увидеть гримасу ужаса, а его ротик широко раскрыт в безмолвном крике. Интернет заполнен видеоролика-ми, подтверждающими такие факты.

Это истории двух молодых женщин 25 и 26 лет. Одна из них жительница г. Алматы, другая из Южно-Казахстанской области. Истории очень похожи: женщины дружили со свободными мужчинами, которые намеревались жениться на них. Когда они узнали, что женщины забеременели, отказались от них, и собственные родители, и родственники, объясняя это стыдом и позором перед обществом, выгнали дочерей из дома. Они требовали сделать аборт или уходить из дома.

Эти женщины обратились в Фонд «Бала Куанышы» («Радость ребенка») за советом и поддержкой. Сотрудники выяснили в первую очередь о решении самих женщин, что они сами выбирают. Когда женщины заявили, что желают родить и готовы преодолеть все трудности, мы стали им помогать. В первую очередь разговаривали с мужчинами, затем по очереди с родителями и другими родственниками, чтобы заручиться их поддержкой. Но когда они отказались, Фонд взял попечительство над этими людьми.

Сейчас родились две девочки, они здоровы, и мамы чувствуют себя хорошо. Конечно, Фонду помогали и помогают многие люди бесплатно. Университет «Кайнар» обеспечил офисом. Многие люди делают пожертвования, рекламодатели печатают объявления бесплатно.

Данный Фонд носит благотворительный характер, сотрудники Фонда и мамы очень благодарны всем неравнодушным людям, которые вносят вклад в улучшение жизни общества, и надеются, что это станет общенародным делом.

Парадигма сегодняшнего общества такова: мы живем в тяжелые времена, никто нам не поможет, если сами не позаботимся. Поэтому каждый считает себя отделенным от других, один на один с миром. И отсюда много черствости в сердце. Порой не обращаем внимания, что происходит с другими: молодыми подростками, пожилыми, забеременевшими женщинами, особенно в юном неокрепшем возрасте. Пусть каждый сам справляется со своей бедой, это его жизнь. Это очень распространенный взгляд. Это кризис общества, и всей цивилизации. Причем кризис не экономический, не ресурсный, не об-

разовательный и т. д. а кризис духовный. Именно духовное обнищание, отделение от источника жизни является корнем всех проблем. Мы забыли, что жизнь едина, что люди едины между собой, и со своим творцом. Люди не берут создателя всей жизни в помощь, уповая только на самого себя. Корни всех проблем низкое состояние сознания человечества. Человечество не может еще преодолеть свои животные инстинкты, в нем преодолевают большие эгоистические желания. Большинство не подозревает, о том, что посеет человек, то и пожнет. В долгосрочной перспективе человек столкнется с последствиями своих деяний.

---

1. Федеральный закон «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ (ред. от 30.12.2008) (принят ГД ФС РФ 07.07.1995). – URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=64969> (Дата доступа: 8.12.2010).

2. Антонова О.И. Социальное служение религиозных общностей в современной России: опыт социологического исследования: автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2009. – 23 с.

3. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 т. – М., 1980. – Т. 4.

4. Концепция развития социального добровольчества в Санкт-Петербурге на 2008–2011 годы. Приложение 1 к постановлению Правительства Санкт-Петербурга от 23.01.2008 № 45. – URL: <http://www.kdobru.ru/upload/111/ad261dff7f28616abf858411cbc4e38b.pdf> (Дата доступа: 12.12.2010).

5. Комментарий на тему абортот. – URL: <http://www.universalpath.org>

6. Лопатин В.В., Лопатина Л.Е. Русский толковый словарь. – М., 1998.

7. Мамаева М.А. Духовно-нравственное и практическое наполнение понятия «служение ближнему» (в печати).

8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 2-е изд., испр. и доп. – М., 1994.

9. Основные положения социальной программы российских мусульман. – Ярославль: ДИАПРЕСС, 2000. – 43 с.

10. Развитие добровольческого служения российской молодежи. – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 108 с.

## **ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ СУБКУЛЬТУР: ОПЫТ СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

***А.Ю. Павлова (Челябинск, Россия)***

Данная статья – попытка построения теоретической модели субкультуры, где за основу берутся мировоззренческие характеристики. На примере этой модели нами рассматриваются перспективы развития субкультур в современной России.

*Ключевые слова:* субкультура, мировоззрение, тенденции развития субкультур.

## **TRENDS OF SUBCULTURES: SOCIO-CULTURAL EXPERIENCE DESIGN**

***A.Y. Pavlova (Chelyabinsk, Russia)***

This article – an attempt to construct a theoretical model of the subculture, where points are based on worldview characteristics. Using this model we explore the prospects of development of subcultures in contemporary Russia.

*Keywords:* subculture, world view, the development trend of subcultures.

«Субкультура» – термин, который всё больше и больше приобретает популярность в научной среде. Всё чаще мы сталкиваемся с оценкой культуры как системы, состоящей из множества разнородных подсистем, – субкультур – не имеющих единого стержня. Фактически субкультура становится неким механизмом, с помощью которого культура пытается сохранить себя.

Исследований, посвященных феномену субкультур в современной России и мире довольно много (мы в данной работе под субкультурами понимаем не абсолютно все структурные группы, составляющие культуру, но группы определенной альтернативной по отношению к культуре направленности, обладающие общностью стиля жизни, ценностной иерархией и менталитетом. Базой возникновения подобных субкультур в основном является молодёжная группа). Учёными рассматриваются аксиологические, социально-педагогические, исторические, функциональные и другие аспекты данного явления. Однако, на наш взгляд, движущим фактором субкультуры, формирующим и определяющим специфику всех вышеперечисленных ас-

пектов, является компонент, который редко вообще включают в зону научно-предметного изучения. Мы говорим о мировоззренческом в субкультуре.

Вопрос о наличии мировоззренческого и мировоззрения в таких относительно небольших образованиях, как субкультура довольно сложный и противоречивый. Мы можем отметить, что напрямую проблемы мировоззренческого в субкультуре не затрагиваются в культурологических концепциях. Однако, на наш взгляд, мировоззренческие характеристики должны выступать ключевыми (и подтверждением этому служат попытки определения самого понятия «мировоззрение» в терминах культурологической науки), поскольку именно они являются потенциалом той или иной субкультуры. В широком смысле слова потенциал (или потенциальная энергия) есть «запасные» средства объекта. Возможность и скрытый источник движения. Таким образом, мировоззренческое является динамичным, изменяющимся потенциалом, ядром любой субкультуры, обуславливающим кинетическое (т. е. в действии) возникновение, производных структур субкультуры, которые проявлены и функционируют более в пространстве культуры, нежели во времени. Кроме того, существуют также неструктурные процессы, существующие более во времени, нежели в пространстве, однако, в отличие от мировоззрения, имеющие фиксированное начало и конец. Отталкиваясь от подобных рассуждений, мы можем выстроить некую теоретическую модель субкультуры, взяв за основу мировоззренческие характеристики в качестве ядра, способствующего формированию иных характеристик субкультуры, а также обуславливающего её развитие.

Анализ текстовых материалов субкультур позволяет наметить основные подходы к определению мировоззренческого начала современных субкультур. Мировоззренческое для субкультуры является своеобразным родовым признаком, «генетически» ей присущим, так как возникает субкультура в силу того, что участники вырабатывают собственную модификацию взгляда на мир, закрепляя и фиксируя ее в текстах. Однако важно понимать, что, несмотря на его наличие в любой субкультуре, сочетание структурных компонентов мировоззренческого между собой и, как следствие – взаимосвязь с иными характеристиками субкультуры в каждом отдельно взятом случае различна. Именно данное сочетание обуславливает то, с чем мы фактически имеем дело – с мировоззренческим в субкультуре или с мировоззренческой субкультурой.

Таким образом, с точки зрения мировоззренческого теоретической модель субкультуры включает в себя следующие элементы: мировоззренческое ядро и конфигурация уровней мировоззрения данной субкультуры (субкультурное мировоззрение также имеет свою структуру, в которой выделяется пять уровней: субкультурное мироощущение, субкультурное мировосприятие, субкультурное миропредставление, субкультурное миропереживание и субкультурное миропонимание. В каждой конкретной субкультуре присутствуют все пять уровней, где один или два являются доминирующими, а остальные существуют в «снятом» виде, тем самым образуя индивидуальную конфигурацию мировоззренческого данной субкультуры.), предметно-действенные формы воплощения (в точности – игровые, музыкально-художественные, внешне-атрибутивные) и промежуточные зоны взаимодействия с социокультурной средой (дистанцирование от одних сегментов доминантной культуры и принятие иных). Математически данную модель можно представить как функциональную зависимость, где аргументом (независимой переменной) являются мировоззренческие характеристики субкультуры, а иные характеристики – функцией.

$$y = f(x).$$

Из этого следует, что любое изменение независимой переменной  $x$  – мировоззренческих характеристик субкультуры – провоцирует изменения  $y$  – её предметно-действенные формы воплощения и промежуточные зоны взаимодействия с социокультурной средой. В качестве изменений мировоззренческого субкультуры мы будем рассматривать некоторые равновероятные тенденции существования субкультур в будущем. И на примере модели наметим их перспективы.

Вообще, рассуждая о проблемах и перспективах мировоззренческих субкультур в современной России, нельзя не указать, что само понятие «современность» в данном контексте носит довольно условный характер. Достаточно сложно исследователю находясь в актуальной реальности, переживая ее, эту же реальность описывать, выявляя закономерности и определяя направления развития. В этом смысле культурология, вслед за историей может быть названа скорее «наукой вчерашнего дня (по: [3]), нежели наукой проективной. С другой стороны – процессы, происходящие в социокультурном пространстве и оказавшиеся в фокусе нашего исследовательского интереса не носят характер «сиюминутных». Поэтому, несмотря на сложность анализа современных мировоззренческих субкультур и упро-

ценность построенной модели, мы всё же можем, анализируя возможные изменения роли мировоззренческого в субкультуре, определить некоторые параметры их дальнейшего развития в контексте их функциональной зависимости.

1. Усиление роли мировоззренческого компонента в субкультурах России; переход большинства из них в разряд мировоззренческих при отсутствии в социокультурном пространстве объединяющей идеи. Развитие событий в данном случае будет происходить следующим образом. Поскольку в условиях дробности и мозаичности структуры социокультурного пространства современной России затруднена выработка единого мировоззренческого стержня, в данном контексте неизбежно происходит усиление мировоззренческого в субкультурах. Большинство субкультур переходят в разряд мировоззренческих. Такая субкультура воспринимается собственными представителями как «большая» культура, выполняя в первую очередь, функцию идентификации и самоидентификации, тогда как досуговые, рекреационные, коммуникативные отходят на второй план. «Творческий порыв» (по: [1]) и креативные возможности данных субкультур вполне способны «перекрыть значение господствующей культуры» (по: [1]). Однако господствующей культуры уже не будет, поскольку она становится причудливым соединением между собой, находящихся в постоянном развитии субкультур, направления и динамика которых отнюдь не совпадают, а иногда и противоречат друг другу.

2. Ослабление и даже утрата значения мировоззренческого компонента в субкультурах при появлении в доминантной культуре объединяющей идеи; в данном контексте досуговая ориентация субкультур. Вероятно, что с появлением и развитием мировоззренческой составляющей доминантной культуры (которая, кстати говоря, вполне возможно разовьется из ядра какой-либо из современных мировоззренческих субкультур) произойдет ослабление и даже утрата значения мировоззренческого в субкультурах. Сами субкультуры приобретут досуговую ориентацию. Интегрированные в структуру доминантной культуры, они перестанут выступать мировоззренчески оппозиционными отдельным ее сегментам и идеям. И наравне с молодежными субкультурами в качестве активных субъектов культуротворчества появятся субкультуры, например, пенсионеров [2]. А сам термин будет подразумевать под собой больше форму действия, нежели ее содержательное наполнение.

3. Институционализация мировоззренческого некоторых субкультур и превращение их в общепринятые агенты социализации при уменьшении творческого потенциала субкультуры, как следствие – динамики ее развития. Мировоззренческое в таких субкультурах сохраняет свое значение идентифицирующего и интегрирующего фактора, однако приобретает в большей степени формализованный характер, постепенно утрачивая творческий потенциал, занимаясь в большей степени воспроизводством нежели производством мировоззренческого. В данном случае неизбежно возникновение иных образований, по характеру близких к современным субкультурам, но, возможно, имеющих другое название и качественно иные мировоззренческие характеристики.

Таким образом, на примере теоретической модели мы можем наблюдать функциональные изменения субкультуры в контексте мировоззренческого. Однако подобные изменения должны рассматриваться не в «вакууме», где сама субкультура взята отдельно от иных феноменов, действующих в социокультурном пространстве, но описываться как интегрированное образование – культурная подсистема, чьи изменения неизбежно порождают реакцию, и, как следствие, – провоцируют изменение всей культурной реальности. Подобные исследования предполагают построение гораздо более сложных моделей нелинейной зависимости, что, возможно, в будущем, станет предметом нашего исследования.

---

1. *Костина А.В.* Молодежная культура и фольклор // Информационный гуманитарный портал «Знание. Понимание. Умение» 2012. – URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina\\_Youth\\_Culture](http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/4/Kostina_Youth_Culture) – дата обращения: 18.04.2011

2. *Омельченко Е.Л.* Начало молодежной эры или смерть молодежной культуры? – URL: <http://www.polit.ru/analytics/2006/06/30/youthculture.html>, загл. с экрана – дата обращения: 17.01.2011

3. *Чупров В.И., Зубок Ю.А., Уильямс К.* Молодежь в обществе риска: РАН, Институт социально-политических исследований. – М.: «Наука», 2001. – 229 с.

## Секция 2

---

# ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ СОЦИАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ И ПРОЕКТИРОВАНИЯ

---

УДК 159.922

### АГРЕССИВНОСТЬ И ОТНОШЕНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ У ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

*О.Р. Веретина (Санкт-Петербург, Россия)*

В статье представлены результаты эмпирического исследования агрессивных тенденций подростков с делинквентным поведением и их взаимосвязей со стилем детско-родительских отношений. Выделены агрессивные и враждебные реакции, мотивационные тенденции, типичные формы агрессивного поведения, а также психологические структуры и механизмы, которые оказывают тормозящее влияние на открытое проявление агрессивности в поведении. Особенности детско-родительских отношений способствуют или препятствуют развитию средств регуляции агрессивного поведения подростков. Недостаток действенности «блокираторов» агрессивного поведения становится наиболее вероятной причиной его криминализации в неблагоприятных социальных условиях.

*Ключевые слова:* агрессия, агрессивность, делинквентное поведение, детско-родительские отношения, эмоциональная депривация.

### AGGRESSIVENESS AND RELATIONS WITH PARENTS OF ADOLESCENTS WITH DELINQUENT BEHAVIOR

*O.R. Veretina (St. Petersburg, Russia)*

The article presents the results of empirical research of aggressive tendencies in adolescents with delinquent behavior and their interrelations with the style of the child-parent relationship. Allocated aggressive and hostile reaction, motivational trends, typical forms of aggressive behaviour and psychological structures and mechanisms that have a braking effect on the open expression of aggressiveness in behavior. Features of child-parent relations support or

---

© О.Р. Веретина, 2014

hinder the development of means of regulation of aggressive behavior of adolescents. The lack of effectiveness of «blockers» aggressive behaviour becomes the most likely cause of its criminalization in adverse social conditions.

*Keywords:* aggression, aggressiveness, delinquent behavior, a parent-child relationships, emotional deprivation.

Интегративный подход в социальной работе с различными группами населения требует научного, в том числе, психологического обоснования его моделей. Эффективные технологии социальной работы, направленной на профилактику и коррекцию подростковой агрессии, имеющей делинквентный характер, в рамках гуманистической модели должны строиться на основе учета семейных условий ее генезиса.

Рассматривая причины криминальной агрессивности, Ф.С. Сафуанов связывает возникновение агрессивных побуждений не с агрессивностью, как таковой, а с особенностями когнитивной и смысловой оценки ситуации. Возникнет ли агрессия, будет она носить спонтанный или защитно-ответный характер, зависит от того или иного понимания человеком смысла ситуации и поведения других ее участников. Трактовка этого смысла подростком подвержена влиянию не только ситуационных, но и личностных детерминант, уходящих корнями в детско-родительские отношения как сложившуюся модель отношений с социумом.

Модели поведения, закрепившиеся в детско-родительском взаимодействии как поведенческая составляющая соответствующих аттитюдов к социуму, должны быть тесно взаимосвязанными с содержанием их когнитивного и аффективного компонентов. Реализация агрессивных побуждений связывается с «недостаточной сформированностью личностных структур, способных оказать тормозящее влияние на проявления агрессии. Недостаточно сформированы и ценностная сфера, и способность к социально-нормативной регуляции своих действий, а также и структуры эмоционального, интеллектуального, коммуникативного контроля» [2, с. 160].

Эмпирическое исследование С.В. Зарембо (выпускника психолого-педагогического факультета РГПУ им. А.И. Герцена) проводилось на базе следственного изолятора для несовершеннолетних, которые находятся под следствием или являются уже осужденными за совершенные агрессивные действия. Выборку составили 50 подростков 14–15 лет (30 мальчиков и 20 девочек) с устойчивыми девиа-

циями в поведении. Целью настоящего исследования явилось изучение агрессивных тенденций подростков с делинквентным поведением и их взаимосвязь со стилем детско-родительских отношений.

Для исследования агрессивности подростков использовались опросник агрессивности (Басса – Дарки) и тест руки Вагнера.

Опросник Басса-Дарки позволяет выявить осознаваемые агрессивные и враждебные реакции, типичные для испытуемых формы агрессивного поведения. Кроме того, методика позволяет оценить сдерживающее влияние чувства вины на проявление асоциальных форм поведения.

Тест руки Вагнера («Hand-test») традиционно считается инструментом исследования агрессивности как мотивационной тенденции, а также позволяет диагностировать психологические структуры и механизмы, которые оказывают тормозящее влияние на открытое проявление агрессивности в поведении: чувство страха, чувство вины или негативную самооценку, потребность в зависимости и социальной кооперации. В силу проективного характера диагностической процедуры, полученные данные отражают неосознанные тенденции испытуемых.

Для исследования детско-родительских отношений использовался опросник «Родителей оценивают дети» (РОД). Восприятие и оценка стиля родительского воспитания самими подростками в значительной степени отражают содержание когнитивной и аффективной составляющих их установок к социуму в целом. В то же время, нас интересовали условия развития не только агрессивных тенденций, но и личностных образований, способных оказать тормозящее влияние на проявления агрессии. Таким образом, в зоне нашего внимания оказались средства диспозиционной, эмоциональной и коммуникативной регуляции агрессивного поведения подростков [2].

В результате анализа средних значений показателей, полученных на данной выборке испытуемых, было установлено, что у подростков с делинквентным поведением наблюдается повышенный уровень агрессивности и враждебности по сравнению с нормативными (индекс агрессивности в среднем по выборке составил 26,22 балла, индекс враждебности – 14,92). Среди наиболее ярко выраженных форм проявления агрессии у наших испытуемых выявлены вербальная, физическая агрессия и подозрительность, наименьшие значения показали шкалы негативизма и чувства вины. Такие подростки открыто проявляют агрессию, с недоверием относятся к окружающим,

часто винят их в своих проблемах, и, в то же время, не склонны к негативному мировосприятию и бунту против авторитетов, так же, как и к самообвинению. Исследование по проективной методике еще раз подтвердило вывод о повышенной агрессивности наших испытуемых: наиболее высокие средние показатели получены по шкалам «агрессия» (7,66) и «указание» (6,46). При этом средний показатель по шкале «страх» оказался существенно ниже нормативного (2,74).

Сравнительный анализ показал наличие половых различий между показателями различных видов и форм проявления агрессии. Общий уровень агрессии у мальчиков выше, чем у девочек, на фоне более низких показателей чувства вины. Стоит заметить, что данные, полученные на нашей выборке, отличаются от таковых на выборке обычных подростков этого возраста. Согласно результатам исследования возрастной динамики агрессии, описанным Л.М. Семенюк, несмотря на то, что максимальных значений показатели проявления всех форм агрессии достигают именно к 14–15 годам, у мальчиков доминируют негативизм и вербальная агрессия (которые представлены практически одинаково), а у девочек – вербальная агрессия. Таким образом, в норме «физическая агрессия в этом возрасте не является доминантной формой проявления агрессии уже и у мальчиков» [3, с. 43]. Наши данные свидетельствуют, что у подростков обоего пола 14–15 лет с делинквентным поведением физическая форма проявления агрессии продолжает доминировать. Их высокая агрессивность, как правило, реализуется в агрессивном поведении и нередко выражается в ее асоциальных и криминальных формах.

Проективный показатель «Агрессия» у мальчиков оказался выше, чем у девочек. Последние чаще описывали изображение руки в ключе «Указания», «Эмоциональности», «Демонстративности» и «Коммуникации». Таким образом, у девочек с делинквентным поведением агрессия выступает скорее проявлением стремления к социальному самоутверждению. Большая восприимчивость наших девочек к коммуникативным сигналам, вместе с тем, не исключает проявления ими физических форм агрессии.

Анализ средних показателей стилей родительского воспитания выявил следующие тенденции: высокие значения, по сравнению с нормативными, получили шкалы «Гипоопека» (6,72), «Неразвитость родительских чувств» (4,56), «Недостаточность требований – запретов» (3,98), «Игнорирование потребностей» (3,94). Данные свидетельствуют о том, что подростки с делинквентным поведением в

большинстве случаев характеризуют стиль воспитания в своих семьях как попустительский. Наиболее низкие значения получены по шкалам «Фобия утраты ребенка» (0,26) и «Вынесение конфликта между супругами в сфере воспитания» (0,56).

Сравнительный анализ восприятия стилей родительского воспитания подростками с делинквентным поведением выявил некоторые существенные различия в подвыборках мальчиков и девочек. У мальчиков более высокими оказались средние значения по шкалам «Недостаточность обязанностей», «Чрезмерность требований – запретов» и «Чрезмерность санкций». И только у девочек оказались более выраженными «Гиперпротекция», «Игнорирование потребностей», «Воспитательная неуверенность родителей», «Фобия утраты ребенка» и «Неразвитость родительских чувств». Видимо, по отношению к мальчикам родители чаще применяют жесткий авторитарный стиль воспитания, который, тем не менее, отнюдь не всегда приводит к принятию родительских требований, связанных с выполнением обязанностей. В воспитании девочек можно заметить скорее скрытое проявление авторитаризма в виде чрезмерной опеки, сочетающейся с невниманием к реальным потребностям и интересам ребенка, которое чаще служит отражением личностных проблем родителей.

Итак, у подростков с делинквентным поведением действительно обнаружился повышенный уровень агрессивности и гендерная специфика ее проявлений. Вместе с тем, внутренние тенденции, обычно оказывающие тормозящее влияние на открытое проявление агрессивности в поведении, так называемые, «блокираторы агрессивности», у категории наших испытуемых оказались выражены слабо.

Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о повышенной агрессивности во всех ее деструктивных формах у подростков из семей с попустительским или авторитарно-жестоким стилями родительского воспитания. Таким образом, можно еще раз утверждать, что агрессивность подростков с делинквентным поведением тесно связана «с их социальной дезадаптацией и выступает как признак ее компенсации, в свою очередь ведущей к дальнейшему нарушению социальных связей» [1, с. 4], которая может приводить к криминальным последствиям.

Максимальное количество взаимосвязей с показателями стиля родительского поведения обнаружили показатели «эмоционального» и «демонстративного» описания изображения руки. Оба показателя положительно коррелируют с «Гипопротекцией», «Неустойчивостью

стиля воспитания» и «Неразвитостью родительских чувств». Очевидно, эмоциональная депривация в детстве и непоследовательность в родительских реакциях препятствовали удовлетворению эмоциональных потребностей и приводили к развитию демонстративных форм их проявления. Общими отрицательными явились корреляции этих показателей с «Недостатком требований», «Избытком запретов» и как с недостаточностью, так и избыточностью санкций. Очевидно, что усиление санкций при неопределенности требований в любом случае не может быть эффективным способом воздействия. Вероятно, способы родительского воспитания, заключающиеся в подавлении активности ребенка или ее нерегулярном и непоследовательном подкреплении, препятствуют развитию способности воспринимать и выражать эмоциональные состояния. «Эмоциональность» оказалась также положительно связанной с «Гиперпротекцией», «Родительской неуверенностью» и «Фобией утраты ребенка». Очевидно, в условиях повышенного родительского внимания, недирективности поведения и тревоги за ребенка восприятие эмоциональной экспрессии получает стимулы к развитию.

Чувство вины наших испытуемых чаще развивалось в условиях недостаточности родительских чувств и неустойчивости стиля воспитания. Обнаруженные положительные взаимосвязи «Чувства вины» с «агрессивными», «эмоциональными», «демонстративными» и «зависимыми» описаниями изображения руки скорее свидетельствуют о невозможности выполнения им функции блокиратора агрессии. Полученные обратные взаимосвязи еще раз говорят о том, что избыток санкций при недостатке требований не может привести к развитию совестливости.

Что касается показателя «страха», то он обнаружил положительную взаимосвязь с «Гиперпротекцией» и отрицательную с «Недостаточностью требований к ребенку». Очевидно, его тормозящая агрессию роль выполнялась только при условии тщательного надзора и не могла стать регулятором поведения без родительских ориентиров.

Результаты факторного анализа показателей агрессивности и стилей родительского воспитания подростков с делинквентным поведением можно интерпретировать как типы подростков, поведение которых сформировалось в результате взаимодействия их индивидуальных особенностей и характера взаимоотношений с родителями.

Фактор 1 с дисперсионной нагрузкой 0,19 может быть назван «Недолюбленные – демонстративные». С соответствующими весами

в него вошли следующие показатели: «Косвенная агрессия» (-0,64), «Подозрительность» (-0,63), «Вербальная агрессия» (0,58), «Чувство вины» (0,66), «Указание» (0,51), «Эмоциональность» (0,86), «Демонстративность» (0,74), «Недостаточность требований» (-0,86), «Неразвитость родительских чувств» (0,83).

Подростки этого типа ощущают недостаток внимания и понимания родителей, стиль поведения которых воспринимается ими лишь как перечень требований и вызывает желание обратить на себя внимание всеми доступными средствами. Интересно, что среди подростков с делинквентным поведением таких оказалось большинство. Вербальная агрессия для них – наименее наказуемый способ самозащиты от окружающих. Отчетливо просматривается коммуникативная направленность их агрессивных реакций и поведенческих тенденций. Они могут быть открыты и доверчивы, испытывать чувство вины или неполноценности, но, вероятно, могут быть и обладателями демонстративной акцентуации.

Фактор 2 с дисперсионной нагрузкой 0,09 может быть назван «Избалованные» («Проективно – залюбленные»). С соответствующими весами в него вошли следующие показатели: «Зависимость» (-0,64), «Потворствование» (0,65), «Неустойчивость стиля воспитания» (-0,56), «Расширение сферы родительских чувств» (0,75).

Подростки этого типа пытаются сопротивляться зависимости от родителей, которые возложили на них бремя собственных эмоциональных проблем, связанных с личными отношениями. Реакция эмансипации в сочетании со вседозволенностью, в этом случае, может быть плодотворной почвой для формирования делинквентного поведения.

Фактор 3 с дисперсионной нагрузкой 0,10 можно назвать «Брошенные – бесстрашные». С соответствующими весами в него вошли следующие показатели: «Физическая агрессия» (0,69), «Страх» (-0,64), «Гиперпротекция» (-0,71), «Гипопротекция» (0,68).

Подростки этого типа, очевидно, относятся к категории безнадзорных детей. Агрессивность, проявляющаяся в физических действиях, и пренебрежение к опасности, вероятно, являются условиями их выживания в неблагоприятной социальной среде.

Фактор 4 с дисперсионной нагрузкой 0,09 можно назвать «Проективно – отвергаемые». С соответствующими весами в него вошли следующие показатели: «Негативизм» (0,63), «Коммуникация» (-0,54), «Чрезмерность запретов» (0,50), «Проекция собственных нежелательных качеств» (0,65).

Вероятно, негативизм подростков этого типа является единственно возможной для них формой самоутверждения, самозащиты и сопротивления приписыванию негативных свойств и мотивов поведения. Они малоконтактны, закрыты, поскольку ожидают от других людей неприятия себя, аналогичного родительскому. Делинквентное поведение в этом случае, вероятно, имеет защитный характер как способ отказа от неаутентичных коммуникаций и некомфортной социальной среды.

Таким образом, взаимоотношения с родителями в восприятии и понимании их подростком с делинквентным поведением, содержат определенные когнитивные и аффективные предпосылки происхождения этого поведения, отражающие взаимоотношения подростка с социумом в целом. В то же время, особенности реальных детско-родительских отношений могут способствовать или препятствовать развитию диспозиционных, эмоциональных и коммуникативных средств регуляции агрессивного поведения подростков. Недостаток действительности этих «блокираторов» агрессивного поведения в социальных условиях, не способствующих развитию ценностных и социально-нормативных средств, становится наиболее вероятной причиной его криминализации именно в подростковом возрасте. Сложный характер взаимосвязей между формированием криминально-агрессивных тенденций подростков с их предпосылками в семейном воспитании, очевидно, не может быть отражен в положениях ювенальной юстиции. Однако, создание эффективных технологий психологической профилактики и коррекции подростковой агрессии, имеющей делинквентный характер, должны строиться с учетом конкретных семейных условий ее генезиса.

---

1. *Ольшанская Е.В.* Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000.

2. *Сафуанов Ф.С.* Психология криминальной агрессии. – М.: Смысл, 2003.

3. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции: учебное пособие. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1998.

## **ПРОЕКТИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В ПОДРОСТКОВОЙ ВОЗРАСТНОЙ СРЕДЕ**

***А. Гроб (Берн, Швейцария), Е.И. Сергиенко (Омск, Россия)***

В статье описывается социальное пространство подростка, выделяются его сферы жизнедеятельности, классифицируемые как поля социального пространства («семья», «школа», «досуг»). Рассматривается возможность проектирования поля социального пространства подростка с заданными условиями, которые будут благоприятствовать его позитивным личностным изменениям.

*Ключевые слова:* социальное пространство подростка, поля в социальном пространстве подростка, проектирование поля социального пространства подростка – «наставничество».

## **DESIGN OF SOCIAL SPACE OF ADOLESCENTS OF GROUP AT RISK**

***A. Grob (Bern, Switzerland), E.I. Sergienko (Omsk, Russia)***

This paper describes the social space of adolescent stand out of its sphere of life, which are classified as fields of social space («family», «school», «leisure»). Consider the possibility of designing the field of social space teenager that has conditions that are favorable to his positive personality changes.

*Keywords:* social space of adolescent, the fields in the social space of a adolescent, the design of the field of social space of adolescent – «tutorship».

Понятие «социальное пространство» определяется разными способами.

В философии и социологии социальное пространство «...в широком смысле понимается как социально освоенная часть природного пространства, среда обитания людей, пространственно-территориальный аспект жизнедеятельности общества и предметного мира человека, характеристика социальной структуры общества с точки зрения «расположения» социальных групп и слоев «пространства» (условий, возможностей) их развития. В узком смысле слова социальное пространство – не территориальная, но сущностная характеристика условий и возможностей социального развития индивидов, групп организаций, определяемая их местом в системе производственных отношений и производными от нее факторами, например, образовани-

ем, свободным временем и т. п.» [7, с. 259–260]. В работах современных ученых, также как и в работах классиков социологии и философии, понятие «социальное пространство» часто не является целенаправленным предметом рассмотрения (Ф. Теннис, Г. Зиммель, П. Сорокин, Т. Парсонс, П. Бурдьё, П. Штомпка, Ю.Л. Качанов, А.Ф. Филиппов и др.), в иных случаях этот термин совсем не используется, а только предполагается (К. Маркс, М. Вебер, Э.О. Райт, Ф. Паркин и др.). Но, так или иначе, все они видят данный вид пространства как некий фон социальной реальности [2; 6; 8; 14; 16; 17; 18].

В социальном пространстве существуют некие нормы в способах взаимодействия агентов. Эти нормы принимаются безусловно и воссоздаются агентами в их представлениях друг о друге и окружающем мире, взаимодействии друг с другом и окружающим миром. Таким образом поддерживается стабильность существования любого социального пространства.

В психологическом словаре социальное пространство – «... это область с географическими и социальными границами, которая представляет социальную, интерактивную сферу индивида. Социальное пространство человека может со временем перемещаться, поскольку устанавливаются новые отношения, а старые распадаются по мере того, как изменяется членство в группах и изменяется его социальное восприятие» [11].

В педагогике понятие «социальное пространство» используется в следующем контексте.

«Социальное пространство – это протяженность социальных отношений, ежедневно разворачивающихся перед ребенком либо в образе слов, действий, поступков людей, либо в определенном образе вещей, интерьера, архитектурного ансамбля, транспорта, аппаратов и прочего» [9, с. 440].

В нашей статье мы рассматриваем социальное пространство как некий идеальный объект для понимания места нахождения подростка и способа его взаимодействия, обусловленного социальной ролью в заданном пространстве. Свой анализ мы строим с опорой на элементы социального пространства, выделенные А.Ф. Филипповым [16, с. 5]. Он различает:

1. Социальное пространство взаимодействия социальных акторов.
2. Социальное пространство как порядок социальных позиций (ролей).

3. Пространство как нечто обозримое, место расположения субъектов.

Различные сферы жизнедеятельности (согласно теории П. Бурдье) понимаются как особые поля или подпространства социального пространства человека. Каждое из них обладает силовой природой, структурируя тем самым ролевые взаимодействия внутри себя [2]. Со временем подрастающий человек включается в многочисленные системы социальных отношений. Все их многообразие мы попытались классифицировать в следующие поля в социальном пространстве подростка:

- «семья»;
- «школа»;
- «досуг».

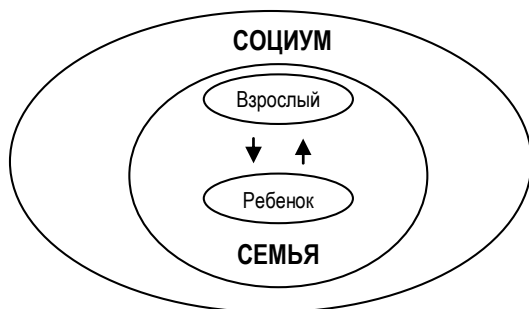
Самым значимым полем в социальном пространстве человека является «семья». Оно подразумевает основанную на браке или кровном родстве малую группу, члены которой связаны общностью быта, взаимной моральной ответственностью и взаимопомощью. Именно в семье ребенок получает первый опыт социального взаимодействия, здесь он осваивает первые социальные роли. А с точки зрения обозримости пространства семья всегда имеет определенное место, как в социальном, так и в физическом контексте.

Уровни взаимодействия социальных акторов в семье определяются стилем взаимоотношений ребенка с родителями. А.А. Реан выделяет основные параметры поведения родителей по отношению к ребенку: контроль, требование зрелости, общение, доброжелательность [12, с. 41].

Контроль А.А. Реан понимает как попытку влиять на деятельность ребенка. Требование зрелости определяется им как давление со стороны родителей на ребенка с целью заставить его действовать на пределе своих умственных возможностей, высоком социальном и эмоциональном уровне. Общение подразумевает использование родителями убеждения, для того чтобы добиться от ребенка уступки, выяснение его мнения или отношения к чему-либо. В доброжелательности проявляется заинтересованность родителей в деятельности ребенка (похвала, радость от его успехов и т. п.).

Исходя из того, в какой степени перечисленные параметры используются родителями во взаимоотношениях с детьми, А.А. Реан выделяет следующие модели их поведения: властную, снисходительную модели, модель авторитетного родительского контроля.

Но, несмотря на существование различных моделей построения взаимоотношений в семье, мы можем увидеть, что поле «семья» представляет собой среду с четко заданными обществом социальными ролями «родитель»/«ребенок». Эти роли обуславливают способы взаимодействия субъектов данного поля в социальном пространстве, выражающиеся в «опеке»/«послушании». Родитель здесь убеждает, мотивирует, требует. Выбор альтернатив и принятие ребенком решений контролируются и направляются взрослым. Как следствие, у ребенка складывается набор стереотипных реакций и форм поведения, свойственных заданному родителем типу взаимодействия, т. е., ребенок, подросток вынуждено находится в подчиненном положении и ограничен в самостоятельном выборе способа построения взаимодействия (рис. 1).

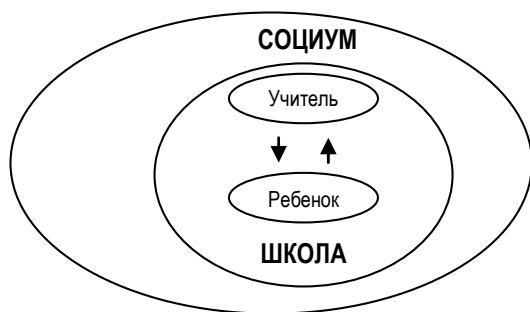


**Рис. 1.** Построение социального взаимодействия в поле социального пространства, именуемом «семья»

Следующее поле в социальном пространстве подростка, выбранное нами для анализа, – «школа». Если возвращаться к Бурдье, то следует отметить, что в 80–90-х гг. XX в. он начинает вводить понятие образовательного пространства, рассматривая его по аналогии с пространством социальным [3].

Основные характеристики поля социального пространства подростка, названного нами «школа» – замкнутость и жесткая структурированность. Они задаются государственными образовательными стандартами, существующим законодательством в сфере образования и контролируются государством [10]. Социальные роли и способы взаимодействия определяются в соответствии с исторически сложившейся в данном поле системой. Роли внутри этого поля – «учи-

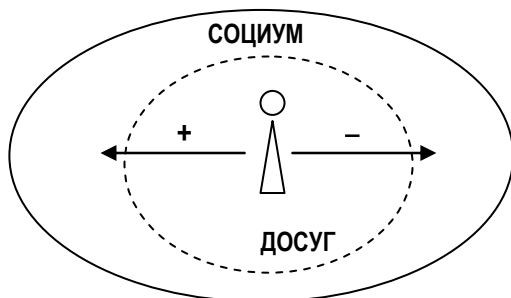
тель»/«ученик», способы взаимодействия – «руководитель»/«подчиненный». Попытки выхода за пределы подобного способа взаимодействия предпринимаются в рамках гуманистической парадигмы образования. Но даже в инновационной деятельности педагог ограничен образовательными стандартами. Статус роли «учитель» рождает «барьер власти» и формирует определенный стиль взаимодействия: ребенок, подросток снова оказывается в подчиненном положении. Вследствие чего и в этом поле своего социального пространства подросток лишается возможности проявления самостоятельности в выборе способа взаимодействия (рис. 2).



**Рис. 2.** Построение социального взаимодействия в социальном поле, именуемом «школа»

И еще одно поле, выделенное нами в социальном пространстве подростка – «досуг». По нашему мнению, оно менее регламентировано и структурировано, чем предыдущие. Здесь ребенок, подросток получает некоторую самостоятельность выбора. В особенности, если речь идет о неорганизованном досуге. Но в этом случае – и роль, и способ взаимодействия стихийны, не прогнозируемы и могут быть асоциальны.

Другой вариант существования подростков в поле социального пространства, именуемого нами «досуг» – организация их деятельности. В случае организованного проведения досуга социальные роли участников взаимодействия, а также способы, которые они используют для построения взаимодействия, зависят от опыта и целей организатора [15]. Таким образом, мы можем заключить, что и та и другая формы поля «досуг» по своей сути непредсказуемы в области выбора подростком роли и способа построения взаимодействия (рис. 3).



**Рис. 3.** Построение социального взаимодействия в социальном поле, именуемом «досуг».

О возможности построения социального пространства говорил А. Лефевр [18]. Мы допустили, что можно создать некое поле в социальном пространстве подростка с заранее заданными позитивными нормами и способами взаимодействия. При этом в данном поле у подростка должна появиться возможность самостоятельного построения взаимодействия, но только на условиях воссоздания и трансляции его норм. Внутри поля не может быть выбора, принимать или не принимать заданные нормы. Но не следует принуждать подростка к пребыванию во вновь созданном поле. У него должен быть выбор, остаться в данном поле или уйти из него. Нормы, определяющие социальное поведение в заданном нами поле, выступают в качестве смыслового содержания, регулирующего отношения между подростками. Предположительно, подобное поле в социальном пространстве подростка может способствовать позитивным изменениям в его личности.

Известная «трудновоспитуемость» подросткового возраста, по мнению С.А. Беличевой, «может быть преодолена, если учебно-воспитательный процесс, воспитательные усилия, характер взаимодействия с окружающими будут строиться с учетом возрастных психофизиологических закономерностей развития подростка» [1, с. 67]. Эти закономерности проявляются в выраженном стремлении подростка к самостоятельности, эмансипации, автономности от взрослых, критичности по отношению к родителям, учителям, повышенной конфликтности со взрослыми. Вместе с тем, у подростка появляется не менее настойчивое стремление к обществу сверстников, повышенное внимание к их мнению, повышенная потребность в общении, самоутверждении в группе себе подобных.

Исходя из предложенных нами для анализа полей в социальном пространстве подростка, мы посчитали, что наиболее эффективно будет реализовать наш проект в поле его социального пространства «досуг». Это поле в наименьшей степени регламентировано по сравнению с полями «семья» и «школа». В связи с этим, в нем имеется больше возможностей для удовлетворения потребностей в общении и самоутверждении подростка, а также – для самостоятельного выбора роли и способа взаимодействия с окружающими.

Мы предположили, что российско-швейцарский проект «Продвижение компьютерных знаний и содействие развитию личности подростков «группы риска» через наставничество сверстников», в реализации которого мы принимали непосредственное участие с 2003 г. по 2007 г., может помочь в решении обозначенной выше проблемы самостоятельного построения подростком социального взаимодействия [4].

Проект реализовывался в стенах университета – это пространственное место нахождения подростка. Университет, как место реализации нашей проектной деятельности, выбран не случайно. По нашему мнению, вуз воспринимается подростками как поле социального пространства с позитивными нормами в способах взаимодействия агентов. Это может выступить фактором безусловного принятия и воссоздания предложенных участникам проекта норм в построении взаимодействия друг с другом.

В процессе участия в проекте подростки «группы риска» проходили обучение по трехступенчатой программе: 1 ступень – освоение базовых компьютерных знаний, 2 ступень – работа в качестве наставников в группах сверстников, 3 ступень – работа ПК-консультантами наставников и учеников. Успешное освоение каждой из ступеней дает участнику возможность перейти на следующую ступень проекта. Таким образом подростки осваивали социальные роли как «наставника», так и «ученика».

Взаимодействие участников проекта строилось на основе следующих принципов:

1. Принцип использования личностного ресурса. Для построения взаимодействия в данном социальном пространстве востребованы и поощряются лишь конструктивные способы. Устоявшиеся за пределами проекта стереотипы поведения не работают. Нормы задают наставники.

2. Принцип личной активности. Участие в проекте основывается на личной инициативе и активности его участников.

3. Принцип добровольности участия. Подростки должны осознавать, что вся ответственность за успешность деятельности в любой из ролей лежит только на них.

4. Экономический принцип. Каждый подросток, участник проекта, должен сначала инвестировать время, усилия, а также небольшой денежный вклад. По итогам деятельности на второй и третьей ступенях (в роли «наставник», «консультант») подросток получает финансовую прибыль.

Используемый в построении взаимодействия способ в предлагаемом поле «наставничество» – партнерский, заключается он в организации учебной активности «ученика» и «наставника». Нами выделены элементы процесса соорганизации учебной активности в рамках описываемого поля:

1. Мотив – самомотивация «учеников» и «наставников».

2. Проектирование деятельности – создание «наставником» условий для самостоятельного движения «ученика» к результату.

3. Осуществление – наставник помогает ученику в освоении знаний, но не навязывает их, «барьер власти» снимается.

4. Рефлексия – совместная оценка процесса и результата, возможность их обсуждения и выстраивания перспектив.

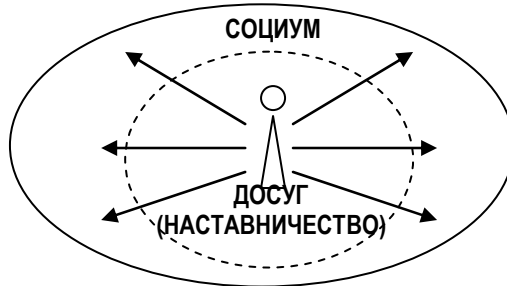
Взрослый (педагог) присутствует в данном поле социального пространства подростков, но лишь в качестве организатора условий взаимодействия. На выбор способов построения взаимодействия он может влиять только косвенно, предлагая самым первым наставникам нормы социального взаимодействия, которые им придется освоить и транслировать ученикам.

Исходя из условий описанного нами поля «наставничество», мы предполагаем, что оно может стать альтернативным вариантом организации деятельности подростка в поле его социального пространства, именуемого нами «досуг». Подросток в поле «наставничество», осваивая новые для себя роли, получает, таким образом, возможность самостоятельного построения взаимодействия (см. рис. 4).

Для оценки эффективности реализации проекта было проведено исследование следующих показателей развития личности подростков:

1. «Позитивная аффективность». Повышение значений по данному показателю свидетельствует о позитивной динамике в настроении подростка и наоборот.

2. «Негативная аффективность». Показатель, обратный предыдущему.



**Рис. 4.** Построение социального взаимодействия в социальном поле, именуемом «наставничество»

3. «Социальная тревожность». Снижение значений в данном случае означает снижение уровня страха в ситуации социального взаимодействия с незнакомыми людьми или возможной оценкой другими людьми, повышение значений говорит об обратном.

4. «Перспективы на будущее». Повышение значений здесь говорит о возрастании уровня положительной оценки подростками своих жизненных перспектив, снижение значений свидетельствует об обратном.

5. «Удовлетворенность жизнью». Высокие значения по данному показателю говорят о высоком уровне удовлетворенности жизнью и наоборот.

6. «Радость жизни». Высокие значения говорит о способности подростка радоваться происходящим с ним жизненным событиям и наоборот.

7. «Интернальный локус контроля». Высокие значения по этому показателю соответствуют высокому уровню субъективного контроля. Такие люди считают, что они сами могут влиять на ход собственной жизни. И наоборот, низкие значения говорят об экстернальном локусе контроля, который свойственен людям, считающим, что сила обстоятельств, фактов и внешних условий сильнее их самих.

8. «Я-концепция». Высокое значение указывает на позитивную общую Я-концепцию и наоборот.

Эти показатели, взаимодействуя между собой, способствуют личностным изменениям более высокого порядка:

1. «Субъективное самочувствие». Индикатором субъективного самочувствия является разница между показателями «удовлетворенность» и «негативное самочувствие». Рост значений по данному по-

казателю свидетельствует о позитивной динамике в построении взаимодействия с окружающими.

2. «Самоэффективность». В данном случае находится среднее значение показателей «Я-концепция» и «интернальный локус контроля» образует шкалу «Самоэффективность». Высокое значение по этой шкале указывает на высокую самооффективность, т. е. у подростков растет убеждение в том, что в сложной ситуации они смогут продемонстрировать эффективное поведение, а также понести за него ответственность. Это, в свою очередь, позитивно сказывается на построении взаимодействия с окружающими.

Исследование проводилось в три этапа (в начале участия подростка в проекте, по окончании участия подростка в проекте и через 30 недель после того, как подросток покинул проект) и базировалось на сравнительном анализе показателей личностного развития подростков, участвующих в проекте и их сверстников из контрольной группы. Для оценки статистической достоверности полученных в исследовании данных мы использовали F-критерий Фишера. Статистически значимые различия были выявлены в приведенных ниже показателях.

1. У подростков, участвующих в первой ступени проекта («учеников») в сравнении с контрольной группой:

- повысился уровень позитивной аффективности;
- снизился уровень социальной тревожности;
- возрос уровень удовлетворенности жизнью;
- увеличился уровень радости жизни.

На основании приведенных данных можно судить о позитивных изменениях в шкале высшего порядка – субъективное самочувствие, что позитивно сказывается на построении взаимодействия с окружающими.

2. О длительности эффектов, полученных в результате участия подростков в проекте, могут свидетельствовать исследования, проведенные по истечении 30 недель после окончания подростком первой ступени:

- повышение уровня позитивной аффективности и снижение уровня негативной аффективности;
- позитивная оценка своих перспектив на будущее;
- увеличение уровня интернальности локуса контроля;

На основании приведенных данных можно судить о позитивных изменениях в шкале высшего порядка – самооффективность, то

есть у подростков растет убеждение в том, что в сложной ситуации они смогут продемонстрировать эффективное поведение, а также понести за него ответственность. Это, в свою очередь, позитивно сказывается на построении взаимодействия с окружающими.

3. У подростков – участников второй ступени проекта («наставников») можно наблюдать следующие изменения:

- повысился уровень позитивной оценки своих перспектив на будущее;

- возрос уровень интернальности локуса контроля.

На основании приведенных данных можно судить о позитивных изменениях в шкале высшего порядка – самооффективность.

Полученные нами результаты эмпирических исследований, проведенных в рамках реализации проекта, позволяют говорить о возможности создания поля в социальном пространстве подростка, благоприятного для его позитивных личностных изменений [13, с.154–155]. То есть, попадая в созданное нами поле «наставничество» с изначально заданными нормами и способами взаимодействия как условиями для личностных изменений подростка и делая выбор в пользу данного поля, подросток действительно принимает эти нормы и начинает воссоздавать и транслировать их. Это однозначно происходит до тех пор, пока он находится в этом поле. Наши лонгитюдные исследования также показывают, что чем дольше подросток находится в созданном нами поле «наставничество», тем устойчивее сохраняются позитивные изменения в его личности (у него чаще проявляются позитивные аффекты – радость, энтузиазм и энергичность, возрастает интернальность в деятельности и принятии решений, повышается самооффективность).

---

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. – М.: Социальное здоровье России, 1994. – 224 с.

2. *Бурдые П.* Социология социального пространства / пер. с франц.; отв. ред. перевода Н. А. Шматко. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. – 288 с.

3. *Воспроизводство: элементы теории системы образования / Пьер Бурдые, Жан-Клод Пасрон; [пер. Н.А. Шматко]; Моск. высш. шк. социал. и экон. наук. – М.: Просвещение, 2007. – 267 с.*

4. *Гроб А., Яшински У., Дубенский Ю.П.* и др. Продвижение компьютерных знаний и содействие развитию личности неблагополучной молодежи через наставничество сверстников // *Вестн. Челябинск. гос. пед. ун-та. Серия 2 «Педагогика. Психология. Методика преподавания».* – Челябинск, 2005. – С. 136–152.

5. *Данюшенков В.С., Иванова Н.В.* Современные представления о социальном пространстве. – URL: [http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus\\_readme.php?subaction=showfull&id=1193318494&archive=1195596940&start\\_forum=&ucat=&](http://www.portalus.ru/modules/shkola/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1193318494&archive=1195596940&start_forum=&ucat=&).
6. *Зиммель Г.* Социология пространства // Зиммель Г. Избранное: в 2 т. – М., 1996. – Т. 2.
7. Краткий словарь по социологии / под общ. ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапина; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Политиздат, 1989. – 479 с.
8. *Парсонс Т.* Понятие общества: компоненты и их взаимоотношения // Американская социологическая мысль. – М., 1996. – С. 494–526.
9. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П.И. Пидкасистого. Издательство: Юрайт-Издат, 2011. – 502 с.
10. *Попов А.А.* Образовательное пространство: социология и технология конструирования / Е-библиотека научного фонда им. Г.П. Щедровицкого. Тексты участников ММК. – URL: <http://www.fondgp.ru/lib/mmk/50>.
11. Психологический словарь. – URL: <http://psikhologicheskij-slovarik.info>.
12. *Реан А.А.* Развитие и социализация личности в семье // Социальная работа. – 2003. – № 1. – С. 41–43.
13. *Сергиенко Е.И.* Наставничество сверстников как комплекс педагогических условий социального развития подростков «группы риска» // Исследование и проектирование в социальной работе: теория и практика: материалы VI заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та. 2012. – С. 146–158.
14. *Сорокин П.А.* Социальная стратификация и мобильность // Человек. Цивилизация. Общество. – М.: Политиздат, 1992. – С. 295–425.
15. *Турик Л.А.* Образовательное пространство учреждения дополнительного образования детей как среда личностного развития обучающегося: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2004. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-01/dissertaciya-obrazovatelnoe-prostranstvo-uchrezhdeniya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey-kak-sreda-lichnostnogo-razvitiya-obuchayusche>.
16. *Филиппов А.Ф.* Прикладная социология пространства // Социологическое обозрение. – 2009. – Т. 8. – № 3. – С. 2–15.
17. *Филиппов А.Ф.* Социология пространства. – СПб.: «Владимир Даль», 2008. – 285 с.
18. *Lefebvre H.* La production de l' espace. – Paris: Anthropos, 1974. Ch. II («L' Espace social»). – § 1. – P . 83–96.

## **ОПЫТ СИСТЕМНОГО СЕМЕЙНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ ПО ПРОБЛЕМЕ СУИЦИДАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКА**

***Н.А. Ефремова (Омск, Россия)***

В данной статье представлен опыт консультирования семьи в русле системного подхода по проблеме суицидальное поведение подростка.

*Ключевые слова:* семья как социальная система, семейная системная терапия, системный симптом, суицидальное поведение.

## **THE EXPERIENCE OF SYSTEM FAMILY CONSULTING ON SUICIDAL BEHAVIOR IN ADOLESCENTS**

***N.A. Efremova (Omsk, Russia)***

This article is devoted to present the experience of family counseling in a line of systematic approach to solve the problem of suicidal behavior of teenagers.

*Key words:* the family as a social system, family systematic therapy, systematic symptom, suicidal behavior.

Проблема предотвращения подросткового суицида стала актуальной за последнее время в условиях социальной нестабильности и напряженности в нашей стране.

Сегодня по количеству смертей подростков 15–19 лет в следствии суицида Россия занимает первое место в Европе и одно из первых мест в мире.

РИА «Омск-Информ» опубликовало в апреле этого года следующую информацию: «ежегодно из-за суицида в стране гибнут более 200 детей и полторы тысячи подростков. По данным медицинского психолога Ирины Ермоловой, работающей в Омской областной клинической психиатрической больнице (кабинет медико-психологической помощи), в омском регионе суицидальная активность за последний год пошла на спад, но все же попыток самоубийства среди молодежи и подростков остается много. Причинами подростковых суицидов, как правило, бывают ссоры с родителями, проблемы в общении со сверстниками, проблемы с учебой, депрессии, а также недостаточная работа со стороны психологов и социальных педагогов. Последних, как выяснилось, в школах катастрофически не хватает. На сегодняшний день в омских школах работают всего 256 социаль-

ных педагогов (32 % от нормы) и 150 психологов (19 % от необходимого количества)» [5].

Подростковый возраст это критический возраст в жизни человека в плане становления личности, когда выстраиваются смыслообразующие ценностные ориентации в жизни. Подросток пытается найти ответы на сложнейшие экзистенциальные вопросы: «Кто я? Что такое, жизнь? В чем смысл жизни? Что такое любовь?» В связи с этим любая критическая ситуация в жизни может переживаться подростком очень остро. Одной из причин суицида может явиться неразделенная любовь или измена. Для подростков, особенно для девочек, любовные переживания могут возводиться в ранг сверхценных, и неудачи в любовном опыте заставляют чувствовать себя подростков ненужными и одинокими, подталкивая их к суициду.

Особую роль следует отвести сложной психологической обстановке в семье подростка: скандалы и ссоры, развод родителей, алкоголизм близких, факты жестокого обращения с ребенком. Более 80 % самоубийств среди подростков вызваны, именно, неблагополучием в их семьях. Из общего числа подростков-самоубийц только 10 % действительно готовы расстаться с жизнью, в остальных случаях это так называемый «демонстративный суицид» – попытка обратить внимание на свои проблемы.

Концепцию, объясняющую особенности суицидального поведения предложила А.Г. Амбрумова, согласно которой, суицидальное поведение есть следствие социально-психологической дезадаптации личности в условиях переживаемого ею микросоциального конфликта. По мнению А.Г. Амбрумовой, подростки, которые подвержены суицидальному поведению, обладают следующими характерными чертами: импульсивность, эмоциональная неустойчивость, повышенная внушаемость, несамостоятельность мыслей.

В нашей статье мы расскажем об одном случае работы с суицидальным поведением у подростка методом семейного консультирования в русле системного подхода.

Под системным семейным консультированием принято понимать психологическое воздействие консультанта на семью, как на живую открытую социальную систему с целью создания условий для роста потенциальных возможностей каждого члена семьи. Основными представителями данного подхода за рубежом являются Сальвадор Минухин, Джей Хейли, Клу Маданес, Карл Витакер и другие. В нашей стране авторитетными представителями системного подхода

в семейной терапии являются А. Варга, А. Черников Э.Г. Эйдемиллер, Н. Васильева, С. Кулаков и другие.

Семейная система это система сложившихся отношений между членами семьи. Источник преобразования системы или ее функций лежит обычно в самой системе. Семья и ее подсистемы являются не просто системами, а самоорганизующимися системами, т. е. их поведение целесообразно. Люди, составляющие систему, поступают так или иначе под влиянием правил функционирования данной системы [1]. Мы будем понимать ту ситуацию, которую семья предъясняет как проблему, как трудную ситуацию, с которой она не может справиться. Основными признаками симптома являются:

1) поведение проблемного члена семьи оказывает сравнительно сильное влияние на других людей;

2) оно непроизвольно и не поддается контролю со стороны носителя симптома... [4, с. 84]

В апреле 2013 года за психологической помощью обратилась женщина с просьбой помочь ее дочери. У девочки была суицидальная попытка. Дочь Лена в сентябре поступила учиться в новую школу и в новом классе встретила знакомого мальчика. Она подружилась с ним. Оказалось, ему крайне необходима была поддержка Лены, т.к. его любимая девушка отказалась поддерживать отношения. По словам мамы, Лена ходила в новую школу с желанием, серьезных трудностей адаптации не было. И была влюблена в своего нового друга, хотя он не имел серьезных чувств по отношению к Лене.

В какой-то момент одноклассник дает понять Лене, что он не любит ее и между ними могут быть только дружеские отношения. Лена была разочарована. Дома она приняла горсть таблеток. Мать девочки, вернувшись с работы, обнаружила дочь в состоянии фармакологического шока. Вывела ее из этого состояния и через несколько дней обратилась за помощью к психологу.

Последовательность нашей работы с семьей М. содержит 5 стадий:

1. Установление контакта.
2. Сбор информации и диагностика отношений семьи.
3. Построение системной гипотезы.
4. Определение целей терапии и формулирование заказа семьи.
5. Реконструкция семейных отношений.

На первую консультацию пришли мать и дочь. Отец отказался.

Мать – Нина, 45 лет; продавец; дочь – Лена, 15 лет, школьница. Супруги состоят в браке 20 лет. Дочь Лена долгожданный ребе-

нок появилась после нескольких лет лечения супругов от бесплодия. Инициатором обращения за помощью является мать девочки – Нина.

Ниже для понимания того, как происходила работа консультанта, приведены фрагменты конспекта консультации.

Консультант обращается к Лене.

*Консультант:* Лена, расскажи, что послужило поводом для обращения за помощью к психологу?

*Лена:* Я разочаровалась в жизни. Смысл утратила. Я дружила с молодым человеком полгода. Недавно мы поговорили с ним, а на следующий день я поняла, что не стоит жить. Таблеток наглоталась. Я не хотела говорить родителям. Я не могу переключиться с мысли о том, что меня отвергли.

*Консультант:* А что произошло во время разговора?

*Лена:* Я спросила, могу ли я надеяться, что он когда-нибудь меня полюбит? Он ответил: «Нет, между нами только дружеские отношения». Смысл жизни для меня в том, чтобы любить. Я мечтала о его любви, думала, что мы поженимся, когда станем совершеннолетними. А сейчас все серое вокруг. Как бы поскорее умереть, чтобы все закончилось.

На предложение, матери девочки, Нине, добавить или прокомментировать то, что сказала дочь, Нина ответила, что дочь рассказала все, как было. Во время первой консультации Нина была молчалива, внимательно слушала свою дочь. Как будто, начинала видеть и чувствовать ее.

А Лена наоборот рассказывала о себе много, делилась своими мыслями и будто пыталась отстоять свое право на собственную точку зрения, право делать выбор и принимать решение. В том числе решать жить или не жить.

В ходе консультации была собрана информация об увлечениях Лены, отношении девочки к любимому молодому человеку, суициду.

*Хобби:* Лена любит слушать музыку, рисовать, любит писать сказки, любит смотреть мультфильмы-аниме, читать стихи.

*Отношение к молодому человеку.* В виде цитат приводятся высказывания девочки.

«Он добрый, честный, он художник, он разносторонний интересный человек, он как будто светится.

После того как его отвергла его бывшая подруга, он стал скептически относиться к любви, он не верит, что его кто-нибудь полюбит. Когда ему было плохо и от него отвернулись друзья, я была ря-

дом, выслушивала его, поддерживала. Я думала, он сможет меня любить».

*Отношение к суициду:* «Марина Цветаева сказала про смерть: смерть – это просто не быть». Лена перефразировала цитату из стихотворения «Смерть – это нет».

«Если я умру, то родители не выдержат. Но с другой стороны, зачем жить, если нет любви, зачем создавать видимость жизни. Неважно, когда это произойдет, через день или через неделю, или через месяц, это все равно произойдет».

Высказывания девочки показывают, что она демонстрирует типичные рассуждения людей, готовящихся к суициду.

В конце консультации консультант попросила девочку нарисовать ситуацию, которая произошла с ней. На рисунке девочка изобразила куклу-марионетку, от которой отцепились крючки. Когда Лена поясняла рисунок, она охарактеризовала его так: «Этой куклой управлял кукловод. И когда кукловод перестал ею управлять, кукле стало незачем жить, ведь сама она ничего не умеет. Не может двигаться, радоваться, ничего не может. Она жила только благодаря ему. А теперь ей лучше оторвать голову».

Консультант, заинтересовавшись рисунком, предложила Лене принести из дома и показать свои рисунки на следующей консультации.

## **Второй сеанс.**

На следующий сеанс семья пришла в полном составе: мать, отец и дочь.

После приветствия пятнадцатилетняя девушка сразу объяснила, что они пришли все вместе, потому что накануне вечером ей стало очень плохо, и она почувствовала душевную тяжесть. Она начала кричать, все бросать на пол и рушить. Родители испугались, и пока папа держал ее, мама отвинчивала ручку у окна, чтобы Лена не смогла открыть окно и выброситься из окна.

Пока Лена рассказывала о случившемся, родители были молчаливы, растеряны и озадачены, они внимательно слушали свою дочь, не исправляли, не перебивали.

Консультант задала вопрос всем членам семьи по очереди: Что происходит с вашей семьей? Ответы членов семьи представлены ниже.

*Михаил отец Лены:* Мне не хватает самообладания в ситуациях взаимодействия с женой и дочкой. Надоело, что жена указывает, мне

*что и как* надо делать. Сам часто ленюсь делать что-либо по дому, перестал поддерживать свою физическую форму, пиво стал пить часто.

В отношениях с дочерью мне не хватает нужных слов, что бы повлиять на нее. Мне не нравится, что она сидит за компьютером большую часть времени. В ее комнате разбросаны вещи. На мои замечания дочь огрызается: «Как хочу, так и буду вести себя. В моей комнате – мой порядок». Раньше мы общались с нашими друзьями, к нам приходили гости. Было веселее и интереснее. А теперь уже год, мы почти ни с кем не общаемся. Я стал замечать, мне хорошо, когда я один дома. Проще.

*Лена:* Мама и папа много работают, у мамы очень напряженная работа, папе приходится много общаться с людьми по работе, где он должен быть внимательным к ним. Они приходят домой уставшие и им трудно сдерживать свои негативные эмоции. А мне тоже после школы хочется отдохнуть, я хочу слушать музыку, чтобы поднять себе настроение. Хочу переписываться в контакте с друзьями. И когда мне мама говорит делать уроки, мне это не нравится. Она все время говорит только про уроки.

*Консультант:* А о чем бы ты хотела, чтобы говорила, с тобой мама?

*Лена:* Рассказала бы что-нибудь о себе, о своей молодости, просто хочется поговорить с ней о жизни, о чем угодно, только не об уроках.

Мама внимательно слушает.

*Нина, мать Лены:* Да, раньше мы чаще встречались с друзьями. Я пытаюсь контролировать ситуацию в семье. Может быть я виновата. Я пытаюсь сглаживать острые углы в отношениях, Миша ничего не хочет. Ему ничего не надо.

*Лена перебивает мать:* На самом деле мы лишь притворяемся перед другими, что мы дружная семья. Мы не семья, мы – люди, живущие в одной квартире. А когда собираемся в гости, то стоит такой крик. Все друг на друга кричат. И иногда кто-нибудь из нас может сказать, что настроение испорчено, и он не хочет никуда идти. И мы никуда не идем.

*Нина продолжает:* А сейчас я часто ловлю себя на том, что я одна сижу посреди зала, а дочь и муж сидят по своим комнатам, и каждый уткнулся в свой компьютер. А мне так хочется, чтобы мы были все вместе, делали что-то сообща. Вместе ходили в бассейн, работали на даче, гуляли. Но для Миши дача это как каторга. Он любит играть в волейбол, а я не люблю, я не спортивная.

*Лена, перебивая свою мать рассказывает:* Просто у мамы есть подруга Оля, когда мама с ней пообщается, то, приходя домой, она считает, что мы должны вести себя так, как по ее мнению должна вести себя хорошая семья. Мама хочет изменить семью. А мы не такие, как ей хочется. Ее ожидания не оправдываются и она на нас сердится. И тогда кто-то из родителей может сказать: «Давай разведемся!»

Родители не сопротивляются интерпретациям дочери.

Наблюдая за родителями и их дочкой-подростком, я отметила особенность поведения этой семьи на консультации: родители не перебивают друг друга, не торопятся отвечать на вопросы, а дочь активно и много рассказывает про свою семью, перебивает родителей, интерпретирует их поведение, рассказывает о себе. Таким образом, Лена демонстрирует заинтересованность в том, чтобы разобраться, что происходит в семье.

В работе с семьей консультант выстраивает системную гипотезу.

Системная гипотеза – это предположение консультанта о функционировании семейной системы, которое приводит к появлению и сохранению симптоматического поведения членов семьи, т. е. той проблемы, с которой семья пришла к консультанту.

Семья М. находится на стадии жизненного цикла, которая называется фазой стабилизации или стадией зрелого брака. Характерные особенности данной фазы:

1. Совпадение стадии с возрастным кризисом середины жизни супругов, основной задачей которого является приспособление к возрастным изменениям в самих супругах. Когда мужчина достигает среднего возраста и приобретает стабильный социальный статус, он становится более привлекательным для молодых женщин, в то время как его жена, для которой физическая привлекательность гораздо более важна, чувствует, что стала менее интересной для мужчин.

2. Часто способы решения или избегания проблем, наработанные семьей к этой стадии, становятся неадекватными.

3. Подростковый кризис ребенка осложняет жизнь в семье тем, что заставляет перестраивать детско-родительские отношения.

4. В этот период люди, как правило, лучше осознают уровень своих возможностей, достижений и больше, чем раньше, задумываются о конечности жизни, этому способствует уход за престарелыми родителями супругов и переживание их смерти [4, с. 66].

Мною была выстроена следующая системная гипотеза о происхождении симптомов в семье М. на основе полученной информации.

*Системная гипотеза:* Семья М. адаптируясь к жизни, выработала ряд паттернов поведения. В общении между членами семьи приняты крик, скандалы, тревога за ребенка. Между родителями есть ряд нерешенных проблем, и их отношения находятся под угрозой. У ребенка в ответ возникли свои трудности (суицидальные мысли и попытка суицида), которые отвлекают родителей от их конфликтов и заставляют обратиться к проблемам дочери. Благодаря симптому (суицидальной попытке дочери) напряжение в семье несколько уменьшается, что позитивно подкрепляет и фиксирует симптоматическое поведение дочери.

*Цель коррекционной работы:* создание условий для трансформации семейной системы.

Покажем, как происходила реконструкция отношений в семье.

*Консультант:* Лена, как ты считаешь, из-за чего ссорятся чаще всего родители?

*Лена:* Родители ссорятся из-за денег.

*Консультант:* А что происходит в это время с тобой?

*Лена:* Когда дома скандалы у меня портится настроение, мне хочется уйти из дома.

*Консультант:* А какими ты видишь своих родителей?

*Лена:* Папа – это друг, а мама – это мама и все.

*Консультант:* Как ты считаешь, что происходит между твоими родителями?

*Лена:* Они уже не любят друг друга. Люди связаны тем, что они родители.

*Консультант:* А что произойдет, если они разведутся?

*Лена:* Папа медленно сохнет. А мама уйдет в депрессию.

Пока Лена отвечала на вопросы, родители молча слушали. Возможно, они впервые посмотрели на себя глазами дочери.

Лена вспоминает о том, что однажды, когда ей надоел очередной скандал родителей, она решила съездить к своей сестре в соседний город, не предупреждая родителей. Она уже купила билет, но родители ее поймали на вокзале и отвезли домой. И вообще, родители, по ее мнению, не дают ей свободы.

Оказалось, что Лена периодически уходила из дома, родители волновались, звонили ей по телефону, но Лена не отвечала. Лена часто устраивает громкие сцены, которые пугают родителей и вызывают беспокойство за ее эмоциональное самочувствие. Когда девочка рассказывала об этом, она чувствовала себя уверенно, не испытывая тревоги и вины, считая родителей, мягко говоря, неадекватными.

*Консультант:* Я вижу, Лена, ты прекрасно понимаешь, что твоих родителей удерживает от развода беспокойство о тебе. Судя по всему, ты умеешь создавать напряжение у родителей с помощью критических ситуаций. Помнишь, ты как-то рассказывала про кукловода, который управляет куклой.

*Лицо девочки засветилось улыбкой.*

*Консультант:* Понимаешь, кем ты являешься для своих родителей?

*Лена:* Кукловодом?

*Консультант:* Да, очень похоже. Ты, как кукловод, дергаешь за ниточки своих родителей своими скандалами, уходами из дома, поднимая напряжение. Переживая за тебя, они начинают дружить и помогают друг другу спасти тебя. Без тебя им будет очень трудно. Поэтому я рекомендую тебе продолжать скандалить с родителями, чтобы у них был повод взаимодействовать друг с другом. Ведь они заботились о тебе столько времени, пока ты подрастала, теперь пришла твоя очередь заботиться о них, т.к. если у них не будет тревоги о тебе, то им придется худо. Ты сама говорила об этом.

Родители сидели молча, девочка обдумывала сказанное.

С помощью парадоксальной интервенции я показала, целесообразность поведения девочки и «бесполезность и даже опасность ликвидации симптома».

*Консультант:* Может быть твоя попытка суицида – это тоже способ, заботы о родителях?

*Лена:* нет, там – другое.

Но ее протест был не очень твердым. Проработка отношений между супругами была следующим шагом терапии. Ведь попытка суицида девочки была на тему отвергнутой любви.

Работа с супружеской подсистемой строилась на понимании того, что она является центральной в семейной системе, а также с учетом того, что к данному этапу жизненного цикла, судя по рассказам друг о друге, супруги накопили большой багаж претензий и обид.

Консультант, обращаясь к супругам: «Назовите одно положительное и одно отрицательное качество друг в друге».

Нина начала первая и быстро справилась с заданием.

*Нина:* Положительное качество в Михаиле – открытый.

А отрицательное качество: эгоизм, ведет себя, так как будто живет один.

*Михаил:* В Нине отрицательное качество – излишние эмоции, быстро переходит в крик, оскорбления. А положительное качество...

Михаил надолго задумался. Нина с выжиданием смотрит на мужа.

*Нина: (говорит с упреком): «Неужели нет ничего во мне положительного?»*

*Лена, дочь, начала подсказывать папе: «Скажи, что она умеет заботиться о тебе»*

На что Михаил не реагирует, продолжает думать, спустя время отвечает: «Легко сходится с другими людьми, умеет помогать».

*Нина, сидит явно расстроенная, как будто не слыша, его слов, продолжает: «Надо же за столько лет, не может найти во мне положительное».*

Михаил сидит молча, в ответ на упрек, только пожал плечами.

*Данный фрагмент показывает насколько искажено у супругов восприятие друг друга. На поверхность вышли типичные реакции супругов: нежелание Михаила замечать положительные качества жены, и обидчивость на мужа Нины.*

Вопрос консультанта: «Что хотел бы изменить в семейной жизни каждый член семьи?»:

*Михаил: Я хочу раз в неделю оставаться один. Уходить из дома в одиночку.*

*Нина: Я хочу, чтобы все члены семьи занимались общим делом вместе раз в неделю.*

*Лена: Я хотела бы гулять, сколько хочу и оставаться ночевать у подруги.*

Из высказываний видно, что у Нины есть потребность чувствовать единение всей семьи. Возможно, это продиктовано идеальным представлением о семье, когда все вместе, дружно живут, душа в душу.

В тоже время дочери-подростку и мужу хочется независимости, автономности. Разные потребности членов семьи наконец-то были проговорены и услышаны всеми.

В процессе обсуждения без ссор и претензий, с помощью консультанта семья приняла решение: каждый член семьи получит то, что он хочет. Были сформулированы новые правила, позволявшие удовлетворять актуальные потребности всех членов семьи. «Правила позволяют членам семьи ориентироваться в реальности и придают устойчивость семье в целом благодаря тому, что каждый знает свои права и обязанности. Нередко именно дефицит правил становится главным источником обид и конфликтов» [3, с. 18]. Для дочери было

установлено правило, согласно которому, она должна четко оговаривать и соблюдать временные рамки своих прогулок. Так же если Лена сообщает телефон родителей своей подруги, у которой она будет ночевать, то родители могут ее отпустить к подруге на ночь.

Семье было дано домашнее задание в течение 10 дней выполнять принятое решение и жить по новым правилам.

На данный момент работа с семьей не завершена, но предварительно, можно сделать следующие выводы:

1. На диагностическом этапе информация о семье позволила сформулировать системную гипотезу: суицидальное поведение девочки-подростка как следствие действия нескольких факторов, среди которых, нарушенные отношения между супругами играют не последнюю роль.

2. Целью семейного консультирования стало изменение функционирования семейной системы. На этапе реконструкции семейных отношений нам удалось подвести семью к осознанию того, что причинами суицидального поведения ребенка может являться сложившийся стереотип семейных отношений. Семьей была осознана необходимость пересмотреть правила, по которым она живет. Работа с правилами проведена в детско-родительской подсистеме и в супружеской.

Через некоторое время мать девочки сообщила, что в семье стали чаще появляться гости, родственники. Лена, активно общается со сверстниками на основе чего можно сделать вывод о положительной динамике.

В целом нужно отметить, что работа с семьей в русле системного подхода принесла огромное удовлетворение, в связи с тем, что происходящие с членами семьи осознания создавали почву для изменений семейной системы, дали новые ресурсы для дальнейшего развития семьи.

---

1. *Варга А.* Системная семейная психотерапия. – М.: Когито-Центр, 2009. – 182 с.

2. *Минухин С., Фишман Ч.* Техники семейной терапии. – М.: Класс, 1998. – 167 с.

3. *Олифирович Н.И., Зинкевич-Куземкина Т.А., Велента Т.Ф.* Психология семейных кризисов. – СПб.: Питер, 2006. – 360 с.

4. *Черников А.* Системная семейная терапия: интегративная модель диагностики. – М.: Класс, 2005. – 208 с.

5. URL: <http://www.omskinform.ru>.

## **МЕДИКО-СОЦИАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ РЕБЕНКА-ИНВАЛИДА**

***Л.Л. Карп, А.Н. Цой, Т.Б. Потапчук, Ш.Л. Ахелова (Астана, Казахстан)***

Отмечается заметный рост числа детей-инвалидов в Республике и в частности в г. Астане за 2004–2011гг.

Изучение семей, имеющих детей-инвалидов в г. Астане позволила выявить существующие проблемы и условия для интеграции их в общество сверстников. Сравнительно большая часть детей-инвалидов (37,8 %) являются инвалидами с рождения, что говорит о недостаточной профилактической работе в борьбе с экстрагенитальной патологией у женщин фертильного возраста. Почти половина семей, имеющих детей-инвалидов, не обеспечены жильем. Большинство семей не устраивает величина социального материального пособия. Почти половина детей вообще нигде не обучается. Подавляющее большинство детей (73,1 %) ничем не занимается в свободное время.

Исследование позволит изменить общественное сознание и деятельность государственных учреждений всех уровней в отношении этой части населения.

*Ключевые слова:* дети-инвалиды, родители-респонденты, семья, интеграция.

## **MEDICAL AND SOCIAL DESCRIPTION OF THE FAMILIES WITH DISABLED CHILD**

***L.L. Karp, A.N. Tsoy, T.B. Potapchuk, S.L. Akhelova (Astana, Kazakhstan)***

Has been a marked increase in the number of disabled children in the country and in particular in the city of Astana for 2004 to 2011.

The study of families with disabled children in Astana has identified the problems and the conditions for their integration into society peers. The relatively large number of children with disabilities (37.8 %) are disabled from birth, indicating a lack of preventive work against extragenital pathology in women of childbearing age. Almost half of families with disabled children are not provided with housing. Most families are not satisfied with the quantity of material social benefits. Almost half of the children do not learn anywhere else. The vast majority of children (73.1 %) did nothing in his spare time.

Study will change public opinion and the activities of state institutions at all levels for this population.

*Key words:* disabled children, parents-respondents, family, integration.

«В сегодняшней непростой ситуации мы особо должны поддержать семьи, воспитывающие детей с ограниченными возможностями»  
*Н.А. Назарбаев, Президент Казахстана*

Проблемы детской инвалидности не всегда были в центре внимания общества. В советское время обучение и развитие детей-инвалидов происходило в специальных интернатах практически изолировано от общества. В последнее десятилетие наука, практика и общественное сознание в отношении детей-инвалидов заметно оживились.

Дети – инвалиды, как социальная категория людей, особенно нуждаются в социально-психологической защите, помощи, поддержке. Не менее важно, чтобы они умели самостоятельно решать свои проблемы. Одним из путей решения этой задачи является развитие и поддержание связей инвалидов со здоровым окружением, государственными учреждениями различного профиля, общественными организациями и управленческими структурами. По существу, речь идет о социальной интеграции инвалидов, которая является конечной целью реабилитации.

Семья с ребёнком-инвалидом – это семья с особым статусом, особенности и проблемы которой определяются не только личностными характеристиками всех её членов и взаимоотношениями между ними, но и большей занятостью решением проблем ребенка, закрытостью семьи для внешнего мира, дефицитом общения, частым отсутствием работы у матери, но главное – специфическим положением в семье ребёнка-инвалида, которое обусловлено его болезнью [1; 2].

Сегодня в Казахстане актуальность проведения исследований и социальной работы, касающихся детей-инвалидов, обусловлена следующими факторами:

- Ростом численности детей-инвалидов до 16 лет, в том числе и в долевым выражении (около 13 % от общего количества инвалидов).
- Недостаточной обеспеченностью учреждениями по оказанию социально-медицинской, материальной и других видов помощи детям-инвалидам. Ребенок-инвалид сталкивается с такими проблемами, как одиночество, его общение ограничивается рамками родительской семьи или ближайших родственников, он не в состоянии продолжить обучение и получить качественное профессиональное образование. Невозможность участия в общественной деятельности негативно сказывается на его психологическом состоянии.

• Низким охватом детей с инвалидностью специальными общеобразовательными программами (в 2011 г. – 42,6 %). Из 111 тысяч детей-инвалидов школьного возраста (75 %), охваченных обучением в общеобразовательных школах, специальных классах, на дому, в профшколах и колледжах, на долю специальных организаций образования (101 организация) приходится всего 16 тысяч детей. По информации Министерства труда и социальной защиты населения, лишь в 4 % дошкольных учреждений и 17 % школ созданы условия для интеграции детей с ограниченными возможностями в систему общего образования.

Таким образом, для наиболее полного удовлетворения потребностей и самореализации детей с ограниченными возможностями необходимо объединение усилий, как государственных органов, так и общественных организаций с проведением целенаправленной научно-исследовательской работы по изучаемой проблеме.

#### ***Цель исследования***

Выявление существующих проблем, связанных с интеграцией детей-инвалидов в общество сверстников.

В исследовании были поставлены следующие **задачи**:

1. Дать общую характеристику семей, имеющих детей-инвалидов в столице Казахстана, городе Астане;
2. Рассмотреть вопросы социально-культурной реабилитации детей-инвалидов;
3. Определить существующие проблемы и условия интеграции детей-инвалидов в общество сверстников.

#### ***Материалы и методы***

Созданная нами «Анкета родителей ребенка-инвалида» содержала 28 вопросов открытого и закрытого типа. Общее количество респондентов (родителей ребенка-инвалида) составило 101. Вопросы анкеты были составлены таким образом, чтобы можно было выявить основные характеристики, нужды и трудности семей, воспитывающих ребенка-инвалида. Учитывая конфиденциальный, порой интимный характер изучаемой проблемы, не на все вопросы анкеты были получены исчерпывающие ответы. Поэтому расчеты экстенсивных (доли) и интенсивных (частоты) показателей были получены относительно имевшихся ответов.

Большую помощь в проведении исследования нам оказали сотрудники Общественного объединения «Общество детей-инвалидов г. Астаны» (председатель – К.М. Жасанова, специалисты по социаль-

ной работе Г.Г. Акботина, А.Р. Булатова, О.В. Омельковец). Общество призвано содействовать социальной адаптации детей-инвалидов и членов их семей в обществе, оказывать морально-психологическую поддержку родителям, воспитывающим детей-инвалидов. В настоящее время под опекой организации находится более 500 семей. Общественное объединение «Общество детей-инвалидов г. Астаны» – первое неправительственное объединение для детей с ограниченными возможностями.

### **Результаты**

Нами были проанализированы статистические данные о количестве детей-инвалидов в Республике Казахстан и г. Астане. Полученные данные в динамике за 2004–2011 гг. представлены в таблице. Кроме заметного роста абсолютного числа детей-инвалидов (в г. Астане количество детей-инвалидов за 2004–2011 гг. возросло более чем в 2 раза, а в возрасте до 3-х лет – в 4,2 раза), обращает на себя внимание увеличение доли детей-инвалидов в возрасте до 3-х лет. Так, среди общего числа детей-инвалидов доля детей в возрасте до 3-х лет повысилась с 7,8 % в 2004 г. до 12,7 % в 2011 г. В столице Республики эта доля возросла соответственно с 9,2 % до 18,6 %.

**Динамика числа детей-инвалидов  
в Республике Казахстан и г. Астане за 2004–2011 гг. (человек)**

|                   | Годы  |       |       |       |       |       |       |       |
|-------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
|                   | 2004  | 2005  | 2006  | 2007  | 2008  | 2009  | 2010  | 2011  |
| Казахстан         | 42996 | 44965 | 45622 | 43472 | 44574 | 44434 | 47242 | 48351 |
| в т.ч. до 3-х лет | 3351  | 3783  | 4304  | 4241  | 4515  | 4770  | 5769  | 6134  |
| г. Астана         | 859   | 921   | 1018  | 1010  | 948   | 1151  | 1362  | 1781  |
| в т.ч. до 3-х лет | 79    | 94    | 91    | 124   | 157   | 188   | 262   | 332   |

Наиболее частыми причинами, приводящими к инвалидности среди детей в г. Астане, являются заболевания нервной системы (в основном, детский церебральный паралич), врожденные аномалии (пороки развития), деформации и хромосомные нарушения, а также психические расстройства и расстройства поведения. Подобные данные по США приводит Л.Я. Олиференко, отмечая увеличение доли хронической соматической патологии в структуре детской инвалидности [3].

Среди общего числа изученных нами детей-инвалидов представителей мужского пола было 47,5 %, женского – 52,5 %. Состав

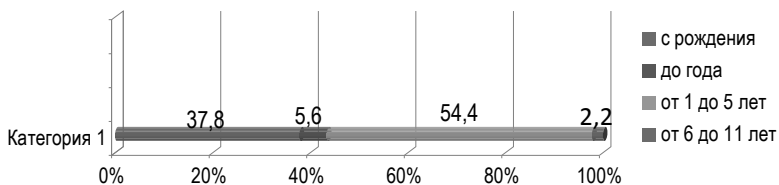
детей по половой принадлежности полностью соответствовал половому распределению населения Казахстана.

При изучении состава семьи было выяснено, что подавляющее большинство детей-инвалидов (79,2 %) воспитываются в полных семьях, значительно меньшая доля в семьях, где из родителей имеется только мать, которая является либо разведенной (17,8 %), либо вдовой (3,0 %). В 27,5 % семей ребенок-инвалид является единственным ребенком в семье, в 36,3 % имеется двое детей, в 18,7 % – трое, а в 17,5 % семей – четверо и более. Несколько иные данные получены при проведении подобного исследования в Московском городском клубе инвалидов «Контакты-1», в котором приняли участие 42 родителя, имеющих ребенка-инвалида. Здесь 47,6 % семей имели одного ребенка, 42,8 % – двух и лишь 9,5 % – трех детей. Подобные различия объясняются особенностями менталитета населения в наших странах.

Примерно треть семей, имеющих ребенка-инвалида, проживают в благоустроенной квартире (32,7 %), каждая пятая семья – в собственном доме (20,8 %). Вместе с тем, большая доля семей (36,6 %) живет на съемной квартире, а 9,9 % – в общежитии.

Важное значение для получения характеристики семей, имеющих ребенка-инвалида, имеет наличие, либо отсутствие работающих членов семьи. Обнаружено, что в большинстве случаев (58,4 %) работающим является отец, реже мать (12,9 %), оба родителя (6,9 %). В некоторых семьях имеется еще один работающий член семьи (7,9 %). Однако вызывает озабоченность тот факт, что 13,9 % семей совсем не имеют работающих членов.

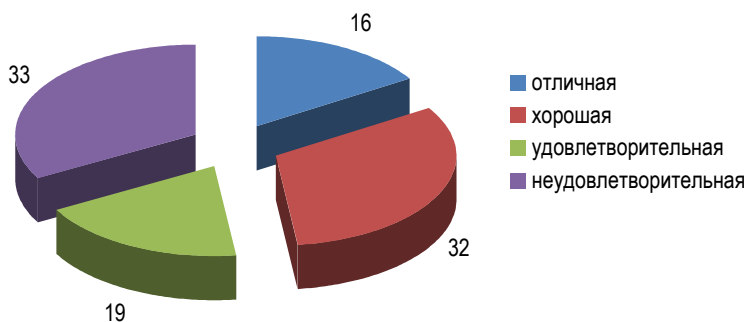
Нас также интересовал возраст, в котором ребенок получил инвалидность. Полученные данные представлены на рис. 1, из которого видно, что более половины (54,4 %) детей стали инвалидами в возрасте от 1 до 5 лет. В то же время сравнительно большая часть (37,8 %) были инвалидами детства.



**Рис. 1.** Распределение детей-инвалидов по возрасту (%)

Несколько субъективная информация была получена при ответе на вопрос, с чем связывают родители инвалидность собственного ребенка. Большинство родителей-респондентов отметили при этом наличие генетической патологии (42,3 %), небольшой процент (14,4 %) указал на позднее обнаружение заболевания, еще меньше родителей в качестве причины видят ухудшение экологической обстановки. 35,1 % отметили прочие причины.

Наиболее актуальными задачами социальной политики в отношении детей-инвалидов являются обеспечение им равных со всеми другими гражданами возможностей в реализации прав и свобод, создание благоприятных условий, позволяющих вести полноценный образ жизни, активно участвовать в общественной жизнедеятельности, выполнять свои гражданские обязанности. Рисунок 2 позволяет рассмотреть оценку родителями-респондентами вопроса обеспечения детей равными возможностями в приобретении ими профессии и трудоустройстве. Выявлено, что почти треть (32,0 %) родителей оценили обеспечение детей равными возможностями в приобретении ими профессии и трудоустройстве как хорошее, 16,0 % – как отличное и 19,0 % – как удовлетворительное. В то же время каждый третий из опрошенных родителей (33,0 %) оценил обеспечение как неудовлетворительное.



**Рис. 2.** Оценка родителями-респондентами вопроса обеспечения детьми равными возможностями в приобретении ими профессии и трудоустройстве

Поддавляющее большинство семей (88,1 %) получают социальную помощь от государства. Однако лишь 7,1 % респондентов заявили, что их устраивает размер пособия, 27,6 % не совсем устраивает, в то время как большинство не устраивает величина пособия.

Напротив, большинство родителей детей-инвалидов (69,6 %) удовлетворено социальной (нематериальной) помощью, оказываемой детям на дому, 10,1 % – не удовлетворено. Каждый пятый респондент (20,3 %) затруднился ответить на данный вопрос.

Хотя количество специальных классов при общеобразовательных школах в Казахстане за 6 лет увеличилось почти в два раза, более 9 тысяч подростков с инвалидностью все еще получает образование на дому. Получая всего несколько учебных часов в неделю и осваивая ограниченное число предметов, в дальнейшем такие дети не имеют полноценной возможности продолжить обучение в высших учебных заведениях.

При изучении образовательного процесса нами было выяснено, что каждый третий ребенок (35,4 %) проходит обучение на дому, 14,1 % – в общеобразовательной школе и лишь 2,0 % – в интернате. Однако вызывает тревогу тот факт, что почти половина детей-инвалидов (48,5 %) вообще нигде не обучается. Среди тех, кто учится, более половины (51,1 %) имеют удовлетворительную успеваемость, 42,2 % – хорошую и 6,7 % – отличную.

Большинство опрошенных родителей отметило, что на досуге их ребенок посещает кружок по интересам (23,1 %), значительно реже – спортивную секцию (3,8 %). Однако подавляющее большинство детей (73,1 %) ничем не занимается в свободное время.

### **Выводы**

Отмечается заметный рост числа детей-инвалидов в Республике и в частности в г. Астане за 2004–2011 гг. Одновременно наблюдается увеличение доли детей-инвалидов в возрасте до 3-х лет.

Общая характеристика семей, имеющих детей-инвалидов в городе Астане, столице Казахстана, позволила выявить существующие проблемы и условия для интеграции детей-инвалидов в общество сверстников и охарактеризовать детскую инвалидность не только как медицинскую, но и как социальную проблему.

Сравнительно большая часть детей-инвалидов (37,8 %) являются инвалидами с рождения, что говорит о недостаточной профилактической работе в борьбе с экстрагенитальной патологией у женщин фертильного возраста. Почти половина семей (46,5 %), имеющих детей-инвалидов, не обеспечены жильем (36,6 % живет на съемной квартире, а 9,9 % – в общежитии). 13,9 % семей фактически не имеют средств для существования, так как не имеют работающих членов. Треть респондентов-родителей оценили вопрос «обеспечения детьми

равными возможностями в приобретении ими профессии и трудоустройстве» как «неудовлетворительно». Большинство семей не устраивает величина социального материального пособия. Почти половина детей-инвалидов (48,5 %) вообще нигде не обучается, а среди учащихся более половины (51,1 %) имеют удовлетворительную успеваемость. Подавляющее большинство детей (73,1 %) ничем не занимается в свободное время, только в 3,8 % случаях дети посещают спортивные секции и в 23,1 % проводят досуг по своим интересам.

Таким образом, результаты данного анкетирования дают основания полагать, что изучение семей с детьми с ограниченными возможностями с выявлением проблем процесса интеграции детей-инвалидов в общество сверстников, позволит изменить общественное сознание и деятельность государственных учреждений всех уровней в отношении этой части населения.

---

1. *Огарков М.Д.* Дети-инвалиды: проблемы и пути решения // Отечественный журнал социальной работы. – 2001. – № 11. – С. 15–17.

2. *Миронов А.С.* Современные подходы к медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями: автореф. дис. ... канд. – М., 2008. – 24 с.

3. *Олиференко Л.Я., Шульга Т.И.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. – М.: Книга, 2002. – 186 с.

**ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ  
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ ВО ФРАНЦИИ  
(по материалам стажировки  
в департаменте Изер региона Рона-Альпы)**

***О.Е. Костенко (Омск, Россия)***

Образованием специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов занимаются специализированные высшие школы. Высшие школы во Франции переживают нелегкие времена. Среди основных проблем, которые необходимо решать, называют следующие: адаптация к быстро меняющимся условиям; поиск новых ресурсов в связи с уменьшением государственного финансирования. В статье представлен опыт и проблемы подготовки специалистов социальной сферы в двух высших специализированных школах департамента Изер.

*Ключевые слова:* социальное благополучие, социальная сфера, специалисты социальной сферы, социальное предпринимательство, социальное партнерство.

**FEATURES THE TRAINING OF SOCIAL WORKERS IN FRANCE  
(internship in the department of Isère Rhône-Alpes)**

***O.E. Kostenko (Omsk, Russia)***

The formation of professional social workers in the system of multilevel training of students by specialized high schools. High schools in France are going through hard times. Among the key issues that must be addressed, call the following: adaptation to rapidly changing circumstances; Search new resources because of reduced state funding. This paper presents the experience and problems of training social workers in two specialized higher schools of the Department of Isère.

*Key words:* social welfare, social security, social services, social entrepreneurship, social partnership

Экономический кризис и его последствия для стран Европы привели к нарастанию социального кризиса. Осознание необходимости поиска путей выхода из него вызвало возрастание интереса к проблемам благополучия человека и общества.

Социальная сфера в идеале должна обеспечивать достаточный, с точки зрения прогресса общественного развития, уровень жизни,

широкий доступ для большинства населения жизненно важных благ, возможность полноценной реализации актуальных социальных потребностей каждого гражданина. В качестве главного целевого ориентира функционирования социальной сферы рассматривается социальное благополучие. При всем многообразии подходов в рассмотрении этой категории, социальное благополучие понимается как «высшая социальная ценность, социальный идеал, область социальной оптимальности, с которой связаны жизненно важные интересы человечества» [4, с. 3]. На современном этапе развития проблема социального благополучия является актуальной для многих государств мира и для многих граждан всех стран. В этой ситуации роль специалиста по социальной работе трудно переоценить. Специалисты социальной сферы призваны создавать возможности социальной мобильности, перехода в более высокую доходную, профессиональную группу, гарантировать необходимый уровень социальной защиты, обеспечивать условия для самореализации человека, свободу выбора в удовлетворении потребностей и приложении способностей на рынке труда [1; 2; 5].

Французские исследователи придерживаются мнения, что термин «социальные работники» в том значении, которое в него вкладывает англо-саксонская традиция, не может применяться для обозначения сходного понятия в современной Франции. В качестве термина, используемого для обозначения всех профессий и специальностей социального сектора, на современном этапе предлагается употреблять словосочетание «специалисты социальной сферы» [3, с. 12]. Подготовка специалистов социальной сферы является важным направлением образования.

Во Франции система высшего образования имеет свои особенности, в том числе в подготовке таких специалистов. Для французской системы образования в целом характерно наличие ярко выраженной национальной специфики: своя система дипломов и ученых степеней, особое деление на этапы, особое отношение к дипломам государственных учебных заведений, которые являются более престижными, чем частные. В системе образования Франции занято более половины всех государственных служащих. Развитие системы образования во Франции является главным приоритетом государственной политики. На нужды образования расходуется больше, чем на оборону и армию, около 21 % государственного бюджета. Образование во Франции имеет два основных достоинства: в ней преобладают государствен-

ные учебные заведения и бесплатное высшее образование для всех; одинаково высокое качество обучения характерно как для столицы, так и для провинции. Поэтому не имеет смысла официальный рейтинг вузов, и расслоение по их престижности, в нашем понимании, отсутствует. Французская система образования отличается от российской и считается одной из самых лучших в мире. Первый этап профессионального образования – учеба в лицее 2 года на степень бакалавра. Только имея степень, можно поступить в университет. Жюри, которое присуждает степень бакалавра, возглавляет преподаватель университета. Система высшего образования включает в себя и подготовку специалистов среднего звена. Выпускники профессиональных лицеев могут два года учиться либо в техникуме, либо в технологическом институте. После чего получить диплом техника высшей квалификации или диплом технологического института. С этими дипломами можно трудоустроиться в любое место по специальности. Можно учиться дальше в университете или специализированной высшей школе. Высшее образование во Франции разделено на три этапа, по окончании каждого студент получает соответствующий диплом, при этом продолжить образование он может в другом вузе.

Первый этап рассчитан на два года и представляет собой начальный этап высшего образования, в рамках которого осуществляется общенаучная подготовка. После экзамена выпускник получает диплом об общем университетском образовании или диплом о научно-техническом университетском образовании. Эти дипломы представляют собой скорее свидетельства о прохождении начального этапа высшего образования.

Второй этап высшего образования рассчитан на два года и предназначен для подготовки студентов к активной профессиональной деятельности. После первого года обучения студенты, успешно сдавшие экзамены, получают степень лиценциата. Лиценциат соответствует понятию «неполное высшее образование». С этой степенью выпускники могут получить работу учителя средней школы. Обучение на этом уровне носит общий характер без элементов глубокой специализации или сочетает комбинацию фундаментальной и профессиональной подготовки с приоритетом первой. Те, кто выбирают перспективу дальнейшей научной или преподавательской деятельности, поступают в магистратуру на второй год обучения. По окончании получают степень магистра. В понимании французов, именно эта степень свидетельствует о законченном высшем образовании. Обу-

чение на этом уровне представляет собой фундаментально-научную или научно-техническую подготовку по выбранной специальности. Поэтому смена профиля подготовки при переходе с уровня лицензиата на уровень магистра затруднена. Требования для получения дипломов лицензиата и магистра едины для всех вузов и специальностей, что соответствует российским государственным образовательным стандартам, и включают обязательное изучение дисциплин по определенному перечню объемом от 350 до 550 учебных часов в год с экзаменами в конце.

Третий этап высшего образования осуществляется в течение одного года и предполагает углубленное изучение избранной специальности. В него входит обязательная научно-исследовательская работа. Тему работы студенты с дипломами магистра обязаны сформулировать еще до поступления на третий цикл обучения. Обучение завершается получением диплома о специальном высшем образовании, если выбраны программы специализации или диплома углубленного образования, если программа носила исследовательский характер.

Государственное высшее образование у французов имеет следующие преимущества и котируется выше частного: учебные планы государственного университета регламентированы и стандартизованы Министерством национального образования; претендентам на преподавательское место надо защитить диссертацию и пройти конкурс, который длится около года. Преподаватели университета имеют особый статус, а их стабильный доход и квалификация гарантированы правительством. В стране преобладают именно государственные высшие образовательные учреждения, их восемьдесят.

Параллельно с университетами к системе высшего образования Франции относятся специализированные высшие школы, они появились в XVIII в. в период кризиса университетов. Высшие школы создавались для того, чтобы готовить специалистов для конкретной сферы деятельности или для конкретной структуры, по инициативе государственных властей и частных предпринимателей. Сейчас высшие школы относятся к различным министерствам. В них учатся более 200 тыс. студентов. Высшие школы относятся к высшему образованию второго этапа. Они принимают тех, кто окончил два курса университета и получил Диплом об общем университетском образовании. Во Франции таких дипломов много. Другой вариант поступления: диплом ВАС плюс двухгодичные подготовительные курсы

при самой школе. Два курса российского вуза приравниваются к французскому диплому ВАС. Обучение в высшей школе длится два года. По окончании выдается диплом о законченном высшем образовании, он приравнивается к диплому магистра [3].

Во Франции подготовкой специалистов социальной сферы университеты не занимаются. Это образование осуществляют специализированные высшие школы. В департаменте Изер региона Рона-Альпы мы познакомились с работой двух специализированных частных высших школ: школой мадам Шанталь и школой AROBASE, директор которой Жан-Франсуа Дюбуаль. После войны была создана Ассоциация из людей, которые скрывали детей от фашистов. Из этой ассоциации выросли высшие школы по подготовке специалистов социальной сферы. Раньше таких специалистов во Франции не готовили. У этих высших школ тесные связи с работодателями и другими структурами, которые их поддерживают. Характерной особенностью таких частных школ является то, что цель их деятельности – не получение прибыли, а польза, которую они призваны приносить обществу.

Директор и руководитель всеми направлениями деятельности одной из высших школ в департаменте Изер г. Гренобль мадам Шанталь имеет базовое образование «социальная работа», высшее образование получила в институте политических наук. Мадам Шанталь имеет опыт работы в Региональном совете департамента Изер. Сейчас она директор и вице-президент национальной ассоциации, которая ведет диалог с Министерством по социальной политике. По словам мадам Шанталь, поскольку школа не относится к государственной структуре, они подвержены нападкам со стороны недоброжелателей. Данная школа готовит специалистов по 9 направлениям. В высшую школу принимают только с дипломами бакалавров 4 уровня. Дипломы бакалавров 4 уровня можно получить после окончания лицея в 17 лет. А всего дипломы бакалавров могут быть от 5 до 3 уровня, где 5 – самый низкий и соответствует выпускнику колледжа с обучением 4 года.

Время обучения этих студентов в школе мадам Шанталь – 3 года, и они получают государственный диплом по социальной работе. Специфика школы состоит в том, что они могут довести учащегося 5 уровня до 2 уровня, самого высокого, уровня руководителя. Однако университеты не соглашаются предоставить им эту возможность. На этой почве между университетами и высшей школой существует конфликт. Высшая школа мадам Шанталь выдает 2 диплома. Пер-

вый – диплом социального инженера (технический администратор в структурах). Второй – диплом директора социальной структуры (социального центра, социальной службы). Кроме этого у них есть следующие направления деятельности:

- продолженное образование;
- научная деятельность (либо с университетами, либо по запросу предприятий).

В регионе Рона-Альпы 8 научно-исследовательских центров. Проводятся исследования и по направлениям социальной работы. Однако на сегодняшний день ведется активная дискуссия в научных кругах по поводу того, можно ли проводить исследования в этом направлении. Мадам Шанталь на стороне тех, кто против таких исследований. Основная позиция мадам заключается в том, что в профессиональной деятельности не нужны никакие фундаментальные исследования. Например, тематика исследований: недоступность к праву: правовая безграмотность, правовая культура. Но в социальной работе существуют более конкретные проблемы. Например, «каким образом на себя берет ответственность социальный работник, если родители ребенка в разводе». Или в образовательных диссертациях, по мнению мадам Шанталь, многие годы «муслируется Пирамида Маслоу», хотя с ней все понятно, и на практике никто не использует результаты этих исследований. На наш взгляд, это спорная позиция. Школа мадам Шанталь активно сотрудничает с университетами. По соглашению с ними студенты школы могут получить второй диплом по специальности «Политические науки по территории». В прошлом году в школе работали 52 человека, из них преподаватели составляли 28 человек; студенты – 650–700 человек; стажеры, студенты продолженного образования и др. еще 1000 человек. В этой школе хорошо развита структура «аккредитация». Через эту структуру получают диплом те, кто является профессионалом социальной сферы, имеет большой опыт работы, но нигде не учился. По результату собеседования он может получить диплом. Для этого нужно описать свой опыт в компетенциях. Практикам это сделать легче, чем теоретикам. Во Франции главное требование к работнику – это непрерывный рост квалификации. Поэтому повышение квалификации в образовательном учреждении – это необходимая система для того, чтобы обезопасить себя.

Государство, по отношению к частным высшим школам, отвечает за формирование образовательной программы и осуществляет

контроль качества. До 2004 года Министерство образования обеспечивало обучение социальных работников. Сегодня Региональный совет Рона-Альпы заказывает места и финансирует обучение по этому направлению подготовки, с учетом региональной специфики. Например, Региональный совет департамента Изер заказывает подготовку специалистов низкой квалификации, именно в них сегодня высокая потребность.

В связи с Болонским соглашением, считает мадам Шанталь, необходимо продвигать специальность «Социальная работа», чтобы ее воспринимали, как и всякую другую, чтобы студенты могли получать кредиты, а значит, поступать в университеты.

Поскольку именно работодатели формируют набор необходимых компетенций для социальных работников, возникает много противоречий с университетами. Например, работодателям нужны социальные работники с низкой квалификацией, но высшее образование предполагает и развитие аналитического мышления, а это другие дисциплины и другие компетенции. Сложность заключается в том, что раньше до 2004 года все прописывало Министерство образования, сейчас работодатели определяют компетенции, а затем к ним разрабатываются программы. Национальной классификационной комиссией составляется классификатор и к нему подбираются дисциплины (на уровне специальных дисциплин). Чтобы не запутаться в компетенциях, модулях и т. п., необходимо, по мнению мадам Шанталь, сформировать структуру «педагогический проект», под которым понимается основная образовательная программа для специалистов социальной сферы. Для получения диплома социального работника в высшей школе необходимо прослушать теоретические курсы в объеме 1740 часов, пройти практику 1200 часов (это позволяет приобрести компетенции). Практика должна проходить в трех разных структурах.

В соответствии с существующей ситуацией в высшем образовании Франции, мадам Шанталь определяет три тенденции развития образования: гармонизация образования для вхождения в Болонский процесс; сокращение структуры; развитие непрерывного образования. Задачи для своей высшей школы мадам Шанталь видит в следующем:

- Утверждение высшей школы по социальному образованию, если не смогут отстоять собственную нишу, то не выживут (это сопротивление государству со стороны частной высшей школы);
- Предложить новую структуру по сертификации и по дипломам (они во множестве дипломов сами запутались) Кроме того, часто

работодатели не принимают на практику студентов школы, так как должны формировать другие компетенции, а традиционные формировать отказываются.

Школа социальных работников AROBASE представляет собой более устойчивую образовательную структуру, которая давно занимается подготовкой специалистов с опытом работы. Оплачивает эту подготовку фонд «Солидарность». Фонд осуществляет комплексную помощь: взаимодействие по оказанию помощи инвалидам (социальное партнерство), обеспечение кредитами на образование и т. д.

Во Франции существует три экономических сектора: бизнес, общество (социальная экономика), государство. Социальная экономика стимулирует развитие государственной экономики более быстрыми темпами. В социальной экономике много направлений:

- Проблемы семьи, детства;
- здравоохранение;
- Медико-социальная помощь (инвалиды, молодежь в трудной жизненной ситуации);
- Социальная и профессиональная интеграция (безработные);
- Солидарная сберегательная касса (фонд, из которого выдаются микрокредиты);
- Работа с пожилыми (на дому или в специализированных учреждениях);
- Маргинальные группы (культура, туризм, спорт);
- Для длительного развития (неправительственные организации);
- Социальное страхование и социальная защита.

Эти направления деятельности социальной экономики реализуются в трех типах учреждений:

1. Ассоциации;
2. Кооперативы;
3. Объединения граждан, вкладывающих взнос в фонд, средства которого распределяются нуждающимся членам этого фонда (в здравоохранение, инвалидам).

AROBASE – это структура, которая возникла из народного образования. Народное образование сформировалось сразу после войны. AROBASE является членом Хартии социальной экономики, которая и определяет основную цель школы – удовлетворение потребностей человека, а не получение прибыли. В школе работают с двумя категориями граждан: люди с опытом работы и по запросу орга-

низаций ведут переподготовку специалистов. В этой структуре разрабатывают программы, обучают и выдают сертификаты. Стандарты также разрабатывают сами, поэтому они мобильны. Тесно сотрудничают они также со структурой, осуществляющей контроль качества, которая выдает право на сертификацию. В результате эта школа занимает свою нишу в образовании. В школе на постоянной основе работают 12 человек, около 50 человек – внешние консультанты. Деятельность осуществляется по трем секторам.

Первый сектор: готовят функционеров двух уровней (менеджеров европейского уровня на предприятиях и директоров, ответственных за социальный отдел или социальное предприятие). Продолжительность обучения может быть 6–7 месяцев; 2 года или как обычно. У этой школы есть филиал в г. Лион. Бурно развивается во Франции движение «социальное предпринимательство». Люди, которые хотели бы организовать свое предприятие, тоже проходят обучение в этой школе. Развитие социального предпринимательства в регионе связано, во-первых, с отсутствием рабочих мест. Во-вторых, и это главное, есть города с застывшей структурой, чтобы территория развивалась, нужно создавать предприятия. Это, как утверждает директор AROBASE Жан Франсуа Дюбуаль, феномен Франции.

Второй сектор: готовят социальных работников по техническому сопровождению лиц, оказавшихся в трудной жизненной ситуации (они осуществляют техническую помощь в подготовке документов). Сюда же относится подготовка специалистов, которые работают с детьми и молодежью, оказавшимися в трудной жизненной ситуации.

Третий сектор: исследования в социальной работе (инновации и краткосрочная деятельность). Часто сюда обращаются организации с просьбой обучить специалистов какой-то необходимой компетенции. Сейчас эта секция разрабатывает критерии оценки качества работы специалиста. Готовят экспертов по качеству, проводят внешнюю экспертизу по качеству по запросу предприятия.

Еще одно направление развития этой школы, развитие через Европейские программы. Основная цель таких программ – борьба против дискриминации во время найма на работу.

Интересен Проект инновационной прозрачной деятельности социального Европейского фонда (EQUA/RF). Он предназначен для работы с инвалидами по созданию направлений, где могли бы работать инвалиды. В этом проекте участвуют венгры, испанцы, итальянцы.

янцы. С ними в рамках проекта активно работают не только инвалиды, но и безработные. А с Европейской программой LEONARDO школа работает уже 8 лет.

Школа AROBASE существует с начала 1960 г., после активного развития информатики появилась необходимость обучать людей компьютерной грамотности. Причины, которые потребовали внимания школы к этому направлению были следующими:

- экономический кризис;
- потребность в практическом анализе ситуации на рынке труда;
- нужно было социализировать безработных;

Именно Школа AROBASE вместе с Барселонским университетом разработала программу обучения менеджеров по управлению, и она востребована в обществе.

Закон 2002 года утвердил во Франции, как и Закон «Об образовании» 2012 года в России, два основных направления реформы образования: компетентностный подход к обучению и оценку качества.

Двигаясь в рамках этого Закона, необходимо было обучать востребованным в обществе компетенциям. С 2009 г. для многих граждан наступил этап взаимодействия с международными и социальными партнерами. Социальное партнерство потребовало от сотрудника выхода в информационное пространство. Использование информационных источников для продажи товаров интересно предпринимателям (например, предприниматели Венгрии, Италии продают так вино). Целью в Европе для многих людей, развивающих это направление деятельности, является получение международного сертификата, что позитивно скажется на развитии этого движения, поэтому увеличилась потребность в образовании. Для этого обучения школам необходимо пересмотреть компетенции, расширять деятельность, чтобы удовлетворять спрос, но со стороны государства при этом уменьшилось финансовое обеспечение образования. Это вызвало в системе образования состояние, которое Жан Франсуа Дюбуаль охарактеризовал как шок. Причем, все, что касается энергетики и экологии, та же тенденция. Сегодня требуется по-другому распределять финансы и ресурсы, учиться другой логике контроля за финансами. Поэтому координатора команды нужно срочно обучать, чтобы была ясность в работе. Можно прийти в эту школу и заказать обучение для приобретения той или иной компетенции, пройти курс обучения объемом 20–30 часов и получить диплом. Оплата возможна любая: государственная, частная или оплата предприятия. Во Франции все предпри-

ятия отчисляют деньги в фонд образования. Можно обратиться, доказать, что обучение необходимо, и получить деньги из этого фонда. Сегодня наиболее востребованная компетенция, за обучением которой обращаются люди разного возраста – умение работать в команде. Актуально обучение по направлению «Внешняя экспертиза по качеству для медицинских учреждений», потому что экспертиза должна проводиться в медицинском учреждении каждые 15 лет. До 2014 года все медико-социальные учреждения должны пройти внешнюю экспертизу, поэтому нужны подготовленные эксперты, а внутреннюю экспертизу учреждения проводят по собственному решению. Целью внешней экспертизы является выявление проблем для рекомендации о том, как улучшить работу, поэтому отношение к внешней экспертизе у учреждений позитивное.

Таким образом, высшие школы по подготовке специалистов социальной сферы во Франции переживают нелегкие времена. Среди основных проблем, которые необходимо решать, называют следующие: адаптация к быстро меняющимся условиям; поиск новых ресурсов в связи с уменьшением государственного финансирования.

---

1. *Касьмова М.С.* Новые подходы к исследованию социальной сферы // Вестн. Моск. ун-та. – Сер. 6 «Экономика». – 1993. – № 24. – С. 49–58.

2. *Кац Г.М.* Методологические проблемы изучения социальной сферы жизни общества: автореф. дис. ... д-ра филос. наук. – М., 1988. – 36 с.

3. *Каширцева Т.Б.* Модернизация образования специалистов социальной сферы в системе многоуровневой подготовки студентов во Франции: автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Тула, 2004. – 214 с. – URL: <http://www.dissercat.com/content/modernizatsiya-obrazovaniya-spetsialistov-sotsialnoi-sfery-v-sisteme-mnogourovnevoi-podgotov#ixzz2Sa32Sj97>

4. *Мерзлякова И.В.* Теоретико-методологические основы социологического анализа социального благополучия населения региона: дис. ... канд. социол. наук. – Барнаул, 2007. – 202 с.

5. *Шавель С.А.* Социальная сфера общества и личность. – Минск, 1988. – 278 с.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» О ВОЗРАСТЕ

*В.В. Лемеш (Омск, Россия)*

В статье представлены результаты эмпирического исследования социальных представлений о людях различных возрастов, сформировавшихся у студентов 3–4 курса специальности «Социальная работа». Выделены ядро и периферия образов ребенка, взрослого, пожилого и старого человека. Выявлено, что данные образы преимущественно опираются на знания, полученные в процессе обучения. Личный опыт пережитого детства делает образ ребенка более наполненным. Вместе с тем, влияние на формирование социальных представлений о возрасте оказывает и культурный контекст, социальные стереотипы, существующие в обществе, что особенно ярко проявилось в образе старости, который наименее целостен, в его характеристиках присутствуют эйджистские тенденции, что может негативно сказаться на профессиональной деятельности.

*Ключевые слова:* социальные представления, ребенок, взрослый, пожилой, старый человек, социальная работа.

## SOCIAL WORK STUDENTS' PERSPECTIVES ON THE HUMAN AGE

*V.V. Lemish (Omsk, Russia)*

This article analyzes the results of the empirical research regarding social perspectives on people of different ages developed by the students of the Social Work Faculty of the third and fourth years at the university. The authors identified the core and peripheral imaging of the child, adult, elderly and old person. Those images are mostly based on the knowledge acquired in the process of education. The image of the child seems to be intensive due to personal experience of childhood. In a parallel with personal experience, social view of the age is influenced by the cultural environment and social stereotypes rooted in the society. The results show that stereotypes take a part in viewing and imaging of ageing which appears as least whole and including the ageing tendencies. These tendencies can have a negative impact on the professional activity of the individual.

*Key words:* social perspectives, child, adult, elderly, old person, social work.

Профессиональная деятельность специалистов по социальной работе предполагает взаимодействие с людьми различных возрастных категорий, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Одной

из составляющих эффективности этой деятельности является адекватное представление о возрастных особенностях клиентов.

Социальные представления – это промежуточная форма между понятием и восприятием. В силу этого оно «имеет два аспекта – иконический (или образный) и концептуальный (или вербальный). Концептуальный аспект рассматривается в связи со знанием и языком, иконический – подчиняется концептуальному» [1, с. 99]. Источником представлений являются как научные знания, так и убеждения. Последние обычно коренятся в культуре, традициях, языке и не требуют аргументов для своего опровержения или подтверждения. Различить представления в зависимости от этих источников достаточно сложно, так как все представления основаны на них обоих. Однако можно предположить, что если человек ищет истину в отношении объекта, то возникающие представления основаны на знаниях. Если же представления возникают и поддерживаются через консенсус с другими, то они основаны на убеждениях [1].

Источником представлений о людях различных возрастов студенты специальности социальная работа получают, прежде всего, при изучении дисциплины «Психология развития и возрастная психология», которая читается в 7 семестре. Кроме того, к моменту проведения исследования ими был прослушан курс «Возрастная психофизиология», а также получен опыт профессионального взаимодействия с клиентами в рамках учебной практики. Вместе с тем на формирование представлений о возрасте, безусловно, оказывает влияние и их собственный житейский опыт. При этом представления, основанные на знаниях и усвоенные в процессе собственного опыта, могут быть противоречивыми и, вместе с тем, сосуществовать, т. е. возможна ситуация формального усвоения знаний, когда научная информация существует «для преподавателя», но руководством к действию являются житейские знания. И в этом смысле именно представления будут проявляться во взаимодействии с людьми.

Таким образом, важность изучения социальных представлений связана с тем, что социальное представление – это способ видения того или иного аспекта мира, которое трансформируется в суждение и в действие, в том числе и в профессиональной деятельности. Поскольку специалист по социальной работе взаимодействует с людьми разного возраста, очень важно иметь адекватные представления о каждой возрастной категории.

Социальные представления имеют особую структуру. Современные социально-психологические исследования выделяют в социальных представлениях центральное ядро (или центральную систему) и периферическую систему. Ядро – это стабильная и устойчивая часть представления, связанная с *коллективной* памятью. Эта часть определяет структуру всего представления, а также придает ему значение. Именно в этом и заключаются его основные функции. Периферическая система представления конкретизирует значение ядра представления, это связующее звено между ядром и той конкретной ситуацией, в которой вырабатывается и действует представление. Периферическая система характеризуется вариативностью и изменчивостью. Данная часть представления опирается на *индивидуальную* память [1].

С нашей точки зрения, при анализе представлений о людях разного возраста соотношение содержания ядра и периферии может быть индикатором сформированности профессиональных представлений и их действенности.

Цель исследования – выявить особенности социальных представлений о людях различного возраста студентов специальности «Социальная работа». Выборку составили 22 человека – студенты 3 и 4 курсов специальности социальная работа ОмГУ им. Ф.М. Достоевского.

В качестве *метода* исследования нами использовалась методика свободных ассоциаций. Испытуемых просили назвать по пять ассоциаций с основными возрастными группами: «ребенок», «взрослый», «пожилой человек», «старый человек». Для описания структуры представлений использовалась методика, предложенная П. Вержесом [1]. Согласно его идее, полученные понятия предлагается подвергнуть прототипическому и категориальному анализу, опираясь на два параметра: частота появления того или иного понятия в ответах респондентов и ранг появления понятия.

Использование такого показателя, как частота появления того или иного понятия, является эмпирическим критерием консенсуса как принципа, лежащего в основе данного подхода. Использование такого показателя, как ранг появления ассоциации, объясняется следующим образом: по закону К. Марба существует прямая связь между частотой ассоциативного ответа и скоростью его появления. В исследовании по социальным представлениям не производится замер времени реакции, но используется замер ранга ответа, что является эмпирическим критерием важности данного понятия для респондентов. Пересечение двух параметров – медианы частоты и среднего ранга понятий – образует четыре области (табл. 1).

**Схема представления результатов методики П. Вержеса (1992) [1, с. 153]**

|  | <i>Низкий ранг понятия<br/>(&lt;среднего ранга)</i> | <i>Высокий ранг понятия<br/>(&gt; среднего ранга)</i> |
|--|---|---|
| Высокая частота понятия<br>(> медианы частоты) | Область I   | Область III   |
| Низкая частота понятия<br>(< медианы частоты)  | Область II  | Область IV  |

Ядро представления образуют те элементы, которые попадают в Область I, здесь располагаются стереотипы и прототипы, ассоциирующиеся с объектом. Эта область обозначается как *зона ядра*. Остальные области образуют периферическую систему, однако и здесь можно говорить о некоторой иерархии. Область II и Область III, объединяющие элементы, важные или по своему рангу, или по частоте упоминания, образуют *первую периферическую систему*. Эта часть обозначается также как потенциальная зона изменения, ибо является источником потенциального изменения и трансформации представления. Она объединяет, с одной стороны, элементы, высказанные меньшинством в первую очередь в отношении объекта представления (Область II). В литературе можно найти гипотетические утверждения о том, что эти элементы отражают позицию меньшинства. С другой стороны, она включает элементы, которые ассоциируются с объектом значительным числом респондентов, но не в первую очередь. Область IV, объединяющая ассоциации с высоким рангом и низкой частотой (наименее важными ассоциациями, разделяемыми небольшим числом респондентов), образует *вторую периферическую систему, или собственно периферическую систему*. Открытым в теории социальных представлений остается вопрос о структуре периферической системы.

Таким образом, учитывая количественные и качественные параметры ассоциаций, выработанных респондентами, представляется возможным получить гипотетическую структуру представления.

Рассмотрим последовательно структуру социальных представлений студентов специальности социальная работа о каждом из возрастов. Первым проанализируем структуру представления о ребенке. Обобщенные результаты представлены в табл. 2.

Таблица 2

**Элементы, образующие ядро и периферию представлений о ребенке**

| Частота ассоциации | Средний ранг ассоциации  |  |
|--------------------|--|--|
|                    | < 3,13   | ≥ 3,13   |
| ≥ 2                | Игрушки (18; 2,5)*<br>Веселый (17; 2,53)<br>Школа (10; 3,6)<br>Безмятежный (8; 3,13)<br>Энергичность (4; 1,75)<br>Счастье (4; 2,25)<br>Родители (4; 2,25)<br>детский сад (3; 1,67)<br>Несосредоточенный (2; 2,5)<br>Каша (2; 2,5)<br>Дружба (2; 3,0)<br>Детство (2; 3,0) | Наивный (4; 3,25)<br>Открытый (4; 4,25)<br>Не опытный (4; 4,5)<br>Любознательный (4; 4,5)<br>Капризный (3; 3,33)<br>Эмоциональный (3; 3,67)<br>Забота о нем (2; 4,5) |
| < 2                | Рождение (1; 1,0)<br>Соска (1; 2,0)<br>Бантики (1; 2,0)<br>Озорной (1; 2,0)<br>Нежность (1; 3,0)<br>Здоровый (1; 3,0)  | Сладости (1; 4,0)<br>Добрый (1; 4,0)<br>Настойчивый (1; 4,0)<br>Дружелюбность (1; 5,0)<br>Зависимый (1; 5,0)   |

*Примечание.* В скобках здесь и далее указаны частота встречаемости ассоциации и ранг ее проявления.

Из полученных данных следует, что в представлении студентов возрастной диапазон образа ребенка достаточно большой: он охватывает период от младенческого («рождение», «соска») до школьного возраста («школа», «дружба»). Две ассоциации: «игрушки» и «веселый» – являются доминирующими в ядре представления о ребенке – именно они были названы большинством студентов, причем, как правило, это были первые из возникающих ассоциаций, их ранги 2,5 и 2,53 соответственно. Ядро и периферия согласованы, они по содержанию дополняют друг друга. В целом, список ассоциаций достаточно разнообразен, много неповторяющихся – единичных. Из 30 ассоциаций практически половину составляют психологические качества ребенка. По-видимому, во многом сказалось то, что этот возрастной период был у каждого в индивидуальном опыте.

Рассмотрим структуру образа взрослого человека. Она представлена в табл. 3.

**Элементы, образующие ядро  
и периферию представлений о взрослом человеке**

| Частота ассоциации    | Средний ранг ассоциации  |   |
|-----------------------|--|---|
|                       | < 3,37   | > 3,37  |
| ≥ 3                   | Работа (20; 2,3)<br>Семья (16; 2,69)<br>Ответственный (10; 2,3)<br>Самостоятельный (8; 2,88)<br>Дети (6; 2,5)<br>Опытный (4; 2,25)<br>Серьезный (3; 2,67)<br>Рутин (3; 3,0)<br>Отпуск (3; 3,0)<br>Счастливый (3; 3,33) | Активный (6,3,67)<br>Образование (6,3,67)<br>Целеустремленный (4, 4,0)<br>Карьера (3, 3,67)<br>Заботы (3; 4,0)<br>Зрелость (3; 5,0) |
| Низкая частота<br>< 3 | Любовь (2; 2,5)  | Уверенный (2; 3,5)<br>Распределение денежных средств (2; 4,0)<br>Молодость (2; 4,5)<br>Общение (2; 5,0)                             |

Образ взрослого человека наиболее унифицирован, ассоциации более единообразны. (Для сравнения: в образе ребенка было выделено 30 позиций, в образе взрослого человека – 21). Ключевые ассоциации – «работа» и «семья». Ядро и периферия также согласованы, отсутствуют противоречивые характеристики. Представления соответствуют научным знаниям. Студенты 3–4 курса фактически вступили в период зрелости. Наличие объективных ключевых адекватных ассоциативных характеристик зрелости может свидетельствовать о рефлексивной позиции студентов. Также можно отметить, что количество ассоциаций, отражающих личностные психологические характеристики взрослого человека, составляет лишь треть (в образе ребенка – половина), но увеличилось количество ассоциаций, описывающих социально-психологических характеристики. Объективно период зрелости – это период освоения и реализации различных социальных ролей.

Обобщенная структура социальных представлений о пожилом человеке у студентов специальности социальная работа представлена в табл. 4.

**Элементы, образующие ядро  
и периферию представлений о пожилom человеке**

| Частота ассоциации | Средний ранг ассоциации  |   |
|--------------------|--|---|
|                    | < 3.17   | > 3.17  |
| ≥ 3                | Опыт (18; 2.39)<br>Внуки (12; 2.65)<br>Пенсия (9; 1.89)<br>Заботящийся (7; 3)<br>Старение (6; 2.67)<br>Уважение (4;3)<br>Одиночество (3, 2.67)<br>Активный (3;3) | Болезни (12; 3.42)<br>Свободное время (10;4.3)<br>Спокойствие (7; 3.29)<br>Добрый (3;4)<br>Склонный к депрессии (3; 3,33)<br>Профессиональность (3; 3,33) |
| < 3                | Любит поговорить (1;2)<br>Торопящийся (1;2)<br>Независимость (1;2)<br>Усталость (1;3)<br>Интеллигентность (1;3)  | Выносливый (2;5)<br>Рассеянность (1;4)<br>Мало движения (1;4)<br>Учащий (1;5)   |

Ассоциации, связанные с образом пожилого человека адекватно отражают характеристики данного возраста. Особо следует отметить отсутствие у студентов специальности социальная работа эйджистских тенденций (отрицательные, уничижительные характеристики практически отсутствуют). Ключевыми ассоциациями являются «опыт» и «внуки». Индивидуальные психологические характеристики, как и в представлении о ребенке, в количественном отношении составляют половину. Однако ассоциаций, касающихся социальных ролей не много, что может косвенно свидетельствовать о недостаточных знаниях об этом возрастном периоде. Поскольку, с одной стороны, с прекращением трудовой деятельности из жизни пожилого человека действительно исключаются очень важные профессиональные роли, однако на смену им приходят другие социальные роли, например, связанные с общественной деятельностью.

Обобщенная структура социальных представлений о старом человеке у студентов специальности социальная работа представлена в табл. 5.

**Элементы, образующие ядро  
и периферию представлений о старом человеке**

| Частота ассоциации | Средний ранг ассоциации   |  |
|--------------------|---|--|
|                    | < 3.28  | > 3.38   |
| ≥ 2                | Беспомощность (18;3.22)<br>Болезни (15; 2.47)<br>Мудрый (12; 3.08)<br>С палочкой (9; 3.11)<br>Одиночество (7; 2.57)<br>Пенсия (4; 2.5)<br>Дом (3;2)<br>Жалость (3;2)<br>Тихий (3;3)<br>Пассивность (2;3)<br>Ворчливый (2;3) | Внуки (5; 3.6)<br>Спокойный (4; 4.25)<br>Лавочка (3; 3.33)<br>Воспоминания (2;4)<br>Забывчивость (2; 3.5)  |
| < 2                | Маразм (1;1)<br>«Сухость» (не эмоциональность) (1;1)<br>Страх (1; 2)<br>Строгий (1; 2)<br>Толерантный (1;3)<br>Серьезный (1;3)  | Любопытный (1;4)<br>Задумчивый (1;4)<br>Скука (1;4)<br>Добрый (1;4)<br>Эмоциональный (1;5)<br>Гармония (1;5)<br>Закрытый (1;5)<br>Грустный (1;5)<br>Кладбище (1;5) |

Наименее целостным, последовательным является представление о старом человеке. В данном представлении, например, присутствуют взаимоисключающие характеристики: «эмоциональный» и «не эмоциональный», «мудрый» и «маразм». Ключевыми являются ассоциации «беспомощность» и «болезни». Негативные характеристики преобладают, что может быть оценено как косвенный показатель проявления эйджизма. Следует отметить, что более подробное изучение процессов старения происходит на дисциплине «Социальная геронтология», к изучению которой студенты только приступили.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. В социальных представлениях о людях различных возрастов присутствуют социальные роли и социальные институты. Это еще раз подтверждает мысль о том, что возраст является социокультурной, а не только биологической или психологической категорией.
2. Индивидуальный опыт «расцветивает» образ ребенка разнообразными красками. Данное представление достаточно целостно.

Противоречивые характеристики отсутствуют. Ключевыми ассоциациями являются «игрушки» и «веселый».

3. Наиболее «компактным» является образ взрослого человека. Ассоциации – достаточно единообразные. Ключевые ассоциации: «работа» и «семья».

4. Ассоциации, связанные с образом пожилого человека, адекватно отражают характеристики данного возраста. Особо следует отметить отсутствие у студентов специальности социальная работа эйджистских тенденций. Вместе с тем присутствует недостаточная осведомленность о формах активности пожилых людей. Ключевыми ассоциациями являются «опыт» и «внуки».

5. Наименее целостным и последовательным является представление о старом человеке. Ключевыми являются ассоциации «беспомощность» и «болезни». Негативные характеристики преобладают, что можно расценивать как проявление эйджизма.

6. В целом, можно сказать, что на формирование социальных представлений о людях различных возрастов оказали влияние следующие факторы: профессиональная подготовка, личный жизненный опыт и социальные стереотипы, существующие в обществе.

---

1. *Бовина И.Б.* Социальная психология здоровья и болезни. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2008. – 263 с.

**ПРОГРАММА ИССЛЕДОВАНИЯ:  
ФОРМЫ КЛУБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДЛЯ ЛИЦ  
ПОЖИЛОГО ВОЗРАСТА И ИНВАЛИДОВ НА ПРИМЕРЕ  
КОМПЛЕКСНОГО ЦЕНТРА СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ**

***Е.А. Сукач (Омск, Россия)***

Целью социологического исследования является разработка идеальных форм клубной деятельности для лиц пожилого возраста и инвалидов на примере комплексного центра социального обслуживания «Сударушка». Цель будет достигнута посредством реализации пяти этапов исследования: анализ продуктов деятельности клубов, изучение течения заседаний, определение уровня удовлетворенности членством в клубах, обсуждение результатов с руководителями клубов, подготовка отчета исследования. Исследование будет проведено в период с января по декабрь 2013 года.

*Ключевые слова:* формы клубной деятельности, комплексный центр социального обслуживания.

**RESEARCH PROGRAM:  
FORMS OF CLUB ACTIVITIES FOR OLDER PEOPLE AND INVALIDS  
ON EXAMPLE OF INTEGRATED CENTER SOCIAL SERVICES**

***E.A. Sukach (Omsk, Russia)***

The purpose of sociological research is development ideal forms of club activities for older people and invalids on example of integrated center social services «Sudarushka». The goal will be achieve by the realization of five stages: analysis of the products club activities, study meetings, determination of the level of satisfaction membership in clubs, discussion results with heads of clubs, training report of research. The research will be conducted with January till December 2013.

*Key words:* forms of club activities, integrated center social services.

Уже не первое десятилетие Россия и многие, преимущественно, европейские страны идут по пути вымирания населения, для которого характерен регрессивный тип воспроизводства, а именно: снижение темпов смертности и рождаемости одновременно. Причем с каждым годом ситуация только ухудшается. Так, если по состоянию на 1 января 2002 года в России среди населения всех возрастов доля

лиц младше трудоспособного возраста составляла 18,1 %, а старше этого возраста – 20,5 %; то на 1 января 2012 года перевес в сторону последней категории граждан стал еще более заметным – 16,5 % и 22,7 %, соответственно. Подобная динамика усугубляется также снижением общей численности населения в России за указанное десятилетие более чем на 2 млн чел. – с 145 167 до 143 056 тыс. чел. [1; 6]. Аналогичная ситуация характерна и для Омской области.

На фоне обозначенных демографических проблем появляются и другие, связанные с отсутствием или присутствием несовершеннолетних методов работы с пожилыми людьми в отношении адаптации их к новым социальным статусам.

Выход людей на пенсию или получение ими группы инвалидности, ограничивающей активность, зачастую способствует сужению ставшего привычным круга общения [4]. В результате чего у пожилых людей и инвалидов появляется необходимость в освоении новых статусов и ролей. Одним из оптимальных вариантов является вступление в клубы по интересам, цель которых заключается в улучшении социальной адаптации, расширении социально-культурных возможностей, удовлетворении духовных потребностей [2; 7, с. 10–11].

По состоянию на 1 января 2013 года на базе бюджетного учреждения Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения "Сударушка"» Кировского административного округа существовало 70 клубов, все из которых функционировали для граждан пожилого возраста и инвалидов, из них 66 клубов – для клиентов отделений социального обслуживания на дому.

С начала 2011 года, с момента массового образования клубов в учреждении, по настоящее время количество клубов возросло в несколько раз: если в начале 2011 года функционировало 10 клубов, то в начале 2012 года – уже 77. При этом за 2012 год количество клубов сократилось на семь единиц (в I квартале 2012 года в учреждении было 77 клубов, в IV – 70) на фоне колебаний численности участников (в I квартале – 1024 человека, во II – 941, III – 901, в IV – 959). Обозначенный факт может свидетельствовать о естественной оптимизации количества и численности клубов, в рамках которой наметился переход от количественных аспектов их функционирования к качественным. Однако в учреждении отсутствуют реальные инструменты достоверной оценки качества клубной деятельности, соответственно, нет оснований полагать о позитивных тенденциях в развитии клубной деятельности, также как и отвергать их.

В учреждении фактически существует лишь количественная оценка клубной деятельности. Между тем, количественная оценка функционирования клубов – лишь часть комплексной оценки, в рамках которой необходимо определить уровень качества деятельности клубов.

Руководителями клубов, существующих на базе учреждения, ежеквартально заполняется карта оценки клубной деятельности, утвержденная Экспертным советом и руководителем учреждения 19 марта 2010 г. Упомянутая карта состоит из 18-и характеристик качества, которые оцениваются по установленной балльной системе. При этом карта оценки клубной деятельности имеет ряд таких существенных недостатков, как отсутствие методологической базы выделения определенного количества характеристик качества; наличие количественной оценки принципиально качественных характеристик; отсутствие аргументов существования балльной системы оценки и т. д.

При этом главное замечание к оценке клубной деятельности в учреждении относится все же к другому моменту и направлено на процесс функционирования клубов. Логично предположить, что качество работы конкретного клуба напрямую связано со спецификой его деятельности, соответственно, формой<sup>1</sup> существования [3, с. 5–6]. При этом вопрос о том, какие формы клубной деятельности больше подходят для лиц пожилого возраста и инвалидов, остается открытым. Обозначенные два вопроса – определение уровня удовлетворенности клиентов функционированием существующих клубов и оценивание качества работы клубов – необходимо изучать параллельно.

Исходя из выше обозначенных замечаний, формируется потребность в корректировке системы оценивания деятельности клубов, которую можно осуществить благодаря проведению социологического исследования. Причем с целью реализации именно глубинного анализа форм клубной деятельности в учреждении есть возможность изу-

---

<sup>1</sup> Согласно Толковому словарю русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведова понятие «форма» означает способ существования содержания, неотделимый от него и служащий его выражением. В текущем социологическом исследовании под «формами клубной деятельности» будем понимать характеристики клубной деятельности в учреждении и Совете ветеранов – формальные продукты деятельности клубов (положение о деятельности, списки участников, средства индивидуализации, летописи заседаний и т. д.) и характеристики течения заседаний (место, продолжительность, частота, способы общения участников, отношения между ними и т. д.) [5].

чить течение клубной жизни в других организациях – например, в Омской городской общественной организации ветеранов (пенсионеров) войны, труда, Вооруженных Сил и правоохранительных органов Кировского административного округа. На основе чего будет решено сразу несколько задач:

- 1) изучение клубной деятельности в учреждении;
- 2) изучение клубной деятельности в Совете ветеранов;
- 3) сравнение характеристик клубной деятельности двух организаций;
- 4) формирование идеальных форм клубной деятельности в учреждении.

Под **объектом** текущего социологического исследования будем понимать клубную деятельность, существующую на базе учреждения и Совета ветеранов. **Предметом** исследования являются формы клубной деятельности, имеющие место быть, с одной стороны, в учреждении, с другой – в Совете ветеранов для лиц пожилого возраста и инвалидов. При этом **цель исследования** – выделить идеальные формы клубной деятельности для лиц пожилого возраста и инвалидов. Данное социологическое исследование пройдет на базе сравнения форм клубной деятельности в учреждении и Совете ветеранов с целью обмена опытом клубной деятельности двух организаций.

#### **Задачи исследования:**

**Задача № 1:** рассмотреть существующие в учреждении и Совете ветеранов формы клубной деятельности.

**Задача № 2:** определить уровень удовлетворенности клиентов относительно существующих в учреждении и Совете ветеранов клубов.

**Задача № 3:** определить идеальные формы клубной деятельности для лиц пожилого возраста и инвалидов – клиентов учреждения.

**Задача № 4:** скорректировать существующие характеристики и критерии оценки качества клубной деятельности в учреждении на основе определения характеристик идеальных форм клубной деятельности для лиц пожилого возраста и инвалидов.

В данном исследовании будут выделены две основные гипотезы, подтверждение или опровержение которых будет касаться клубной деятельности, прежде всего, учреждения:

**Гипотеза № 1:** формы клубной деятельности учреждения, включающие формальные продукты клубной деятельности (положение о деятельности, списки участников, средства индивидуализации, лето-

писи заседаний и т. д.) и характеристики течения заседаний (место, продолжительность, частота, способы общения участников, отношения между ними и т. д.), не отличаются многообразием.

**Гипотеза № 2:** уровень удовлетворенности клиентов относительно существующих в учреждении клубов высокий.

Социологическое исследование будет реализовано на пяти этапах семью методами в зависимости от выделенных ранее задач исследования – контент-анализ, наблюдение, интервью, анкетирование, сравнение, фокус-группа, теоретическая индукция. При этом акцент будет сделан именно на качественные методы исследования, что объясняется необходимостью структурного описания и объяснения такого социального процесса как клубная деятельность: подобное нельзя достигнуть, используя лишь количественные методы, посредством которых изучаются регулярные, типичные процессы.

1. В целях достижения задачи № 1 будет реализован первый этап исследования – анализ наработок активистов клубов, а именно: положений о деятельности клубов, списков членов клубов с заседаний, средств индивидуализации (девизы, гимны, эмблемы), летописей заседаний и т. д. Обозначенный этап будет реализован двумя методами – методом контент-анализа продуктов деятельности клубов в учреждении и Совете ветеранов по заранее сформированным таблицам и методом сравнения результатов по двум организациям.

2. В целях достижения задачи № 1 будет реализован также второй этап исследования – рассмотрение процессов течения заседаний клубов, а именно: описание мест проведения заседаний, продолжительности, количества участников и форм их активности и т. д. Обозначенный этап будет реализован методом наблюдения за течением одного из заседаний всех клубов учреждения и Совета ветеранов (по состоянию на 1 января 2013 г. в Совете ветеранов существовало 12 клубов) по заранее сформированному бланку наблюдения и методом сравнения результатов по двум организациям. Учитывая то, что на базе учреждения существует два вида клубов – очные и дистанционные, – наблюдение будет проходить только за заседаниями очных клубов. В отношении дистанционных клубов будет избрана несколько иная технология анализа: будет проводиться полустандартизированное интервью с лицом, ответственным за работу клуба (чаще всего им выступает социальный работник).

Итогом реализации первых двух этапов социологического исследования станет создание двух классификаций существующих в

учреждении и Совете ветеранов форм клубной деятельности для лиц пожилого возраста и инвалидов в отношении продуктов деятельности клубов и форм течения заседаний: первая классификация – классификация форм деятельности очных клубов, вторая – дистанционных клубов. Классификации будут построены на пересечении возможных вариантов продуктов деятельности клубов и форм течения заседаний. К примеру, в рамках классификации очных клубов в одну группу попадут клубы, у которых отсутствуют какие-либо продукты деятельности (положение о деятельности, списки участников заседаний, средства индивидуализации, летописей заседаний и т. д.); при этом основной формой заседаний клубов будут репетиции постоянного состава ансамбля на территории учреждения. В другую группу попадут клубы, которые также созданы с целью реализации деятельности ансамблей, однако, у этих клубов существует положение о деятельности, гимн, девиз, эмблема, ведутся летописи. Подобный пример классификации клубов характерен и для дистанционных клубов.

3. В целях достижения задачи № 2 будет реализован третий этап социологического исследования – определение уровня удовлетворенности клиентов функционированием в учреждении и Совете ветеранов клубов. Третий этап исследования будет реализован методом анкетного опроса членов клубов учреждения и Совета ветеранов по заранее разработанной анкете и методом сравнения результатов по двум организациям.

Итогом реализации третьего этапа исследования станет разработка моделей участников клубов по степени удовлетворенности функционированием клубов учреждения и Совета ветеранов, с одной стороны, и моделей клубов по степени удовлетворенности участников их функционированием, – с другой.

Первые три этапа исследования будут проходить с января по август 2013 года.

4. В целях достижения задачи № 3 будет реализован четвертый этап исследования – проведение совещательного мероприятия с руководителями клубов учреждения (они же заведующие отделениями) методом фокус-группа с целью обсуждения результатов предыдущих этапов исследования.

Четвертый этап исследования будет проведен в августе 2013 г., итогом чего станет выделение идеальных форм клубной деятельности с позиции руководителей клубов учреждения, а также корректировка существующих характеристик и критерий оценки качества работы клубов (в рамках задачи № 4).

5. В целях достижения задач № 3 и № 4 будет реализован также пятый этап исследования – подведение итогов совещательного мероприятия с руководителями клубов учреждения методом теоретической индукции.

Пятый этап исследования будет проведен в период с сентября по декабрь 2013 года. Итогом его реализации станет написание отчета по результатам социологического исследования.

На основе полученных результатов социологического исследования будут сформулированы рекомендации преимущественно для руководителей уже существующих клубов учреждения (рекомендации будут полезны также для создателей новых клубов) относительно усовершенствования их деятельности с целью повышения удовлетворенности его участников. Так, рекомендации будут построены на основе зависимости существующей деятельности клуба и текущего уровня удовлетворенности его участников. Будут скорректированы существующие в настоящее время в учреждении характеристики и критерии оценки качества клубной деятельности для дальнейшего мониторинга качества.

Благодаря проведению социологического исследования в учреждении будет внедрена инновационная деятельность в отношении сразу нескольких пунктов:

1) исследование будет реализовано сравнительно большим количеством методов одновременно;

2) исследование будет реализовано преимущественно качественными методами социологии;

3) исследование будет реализовано за счет привлечения дополнительных источников информации – информации о функционировании клубов Совета ветеранов, которые параллельно с клубами учреждения будут задействованы в исследовании;

4) в рамках подведения итогов исследования будет сформирована творческая группа с участием руководителей клубов учреждения, мнения которых будут учтены в написании отчета. Иными словами, выводы по итогам исследования будут сформулированы методом «мозгового штурма» посредством проведения фокус-группы.

Исследование будет носить сплошной характер:

– методом контент-анализа будут изучены продукты деятельности всех клубов учреждения и Совета ветеранов;

– будет осуществлено наблюдение за течением одного заседания каждого из очных клубов, также будет проведено интервью с

социальными работниками – ответственными за работу дистанционных клубов (в учреждении всего 70 клубов, в Совете ветеранов – 12);

– будут опрошены все участники очных клубов на заседаниях, которые посетит интервьюер, и все участники дистанционных клубов благодаря сотрудничеству с социальным работником (по состоянию на 1 января 2013 года участниками клубов учреждения являлись 959 человек);

– участие в фокус-группе примут все руководители клубов учреждения (15 человек).

---

1. Единая межведомственная информационно-статистическая система. – URL: <http://www.fedstat.ru/indicators/start.do> (28.01.2013).

2. Клубная работа как метод социально-психологической помощи пожилым людям [Социальная работа]. – URL: <http://soc-work.ru/article/49> (10.01.2013).

3. Клубные формы организации деятельности пожилых людей в учреждении социального обслуживания: методическое пособие / сост. Л.П. Парфенюк. – Омск, 2011.

4. *Тетеркина Ю.П.* Одиночество пожилых людей как социально-психологическая проблема [Сайт дистанционного обучения ГБОУ ВПО УГМА]. – URL: <http://do.teleclinica.ru/206665/> (15.12.2012).

5. *Ожегов С.И., Шведов Н.Ю.* Толковый словарь русского языка. – Издательство «Азъ», 1992. – URL: [http://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%A4\\*&pg=21&ind=N](http://ozhegov.info/slovar/?q=%D0%A4*&pg=21&ind=N) (07.02.2013).

6. Федеральная служба государственной статистики. – URL: <http://www.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat/rosstatsite/main/population/demography> (28.01.2013).

7. *Хоряк С.И.* Организация досуга и общения граждан пожилого возраста и людей с ограниченными возможностями через работу социальных клубов общения // Работник социальной службы. – 2012. – № 12. – С. 10–15.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК МЕТОД И ИНСТРУМЕНТ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ**

***Т.В. Сычева (Салехард, Россия)***

Статью «Социальное проектирование как метод и инструмент реализации профильной подготовки обучающихся» можно рассматривать как попытку описать одну из возможных моделей организации предпрофильной подготовки в образовательном учреждении на основе представлений о социальном проектировании. Ценность статьи заключается в наличии теоретических представлений о социальном проектировании как одном из видов деятельности обучающихся, их родителей и педагогов. В статье представлено положение о реализации социального проектирования, которое будет представлять практический интерес, и может быть использовано для создания модели профильного обучения в образовательном учреждении.

*Ключевые слова:* социальная проба, социальная практика, социальный проект, профильное обучение, социологическое исследование, модель профильного обучения.

## **SOCIAL ENGINEERING AS A METHOD AND AN INSTRUMENT OF STUDENTS' PROFILE TRAINING**

***T.V. Sycheva (Salekhard, Russia)***

Article «Social engineering as a method and an instrument of students' profile training» can be viewed as an attempt to describe one of the possible models of organization of preprofile training on the basis of ideas about social engineering. The value of the article is theoretical concepts of social engineering as one of the activities of students, their parents and teachers. The article presents the status of the implementation of social projects, which will have practical interest and can be used to create a model of profile education at school.

*Key words:* social sample, social practice, social project, profile education, sociological research, a model of school education

Закон РФ «Об образовании» даёт чёткий ответ на вопрос «Что такое современное образование?» Образование – это целенаправленный процесс и достигнутый результат воспитания и обучения в интересах человека, общества, государства, сопровождающийся конста-

тацией достижения гражданином (обучающимся) установленных государством образовательных уровней (образовательных цензов) [4].

Уровень общего и специального образования обуславливается требованиями производства, состоянием науки, техники и культуры, а также общественными отношениями. Ряд авторов понимают образование как самостоятельное построение образа окружающего мира на основе экранных информационных представлений [7]. Переход к информационной парадигме порождает практический вопрос, чему именно теперь учить?

По мнению большинства учёных, не так важен объем знаний, умений, навыков, которые должны усвоить обучающиеся, необходимо выделить в содержании типовые проблемы и задачи, решения которых требует от человека жизнь и профессия. Таким образом, обнаруживается проективный характер самого содержания образования и способов его построения. Если существовавшая веками система была ориентирована на носителя готового знания – на учителя, преподавателя, одаряющего своими знаниями учеников, то сегодня носителем и источником информации может стать каждый независимо от уровня полученного образования. Образование в информационном обществе становится способом информационного обмена личности с окружающими людьми.

Несомненно, что задачи образовательной деятельности на её разных этапах различны. Ведущими целями образования старшеклассников стали цели, определённые в концепции профильного обучения и предпрофильной подготовки. Переход старшей ступени школы на профильное обучение определен Правительством России в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» (Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2001 № 1756-р).

В современной педагогической науке отсутствует однозначное толкование понятия «профильное обучение», но вместе с тем можно выделить следующие черты. Профильное обучение рассматривается как вид дифференцированного обучения по общим способностям, по специальным способностям, по индивидуально-физиологическим особенностям, по интересам и проектируемой профессии, по национальному признаку, по религиозной принадлежности [5].

Профильное обучение – это средство профессионального самоопределения. Следовательно, содержание образования должно быть ориентированно на будущее профессиональное образование и на будущую профессиональную деятельность.

Согласно классическим представлениям Н.М. Шахмаева, в учебном плане профильного обучения, помимо общеобразовательных, должны быть включены: основной профильный предмет, дополнительный профильный предмет и прикладной профильный предмет [8].

В.А. Далингер подчеркивает важность прикладной и практической направленности профильных курсов. Согласно исследованиям А.А. Пинского, содержание профильного обучения представлено базовыми курсами, профильными курсами, элективными курсами, предназначенными для специализации внутри профиля. В.В. Гузеев считает, что в учебном плане должно быть выделено профильное ядро, состоящее из предметов, которые рассматриваются в профессиональном плане. Вокруг этого ядра группируются предметы прикладного обеспечения, а для общегуманитарного развития учащихся используют общекультурные предметы [1]. В соответствии с Концепцией профильного обучения содержание образования в профильных классах должно формироваться из учебных предметов трех типов: базовые общеобразовательные (непрофильные), профильные общеобразовательные, элективные. Реализация профильного обучения возможна только при условии относительного сокращения учебного материала по непрофильным предметам, частично за счет интеграции (во избежание перегрузки).

Элективные курсы совместно с профильными должны обеспечить, во-первых, преемственность содержания общего и профессионального образования, во-вторых, мотивированный выбор профессионального образования и будущей профессиональной деятельности. Профильное обучение основано на личностно-ориентированном подходе.

Личностно-ориентированный подход в обучении может быть рассмотрен с разных позиций: цели, содержания образования, методов и форм обучения, деятельности учителя и ученика и т. д. Таким образом, профильное обучение – это закономерный результат развития и реализации теории дифференцированного обучения в условиях новой парадигмы образования, основанной на личностно-ориентированном подходе к обучению и воспитанию, оно обусловлено серьезными изменениями, происходящими в нашем обществе, в социальной жизни, в системе ценностей. Введение профильного обучения – одно из основных направлений нынешней образовательной реформы. Строительство новой профильной школы должно основываться на серьезных, в первую очередь, качественных изменениях, как при

формировании содержания образования, так и формах организации учебного процесса.

На формах и способах организации учебного процесса в рамках реализации профильного обучения и предпрофильной подготовки следует остановиться подробнее, так как по нашему мнению, содержание в условиях современной образовательной парадигмы является первичным, но вопрос о том, как учить, не теряет своей актуальности и постепенно становится главенствующим.

Мы придерживаемся утверждения о том, что методологическим приёмом, методом и механизмом реализации профильной подготовки является социальное проектирование.

Методологические приемы – это приемы, при помощи которых изучается предмет. Метод – это способ достижения поставленной цели, состоящий из приёмов и средств. Механизм – это система звеньев (тел), преобразующая движение одних звеньев в требуемое движение других.

Социальное проектирование как особый вид деятельности обучающихся, педагогов и взрослых людей, включённых в её реализацию, состоит из определённых приёмов, имеет последовательные шаги, выполнение которых приводит к достижению поставленных целей и задач.

Социальное проектирование позволяет подростку решать основные задачи возраста: формировать свою Я – концепцию и мировоззрение; устанавливать новые способы социального взаимодействия с миром взрослых.

Ряд авторов (в том числе А.Я. Власова [2]) под социальным проектированием понимают деятельность:

- социально значимую, имеющую социальный эффект;
- направленную на создание реального (но не обязательно вещественного) «продукта», имеющего для подростка практическое значение и принципиально, качественно нового в его личном опыте;
- задуманную, продуманную и осуществлённую подростком, в ходе которой формируются социальные навыки подростка.

Социальное проектирование является одной из множества деятельностей подростка, сочетаясь и пронизывая другие ее виды. В ходе учебной деятельности школьника социальное проектирование можно рассматривать как мотивационную компоненту, как методический прием организации учения.

Социальное проектирование включает в себя социальную пробу, социальную практику и социальный проект.

Социальная проба – это вид социального взаимодействия, в ходе которого подросток получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, получает и осознает опыт своего социального взаимодействия.

Социальная практика – это процесс освоения, отработки социальных навыков.

Социальный проект – это создание ранее не существовавшего в ближайшем социальном окружении социально значимого продукта.

Социальная проба, практика и проект соотносятся между собой как понятия разного объема и разной ширины, различаются по уровню и сложности организации. Социальное проектирование – цельное комплексное явление и ее элементы содержательно, логически и структурно связаны друг с другом. В ходе социальной пробы происходит познание социальной действительности, в ходе социальной практики – проблематизация того, что было познано на этапе пробы, в ходе проектной деятельности – преобразование социального объекта, явления, ситуации.

Социальная проба, практика и проект могут существовать как взаимодополняющие, опосредующие виды деятельности, но могут существовать и как самостоятельные, конечные, завершенные, в зависимости от целей и содержания деятельности.

Объектом деятельности в ходе социального проектирования могут выступать:

- социальные явления («социальные негативы» – курение, наркомания, сквернословие, алкоголизм);
- социальные отношения (отношение к старикам, к молодежи, к детям; отношение к клиенту, к потребителю, к заказчику; политическое взаимодействие, влияние, др.);
- социальные институты (органы власти и управления, политическая партия, школа, больница, магазин, почта, парикмахерская и др.);
- социальная среда: ландшафт в целом (городской, сельский), социальный ландшафт (пандусы, остановки, реклама, места отдыха, выгула собак, игровые площадки, внешний вид и обустройство стадиона и т. п.)

Субъектами социальной пробы, практики и проекта становятся подростки и взрослые, вовлеченные в проектирование.

Навыки межличностного взаимодействия, приобретенные подростком в других видах деятельности, умение и способность к продуктивной деятельности, общий уровень психического развития – те

критерии, качественные характеристики которых, с одной стороны, являются показателями степени готовности подростка к социальному проектированию, а с другой – базой, основой проектирования. Поэтапное прохождение через пробу, практику и проект формирует внутри предшествующей деятельности предпосылки для развития следующей. Параллельно с этим должна быть специально организована учебная деятельность подростка, целью которой является освоение содержания понятия «социальное проектирование» и основных навыков его проведения.

Важным вопросом является роль и позиция взрослого (учителя) в социальном проектировании. Педагог в проектировании может выступать только с позиции соучастия, сотрудничества, совместной деятельности. Вместе с тем на разных этапах социального проектирования позиция учителя может значительно различаться в зависимости от ожиданий учащихся, особенностей социальной и педагогической ситуаций, уровня готовности учащихся к социальному проектированию и навыков социального взаимодействия.

Большое значение имеет готовность и способность учителя к смене традиционного для него способа общения с позиции старшего, взрослого, наставника на позицию равного, соучаствующего, принимающего самостоятельность подростка и готового передать подростку ответственность за его поступки. Собственные коммуникативные и организационные навыки учителя в ходе социального проектирования подвергаются значительной нагрузке и проверке, так как основная задача взрослого в ходе проектирования – это оказание организационной, консультативной и экспертной помощи подростку. Педагог выступает своего рода буфером между жесткой социальной действительностью и социальной неопытностью, наивностью и максимализмом подростка, и роль этого буфера – не исказить социальную действительность, а обеспечить безопасность ребенка в процессе взаимодействия со средой. Можно говорить о том, что в ходе социального проектирования педагог вынужден перейти от собственно педагогической деятельности в социально-педагогическую.

В рамках социального проектирования возможно осуществление социологического исследования [6], которое помогает сознательно и оптимально решать различные социальные проблемы, что и является основной целью любого социального проекта.

Само социологическое исследование включает несколько этапов:

1. Подготовка исследования. Составление программы исследования, включающей его цели, задачи, гипотезы, а также текста анкеты. Если исследование будет проводиться в каком-либо коллективе, то устанавливаются контакты с его руководителем.

Если планируется масштабное исследование, то формируется рабочая группа, которая будет этим заниматься. На этом же этапе решаются другие организационные вопросы.

2. Сбор первичной социологической информации. Сбор материалов о той проблеме, которая является предметом социологического исследования. Первичная информация может быть представлена в разной форме: ответы на вопросы интервью, заполненные бланки анкет, записи исследователя в карточках наблюдения, аудио- и видеозаписи и др. Массив этой информации зависит от масштаба проводимого исследования.

3. Обработка материала. Полученный материал обрабатывается вручную или на компьютере в соответствии с разработанной программой исследования. Если предполагается ручная обработка полученных материалов, то заранее готовятся вспомогательные таблицы (матрицы и другой инструментарий, облегчающий процесс обработки материалов). Если для обработки материалов будет использован компьютер, нужна специальная программа, в соответствии с которой оформляются как первичные документы (тексты анкет), так и промежуточные, с помощью которых информация кодируется для ввода в компьютерную программу или базу данных.

4. Анализ данных и оформление выводов. После обработки материала, полученные результаты оформляются в виде документов, отчетов, таблиц и т. д. Затем они анализируются и делаются соответствующие выводы, которые могут быть оформлены в виде статьи в периодическую печать, докладной записки в соответствующее ведомство, научного отчета. Выводы не должны быть самоцелью, главное – практические действия, которые вытекают из проведенного исследования. Все этапы социологического исследования логически взаимосвязаны и обусловлены, поэтому нельзя приступать к очередному этапу, если до конца качественно не выполнен предыдущий, то есть материал, полученный на ранее проведенном этапе, является основой для проведения последующего.

Социальное проектирование в образовательном учреждении может быть положено в основу создания собственной модели организации профильного обучения и предпрофильной подготовки. Для соз-

дания такой модели, несомненно, необходимы локальные акты, регулирующие её построение. Одним из таких локальных актов может стать, разработанное нами положение о социальном проектировании в образовательном учреждении.

## **Положение о социальном проектировании в образовательном учреждении**

### **1. Общие положения**

Социальное проектирование – это особый вид деятельности обучающихся, позволяющий формировать «Я – концепцию» и мировоззрение школьников; устанавливать новые способы социального взаимодействия, приобретать коммуникативную компетентность, компетентность в сфере личностного самоопределения.

Социальное проектирование рассматривается как мотивационная компонента и как методический прием организации образовательного процесса.

Социальное проектирование включает в себя социальную пробу, социальную практику и социальный проект.

Социальная проба – это вид социального взаимодействия, в ходе которого подросток получает и присваивает информацию о социальных объектах и явлениях, получает и осознает опыт своего социального взаимодействия.

Социальная практика – это процесс освоения, отработки социальных навыков.

Социальный проект – это создание ранее не существовавшего в ближайшем социальном окружении социально значимого продукта.

Социальная проба, практика и проект соотносятся между собой как понятия разного объема и разной ширины, различаются по уровню и сложности организации. Социальное проектирование – цельное комплексное явление и ее элементы содержательно, логически и структурно связаны друг с другом. В ходе социальной пробы происходит познание социальной действительности, в ходе социальной практики – проблематизация того, что было познано на этапе пробы, в ходе проектной деятельности – преобразование социального объекта, явления, ситуации.

Социальная проба, практика и проект могут существовать как взаимодополняющие, опосредующие виды деятельности, но могут существовать и как самостоятельные, конечные, завершённые, в зависимости от целей и содержания деятельности.

## **2. Организация управления социальным проектированием**

Социальное проектирование предусмотрено в рамках организации профильного обучения обучающихся 10–11 классов. Занятия по социальному проектированию проводятся в мини-группах наполняемостью от 3 до 5 человек виде спецкурса «Социальное проектирование», включённого в учебный план ОУ и расписание учебных занятий или вынесенного во внеурочное время; в виде факультативных и (или) дополнительных занятий по обществоведческим дисциплинам. Состав групп определяется обучающимися самостоятельно на основе их свободного выбора. Группы могут быть разновозрастными, т. е. формироваться из обучающихся и 10, и 11 классов.

Руководство социальным проектированием в ОУ осуществляет заместитель директора по НМР. Руководство социальными пробами, практиками и проектами осуществляет педагогический работник (тьютор).

В ходе социальной практики тьютор выступает организатором (координатором) взаимодействия подростка и внешней среды, социума. Педагог в проектировании выступает с позиции соучастия, сотрудничества и совместной деятельности.

Социальное проектирование может быть организовано по принципу линейности или по принципу мозаики. Принцип линейности предусматривает последовательное, поэтапное прохождение лестницы социального проектирования от пробы к практике со всем классом. Принцип мозаики заключается в выделении подростковых групп, каждая из которых занимается своим видом социального проектирования: либо пробой, либо практикой, либо проектом. При организации работы класса по принципу мозаики обязательным должно быть прохождение этапов проба-практика-проект первоначально всем классом вместе. На этом совместном этапе происходит освоение новых способов деятельности, знакомство с принципами, подходами к работе в режиме проектирования. Только после этапа совместной работы в классе могут создаваться группы, осуществляющие параллельно в рамках одной темы пробу, практику или проект – мозаикой.

Оценивание деятельности обучающихся в рамках социального проектирования осуществляется на основе внешнего оценивания процесса и результата деятельности подростка.

Формы оценивания:

- 1) экспертиза деятельности ученика (группы учеников);
- 2) внешняя презентация социальных проектов;

3) зачетная система.

В роли эксперта выступает учитель, ученик, компетентный взрослый или заинтересованный взрослый (представитель социального учреждения, вовлеченного в поле деятельности подростка), родитель. Отличие экспертизы от прямого оценивания заключается в постановке экспертом перед учеником вопроса, проблематизирующего его знания, решения, ответ, за счет чего и происходит развитие решения и осознание проблемы.

Введение внешней презентации означает, что оценивается не процесс деятельности, а только ее результат; оценивание происходит не в процессе работы, а по ее завершении, достижении логической цельности, реализации поставленных подростками целей в тот момент, который сами подростки рассматривают как этап завершенности работ. Обязательным элементом внешней презентации является участие в ней людей, не вовлеченных в учебу подростка, но связанных с содержанием проектной деятельности (например, продавец, участковый).

Зачет (незачет) может выставляться по итогам каждого блока работы в рамках социального проектирования или по итогам всего курса.

### **3. Содержание социального проектирования**

**Объектом** деятельности в ходе социального проектирования могут выступать:

- социальные явления («социальные негативы» – курение, наркомания, сквернословие, алкоголизм);
- социальные отношения (отношение к старикам, к молодежи, к детям; отношение к клиенту, к потребителю, к заказчику; политическое взаимодействие, влияние, др.);
- социальные институты (органы власти и управления, политическая партия, школа, больница, магазин, почта, парикмахерская и др.);
- социальная среда: ландшафт в целом (городской, сельский), социальный ландшафт (пандусы, остановки, реклама, места отдыха, выгула собак, игровые площадки, внешний вид и обустройство стадиона и т. п.).

**Субъектами** социальной пробы, практики и проекта являются подростки и взрослые, вовлеченные в проектирование.

## **Основные этапы реализации социально значимого проекта**

ШАГ 1. Изучение общественного мнения (анкетирование, опрос населения).

ШАГ 2. Формулировка актуальной социальной проблемы.

ШАГ 3. Определение целей и задач проекта.

ШАГ 4. Изучение возможностей.

ШАГ 5. Составление плана работы (что сделать? когда? кто отвечает? что для этого нужно?).

ШАГ 6. Составление рабочего графика (содержание мероприятия, точная дата).

ШАГ 8. Определение ресурсов и источников их получения (информационные, человеческие, материальные ресурсы).

ШАГ 9. Составление бюджета.

ШАГ 10. Разработка системы оценки проекта (как оценить достигнут ли результат?).

ШАГ 11. Обучение членов проектной группы (составление договоров, резюме и т. д.).

ШАГ 12. Формирование общественного мнения (статьи, информационные листки, родительские собрания).

ШАГ 13. Составление деловых предложений по проекту.

ШАГ 14. Поиск делового партнера.

ШАГ 15. Проведение официальных переговоров.

ШАГ 16. Получение необходимых ресурсов.

ШАГ 17. Проведение плановых мероприятий.

ШАГ 18. Контроль и оценка выполнения плана.

ШАГ 19. Коррекция.

ШАГ 20. Подведение итогов работы.

## **4. Права участников социального проектирования**

Образовательное учреждение, на базе которого организована деятельность по социальному проектированию, педагогические работники (тьютеры), обучающиеся школы руководствуются Законом Российской Федерации «Об образовании», настоящим Положением и иными нормативными правовыми актами, регламентирующими деятельность образовательных учреждений в условиях инновационной деятельности.

*Обучающиеся имеют право:*

- самостоятельно выбирать темы социальных проб, практик и проектов;

- самостоятельно создавать группы для реализации деятельности по социальному проектированию;
- ходатайствовать перед директором школы о финансировании программы реализуемого проекта.

*Педагоги (тьюторы) имеют право:*

- самостоятельно разрабатывать программы социальных проб, практик и проектов;
- привлекать социальных партнёров;
- ходатайствовать перед директором школы о заключении договорных отношений между школой и социумом.

## **5. Обязанности участников социального проектирования**

*Обучающиеся обязаны:*

- принимать участие во всех видах социального проектирования: социальных пробах, социальных практиках, социальных проектах;
- доводить избранный вид деятельности до конца;
- самостоятельно выбирать темы социальных проб, практик и проектов;
- самостоятельно создавать группы для реализации деятельности по социальному проектированию;
- ходатайствовать перед директором школы о финансировании программы реализуемого проекта.

*Педагоги (тьюторы) обязаны:*

- реализовать утвержденные программы проведения деятельности в рамках социального проектирования в установленные сроки;
- обеспечивать в рамках проектной деятельности уровень и качество подготовки выпускников не ниже требований государственных образовательных стандартов;
- своевременно сдавать отчетные материалы в соответствии с календарным планом выполнения социальных проб, практик, проектов;
- своевременно информировать заместителя директора по НМР о возникших проблемах, которые могут привести к невыполнению программы или календарного плана работ.

## **6. Делопроизводство**

Список тем предполагаемых социальных проб, практик, проектов.

План проведения социальных проб.

Программа реализации социальной практики.  
Программа реализации социального проекта.  
Отчётные материалы по результатам проектной деятельности.  
Результаты экспертизы и внешней оценки социальных проектов (бланки экспертных заключений, рецензии).

---

1. *Бершадский М.Е., Гузеев В.В., Левитас Г.Г., Новожилова Н.В., Скоробогатова Г.Г.* Консультации: индивидуализация, дифференциация, предпрофильное и профильное обучение // Педагогические технологии. – 2009. – № 4. – С. 89–94.

2. *Власова А.Я.* Социальное проектирование. – URL: <http://cat.convdocs.org/docs/index-75700.html>

3. *Голицина Н.С., Сенновская И.Б.* Проектный метод: пособие для учителя. – М., 2006.

4. Об образовании: федеральный закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1

5. *Осламовская И.М.* Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. – URL: [lib.tsu.ru/mminfo/000063105/326/image/326-180.pdf](http://lib.tsu.ru/mminfo/000063105/326/image/326-180.pdf)

6. *Прутченков А.* Шаг за шагом, или Технология разработки и реализации социального проекта. – М., 2001. – URL: [http://www.ug.ru/old/ug\\_pril/gv/99/42/t3.htm](http://www.ug.ru/old/ug_pril/gv/99/42/t3.htm)

7. *Хуторской А.В.* Развитие одаренности школьников. Методика продуктивного обучения. – М.: Владос, 2000.

8. *Шахмаев Н.М.* Учителю о дифференцированном обучении. – URL: [itiprao.ru>index.php/index.php?...article...11-07-07...](http://itiprao.ru/index.php/index.php?...article...11-07-07...)

## **КАРЛСОН: ХОРОШИЙ ИЛИ ПЛОХОЙ? МОДЕЛЬ ЛЕФЕВРА И МОРАЛЬНО-ЭТИЧЕСКИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ДЕТЕЙ-МИГРАНТОВ**

***В.В. Шаталина (Глазго, Великобритания)***

Эта короткая статья суммирует результаты наблюдений и интервью, проведенные среди детей и подростков русско-говорящей общины в сегодняшней Великобритании, что позволяет установить связь между развитием морального сознания и процессами социализации.

*Ключевые слова:* моральное сознание, ценности, конфликт, компромисс, социализация.

## **CARLSON: GOOD OR BAD? MODEL OF V.A. LEFEBVRE AND MORAL AND ETHICAL REPRESENTATIONS OF CHILDREN OF MIGRANTS**

***V.V. Shatalina (Glasgow, Great Britain)***

This short article summons up the results of observations and interviews which were conducted among children and adolescents in the today's UK Russian speaking community and connection between development of moral consciousness and processes of socialization.

*Keywords:* moral consciousness, values, conflict, compromise, socialization.

В наших работах мы пытаемся ответить на традиционный вопрос кросскультурных исследований о том, как одна культура взаимодействует с другою; на материале наблюдений и экспериментальных исследований мы стараемся понять, каковы, и есть ли, различия в социальном развитии современных детей и что происходит с морально-этическими представлениями у детей и подростков из стран Балтии, Украины, Казахстана, России и других постсоветских республик в русскоязычном сообществе, проживающем в настоящее время в Великобритании.

Традиционно, согласно исследованиям Жана Пиаже и Лоуренса Колберга [1] и многих их последователей, полагается, что процесс интериоризации культурных нравственных стереотипов протекает по жестким законам, благодаря чему нравственное сознание имеет вполне определенную структуру. Нормальный индивид не может покинуть юрисдикцию действия своего нравственного сознания по своему желанию точно так же, как он не может заставить себя не пони-

мать свой родной язык. Человек может быть свободен в своих действиях, но он не свободен в своих чувствах и оценках этих действий. Наше особое внимание привлекли детские оценки того, что такое «хорошо» и что такое «плохо», особенности принятия решений в типичных школьных конфликтных ситуациях и моральные суждения и представления о добре и зле.

Связь формирования морального сознания с процессами социализации представлена во всех направлениях исследований развития детей: З. Фрейд исследовал происхождение моральных чувств. Ж. Пиаже, Л. Колберг описывали развитие морального суждения; бихевиористы (А. Бандура) пробовали объяснить образцы морального поведения.

Предварительные наблюдения и беседы с детьми показали различное восприятие и оценку добра и зла в интерпретации сказок, историй, обсуждении школьных проблем, и разные представления о «правильном и неправильном» поведении в сложных конфликтных ситуациях у детей русскоговорящей диаспоры. С целью развернутого обсуждения и анализа морально-этических представлений мы опирались на положения теории двух этических систем Владимира Лефевра [2]. Согласно В. Лефевру, и идеология может формироваться двумя путями: через запрет зла или! через декларацию добра.

Математическая модель В. Лефевра утверждает, что в ядре нравственного сознания лежит бинарная конструкция «зло/добро». Эта конструкция может находиться в двух состояниях: поляризации (конфронтации) и интеграции (компромисса). Эти состояния (отношения) реализуются внутри сознания, они фундаментальны и не сводимы к более простым отношениям.

Очевидно, что структура нравственного сознания не зависит от культуры, она универсальна. Однако одна степень свободы остается! Это и приводит к существованию двух типов нравственности, а именно: компромисс между злом и добром может считаться либо добром, либо злом (соответственно, конфронтация между добром и злом тоже может считаться либо добром, либо злом).

В результате (по В. Лефевру) мы получаем две различные этические системы. Владимир Лефевр выдвигал гипотезу о том, что одна из них реализуется в американской культуре, а другая в советской.

В этом исследовании приняли участие семьи, проживающие на территории Великобритании, в которых говорят на русском языке. Это были или смешанные браки, в которых один из родителей был

британцем, или однородные пары по принципу языка (иногда это были смешанные пары украинско-русские, балтийско-русские, казахстанские, другие, но всегда это были семьи, имеющие общие корни с постсоветской Россией или Советским Союзом до 1991 года).

Фактически такой подбор обследуемых позволял думать о влиянии разных характеристик или элементов социализации детей. Эти дети, действительно растут в уникальных обстоятельствах: ситуация в школах разительно отличается, они учатся думать, думают и решают проблемы на другом языке, а дома, особенно в однородных семьях, попадают в мир иногда принципиально отличающийся от окружающего.

Различия концентрируются по линиям:

- дистанции между родителями и детьми;
- проявлениям эмоциональности;
- выражении детоцентрированных установок и типов сверхопеки;
- наказания, поощрения и переживания успеха;
- мотивации к обучению;
- отношений в системе учитель-ученик;
- разных типов школ, в которых учатся или учились дети.

Нашими испытуемыми было 32 ребенка от 4,5 лет до 15 лет. В первую группу попали дети, выросшие или родившиеся в Великобритании, во вторую – дети, выросшие в странах бывшего СССР.

Детскому вниманию предлагалась сконструированная Лефевром дилемма бумажных человечков:

Есть два игрушечных замка и Дракон, с человеческим лицом. Из первого замка выходит безоружный бумажный человечек и предлагает Дракону дружбу. Дракон сжигает его. Из второго замка выходит человечек со шпагой и вступает в безнадежный бой – Дракон сжигает и его. Каждый замок канонизирует собственного героя. Спустя века первый человечек рассматривается жителями второго замка как трус, не посмевший взять в руки оружие; человечку со шпагой обитатели первого замка отказывают в силе духа /Краткое изложение/.

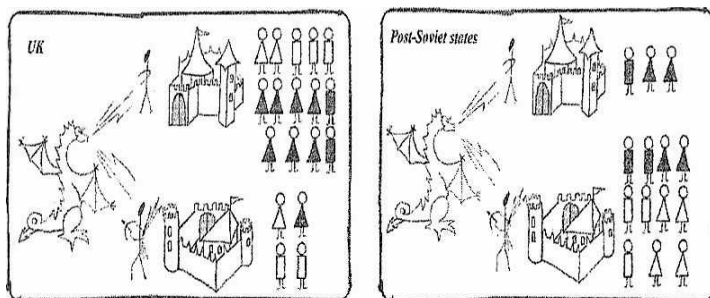
Эта история рассказывалась ребенку с просьбой разрешить спор, возникший у человечков, населяющих замки, и рассудить:

Кто же настоящий герой?

Подавляющее количество детей, выросшее в Великобритании, выбирают героя, который протягивает руку дружбы Дракону: соединение добра и зла *оценивается как зло*.

Большая часть детей, прошедшая социализацию в бывшем СССР, выбирает героя, который выходит к Дракону со шпагой в руках: соединение добра и зла *оценивается как добро*.

Результаты представлены на рисунке.



*Распределение выбора героя в дилемме бумажных человечков*

Закрашенные фигурки – браки, где один из родителей британец  
 Прозрачные – русскоговорящие семьи, часто одной национальности  
 Дополнительно детям предлагалось привести примеры другой истории или споров, и того, как по их мнению их следует решать.

Специально обсуждались сюжеты из хорошо известных детям сказок: «Карлсон – хороший или плохой..?»; «Машенька и медведь – а если обмануть..?»; «Буратино и проданная азбука».

Теперь спросим себя, кто из них прав, а кто ошибается? При кратком размышлении мы видим, что нет никаких рациональных оснований отдать предпочтение одной из этих точек зрения, но принять их обе одновременно тоже нельзя. Находясь в рамках науки, мы можем лишь зафиксировать существование двух таких различных нормативных образцов героического поведения (по Лефевру).

Западный и российский подход к моральным ценностям очень похожи: в обеих культурах украсть – плохо, помочь бедному – хорошо, победить – прекрасно. Однако есть разница между этической системой и системой ценностей. Каждый элемент системы ценностей соответствует конкретному коду добра и зла и может касаться любого явления.

Познавательная система личности имеет правила перехода между элементами ценностей и системой ценностей. По Лефевру, таких правил только два:

- первое – соединение добра и зла есть зло;
- второе – соединение добра и зла есть добро.

Они и предопределяют этическую систему. Две культуры, имеющие сходные системы ценностей, существенно отличаются, если в них реализованы разные этические системы.

В первой этической системе, где соединение добра и зла есть зло, человек поднимается в собственных глазах, когда выбирает отношение союза с другим человеком (компромисс). Во второй этической системе, где соединение добра и зла есть добро, человек поднимается в собственных глазах, когда выбирает конфронтацию (конфликт).

Если усвоение морали основано на запретах «зла» (не убивайте, не лгите) – в обществе господствует первая этическая система; если декларируется «добро» (будь справедливым, будь храбрым), преобладает вторая. Европа и Великобритания традиционно связаны с первой этической системой.

**Первая группа детей (социализация в Великобритании).** В нее вошли дети, семьи, которых в основном состоят из родителей разной национальности. Как правило, это смешанные браки, в которых мама вышла замуж за британца. В 54 % это второй брак для женщины и второй ребенок, рожденный или проживающий в УК почти с самого рождения. В такой семье обычно говорят на английском, однако мама с рождения старается говорить с ребенком на своем языке. Дети, как правило, хорошо понимают русский язык, но говорят на нем не уверенно с типичными ошибками. Согласно стандартам дети идут в школу в 4,5 года, не посещают детский сад, много общаются с английскими родственниками, отмечают «по-английски» день рождения, плохо знают традиционные российские праздники. Мама сообщают что, старались показывать сказки и мультфильмы своего детства, которые считают более добрыми и красивыми, до школы, но все же основные программы дети смотрят по *BBC*, и у них нет русских друзей сверстников, общаясь с другими русскоговорящими семьями, они предпочитают говорить с другими детьми на английском; знают сказки Пушкина, ходят в обычные школы, и, как правило, не имеют трудностей в учебе и общении со сверстниками.

**Вторая группа детей (социализация на территории бывшего СССР).** Это дети до 9–10–13 лет проживавшие в России. Они посещали детский сад, в 6–7 лет пошли в школу, посещали кружки, спортивные секции или музыкальную школу. Лето они проводят у бабушек и дедушек в своей стране, их родственники часто посещают Англию. Они хорошо знают праздники своей страны: Православные Рождество и Пасху, знают, как отмечают 8 Марта и 23 Февраля, 1 Апреля, 1 Мая и День Победы, помнят много русских сказок, книг, фильмов, знают

известных киногероев, политиков, исторические фигуры, хорошо ориентируются в географии. В этих семьях оба родителя российского происхождения, в семье говорят на русском языке, имеют русскоговорящих друзей и часто с ними встречаются. Дети хорошо учатся и легко общаются со сверстниками, имеют друзей, активно поддерживают интернет контакты со сверстниками, живущими на Родине.

Беседы с семьями, в которых дети выбирают конфликт как способ решения проблемы, раскрывают множество дополнительных факторов и отсутствие зависимости от успешности интеграции в новой стране проживания. Формально многие семьи не имеют отрицательного опыта адаптации, ровно получают вид на жительство, затем английское гражданство, но сообщают о трудностях в принятии и объяснении причин поведения людей, не могут внутренне согласиться с некоторыми существующими нормами и отношениями, считая их глупыми, испытывают трудности в сохранении привычек. Ощущение, что они – иностранцы, сохраняется и после получения гражданства! Дети в такой семье сохраняют моральную систему представлений, приобретенную до переезда.

Ребенок, успешно социализированный в стране рождения, является курьером той моральной системы, в которой он провел главную часть своего детства. Также дети используют свои моральные представления в решении проблем и конфликтов.

Полагаем, что семья сохраняет принятую в родной культуре моральную систему. Семьи, выехавшие из одной культурной системы в другую, продолжают сохранять свои основные моральные представления, однако, сообщество новой страны оказывает несомненное влияние на растущего ребенка, и мы наблюдаем в первой группе детей выбор компромисса, как более правильного и удобного решения конфликта.

Это небольшое исследование позволяет шире взглянуть на проблемы социализации ребенка на пути восхождения к социальной зрелости в современном мультикультурном сообществе, которое реальной создается в новой России, а поднятые в нем вопросы требуют специального изучения.

- 
1. *Лефевр В.А.* Алгебра совести. – М., 2003. – 426 с.
  2. *Lefebvre V.* Algebra of Conscience. – Dordrecht: Reidel, 1982.
  3. *Kohlberg L.* The Development of Moral Judgment and Moral Action // L. Kohlberg, Child Psychology and Childhood Education! A Cognitive-Developmental View. – New York: Longman, 1987.
  4. *Piaget J.* The Moral Judgment of the Child. – New York: Frel Press, 1997. 1 12118-177.

## Секция 3

---

# ИНТЕГРАТИВНЫЙ ПОДХОД В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С РАЗЛИЧНЫМИ ГРУППАМИ НАСЕЛЕНИЯ

---

УДК 159.9:316.6

### СОЦИАЛЬНЫЕ АСПЕКТЫ АЛКОГОЛЬНОЙ АДДИКЦИИ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

*Н.В. Александрова, Н.В. Кмита, Т.И. Иванова (Омск, Россия)*

Статья посвящена социальным аспектам употребления несовершеннолетними алкогольных напитков. В основу статьи положены результаты социологического опроса 50 несовершеннолетних в возрасте от 13 до 18 лет. Выявлены наиболее неблагоприятные факторы социального развития, влияющие на формирование аддиктивного поведения детей и подростков: семейный опыт приобщения к употреблению алкоголя, высокая распространенность употребления алкоголя несовершеннолетними, большой удельный вес пива в структуре алкогольных предпочтений, выраженное влияние социальных устоев и традиций на формирование алкогольного аддиктивного поведения. Данные, полученные авторами, обосновывают необходимость вовлечения специалистов разного профиля в социальную работу по превенции аддиктивного поведения несовершеннолетних.

*Ключевые слова:* аддиктивное поведение, алкоголизм, дети и подростки, превенция аддиктивного поведения, социальная работа.

### SOCIAL ASPECTS OF ALCOHOL ADDICTION OF CHILDREN AND TEENAGERS

*N.V. Alexandrova, N.V. Kmita, T.I. Ivanova (Omsk, Russia)*

Article focuses on the social aspects of the consumption of alcoholic drinks by juveniles. This article is based on the results of a sociological survey of 50 juveniles aged 13 to 18 years. The most unfavorable factors of social development, which affect the formation of addictive behavior in children and adolescents, have been identified, such as: the family experience of alcohol drinking,

---

© Н.В. Александрова, Н.В. Кмита, Т.И. Иванова, 2014

the high prevalence of underage drinking, a large proportion of beer in the structure of alcohol preferences, the strong impact of social principles and traditions on the formation of alcohol addictive behavior. The data obtained by the authors justify the need for involvement of the specialists in different fields of social work on the prevention of addictive behavior of juveniles.

*Keywords:* addictive behavior, alcoholism, children and adolescents prevention of addictive behavior, social work.

Проблема злоупотребления алкоголем среди подростков, когда у них нет признаков алкогольной болезни (отсутствует психическая и физическая зависимость) – весьма актуальна. Еще в конце XIX в. К. Демме высказывал предположение об особой злокачественности подросткового алкоголизма. Есть упоминания о катастрофически быстром формировании алкогольной болезни у подростков, что связывается с незрелостью организма в этом возрасте, или причинами ему нейроэндокринными сдвигами [6; 7].

Злоупотребление алкоголем тесно связано с социальной дезадаптацией подростков, а нередко предшествует ей или усугубляет ее [1; 4]. Рассматриваемый вопрос находится на стыке наркологических, медико-психологических и социопсихологических исследований. Большое значение имеет знание мотивации злоупотребления, сопутствующих ей социальных, психологических и биологических факторов, а также выявление групп высокого риска [5; 11; 12].

В подростковом возрасте особенно актуальными являются несформировавшийся ранний алкоголизм, а злоупотребление алкоголем, когда зависимость от него еще отсутствует. В последние годы это получило название «аддиктивного поведения». Преимущество данного термина в том, что он хорошо отражает присущую подростковому возрасту характерную черту, иногда называемую «первичным», «изначальным», «поисковым» подростковым полинаркотизмом. Аддиктивное поведение, т. е. злоупотребление без зависимости, обычно не требует лекарственного лечения, за исключением случаев тяжелой острой интоксикации. Коррекция аддиктивного поведения может достигаться мерами социопсихологическими [2; 5; 8].

Учитывая комплексный, биопсихосоциодуховный характер проблемы алкогольной аддикции у детей и подростков, рассматривать ее необходимо с позиций интегративного, междисциплинарного подхода. В нашем исследовании нами выделены социальные аспекты алкогольной зависимости, в преодолении которой роль специали-

ста по социальной работе – одна из ключевых наряду с медиками, педагогами и психологами, поскольку специалист по социальной работе осуществляет в рамках своих должностных функциональных обязанностей профилактическую работу среди несовершеннолетних. Поэтому целью настоящего исследования явилось изучение социальных аспектов алкогольной аддикции несовершеннолетних как мишеней для осуществления превентивных мероприятий.

Исследование проводилось социологическим методом с помощью авторской анкеты среди 50 несовершеннолетних в возрасте от 13 до 18 лет, проживающих в Калачинском районе (табл. 1). Среди них 34 юноши (68 %) и 16 девушек (32 %) из трех учебных заведений: МКОУ «Гимназия № 1 г. Калачинска» (9 человек), МКОУ «Сорочинская СОШ» (19 человек), Калачинского агро-технического техникума (22 человека). Из общего количества 30 респондентов – жители Калачинского района, 20 – жители г. Калачинска.

Таблица 1

#### Возрастная структура респондентов

| <i>Возраст</i> | <i>Количество человек</i> | <i>Процент</i> |
|----------------|---------------------------|----------------|
| 17 лет         | 16                        | 32 %           |
| 16 лет         | 11                        | 22 %           |
| 18 лет         | 7                         | 14 %           |
| 13 лет         | 6                         | 12 %           |
| 15 лет         | 6                         | 12 %           |
| 14 лет         | 4                         | 8 %            |

На вопрос анкеты об отношении к употреблению алкоголя, в том числе и пива, несовершеннолетними, ответили так (табл. 2):

Таблица 2

#### Отношение к употреблению алкоголя

| <i>Ответ</i> | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|--------------|------------------------------|----------------|
| Отрицательно | 27                           | 54%            |
| Нормально    | 14                           | 28%            |
| Безразлично  | 9                            | 18%            |

На вопрос, известно ли им о вредном влиянии алкоголя, в том числе и пива, на растущий организм, респонденты ответили следующим образом (табл. 3).

Таблица 3

**Осведомленность о вредном влиянии алкоголя**

| <i>Ответ</i> | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|--------------|------------------------------|----------------|
| Известно     | 48                           | 96 %           |
| Не известно  | 2                            | 4 %            |

Вопрос анкеты, откуда им известно о вреде пива, дал следующие результаты (табл. 4).

Таблица 4

**Источник сведений о вреде пива**

| <i>Ответ</i>                   | <i>Количество ответивших</i> |
|--------------------------------|------------------------------|
| Узнали от родителей            | 30 человек                   |
| Из профилактических бесед      | 21 человек                   |
| Из рассказов взрослых          | 15 человек                   |
| Из средств массовой информации | 12 человек                   |

В предыдущей таблице не указаны проценты, так как некоторые опрошенные указали по 2 и более ответа.

На следующий вопрос, употребляли ли пиво хоть однажды, ответы следующие (табл. 5).

Таблица 5

**Опыт употребления алкоголя**

| <i>Ответ</i>   | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|----------------|------------------------------|----------------|
| Употребляли    | 40                           | 80 %           |
| Не употребляли | 10                           | 20 %           |

В следующем вопросе, в каком возрасте впервые попробовали пиво, ответы такие (табл. 6):

Таблица 6

**Возраст первого эпизода употребления алкоголя**

| <i>Ответ</i>   | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|----------------|------------------------------|----------------|
| 12–14 лет      | 12                           | 24 %           |
| 14–16 лет      | 11                           | 22 %           |
| 16–18 лет      | 7                            | 14 %           |
| 10–12 лет      | 6                            | 12 %           |
| До 10 лет      | 4                            | 8 %            |
| Не употребляли | 10                           | 20 %           |

В следующем вопросе анкеты необходимо было указать причину, из-за которой пришлось впервые попробовать пиво. Результаты распределились так (табл. 7).

Таблица 7

#### Причины первой дегустации пива

| <i>Ответ</i>                                 | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|--|------------------------------|----------------|
| Любозытство                                  | 26                           | 52 %           |
| Чтобы не отставать от сверстников в компании | 7                            | 14 %           |
| Хотели казаться взрослыми                    | 4                            | 8 %            |
| От нечего делать                             | 3                            | 6 %            |
| Не употребляли                               | 10                           | 20 %           |

На вопрос, где впервые употребили пиво, ответы были такие (табл. 8).

Таблица 8

#### Ситуация первого эпизода употребления пива

| <i>Ответ</i>               | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|----------------------------|------------------------------|----------------|
| В компании сверстников     | 25                           | 50 %           |
| Дома с родителями          | 5                            | 10 %           |
| Дома, когда никого не было | 5                            | 10 %           |
| На улице                   | 1                            | 2 %            |
| В школе                    | 1                            | 2 %            |
| На похоронах               | 1                            | 2 %            |
| На проводах в армию        | 1                            | 2 %            |
| У подруги                  | 1                            | 2 %            |
| Не употребляли             | 10                           | 20 %           |

На вопрос, как часто употребляют пиво, ответы такие (табл. 9).

Таблица 9

#### Эпизодичность употребления пива

| <i>Ответ</i>           | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|------------------------|------------------------------|----------------|
| Очень редко            | 14                           | 28%            |
| Пробовали лишь однажды | 13                           | 26%            |
| От случая к случаю     | 7                            | 14%            |
| Постоянно              | 4                            | 8%             |
| 1 раз в неделю         | 3                            | 6%             |
| Не употребляли         | 10                           | 20%            |

В следующем вопросе нужно было отметить, сколько пива могут выпить за 1 раз (табл. 10).

Таблица 10

**Количество пива, употребляемое за 1 раз**

| <i>Ответ</i>   | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|----------------|------------------------------|----------------|
| До 0,3 л       | 18                           | 36 %           |
| 1 л и более    | 12                           | 24 %           |
| До 0,5 л       | 7                            | 14 %           |
| До 1 л         | 3                            | 6 %            |
| Не употребляли | 10                           | 20 %           |

На вопрос, как чувствовали себя после употребления пива, ответили следующим образом (табл. 11).

Таблица 11

**Самочувствие после употребления пива**

| <i>Ответ</i>           | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|------------------------|------------------------------|----------------|
| Нормально              | 18                           | 36 %           |
| Приподнятое настроение | 11                           | 22 %           |
| Чувствовали себя плохо | 10                           | 20 %           |
| Хотелось спать         | 1                            | 2 %            |
| Не употребляли         | 10                           | 20 %           |

На вопрос анкеты, нравится ли вкус пива, ответы такие (табл. 12).

Таблица 12

**Отношение к вкусу пива**

| <i>Ответ</i>      | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|-------------------|------------------------------|----------------|
| Не нравится       | 14                           | 28 %           |
| Не очень нравится | 13                           | 26 %           |
| Нравится          | 13                           | 26 %           |
| Не употребляли    | 10                           | 20 %           |

На вопрос, какое пиво употребляют чаще всего, ответы такие (табл. 13).

Таблица 13

**Часто употребляемый сорт пива**

| <i>ответ</i>   | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|----------------|------------------------------|----------------|
| Слабое         | 23                           | 46 %           |
| Безалкогольное | 8                            | 16 %           |
| Крепкое        | 5                            | 10 %           |
| Не отвечали    | 14                           | 28 %           |

На вопрос, знают ли родители об употреблении их ребенком пива, респонденты ответили следующим образом (табл. 14).

Таблица 14

**Осведомленность родителей подростков об употреблении ими пива**

| <i>Ответ</i>          | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|-----------------------|------------------------------|----------------|
| Знают                 | 18                           | 36 %           |
| Не знают              | 14                           | 28 %           |
| Затрудняются ответить | 8                            | 16 %           |
| Не отвечали           | 10                           | 20 %           |

На вопрос, как родители относятся к тому, что их ребенок употребляет пиво, ответы такие (табл. 15).

Таблица 15

**Отношение родителей к употреблению их детьми пива**

| <i>Ответ</i> | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|--------------|------------------------------|----------------|
| Отрицательно | 31                           | 62 %           |
| Нормально    | 8                            | 16 %           |
| Безразлично  | 1                            | 2 %            |
| Не отвечали  | 10                           | 20 %           |

На вопрос, знают ли друзья о том, что респонденты употребляют пиво, ответили так (табл. 16).

Таблица 16

**Осведомленность друзей респондентов к употреблению ими пива**

| <i>Ответ</i>          | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|-----------------------|------------------------------|----------------|
| Знают                 | 31                           | 62 %           |
| Затрудняются ответить | 5                            | 10 %           |
| Не знают              | 4                            | 8 %            |
| Не отвечали           | 10                           | 20 %           |

На вопрос, как относятся друзья к тому, что респонденты употребляют пиво, ответы такие (табл. 17).

Таблица 17

**Отношение друзей респондентов к употреблению ими пива**

| <i>Ответ</i> | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|--------------|------------------------------|----------------|
| Нормально    | 26                           | 52 %           |
| Отрицательно | 12                           | 24 %           |
| Безразлично  | 2                            | 4 %            |
| Не отвечали  | 10                           | 20 %           |

На вопрос, употребляют ли друзья пиво и другие алкогольные напитки, опрошенные ответили следующим образом (табл. 18):

Таблица 18

**Употребление алкоголя друзьями респондентов**

| <i>Ответ</i>     | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|------------------|------------------------------|----------------|
| Употребляют      | 25                           | 50 %           |
| Не знают об этом | 16                           | 32 %           |
| Не употребляют   | 9                            | 18 %           |

Предпоследний вопрос о том, можно ли стать алкоголиком, если из всех алкогольных напитков употреблять только пиво, показал следующие результаты (табл. 19):

Таблица 19

**Осведомленность о возможности формирования алкоголизма при употреблении пива**

| <i>Ответ</i>                   | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|--------------------------------|------------------------------|----------------|
| Можно                          | 25                           | 50 %           |
| Нет                            | 13                           | 26 %           |
| Не знают ответа на этот вопрос | 12                           | 24 %           |

На последний вопрос анкеты о том, что если бы их удалось убедить во вреде пива и других алкогольных напитков, то смогли бы респонденты полностью отказаться от него, ответы такие (табл. 20):

**Вероятность отказа от употребления алкогольных напитков  
в случае формирования убежденности респондентов об их вреде**

| <i>Ответ</i>          | <i>Количество ответивших</i> | <i>Процент</i> |
|-----------------------|------------------------------|----------------|
| Смогли бы отказаться  | 30                           | 60 %           |
| Затрудняются ответить | 13                           | 26 %           |
| Отказаться не смогут  | 5                            | 10 %           |

Таким образом, в результате анализа социологического опроса, выявлен целый ряд негативных тенденций. Больше половины опрошенных (54 %) отрицательно относятся к употреблению алкогольных напитков, в том числе и пива, несовершеннолетними. Но, несмотря на это, 80 % респондентов все-таки пробовали пиво хотя бы раз, и только 20 % не пили пиво ни разу. Настораживает и тот факт, что есть среди респондентов и нормально относящиеся к этому (28 %), и совершенно равнодушные к этой социальной проблеме (18 %). 96 % опрошенных знают о вредном влиянии алкоголя, в том числе и пива, на растущий организм, причем узнали они об этом из разных источников, в первую очередь, от родителей и из профилактических бесед в школе. Самое большое количество респондентов (24 %) впервые попробовали пиво в возрасте 12–14 лет, 22 % опрошенных сделали это в возрасте 14–16 лет. Есть среди опрошенных даже такие, которые пили пиво еще до 10 лет. Основные причины первого употребления пива – любопытство (так ответили 52 % опрошенных), желание не отставать от сверстников в компании (14 %), стремление казаться взрослыми (4 %). 50 % респондентов впервые попробовали пиво в компании друзей, 5 % – с родителями дома, 5 % – дома в отсутствие других членов семьи. Из всех опрошенных 14 % употребляют пиво постоянно, т. е. каждый седьмой уже имеет пагубное пристрастие к алкоголю. 36 % опрошенных указали, что родителям известно об употреблении ими пива, причем 62 % респондентов отмечают, что родители к этому относятся отрицательно. Среди друзей процент информированности о вредной привычке сверстников выше – 62 %, 52 % из них относятся к употреблению их друзьями пива вполне нормально. Сами друзья тоже употребляют пиво, так ответили 50 % опрошенных. Эти данные показывают, что достаточно большое количество несовершеннолетних не могут противостоять влиянию среды, не могут сформировать свою личностную позицию, что вредное воздейст-

вие пива недооценивается несовершеннолетними. Половина участвующих в опросе несовершеннолетних утверждает, что действительно можно стать алкоголиком, даже если из всех алкогольных напитков употреблять только пиво. 60 % всех опрошенных отметили, что смогли бы полностью отказаться от пива и других алкогольных напитков, если бы их смогли убедить во вреде употребления алкоголя.

Это дает основание полагать, что при правильно построенной системе профилактических мероприятий есть возможность исправить ситуацию с ранней алкоголизацией несовершеннолетних.

Таким образом, при разработке мер профилактики алкогольной аддикции несовершеннолетних, необходимо учитывать вышеперечисленные социальные аспекты. Рациональная психологическая коррекция должна строиться на основании изучения мотивации аддиктивного поведения и факторов, этому поведению способствующих. Без знания мотивации и содействующих факторов наиболее известный метод психопрофилактики – санитарное просвещение – может оказаться недейственным. Например, санитарное просвещение традиционно ставит своей целью раскрыть тот вред для здоровья, который способны нанести алкоголь и другие токсические средства. Но при этом не учитывается свойственное некоторым современным подросткам падение субъективной цены собственного здоровья.

Проведенное исследование отчетливо указывает на то, что от младшего к старшему подростковому возрасту значительно снижается процент подростков с отрицательным отношением к алкоголю. Попытка ввести в учебных заведениях специальные «антиалкогольные курсы», программы, неспособна существенным образом повлиять на эту тенденцию. Несмотря на создание и развитие сети социальных служб различного профиля, сегодняшнее их количество не соответствует объективной потребности в них [10]. Санитарное просвещение подростковой популяции также сопряжено с определенными трудностями и чревато осложнениями [3; 4]. Лекции, беседы, брошюры непривлекательны для подростков, а включение обязательных занятий в программу обучения способно провоцировать реакцию протеста и тем самым обесценивать преподносимые знания [9; 13]. Более действенна, на наш взгляд, яркая наглядная информация, передаваемая по телевидению, гармонично вплетенная в содержание передач, представляющих интерес для подростков. Кроме того, необходимо разрабатывать новые формы социальной профилактики аддикций с учетом возрастных особенностей детей и подростков.

### **Выводы и заключение.**

Итак, оценивая современное состояние проблемы алкоголизации несовершеннолетних, можно сделать следующие выводы.

1. Потребление пива несовершеннолетними представляет собой наиболее часто встречающееся начало алкоголизации.

2. Алкоголизация несовершеннолетних имеет свои особенности развития.

Во-первых, она зависит от возраста. Чем старше дети, подростки, тем большее их число уже приобщено к алкоголю, выше уровень частого употребления алкогольных напитков.

Во-вторых, важную роль в распространении алкоголизации несовершеннолетних играют укоренившиеся в обществе алкогольные традиции.

В-третьих, приобщают детей и подростков к алкоголю чаще всего родители, ближайшие родственники, сверстники. Нередко это происходит буквально с дошкольного возраста, что наносит не только ущерб детскому здоровью, но и создает реальную угрозу развития тяжелого заболевания – алкоголизма.

3. Особенно чревато последствиями употребление спиртных напитков в переходном возрасте у 10–16-летних, когда в развивающемся организме происходит дифференциация и совершенствование функций и систем, идет половое созревание. Употребление алкоголя в этом возрасте способно задержать или вовсе остановить физическое и умственное развитие, формирование этических и нравственных категорий, высших форм мышления, эстетических понятий.

4. В настоящее время проблема алкоголизации несовершеннолетних усугубляется влиянием рекламы и несоблюдением законодательства в отношении продажи и потребления алкогольной продукции.

5. Сравнительная новизна проблемы создаёт определённые трудности в путях её решения. Как показал анализ литературы по данной проблеме, исследована она еще недостаточно. Есть необходимость конкретных исследований алкоголизации несовершеннолетних, разработки программы по профилактике алкоголизма у детей и подростков.

6. Решить проблему алкоголизации несовершеннолетних только с помощью запретительных, медицинских и юридических ограничений невозможно. Все усилия должны быть сосредоточены на формировании «внутренних» ограничителей, то есть на воспитании лич-

ностной устойчивости к этому соблазну, на создании условий, в которых возможно удовлетворение актуальных потребностей несовершеннолетнего социально-приемлемыми способами.

---

1. Алкоголизм (руководство для врачей) / под ред. Г.В. Морозова, В.Е. Рожнова, Э.Я. Бабаян. – М.: Изд-во «Медицина», 2003. – 432 с.

2. *Братусь Б.С., Сидоров П.И.* Психология, клиника и профилактика раннего алкоголизма. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 144 с.

3. *Гоголева А.Г.* Аддиктивное поведение и его профилактика. – М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

4. *Гусева Н.В.* Тренинг предупреждения вредных привычек у детей. – СПб.: Изд-во «Речь», 2005. – 256 с.

5. *Егоров А.Ю., Изумнов С.А.* Расстройства поведения у подростков (клинико-психологические аспекты). – СПб.: «Речь», 2005. – 436 с.

6. *Ершиев О.Ф., Рыбакова Т.Г., Шабанов П.Д.* Алкогольная зависимость. – СПб.: «Элби», 2002. – 192 с.

7. *Личко А.Е., Битенский В.С.* Подростковая наркология (руководство для врачей). – Л.: Медицина, 1991. – С. 22–26.

8. *Пятницкая И.Н., Найденова Н.Г.* Подростковая наркология. – М.: Изд-во «Медицина», 2002. – 256 с.

9. *Сирота Н.А., Ялтонский В.М.* Профилактика наркомании и алкоголизма. – М.: Издательский центр «Академия», 2007. – 176 с.

10. Социальная работа: учебное пособие / В.И. Курбатов и др. – 5-е изд. – Ростов н/Д: «Феникс», 2006. – С. 245.

11. *Целуйко В.М.* Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей. – М.: Изд-во «ВЛАДОС-ПРЕСС», 2004. – 272 с.

12. *Шабалина В.В.* Зависимое поведение школьников. – СПб.: Изд-во «Медицинская пресса», 2001. – 176 с.

13. *Шишковац Т.А.* Осложненное поведение подростков: Причины, психолого-педагогическое сопровождение, коррекция: справочные материалы. – М.: «Знание», 2006. – 192 с.

## **МЕТОДЫ АРТ-ТЕРАПИИ В СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

***О.В. Гнитецкая (с. Лузино, Омский район, Омская область, Россия)***

Социокультурная реабилитация составляет важный элемент реабилитационной деятельности, удовлетворяющей потребность детей с ограниченными возможностями в получении нужной информации, социокультурных услуг, в доступных видах творчества. Одним из практических методов, используемых в рамках социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями является метод арт-терапии. Изотерапия, сказкотерапия как виды арт-терапии доступны и эффективны в социокультурной реабилитационной работе с детьми, имеющими ограниченные возможности. Положительные результаты работы достигаются при систематическом взаимодействии специалистов с детьми и их родителями.

*Ключевые слова:* дети с ограниченными возможностями, социокультурная реабилитация, арт-терапия, изотерапия, сказкотерапия, индивидуальное консультирование.

## **METHODS OF ART THERAPY OF MINORS WITH DISABILITIES IN SOCIAL AND CULTURAL REHABILITATION**

***O.V. Gnitetskaya (p. Luzino, Omsk region, Omsk region, Russia)***

The socio-cultural rehabilitation is an important element of rehabilitation activities that meet the needs of children with disabilities in getting the right information, social and cultural services in accessible forms of creativity. Method of art therapy is one of the practical methods used with children with disabilities in the social and cultural rehabilitation. Isotherapy, fairy tales therapy as types of art therapy available and effective in social and cultural rehabilitation work with children with disabilities. The positive results achieved by the systematic interaction of professionals with children and their parents.

*Keywords:* children with disabilities, socio-cultural rehabilitation, art therapy, isotherapy, fairy tale therapy, individual consultation.

Когда в семье рождается ребенок с особыми потребностями, кого обычно раньше называли инвалидом, благополучие взрослых, детей, близких, взаимодействующих с ним подвергается серьезному испытанию. Диагноз ребенка является источником стресса не только

для его семьи, но и в первую очередь для самого ребенка. Как показывает практика, такие дети зачастую ограничены в общении со сверстниками, имеют нарушения в формировании психоэмоциональной сферы, испытывают трудности в прохождении этапов социальной адаптации.

Сегодня в учреждениях социального обслуживания населения большое внимание уделяется различным направлениям социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями. Одним из таких направлений является социокультурная реабилитация.

*Социокультурная реабилитация* детей с ограниченными возможностями – это комплекс мероприятий и условий, позволяющих адаптироваться детям с ограниченными возможностями в стандартных социокультурных ситуациях: заниматься посильной работой; находить и использовать нужную в практической деятельности, развлечениях и отдыхе необходимую для себя информацию; адекватно участвовать в ситуациях общения и пользования доступными средствами массовой коммуникации, книгами; ухаживать за собой и т. д. [3].

Таким образом, результатом социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями является, прежде всего, «включение» в общество, в обычные межличностные отношения, возможность участвовать во всех видах и формах социокультурной жизни.

Одним из направлений социокультурной реабилитации, позволяющим создать условия для адаптации таких детей, является применение метода арт-терапии.

*Арт-терапия* – это терапия искусством. Основной ее целью является гармонизация развития личности через развитие способности самовыражения и самопознания [1]. К основным видам арттерапии относятся: рисуночная терапия (изотерапия), музыкотерапия, библиотерапия, танцевальная терапия, сочинение историй, сказкотерапия, куклотерапия и другие.

Практическое применение арт-терапии в реабилитации детей с ограниченными возможностями обосновано наличием позитивных феноменов, которые отмечаются как зарубежными, так и отечественными специалистами. Среди научно аргументированных и важных для работы с данной категорией детей можно выделить следующие положительные эффекты применения метода арт-терапии [5]:

- создает положительный эмоциональный настрой в группе;
- облегчает процесс коммуникации со сверстниками, психологом-педагогом, другими взрослыми. Совместное участие в художе-

ственной деятельности способствует созданию отношений взаимного принятия, эмпатии;

- позволяет обратиться к тем реальным проблемам или фантазиям, которые по каким-либо причинам затруднительно обсуждать с ребенком вербально;

- дает возможность на символическом уровне экспериментировать с самыми разными чувствами, исследовать и выражать их в социально приемлемой форме;

- занятия по арт-терапии создают условия для экспериментирования с кинестетическими и зрительными ощущениями, стимулируют развитие сенсомоторных умений и в целом правого полушария головного мозга, отвечающего за интуицию и ориентацию в пространстве;

- способствует творческому самовыражению, развитию воображения, эстетического опыта, практических навыков изобразительной деятельности, художественных способностей в целом;

- повышает адаптационные способности ребенка к повседневной жизни и школе. Снижает утомление, негативные эмоциональные состояния и их проявления, связанные с обучением;

- эффективна в коррекции различных отклонений и нарушений личностного развития. Опирается на здоровый потенциал личности, внутренние механизмы саморегуляции и исцеления.

Участие в арт-терапевтических занятиях, в отличие, например, от арт-педагогики, не требует от ребенка способностей к изобразительной деятельности или художественных навыков и, в свою очередь, не ставит целью обучить ребенка навыкам и умениям в каком-либо виде художественной деятельности (музыкальном, изобразительном, театрализованно-игровом, художественно-речевом). Практическое применение арт-терапии в рамках социокультурной реабилитации детей с ограниченными возможностями определяется, прежде всего, ее психотерапевтическим, и психокоррекционным потенциалом. Использование методик, построенных на применении разных видов искусства, создает условия для высвобождения, выражения своих чувств, эмоций у ребенка, стимулирование его художественно-творческих проявлений, а также способствует коррекции нарушений психоэмоциональных процессов и отклонений в личностном развитии [2; 5].

На территории Лузинского сельского поселения на начало 2013 года проживает 26 детей с ограниченными возможностями. На базе отделения психолого-педагогической помощи семье и детям (с.

Лузино) бюджетного учреждения Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Омского района» (далее – отделение) организована и проводится реабилитационная работа с детьми с ограниченными возможностями.

В 2010 году специалисты отделения провели подготовительную работу, направленную на знакомство с детьми с ограниченными возможностями и их родителями, проживающими в поселении, а также информировали родителей о возможности получить реабилитационную помощь их детям в отделении. В результате определилась целевая группа из 11 детей с ограниченными возможностями в возрасте 4–8 лет. Дети были не организованы, т. е. не посещали дошкольные и школьные учреждения, кружки и студии. Наблюдение и личная индивидуальная беседа с детьми показали, что у детей отмечались повышенная лабильность психоэмоциональной сферы, низкие коммуникативные навыки, слабо развитая мелкая моторика. У детей были разные медицинские диагнозы. При этом все они были способны к обучению, имели сохранный интеллект и с согласия родителей стали посещать занятия.

В течение трех лет с этой группой детей проводится регулярная, систематическая реабилитационная работа, направленная на их социальную адаптацию. В самом начале, когда работа только началась, у большинства родителей возникали вопросы: «Захочет ребенок посещать занятия?», «Получится у моего сына (дочери) выполнять задания?», «Какие знания и умения получит мой ребенок на занятиях?», «Сможет мой ребенок обучаться в общеобразовательной школе?», «Хватит у ребенка терпения, усидчивости эффективно работать на занятиях?», «В какие развивающие игры можно играть с ребенком дома?», «Чем занять сына (дочь) в свободное время?». И эти опасения были обоснованы, так как в сельском поселении работа с детьми с ограниченными возможностями не проводилась до тех пор, пока не открылось отделение психолого-педагогической помощи. У родителей не было знаний о том, как нужно развивать, как правильно общаться с особым ребенком. Через 6–8 месяцев, когда у большинства детей стали заметны первые положительные результаты и появился устойчивый интерес к занятиям, родители не только радовались успехам своих детей в работе со специалистами, но и проявили заинтересованность в проведении регулярных домашних занятий. Благодарность родителей и достижения детей, в свою очередь, вдохновляли специалистов на дальнейшую работу и поиск новых форм и методов работы с детьми и родителями.

Реабилитационную работу с детьми проводят специалисты разного профиля: педагог-психолог, социальный педагог, инструктор по труду. С каждым ребенком осуществляется индивидуальная коррекционно-развивающая работа. Занятия проводятся раз в неделю и разрабатываются персонально для каждого ребенка с учетом его индивидуальных особенностей. Продолжительность занятия – не более 20–30 минут.

При построении индивидуальных занятий учитывается психоэмоциональное состояние ребенка, его самочувствие, а также следующие принципы:

- доступность и постепенное усложнение задания;
- учет возможностей и интересов детей конкретного возраста с тенденцией к некоторому опережению;
- учет индивидуальных медико-психологических показаний.

Для специалистов отделения является важным создать для ребенка условия для формирования положительной мотивации на достижение результата, укреплению у ребенка уверенности в том, что он может что-то создать своими руками, что он не хуже других.

В рамках арт-терапии в отделении применяются такие направления как изотерапия (рисование), барельеф (из соленого теста), изонить, пескотерапия (из цветной соли), пластилинография, сказкотерапия.

Рисование (*изотерапия*) является самым доступным и привлекательным для ребенка видом творческой деятельности, при котором используются элементарные художественные средства и не требуется предыдущего опыта в рисовании. Ребенок в рисунке оформляет свое знание о предметном и социальном мире. Особенно важна связь рисования с мышлением и речью. Ряд исследователей указывает на то, что для ребенка рисунок – это не искусство, а речь [5]. Изобразительная деятельность, как одно из направлений арт-терапии, имеет большой смысл для детей с ограниченными возможностями – она развивает сенсомоторную координацию, формирует зрительные образы, помогает овладевать формами. Рисование связывает между собой важнейшие функции: зрение, двигательную координацию, речь мышление. Ребенок невербальным языком учится понимать, анализировать и в определенной степени контролировать свои эмоции.

В отделении специалисты используют различные приемы рисования разными материалами, составление коллажа.

Так, в создании рисунков детьми с ограниченными возможностями используются нетрадиционные техники и приемы рисования:

рисование пальчиком, ладошкой, рисование штрихом (хорошо подготавливает руку к письму), рисование по сырой бумаге, обрывание бумаги, тиснение, применение восковых мелков и акварели, кляксография, точечный рисунок. Для этого используются такие материалы, как поролон, зубная щетка, деревянные палочки, целлофан, листья деревьев, овощные штампы, пряжа, песок, соль. Во время рисования пальцами рук ребенок получает необыкновенное чувственное наслаждение при тактильных контактах с краской, бумагой, водой, что благотворно влияет на нервную систему, укрепляет и развивает ее. Детям с ограниченными возможностями приносит очень большое удовольствие работать в технике граттаж – царапание заточенной деревянной палочкой по специально подготовленной поверхности (картон, обработанный парафином и залитый тушью). При работе с детьми в технике граттаж необходимо помнить о технике безопасности. Такие занятия вовлекают детей в творческий процесс, вызывают у них положительные эмоции, хорошее настроение, желание заниматься творчеством. Разнообразие техник способствует художественной выразительности образов в детских работах [4].

*Сказкотерапия* в реабилитационной деятельности с детьми с ограниченными возможностями является одним из ведущих способов психологического и педагогического влияния на личность ребенка. Через сказку ребенок расширяет свое сознание, совершенствует взаимодействие с окружающим миром [1]. В сказочных постановках ребенок проигрывает вымышленные взаимоотношения между сказочными героями, но при этом проявляет и себя, эмоционально реагирует так, как в реальной жизни. Использование сказкотерапии позволяет ребенку пополнять социальный опыт, формировать социально приемлемые поведенческие навыки и навыки свободного общения, расширять словарный запас.

Детям с ограниченными возможностями очень нравится работа в постановке сказок совместно со специалистами отделения. В инсценировке в качестве реквизита применяются пальчиковые куклы. При этом используются известные сказки («Теремок», «Колобок», «Репка» и другие), которые ребенок хорошо знает и может сам их рассказать. При разыгрывании сказки активно используется импровизация. Ребенок становится не только героем, но и режиссером, может сам вводить в известную сказку новых героев, придумать новый сюжет, нарисовать отдельные недостающие детали, необходимые для разыгрывания сказки, например, домик. При этом темп и условия работы

задает сам ребенок. Сказка учит переживать, радоваться, сочувствовать, грустить и побуждает к речевому контакту. Использование сказок в работе с детьми с ограниченными возможностями направлено на формирование отношения к персонажу, действие на эмоциональном уровне, проявление собственных поведенческих позиций, необходимых для социализации. Задача педагога-психолога – отслеживать речь, поведение ребенка и его эмоциональные реакции в процессе игрового действия и при необходимости корректировать.

Одним из ярких примеров арт-терапевтической работы является стабильная положительная динамика у ребенка с ограниченными возможностями, мальчика 8 лет с диагнозом ДЦП. Индивидуальная коррекционно-развивающая работа с применением техник арт-терапии проходила в несколько этапов.

Когда специалисты познакомились с ребенком и его семьей, мальчику, исполнилось пять лет. На первом этапе важной задачей было установить позитивные эмоциональные отношения как с ребенком, так и с родителями, сформировать положительное отношение мальчика к занятиям. У него была выявлена повышенная тревожность при общении с незнакомыми людьми в новой обстановке, поэтому адаптация к занятиям проходила длительное время (около 2–3 месяцев). На втором, диагностическом этапе в процессе наблюдения и беседы с ребенком выявились неуверенность в себе, отсутствие самостоятельности, нарушение мелкой моторики рук, рассеянное внимание и т. д. Ребенок не мог держать карандаш в руке, сосредоточиться на выполнении задания. Кроме того, у ребенка формировались иждивенческие установки, неспособность и нежелание к самостоятельной практической деятельности.

Самый трудоемкий и длительный – это третий этап коррекционно-развивающей работы. Важная особенность детей с ограниченными возможностями в том, что это «дети настроения», им очень сложно удержать внимание и интерес на определенном задании даже в течение непродолжительного времени. И если у ребенка что-то не получается, то он отказывается от выполнения задания. Поэтому каждое занятие строится с использованием разнообразных игр, упражнений, приемов и техник для того, чтобы вызвать интерес у ребенка к занятиям, для переключения его внимания с одного вида деятельности на другой. При этом в работе используются элементы арт-педагогики, игротерапии. В начале каждого занятия проводится беседа, в процессе которой ребенок делится со специалистом своими впечат-

лениями и переживаниями текущего дня, осуществляется настрой на работу. Для того чтобы заинтересовать ребенка, используется элементы игры, например, пальчиковые игры (приветствие пальчиками, кто быстрее добегит пальчиками до края стола и другие), игра с мозаикой (сбор определенной фигуры, повторяя алгоритм действий за специалистом), применение подручных средств: складывание бусинок в определенном порядке, игра с цветными шнурками и т. д. Главное условие – чтобы ребенок не устал раньше времени. После проведения подготовительной работы проводится основная часть занятия – рисование, изготовление картинок с помощью различных материалов (пластилин, соль, нитки и другие), изготовление объемных фигурок из соленого теста или пластилина, или инсценировка сказок (в среднем 5–10 минут или дольше, в зависимости от самочувствия ребенка). Затем снова игровая часть занятия (как правило, после рисования для переключения внимания), либо упражнения на развитие внимания, памяти, логического мышления. В конце каждого занятия специалист вместе с ребенком проводит анализ проделанной работы, хвалит за определенные достижения. При этом оценку дает не только специалист, но и ребенок сам оценивает себя.

На самых первых занятиях специалисты отделения учили ребенка правильно держать карандаш, ручку в руке, рисовать прямые, а затем и спиралевидные линии, делать штриховку. Мальчику самым трудным было нарисовать прямые и спиралеобразные линии, так как нарушена мелкая моторика и координация движений. С каждым занятием задания постепенно усложнялись. Ребенок учился штриховать фигуру, обведенную контуром, воспроизводить знакомые предметы с помощью прорисовывания их по трафарету (свой дом, деревья, животных и т. д.). При этом ребенок учился создавать сюжетные картинки. Такие занятия способствовали расширению кругозора у ребенка, его знание об окружающем мире, развитию координации движений, зрительного восприятия, способности копировать, развитию мелкой моторики руки, аккуратности, внимательности.

На второй год обучения ребенок уже учился прописывать по трафарету цифры, буквы. В занятия специалисты стали активно включать различные упражнения и логические задачи на развитие памяти, внимания, логического и пространственного мышления, комбинировать техники изобразительного искусства (использование в одной работе, например, цветную соль, нитки, акварель). Так, создавая сюжетную новогоднюю картинку, ребенок рисовал по трафарету и

разукрашивал домик, снеговик, елку, а затем вместе со специалистом обсуждал где какой предмет находится на рисунке, закрепляя таким образом знания о пространственных отношениях (сверху, снизу, справа, слева). Специалистами заранее готовится раздаточный материал для занятий (карточки, шаблоны, листы с заданиями и т. д.).

К концу третьего года ребенок уже мог сам, без трафарета нарисовать животных, различные фигуры, предметы сюжетную картинку, чертить прямые и спиралевидные линии. Используя сочетания этих линий, ребенку очень нравится рисовать машины, домик, солнышко и т. д., создавая свои сюжетные картинки. Он также любит рисовать пальчиками, ладошками, нравится кляксография. Сначала мальчика научили делать кляксу. Для этого на половину альбомного листа капнули жидкой цветной краской, а потом лист сложили пополам. Разворачиваем лист бумаги и рассматриваем получившуюся кляксу, рассуждаем на что она похожа. Ребенок дорисовывает отдельные детали глазки, ушки, носик, хвостик и т. д.), чтобы образ стал более узнаваем. Дальше усложняем задание: делаем несколько клякс разных цветов. Кляксография развивает творческое и образное мышление, воображение, фантазию, координацию движений, развивает мелкую моторику руки.

Для создания своих рисунков мальчику нравится использовать комбинированные техники (например, кляксографию сочетать с рисованием спиралевидных линий, трафарета, ниток и т. д.).

Нужно отметить, что рисование – одно из самых любимых занятий ребенка, что способствует формированию устойчивого интереса к занятиям. Он ждет, когда специалист достанет из своей «волшебной папочки» «волшебные листочки» – заготовки (для отработки штриховки, контуры различных фигур, зверей, цветов и т. п., листки для рисования) и с удовольствием выполняет предложенные задания. А для специалиста это возможность понаблюдать за ребенком в творческой деятельности, лучше узнать его интересы, ценности, увидеть внутренний мир, неповторимость, личностное своеобразие.

Для закрепления полученных навыков и умений ребенок вместе со специалистами изготавливает творческие работы, которые регулярно выставляются на выставках, организуемых как учреждением, так и на уровне района, области. Это очень кропотливая работа, которая требует от ребенка усидчивости, внимания, нацеленности на результат, а от специалистов – терпения. Так как если у ребенка что-то не получается, то у него пропадает интерес и желание продолжать

работу. Для поддержания интереса необходимо искать возможности (с помощью игровых моментов), чтобы заинтересовать ребенка в продолжении и завершении работы. На выполнение отдельных творческих работ уходит несколько месяцев. При этом мальчик видит свои успехи, и с радостью несет работы домой, чтобы показать их своим близким. Таким образом, формируется устойчивый интерес и положительная мотивация к познанию нового, достижению успеха.

Конечно, у ребенка есть свои личностные особенности, которые проявляются различными способами во время занятий (агрессия, плач, смех без причины, детские капризы и т. д.). Для коррекции этих эмоциональных проявлений хорошие результаты дало применение метода сказкотерапии с помощью пальчиковых кукол. При этом усложнение задания сопровождается увеличением количества сказочных героев-кукол, которые ребенок может одновременно удерживать на пальцах рук. Так как у ребенка наблюдаются сенсомоторные нарушения, то в процессе инсценировки сказки пальчики могут запутаться и куклы падают. Если в начале занятий с ребенком мальчику было сложно удержать 1–2 куклы на пальцах, то сейчас он успешно рассказывает сказки с использованием четырех кукол.

В результате комплексной работы всех специалистов с ребенком с ограниченными возможностями были получены положительные результаты: стабилизировалось психоэмоциональное состояние, ребенок стал общительным, активным, работоспособным, любознательным, улучшилась работа мелкой моторики рук, мальчик научился концентрировать внимание, следовать полученной инструкции при выполнении задания. Ребенок в свои восемь лет регулярно принимает участие в выставках, организованных специалистами отделения. В настоящее время ребенок обучается в общеобразовательной школе, успешно прошел адаптацию в школьном коллективе. Он с удовольствием продолжает посещать индивидуальные коррекционные занятия с применением техник арт-терапии.

Особое внимание при проведении реабилитационных мероприятий уделяется работе с родителями, воспитывающими детей с ограниченными возможностями.

Формы и содержание работы с родителями определяются степенью их готовности к сотрудничеству, наличием обратной связи. Наиболее продуктивной формой является индивидуальное консультирование. На индивидуальных консультациях, особенно в первый год работы, педагогом-психологом много внимания было уделено

психокоррекции эмоционального состояния родителей и членов их семей, повышение мотивационной активности пессимистически настроенных членов семьи, совместно проводилась переоценка жизненной ситуации, формирование активной жизненной позиции в преодолении сложностей в развитии ребенка и общении с ним. На втором этапе оказывалась психолого-педагогическая помощь родителям по вопросам воспитания и развития ребенка, формирования адекватной оценки психологического состояния детей и возрастных особенностей. Во время индивидуальной работы специалисты также обучали родителей навыкам игрового взаимодействия с ребенком, а также отработывали стратегии и тактики общения, проводилась работа по улучшению детско-родительских отношений. Консультации с родителями проводятся после каждого индивидуального занятия с ребенком, на которых родители могут также получить информацию о прошедшем занятии, обсудить актуальные для них вопросы. Налаживание эффективного взаимодействия специалистов отделения с родителями во многом определяет динамику положительных результатов работы с ребенком, имеющим ограниченные возможности.

Нужно отметить, что специалисты в работе детьми с ограниченными возможностями находятся в постоянном поиске новых форм и методов работы с детьми, имеющими ограниченные возможности. Сегодня социокультурная реабилитация этих детей не ограничивается использованием методов арт-терапии, а также арт-педагогики, игротерапии. Специалисты отделения по мере возможностей организуют досуговые мероприятия с привлечением детей с ограниченными возможностями (экскурсии, праздничные программы), выезды детей в культурно-досуговые учреждения г. Омска (цирк, детский театр, зоогалерея и т. д.), в рамках акций с привлечением спонсорских организаций. Дети участвуют в районных и областных конкурсах, фестивалях детского творчества, организованных для детей-инвалидов. Для детей с ограниченными возможностями специалистами отделения совместно с педагогами муниципального казенного образовательного учреждения «Лузинская средняя общеобразовательная школа № 1» разработана и реализуется программа по обучению основам компьютерной грамотности. Совместно с педагогом школы и подростками-волонтерами дети осваивают азы компьютерной грамотности, учатся создавать рисунки с помощью компьютерной графики. Все это способствует возрастанию трудовой, обучающей активности у детей с ограниченными возможностями, ускорению их социальной интеграции в общество.

В результате систематической работы специалистов отделения с детьми, а также их родителями в 2012 г. шесть детей с ограниченными возможностями стали первоклассниками и успешно проходят адаптацию к обучению в общеобразовательной школе. В 2012 г. пять детей с ограниченными возможностями приняли участие в международном фестивале и во всероссийских интернет-конкурсах детского творчества в номинации декоративно-прикладное искусство.

Практический опыт работы с детьми с ограниченными возможностями убеждает в том, что арт-терапевтические методы – важный элемент в социокультурно реабилитации детей с ограниченными возможностями. Они позволяют изменять психоэмоциональное состояние ребенка, формировать ценные практические, социальные навыки, положительную мотивацию к занятиям, преодолевать барьеры в общении, повысить самооценку, расширять кругозор, формировать нравственные и эстетические представления, создавать эмоционально-благоприятную атмосферу, способствующую возникновению радостных эмоций, душевного благополучия.

Таким образом, социокультурное становление личности без приобщения ребенка (независимо от уровня и проблем его развития) к искусству невозможно. А метод арт-терапии – это мягкий, щадящий способ, позволяющий создать условия для выявления потенциальных возможностей и стимулирования личностного роста ребенка, коррекции и развития средствами комплекса различных видов искусств.

---

1. *Акатов Л.И.* Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья: психологические основы: учебное пособие для вузов. – М.: ВЛАДОС, 2004. – С. 45–74.

2. *Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании: учебник для вузов / Е.А. Медведева, И.Ю. Левченко, Л.Н. Комиссарова, Т.А. Добровольская.* – М.: Академия, 2001. – С. 23–27.

3. *Бронников В.А., Надымова М.С.* Глоссарий по комплексной реабилитации инвалидов. – Пермь, 2007. – С. 67.

4. *Зинкевич-Евстигнеева Т.Д., Грабенко Т.М.* Практикум по креативной терапии. – СПб., 2003. – 400 с.

5. *Лебедева Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.

## **КОМПЛЕКСНАЯ ПРОГРАММА ПРОФИЛАКТИКИ УХОДОВ ПОДРОСТКОВ ИЗ ДЕТСКОГО ДОМА**

***Н.Б. Гребенникова, Г.В. Каршева, Е.Ю. Черемисина (Омск, Россия)***

Статья посвящена исследованию проблем ухода подростков из семьи и детского дома. В ней рассматривается уход подростка из дома как форма девиантного поведения, исследуются факторы внутреннего и внешнего характера, способствующие уходам подростков из детского дома. Представлен анализ результатов эмпирического исследования, определены основные компоненты комплексной долгосрочной профилактической программы.

*Ключевые слова:* уход подростка из дома как форма девиантного поведения, социальные и психологические факторы, способствующие уходам подростков из детского дома, стили взаимодействия педагогов и воспитанников.

## **COMPREHENSIVE PROGRAMME OF PREVENTION LEAVING CHILDREN'S COMMUNITY BY TEENAGERS**

***N.B. Grebennikova, G.V. Karsheva, E.U. Cheremisina (Omsk, Russia)***

The article deals with the problem of the leaving family or children's community by teenagers. It considers the leaving home by teenager as a form of deviant behavior are investigated factors internal and external order which contribute to leaving children's community by teenagers. Presents an analysis of the results of empirical research, defines the main components of a comprehensive long-term prevention program.

*Keywords:* leaving home by teenager as a form of deviant behavior, social and psychological factors that contribute to leaving children's community by teenagers, styles of interaction of teachers and students.

На современном этапе социально-экономического состояния Омского региона все более острыми становятся вопросы семейного неблагополучия. Уполномоченный при губернаторе Омской области по правам ребенка в своем докладе «О положении детей в Омской области в 2011 году» отметил, что семейное неблагополучие легче предотвратить, чем оказывать помощь семье на поздних стадиях семейного кризиса. К сожалению, «ранняя профилактика остается малоосмысленной в профессиональной среде региона и информационно – методически не обеспеченной. Дети, оставшиеся один на один с семейными конфликтами, неурядицами, разрешают их по-своему,

зачастую, не самым лучшим способом реагирования на кризисную ситуацию» [3, с. 17]. За 2011 год сотрудниками полиции зарегистрировано 1105 самовольных уходов несовершеннолетних из семей и детских учреждений. Однако, проблема самовольных уходов детей из семьи или учреждения остается малоизученной у специалистов. Чаще всего взрослыми такой поступок ребенка расценивается как противоправное действие несовершеннолетнего, в основе которого лежит бесконтрольность со стороны взрослых. Причины же самовольных уходов намного глубже. Отсутствие комплексных исследований причин ухода детей и подростков из семей и учреждений приводит к дефициту услуг для семей с детьми, склонными к «побегу», снижает эффективность социальной профилактики уходов детей из семьи и детских домов.

Выполняя социальный заказ уполномоченного по правам ребенка Омского региона, нами проведено исследование причин уходов подростков из дома.

Необходимо отметить наличие различных концепций, описывающих уход подростка из дома как проявление девиации.

В рамках биологической концепции причиной побегов подростков из семьи является патологическая сильная страсть к путешествиям – «дромомания».

Психологическая концепция указывает на повышенную тревожность и агрессивность таких подростков, наличие у них комплекса неполноценности.

С точки зрения специалистов, описывающих проблему с позиции психологической концепции, причинами ухода подростков из семьи и детского дома служат: низкий уровень способностей к самоанализу и отсутствие навыков регуляции поведения.

С.А. Беличева описала данную проблему с позиции социальной концепции. Она считает уходы подростков из дома результатом их неблагоприятного социального развития, которое проявляется в деформации ценностных ориентаций и стремлении к антисоциальным группам [1, с. 28]. Она выделяет факторы внутреннего и внешнего порядка, которые являются причинами уходов подростков из семьи.

К внешним факторам автор относит:

- социально-экономический кризис,
- семейное неблагополучие (кризис семьи),
- неблагоприятные ситуации в общении подростков со сверстниками и взрослыми.

В качестве внутренних факторов отмечаются:

- психофизиологические аномалии,
- проявления поведения с отсутствием эмоциональной привязанности к кому-либо.

Социальные педагоги, работающие в детских приемниках с подростками – «беглецами», выделяют четыре группы причин ухода детей из дома:

1. Поиск приключений, желание исследовать окружающий мир.
2. Желание добиться победы в конфликте с родителями или педагогами, стремление произвести эффект.
3. Проявление враждебной реакции на социальное окружение в виде ухода из их неблагополучных или разрушенных семей.
4. Проявление реакции на насилие, плохое отношение со стороны родителей или сотрудников учреждения.

Обобщение позиций педагогов, психологов, медицинских работников, специалистов по социальной работе в отношении причин уходов подростков из дома позволяет сделать следующие заключения. Причинами ухода подростков из дома являются:

- дефекты семейного воспитания;
- отсутствие конструктивного социального опыта;
- отсутствие позитивно-окрашенных эмоциональных отношений со значимыми взрослыми.

Иными словами, перечисленные выше факторы являются качественными характеристиками социального окружения подростков, которое оказывало определяющее влияние на их развитие в течение длительного времени и способствовало формированию ряда личностных особенностей.

Пилотажное исследование личностных особенностей пациентов подросткового отделения ГУЗОО «Клиническая психиатрическая больница им. Н.И. Солодников», которые совершали уход из семьи и детского дома, показало, что 70 % из них являются воспитанниками детского дома.

Выборку составили 20 подростков, совершивших уход из семьи и детского дома. В группу респондентов вошли 15 девочек и 5 мальчиков в возрасте от 12 до 15 лет. Наблюдая за поведением подростков в отделении, беседуя с лечащим врачом и каждым подростком, мы выявили следующие специфические особенности поведения подростков:

- только один подросток проявлял повышенную агрессивность;

- 8 человек демонстрировали конфликтные отношения со сверстниками;

- 7 человек рассказали о том, что их родители злоупотребляют алкоголем и жестоко наказывают детей.

Эмоциональное отношение ребенка к членам семьи и сотрудникам детского дома исследовалось нами с помощью проективной методики «Круг общения». При индивидуальном собеседовании подросток различными цветами отмечал людей, с которыми он общается, что позволило нам выявить, что

- 16 подростков отрицательно оценивают отношения в семье и детском доме,

- 2 человека фиксируют нейтральное отношение к своему социальному окружению,

- 2 человека отразили позитивное отношение к членам семьи.

При использовании теста «Самоотношение» мы выявили у 18 подростков высокую степень тревожности, низкий уровень самоуважения, конфликтные отношения со сверстниками и взрослыми.

Поскольку, большинство респондентов пилотажной группы составили подростки, совершавшие уходы из детского дома, то появилась необходимость проведения профилактической работы непосредственно в детском учреждении. Для разработки профилактической программы востребованы исследования специфических особенностей развития подростков, воспитывающихся в условиях детского дома.

В работах В.Г. Степанова выделяются следующие специфические особенности развития подростков, воспитывающихся в условиях детского дома:

- обострена потребность во внимании и доброжелательности взрослых;

- проявляется часто агрессия во взаимоотношениях со сверстниками;

- проявляется одна из форм зависимого от взрослых поведения, подросток привлекает внимания взрослых либо исполнительностью и послушанием, либо демонстративным невыполнением требований [2, с. 34].

Как правило, подростки описывают себя как человека, испытывающего тревогу, неуверенность в себе, ощущающего собственную неполноценность, изолированность и беспомощность, не имеющего перспектив в будущем. Исследование 10 подростков, проживающих в детском доме и составляющих, по мнению педагогов, группу риска

в отношении уходов из детского дома, подтвердило высказанную выше позицию ученых. Так, девять из десяти подростков проявляли агрессию в отношениях со сверстниками, демонстрировали иждивенческую позицию и затруднения в понимании эмоционального состояния окружающих. Восемь подростков данной группы имели заниженную самооценку и проявляли свою зависимость от внешнего контроля.

Социальное окружение, значимых для подростков, взрослых составляет педагогический коллектив, поэтому возникла необходимость исследования основного подхода и стилей взаимодействия педагогов и воспитанников.

В нашем исследовании приняло участие 13 педагогов. С помощью применения методики О.А. Казанской «Стили педагогического общения», нами выявлено, что 9 воспитателей используют авторитарный и попустительский стиль взаимодействия с подростками. Восемь педагогов в качестве основного метода воспитания используют метод устрашения и демонстрируют нестабильность своего эмоционального состояния.

Таким образом, нами выявлена взаимосвязь специфики развития подростков и воспитательных подходов и стиля взаимодействия со стороны педагогического коллектива:

- авторитарный и попустительский стиль взаимодействия педагогов с подростками формируют у воспитанников иждивенческую позицию и протестное поведение;

- нестабильное эмоциональное состояние воспитателей влияет на развитие тревожности и неуверенности в себе;

- отсутствие позитивного подхода в воспитании не позволяет подросткам опираться на ресурсы и самостоятельно строить перспективные жизненные планы.

Результаты проведенного нами исследования причин уходов подростков из детского дома продиктовала необходимость построения профилактической работы в двух направлениях:

1. Социально-психологическая поддержка подростков, направленная на снижение уровня тревожности, формирование адекватной самооценки, выявление личностных ресурсов для построения перспективных жизненных планов в условиях детского дома.

2. Целенаправленная работа с педагогическим коллективом, направленная на развитие профессиональной рефлексии педагогов, позволяющей осознать негативные последствия применяемых ими педагогических подходов и стилей взаимодействия с подростками.

В качестве концептуального основания комплексной программы нами выбрана позитивная психотерапия. Выбор позитивного подхода обусловлен тем, что следование ему меняет стереотипы взаимодействия подростков с их социальным окружением. Концентрация внимания специалистов на ресурсах подростков, а не на их проблемах, позволяет им успешно оказывать социально-психологическую помощь в построении перспективных жизненных планов, в позитивном оценивании социальной ситуации, в овладении подростками и педагогами навыками конструктивного взаимодействия.

Таким образом, на основании анализа результатов эмпирических исследований нами разработана программа работы специалиста по социальной работе с подростками, совершавшими попытки ухода из детского дома, которая включает следующие компоненты:

- коррекцию эмоциональной сферы;
- формирование навыков конструктивного взаимодействия;
- обучение приемам саморегуляции;
- целенаправленную работу по повышению уровня самоуважения.

Блок программы социально-психологической работы с педагогическим коллективом включает следующие компоненты:

- развитие профессиональной рефлексии педагогов;
- освоение навыков эффективного педагогического общения;
- изучение основ применения позитивного подхода в работе с подростками.

Данная долгосрочная программа была частично апробирована в детском доме № 1 и получила позитивную оценку подростков и педагогов данного учреждения.

---

1. *Беличева С.А.* Основы превентивной психологии. – М.: Просвещение, 1993. – 241 с.

2. *Степанов В.Г.* Психология трудных школьников. – М.: Академия, 2007. – 320 с.

3. О положении детей в Омской области в 2011 г.: доклад уполномоченного при губернаторе Омской области по правам ребенка. – Омск, 2012. – 297 с.

## **ПРОГРАММА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СЕМЬИ ЧЕЛОВЕКА, СТРАДАЮЩЕГО ШИЗОФРЕНИЕЙ**

***Н.А. Ефремова, А.В. Бычок (Омск, Россия)***

В данной статье представлен опыт разработки программы в рамках системного подхода по проблеме социальной адаптации семьи человека страдающего шизофренией.

*Ключевые слова:* социальная адаптация, семья как социальная система, шизофрения, стигматизация.

## **THE PROGRAM OF SOCIAL ADAPTATION OF FAMILY THAT CONTAINS MEMBER WITH SCHIZOPHRENIA**

***N.A. Efremova, A.V. Bichok (Omsk, Russia)***

In this article there is an experience of programm development in a line of systematic approach to solve the problem of social adaptation of the family with one of the member who has schizophrenia.

*Key words:* social adaptation, family as a social system, schizophrenia, stigma.

По данным «Государственного научного центра социальной и судебной психиатрии им. В.П. Сербского» г. Москва, в 2010 г. доля больных с впервые установленным диагнозом «шизофрения» составила 15 % от всех заболеваний связанных с психическими расстройствами, при этом доля обращений больных шизофренией в ПНД оставляет 14 % от числа всех обращений. В России 3 млн тяжелых психически больных, каждый третий из них инвалид, большинство опекается семьями. Бремя болезни задело не менее 10 млн россиян [28, с. 7]

В изучение данной проблемы внесли свой вклад такие авторы как И.Я. Гурович, А.Б. Шмуклер, Я.А. Сторожакова, С.Н. Мосолова, А.Г. Головина, занимающиеся изучением особенностей психосоциальной работы с семьями людей, страдающих шизофренией [10], а также А.Я. Варга в работах которой отражены особенности семейной системы [6] и работа А.В. Семке, в которой рассматриваются особенности семейных взаимоотношений в семьях, имеющих психически больного родственника [28]. Из зарубежных авторов можно выделить Р. Вулис, Л. Кьюперс, Д. Лефф, и Д. Лэм, которые в своих работах

описали практические аспекты работы с семьей людей, страдающих шизофренией [9] [15].

Семья является основным источником поддержки больного шизофренией в обществе, а поскольку шизофрения влияет на все сферы жизни человека, то и изменения личности происходят во многих сферах. Соответственно, привычный способ взаимодействия между больным и социумом невозможен. Нами была поставлена цель – исследовать проблемы семьи человека страдающего шизофренией.

*Объект* исследования – семья больного шизофренией.

*Предмет* исследования – проблемы семьи человека страдающего шизофренией.

Исследование проводилось с помощью анкетирования с 23 января по 23 апреля 2012 года на базе Реабилитационного комплекса в БУЗ ОО «КПБ им. Солодникова Н.Н.»

Анкета состоит из 14 вопросов и направлена на выявление проблем родственников больного шизофренией.

Для обработки информации был использован математический метод вычисления процентного соотношения ответов.

Выборку составили 32 человека, 7 мужчин и 25 женщины в возрасте от 29 до 63 лет являющиеся родственниками пациентов, находящихся на лечении в ОКПБ во 2-м общепсихиатрическом отделении. Все опрошиваемые отметили, что их родственник имеет инвалидность, болеет более пяти лет, следовательно, респонденты имеют достаточный опыт взаимодействия с человеком, больным шизофренией.

### **Результаты исследования и их анализ.**

Анализ ответов респондентов на вопросы, направленные на выявление внешних и внутренних семейных проблем, связанных с психическим заболеванием члена семьи показал, что семьи в основном выделяют следующие внешние проблемы: нарушение отношений с окружающими, проблемы связанные с инструментальной поддержкой больного, материальные проблемы.

Таблица 1

### **Проблемы семьи человека, страдающего шизофренией**

| <i>Проблемы семьи человека, страдающего шизофренией</i>   | <i>Кол-во чел</i> |
|---|-------------------|
| Материальные трудности                                    | 16                |
| Отношение окружающих                                      | 3                 |
| Проблемы связанные с инструментальной поддержкой больного | 13                |

Как видим из табл. 1, наиболее распространенными проблемами в семьях опрашиваемых являются: нарушение отношений с окружающими – 50 % (16 чел.) респондентов и проблемы связанные с инструментальной поддержкой больного – 41 % (13 чел.) респондентов.

Отношения в большинстве семей после заболевания родственника шизофренией изменились. Характер изменений в семье представлен в табл. 2.

Таблица 2

**Изменение семейных взаимоотношений  
в связи с заболеванием одного из членов семьи**

| <i>Изменения в семье</i>         | <i>Кол-во семей (%)</i> |
|----------------------------------|-------------------------|
| Усилились конфликты, раздражение | 33                      |
| Ощущение, что «Все стало плохо»  | 13                      |
| Утрата связей с родственниками   | 28                      |
| Отчуждение, чувство одиночества  | 23                      |
| Ничего не изменилось             | 3                       |

Для многих семей наличие психически больного члена семьи является тяжелой стрессовой ситуацией. Большинство респондентов отмечают усиление конфликтов – 33 %, утрату связей с родственниками – 28 %, т. е. семья все меньше общается с родственниками, что бы избежать обсуждения особенностей поведения больного; 23 % семей – указывают на чувство одиночества в семье и отчуждение.

Ответы на вопрос о том, как изменился образ жизни семьи, представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Изменение образа жизни в связи с заболеванием родственника**

| <i>Изменения образа жизни семьи</i> | <i>Кол-во семей (%)</i> |
|-------------------------------------|-------------------------|
| Пришлось сменить работу             | 10                      |
| Утрата приятелей, друзей            | 26                      |
| Выезды в ОКПБ                       | 26                      |
| Жизнь как на пороховой бочке        | 8                       |
| Сопровождение родственника          | 28                      |

Анализ таблицы показал, что в большинстве семей появилась такая обязанность, как «сопровождение» больного родственника – 28 %, т. е. родственникам приходится осуществлять постоянный контроль за его поведением и состоянием.

А также происходит утрата друзей – 26 %, в связи с тем, что больной шизофренией вызывает недоумение у знакомых и друзей, своим агрессивным поведением, вызывает у друзей и родственников нежелание общаться. У родственников больного появляется новая обязанность: выезды в ОКПБ – 26 % респондентов, т. е. для лечения больного необходимо периодически ездить в больницу вместе с ним. В некоторых семьях родственникам пришлось сменить работу, чтобы иметь время на уход за больным – 10 % респондентов.

#### **Выводы по исследованию.**

1. В ходе исследования нами были выявлены наиболее распространенные проблемы семьи человека страдающего шизофренией:

Материальные проблемы, проблемы, связанные с инструментальной поддержкой больного, проблемы с социальным окружением.

2. В целом образ жизни семьи в связи с заболеванием родственника шизофренией усложняется и характер изменений следующий: появляется новая обязанность у членов семьи «сопровождение» больного родственника, так как у больного снижена волевая регуляция поведения. Кто-то из членов семьи вынужден сменить работу, чтобы иметь время на уход за больным. Происходит утрата друзей семьи, в связи с тем, что больной шизофренией вызывает недоумение у знакомых и друзей, своим агрессивным поведением вызывает у друзей и родственников нежелание общаться. Семья часто остается без поддержки родни.

3. Для многих семей наличие психически больного члена семьи является тяжелой стрессовой ситуацией, которая имеет свои особенности усиление конфликтов, постоянное эмоциональное напряжение, утрату связей с родственниками, чувство одиночества в семье и отчуждение. Таким образом проявляются стигматизация и самостигматизация родственников больного.

Если рассматривать семью психически больного человека как систему, а всех членов семьи представить как элементы системы, находящиеся в постоянном взаимодействии, то стоит сказать, что «изменение» (в нашем случае это заболевание одного из членов семьи) влияет на всю «систему» в целом. Семья сталкивается с рядом проблем, самостоятельно справиться с которыми, порой, невозможно. Поскольку, основным источником поддержки для больного является семья, то для того чтобы обеспечить больного поддержкой необходимо проводить психосоциальную работу с семьей и ближайшим социальным окружением. В связи с этим нами была разработана программа социальной помощи семье больного шизофренией.

## **Комплексная программа «Поддержка семьи психически больного человека»**

**Актуальность.** Благодаря проведенному эмпирическому исследованию, нами был выявлен круг проблем семей, членом которых является человек страдающий шизофренией, среди них: семейные конфликты; постоянное эмоциональное напряжение; чувство одиночества (у здоровых членов семьи); стигматизация; сужение круга общения всех членов семьи; постоянная курация больного родственника.

В связи с этим, предлагаемая комплексная программа направлена на устранение причин данных семейных проблем.

**Объект** – семья, имеющая родственника страдающего шизофренией.

**Цель** комплексной программы – помочь семье справиться с проблемами различного характера, связанными с болезнью их родственника.

### **Задачи программы:**

1. Создать условия для осознания родственниками наличия болезни в рамках модели «стресс-диатез-уязвимость».
2. Работа с семейными проблемами, помощь в разрешении которых входит в задачи совета полипрофессиональной бригады.
3. Информирование родственников пациентов о путях решения проблем, вызванных заболеванием родственника.
4. Обучение родственников взаимодействию с человеком, страдающим шизофренией.

Концептуальной основой комплексной программы служат работы Р. Вулис, П.Б. Джонс, П.Ф.Л. Бакли, Дж. Лефф, Д. Лэм.

Комплексная программа построена на следующих принципах:

1. Принцип сотрудничества. Родственники становятся помощниками терапевта, чтобы помочь пациенту.
2. Принцип открытости. Делается акцент на открытости и партнерстве в работе с семьей.
3. Позитивный подход к семье. Предполагается, что семья имеет силу и потребности, чтобы решить свои проблемы.
4. Семейное лечение не заменит традиционное лечение.

### **Основные блоки программы:**

1. Диагностический.
2. Информационный.
3. Установочный.

### **1. Диагностический блок.**

*Цель:* выявление потребностей, проблем и особенностей семейных отношений родственников, больного шизофренией.

В данном блоке допустимо использование анкетирования, опроса, проективной методики «семейная социограмма» Э.Г. Эйдемиллера.

Диагностика проводится до начала работы с родственниками, во время и после окончания курса комплексной программы.

### **2. Информационный блок.**

*Цель:* Информирование членов семьи больного шизофренией о заболевании, о проблемах заболевшего родственника и о способах поддержки больного родственника.

Информационная поддержка семьи больного шизофренией осуществляется с помощью групповых психообразовательных занятий и с помощью распространения информационных буклетов.

### **3. Установочный блок.**

*Цель:* помощь семьям в решении психологических и социальных проблем, вызванных психическим заболеванием их родственника.

Создание группы поддержки из родственников пациентов с целью повысить компетентность родственников в понимании специфики проблем, вызванных заболеванием.

Групповые занятия организует и ведет специалист по социальной работе. Ему помогают психолог и психотерапевт.

### **Структура комплексной программы**

Программа включает три основных этапа, различающихся по своим задачам и продолжительности:

1. Этап – ознакомительный (1 занятие);
2. Этап – содержательный (10 занятий);
3. Этап – подведение итогов (1 занятие).

Одним из важнейших средств помощи семьям, является групповая работа, которая преследует следующие цели:

1. Улучшение информированности членов группы, при этом развиваются горизонтальные коммуникации и взаимопонимание.

2. Разработку новых идей, решений, повышение активности членов группы и стимулирование их к нахождению новых вариантов.

3. Создание коллектива единомышленников, способных к сотрудничеству и взаимопомощи.

4. Осуществление многоаспектной экспертизы любой идеи – путем коллективного поиска аргументации ее защиты, критическому

анализу, реальному осмыслению и прогнозированию потенциальных проблем.

Групповая работа с родственниками, позволяет снять уникальность проблемы, а также, помогает разрешению таких проблем, выявленных нами в исследовании, как чувство одиночества, непонимания, стигматизация и самостигматизация. В группе создается благоприятное терапевтическое пространство.

Особенности комплексной программы:

Состав участников группы: 8–12 человек.

Время работы: 12 занятий (2 раза в неделю по 1–1,5 часа).

Программу осуществляют специалисты полипрофессиональной бригады: специалист по социальной работе, психолог (медицинский психолог), врач-психотерапевт. Специалист по социальной работе выполняет координирующую функцию, а также участвует в организации занятий и непосредственно взаимодействует с родственниками пациентов.

**Методы и приемы работы**, используемые на занятиях:

- информирование;
- анкетирование;
- групповая дискуссия;
- аутогенная тренировка;
- работа с притчами;
- рисуночная проективная методика;
- рефлексия;
- ведение дневника занятий.

**Обязательные процедуры**

Индивидуальная и групповая рефлексия в начале и конце занятий. Цель этой работы в осмыслении процессов, способов и результатов индивидуальной и совместной деятельности.

Ведение дневников участниками группы.

Выполнение участниками домашних заданий, закрепляющих учебный материал, полученный на занятии и обязательная проверка домашнего задания на следующем занятии.

**Критерии оценки и эффективности комплексной программы**

1. Информированность здоровых родственников об особенностях проявления шизофрении;
2. Динамика эмоционального отношения к родственнику, страдающему шизофренией.

3. Формирование групп поддержки из членов семей, имеющих родственников больных шизофренией.

4. Количество и качество времени проводимого членами семьи с больным родственником.

5. Высокий уровень компетенций, связанных с решением проблем родственника, страдающего шизофренией.

Мы надеемся, работа по оказанию помощи семьям, имеющим родственников страдающих шизофренией начатая нами, будет продолжена и программа «Поддержка семьи психически больного человека» разработанная нами будет реализована сотрудниками реабилитационного комплекса в БУЗ ОО «КПБ им. Солодникова Н.Н.»

---

1. *Кьюперс Л., Лефф Дж., Лэм Д.* Шизофрения. Работа с семьями. Практическое руководство: пер. с англ. – Амстердам; Киев, 1996. – 128 с.

2. Сборник избранных материалов ООИ «Новые возможности». VI Межрегиональное совещание – 2008. – С. 7–15.

3. *Семке А.В., Зражевская И.А., Кулешова Н.А.* Семейные взаимоотношения и наследственная отягощенность шизофренией. – Новосибирск: Сибмедиздат НГМУ, 2007. – 191 с.

## **ПРОЕКТ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**

***Т.А. Морозова (Салехард, Россия)***

В проекте представлена система работы по профилактике правонарушений и безнадзорности несовершеннолетних в образовательном учреждении. Освещается проблема, решению которой будет способствовать данный проект – необходимость создания системы мероприятий, направленных на сокращение числа безнадзорных детей, количества правонарушений в детской среде, на активизацию роли семьи в воспитании законопослушного и ответственного ребенка.

Реализация мероприятий, предусмотренных проектом, позволит повысить эффективность социально-реабилитационной работы с детьми и подростками, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, а также совершающими противоправные действия, улучшить взаимодействие органов и учреждений системы профилактики безнадзорности и правонарушений, создать стабильные условия для адаптации несовершеннолетних в обществе.

*Ключевые слова:* несовершеннолетний, беспризорный, социально опасное положение, индивидуальная профилактическая работа, профилактика безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних

## **PREVENTIVE MEASURES PROJECT ON OFFENCE AND UNCARED FOR TEENAGERS**

***T.A. Morozova (Salekhard, Russia)***

This article is devoted to the system of measures on preventing of teenagers' offence in educational institutions. The article represents necessary measures for the reduction of the number of deviant teenagers, who have no parents' control and the reduction of teenagers' offence. This work is directed to increase the family role in the upbringing of a responsible young person who doesn't break the law.

The realizations of these measures can help increase effectiveness of social rehabilitation work among teenagers in difficult life situation and deviant teenagers, improve the interaction with all institutions and organizations of offence prevention and create stable conditions for adaptation of teenagers in the society.

*Keywords:* Teenager, Teenager without parents' control, Homeless, Social dangerous situation, Individual preventative work, Prevention of deviant teenagers' offence

Душа ребенка чиста, как белый снег, падающий с неба.  
И писать на нем надо белой палочкой, такой же чистой, как она сама.  
Проведешь один раз черной палочкой, уже всю душу замараешь...

*М. Юхма*

В настоящее время в Российской Федерации сохраняется комплекс проблем в сфере жизнедеятельности и правовой защищенности детей, вызывающих серьезную обеспокоенность государственных органов и общества в целом. По-прежнему чрезвычайно актуальны такие проблемы, как рост числа семей и детей, находящихся в социально-опасном положении, ухудшение физического и психического здоровья, социальное сиротство, безнадзорность, преступность, религиозный экстремизм, наркомания среди подростков и молодежи. Не снижается количество правонарушений, совершаемых несовершеннолетними. Сохраняется опасная тенденция повышения криминальной активности подростков младших возрастов, а также подростков женского пола. Особую тревогу вызывает продолжающееся распространение злоупотребления алкоголем, наркотическими средствами, психотропными и сильнодействующими веществами среди детей и подростков, а также массовое внутригрупповое насилие в молодежной и подростковой среде. Профилактика преступлений молодежи представляет собой очень актуальную и значимую составную часть предупреждения преступности в нашей стране.

Одним из направлений деятельности школы – профилактика правонарушений, девиантного поведения, бродяжничества, безнадзорности в детской среде, а также раннего семейного неблагополучия.

Основная причина постановки на внутришкольный учет детей – пропуски уроков и неуспеваемость. Основной вид административных правонарушений, совершенных учащимися, связан с употреблением алкогольных и слабоалкогольных напитков, а также общественно-опасные деяния.

Свободный доступ детей и подростков к табачной, алкогольной продукции и ПАВ приводит к увеличению числа курильщиков, употребляющих алкогольную продукцию. На протяжении шести лет учащимися школы совершено четыре преступления. Учащихся, состоящих на учете в отделении по делам несовершеннолетних за различные правонарушения составляет от 4 до 14 человек (на протяжении шести лет). Проанализировав данные факты, можно отметить, что доставляются несовершеннолетние в ночное время суток. Это говорит о том, ослаблен контроль родителей за детьми в ночное время и большей частью дети предоставлены сами себе.

Считаю, что реализация проекта позволяет обеспечить: оптимальную организацию образовательного процесса в школе, своевременное выявление индивидуальных особенностей личности на основе проведения диагностической и коррекционно-профилактической работы, повышение уровня правовой информированности педагогов, родителей и учащихся, активизацию роли семьи в плане воспитания законопослушного и ответственного ребенка, сдерживание роста правонарушений среди учащихся школы.

**Проблема, решению которой будет способствовать проект:**

Необходимость создания системы мероприятий, направленных на сокращение числа безнадзорных детей, количества правонарушений в детской среде, на активизацию роли семьи в воспитании законопослушного и ответственного ребенка.

**Цель проекта:**

Создание системы работы по профилактике и коррекции девиантного поведения подростка в процессе его социализации.

**Задачи проекта:**

1. Проведение диагностики с целью объективной оценки ситуации в школе, связанной с правонарушениями, безнадзорностью.
2. Повышение уровня правовой информированности педагогов, родителей и учащихся.
3. Активизация роли семьи в плане воспитания законопослушного, успешного и ответственного ребенка.
4. Расширение возможностей для детей группы риска для активного творческого и образовательного отдыха.

**Результаты от внедрения**

1. Сдерживание роста правонарушений и снижение безнадзорности среди учащихся школы.
2. Повышение уровня воспитанности и обученности учащихся.

**Обоснование актуальности**

Социальные и экономические проблемы в российском обществе на данном этапе развития существенно ослабили институт семьи, ее воздействие на воспитание детей. Результатом этого процесса является рост численности безнадзорных детей, увеличение пространства в детской среде наркотиков и алкоголя. И, как следствие, увеличение числа правонарушений среди несовершеннолетних.

Ежегодно в стране выявляется более 300 тыс. уголовных деяний несовершеннолетних, причем 100 тыс. из них совершается детьми, не достигшими возраста уголовной ответственности. Кроме то-

го, имеются проблемы, решение которых назрело давно. Среди них – насилие в семье, а так же продолжается рост числа социальных сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Являясь основным социальным институтом государства по ранней профилактике девиантного поведения подростков, образовательные учреждения сталкиваются с необходимостью помогать семье в воспитании детей, направлять и выправлять, нивелировать недостатки семейного воспитания негативного влияния окружающей среды, облегчать вхождение детей и подростков в различные виды социальных взаимоотношений [4, с. 16].

Нередко работа педагогов с трудными детьми сводится к запретительным мерам и не устраняют причины, вызывающие отклоняющееся поведение подростка и его психологическую дезориентацию. Это способствует возникновению у подростков аффективных состояний, приводящих к общественно-отрицательным формам поведения, которые при длительном сохранении становятся устойчивыми качествами личности. Прежде всего, работа с несовершеннолетними должна быть, ориентирована на предупреждение конфликтных ситуаций, приводящих к деформациям развития личности [2, с. 207].

Большую часть своего времени дети проводят в школе, поэтому огромная роль в осуществлении гарантий прав ребенка ложится на плечи педагогов школы.

Важнейшими задачами, стоящими перед педагогическим коллективом школы сегодня, являются:

- содействие ребенку в реализации и защите его прав и законных интересов;
- осуществление контроля соблюдения законодательства РФ и субъектов РФ в области образования несовершеннолетних;
- воспитание законопослушных детей и подростков;
- оказание социально-психологической и педагогической помощи детям и семьям;
- выявление детей и семей, находящихся в социально-опасном положении.

В связи с этим одна из самых значимых задач сегодня – поиск путей уменьшения преступлений среди несовершеннолетних и повышения эффективности профилактической работы. Поэтому возникает необходимость разработки системы работы, направленной на профилактику и коррекцию социально-педагогической запущенности учащихся школы.

В основе подхода – концепция комплексной помощи детям и подросткам Р.В. Овчаровой, которая считает, что «успех в предупреждении противоправного и преступного поведения несовершеннолетних может быть обеспечен только совместной работой всех субъектов, осуществляющих работу с детьми и подростками группы риска» [2, с. 211].

**Новизна проекта** заключается:

- в комплексном подходе к организации деятельности по профилактике правонарушений и безнадзорности;
- в охвате различных направлений деятельности;
- в создании широкой сети дополнительного образования (кружки, секции, летние лагеря, Каникулярная школа), позволяющей решить проблему свободного времени каждого учащегося.

**Продолжительность реализации проекта** – с 2012 г. по 2015 г.

**Объем финансирования**

Финансирование реализации проекта планируется осуществлять из трех источников:

- субвенция (приобретение учебных и наглядных пособий, технических средств обучения);
- бюджет (оплата курсов повышения квалификации, фонд всеобуча);
- внебюджетные средства (фонд Попечительского совета, благотворительная помощь).

**Перспективы дальнейшего развития проекта**

Создание на базе школы службы примирения.

Расширение социального взаимодействия школы.

Организация работы постоянно-действующего туристического лагеря в летний период для учащихся «группы риска».

Возможности его распространения

Организация обучающих семинаров.

Издание методических материалов, информационных бюллетеней, статей.

Размещение информации на школьном сайте.

Издание информационного сборника «Родительский проблемник».

**Дополнительная информация**

**Направления деятельности:**

- Диагностическое.
- Психокоррекционное.
- Оздоровительное.

- Социальное.
- Методическое.
- Просветительское.
- Мониторинг.

**Диагностическое** направление включает в себя комплексную психолого-медико-педагогическую диагностику уровня психического, физического развития; отклонений в поведении и развитии личности детей; отдельных психических процессов; трудностей адаптации учащихся в образовательном учреждении.

Результаты диагностики используются в работе с детьми, имеющими проблемы различного характера, с родителями, обеспокоенными негативными проявлениями особенностей психофизиологического развития своих детей.

**Психокоррекционное** направление подразумевает психопрофилактическую и коррекционную работу:

- при начальных стадиях пограничных психических состояний детей и подростков;
- с целью компенсации девиаций личностного развития и неадекватных форм поведения;
- для коррекции межличностных отношений;
- с целью преодоления различных комплексов личностного характера;
- для адаптации ребенка в социуме.

**Оздоровительное** направление представляет следующие разделы работы:

- разработка и проведение комплекса лечебно-оздоровительных мероприятий, направленных на профилактику нервно-психических и соматических заболеваний;
- разработка индивидуальных программ восстановления здоровья детей;
- обеспечение соответствующего режима учебной деятельности детей и подростков группы риска.

**Социальное** направление предусматривает оказание помощи несовершеннолетним в защите их прав и охраняемых законом интересов; профориентации, получении профессии, профилактика асоциального поведения.

В консультационное направление входят консультации родителей и лиц, их заменяющих, а также педагогов, работающих с детьми группы риска по вопросам выбора методов психолого-педагогического воздействия на личность ребенка, по проблемам личной жизни

несовершеннолетних, оказание помощи в решении конфликтных ситуаций в педагогической и семейной среде.

**Методическая работа** включает:

- обеспечение профилактической работы по преодолению и коррекции отклоняющегося развития личности ребенка;
- планирование и ведение методической работы по разработке учебных планов, программ и методических материалов для работы с детьми группы риска;
- повышение квалификации работников образовательного учреждения.

**Просветительское направление** работы включает:

- создание информационного банка данных по проблемам детей и семей группы риска;
- ведение просветительской работы среди учащихся и родителей.

**Социально-педагогический мониторинг** учащихся:

- диагностика познавательных и психических процессов у учащихся;
- предоставление данных исследования на ПМПк.

Мониторинг предусматривает проведение мониторинга эффективности профилактической деятельности в общеобразовательном учреждении (на основании положения)

### Мероприятия по реализации проекта

| №                                     | Мероприятия  | Срок                          | Ответственный   |
|---------------------------------------|--|-------------------------------|---|
| <i>Диагностическое направление</i>    |  |                               |   |
| 1                                     | Диагностика уровня развития познавательных процессов   | Октябрь, апрель               | Психолог  |
| 2                                     | Диагностика мотивационно-волевой сферы личности  | Октябрь, апрель               | Психолог  |
| 3                                     | Диагностика характера межличностных взаимоотношений с одноклассниками                              | Октябрь, апрель               | Психолог, классные руководители                               |
| 4                                     | Диагностика личностных особенностей ребенка  | По требованию и запросу       | Психолог  |
| <i>Психокоррекционное направление</i> |  |                               |   |
| 5                                     | Выбор оптимального способа обучения для каждого ребенка, выбор мер психокоррекционного воздействия | сентябрь                      | Администрация школы<br>Социально-педагогическая служба        |
| 6                                     | Организация работы по привлечению детей «группы риска» к занятиям по интересам (кружки, секции)    | Октябрь, январь               | Педагоги дополнительного образования<br>Классные руководители |
| 7                                     | Разработка психолого-педагогических рекомендаций по работе с детьми «группы риска»                 | Май, октябрь, февраль, ноябрь | Социальный педагог, психолог                                  |

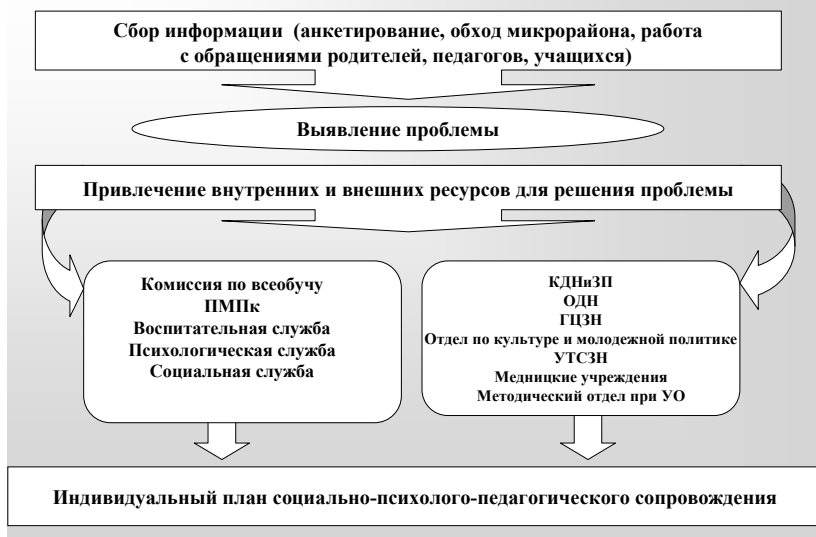
## Продолжение табл.

| №                                  | Мероприятия   | Срок                                 | Ответственный   |
|------------------------------------|---|--------------------------------------|---|
| 8                                  | Разработка плана мероприятий (на год) по работе с детьми «группы риска»   | сентябрь                             | Администрация школы<br>Социально-педагогическая служба  |
| 9                                  | Осуществление профилактических мероприятий по предупреждению детской беспризорности.  | В течение года                       |   |
| 10                                 | Проведение общешкольных родительских собраний по вопросам охраны прав детства, по профилактике вредных привычек, по выявлению и помощи семьям, нуждающимся в психологической и материальной помощи. | В течение учебного года              | Администрация школы   |
| <i>Оздоровительное направление</i> |   |                                      |   |
| 11                                 | Обеспечение соответствующего режима учебной деятельности.   | В соответствии с нормативными актами | Администрация школы   |
| 12                                 | Проведение просветительской работы среди учащихся о сохранении здоровья   | 2012–2015                            | Социальный педагог,<br>Медицинский работник   |
| 13                                 | Оказание помощи в приобретении путевок в детские оздоровительные лагеря.  | 2012–2015                            | Социально-педагогическая служба   |
| 14                                 | Разработка и проведение комплекса оздоровительных мероприятий для всех категорий учащихся.  | 2012–2015                            | ШМО учителей физической культуры, педагоги дополнительного образования, инструктор по физической культуре |
| 15                                 | Реализация и коррекция комплекса оздоровительных мероприятий  | 2012–2015                            | Руководитель ШМО учителей физической культуры   |
| <i>Социальное направление</i>      |   |                                      |   |
| 16                                 | Обследование жилищно-бытовых условий жизни учащихся, состоящих на профилактическом учете.   | По мере необходимости                | Социально-педагогическая служба<br>Классные руководители  |
| 17                                 | Оказание помощи в трудоустройстве в летний период учащихся, достигших возраста 14 лет.  | Май–июнь                             | Социально-педагогическая служба   |
| <i>Методическое направление</i>    |   |                                      |   |
| 18                                 | Организация информационно-консультативной помощи детям «группы риска», педагогам, родителям.  | По мере обращения                    | Социальный педагог,<br>педагог-психолог   |
| 19                                 | Организация и проведение занятий с педагогическим коллективом в рамках деятельности консалтингового центра  | 2012–2015                            | Администрация школы,<br>социально-педагогическая служба.  |
| 20                                 | Курсовая переподготовка специалистов для работы с детьми «группы риска».  | 2012–2015                            | Администрация школы.  |
| 21                                 | Организация индивидуальной работы с классными руководителями по решению проблем социальной жизни ребенка  | 2012–2015                            | Социально-педагогическая служба.  |

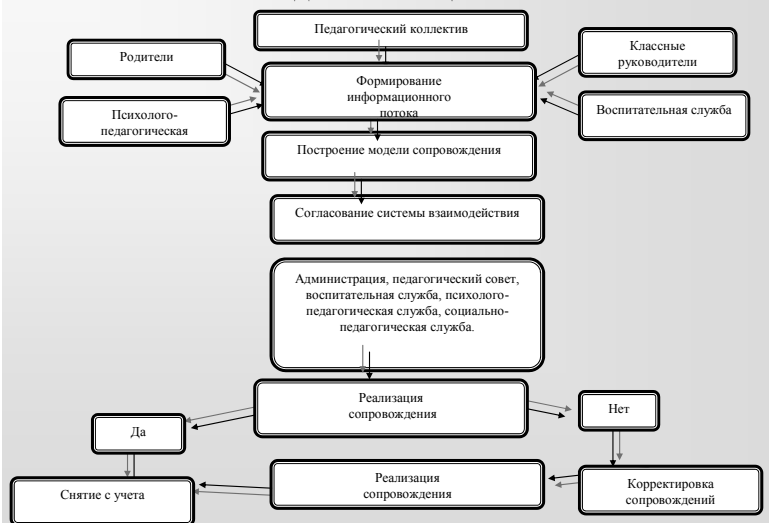
### **Ресурсное обеспечение проекта:**

- создание системы повышения квалификации педагогических кадров;
- подбор педагогических, психологических методик и технологий;
- разработка анкетных, опросных, диагностических методик для участников проекта;
- создание условий для реализации проекта;
- укрепление материально-технической базы;
- приобретение учебных и наглядных пособий, технических средств обучения;
- методическая помощь в организации работы и обмен опытом.

### **АЛГОРИТМ РАБОТЫ СОЦИАЛЬНОЙ СЛУЖБЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ПРАВОНАРУШЕНИЙ И БЕЗНАДЗОРНОСТИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ**



## АЛГОРИТМ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ШКОЛЫ



1. *Галагузова М.А., Мардахаева Л.В.* Методика и технологии социального педагога. – М., 2002. – С. 33.
2. *Овчарова Р.В.* Справочная книга социального педагога. – М., 2001. – С. 123.
3. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М., 1963.
4. *Степанов В.Г.* Психология трудных школьников. – М., 1996. – С. 92.

**ИННОВАЦИОННАЯ МНОГОКОМПОНЕНТНАЯ  
ПРОГРАММА СОПРОВОЖДЕНИЯ ПАЦИЕНТОВ  
С ХРОНИЧЕСКОЙ ОБСТРУКТИВНОЙ БОЛЕЗНЬЮ ЛЕГКИХ  
СПЕЦИАЛИСТАМИ ПОЛИПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ БРИГАДЫ**

***О.Ю. Пузикова, В.М. Гершевич, Н.В. Овсянников, Ю.П. Дубенский  
(Омск, Россия)***

В статье представлен проект инновационной многокомпонентной программы сопровождения больных ХОБЛ специалистами полипрофессиональной бригады. Подробно рассмотрены компоненты программы и описаны функции специалистов, сопровождающих пациентов на общих этапах лечения и реабилитации.

*Ключевые слова:* здоровье, болезнь, реабилитация, ХОБЛ – хроническая обструктивная болезнь легких, полимодальный подход, инвалидность, образование пациентов.

**INNOVATIVE MULTICOMPONENT PROGRAM  
ABOUT LEADING THOSE WHO ARE ILL WITH COPD  
BY POLYPROFESSIONAL BRIGADE'S SPECIALISTS**

***O.U. Puzikova, V.M. Gershevich, N.V. Ovsyannikov, U.P. Dubenskiy  
(Omsk, Russia)***

In this report you can find a project of a new multicomponent program about leading those who are ill with COPD by polyprofessional brigade's specialists. Components of the program were clearly considered in details. Functions of the specialists were described in the same way.

*Keyword:* health, disease, rehabilitation, COPD – chronic obstructive pulmonary disease, polyprofessional approach, disability, education of patients.

Слово «здоровье» принадлежит к тем немногим понятиям, значения которых знают все, но понимают по-разному.

В современной литературе множество подходов к понятию здоровья можно классифицировать следующим образом: 1) здоровье – это отсутствие болезней; 2) здоровье и норма – понятия тождественные; 3) здоровье как единство морфологических, психоэмоциональных и социально-экономических констант [2].

Общее в этих определениях состоит в том, что здоровье понимается как нечто противоположное, отличное от болезни, как синоним нормы. Следует сказать, что единого определения здоровья сейчас нет.

Наиболее распространенная трактовка здоровья была предложена Всемирной организацией здравоохранения: «Здоровье – это состояние полного физического, духовного и социального благополучия, а не только отсутствие болезней и физических дефектов» (Устав ВОЗ, 1946 год) [4].

Мы в свою очередь рассматриваем здоровье как гармоничное единство биологических, психологических и социальных качеств человека, обусловленных врожденными и приобретенными биологическими и социальными явлениями.

Здоровье индивида – «динамическое состояние (процесс) сохранения и развития биологических, физиологических и психических функций, оптимальной трудоспособности и социальной активности при максимальной продолжительности» [1].

Нельзя определять здоровье и болезнь сами по себе. Человек связан отношениями в обществе и его социальной структурой. Это обуславливает подход к человеку не только как биологическому организму, но и как к социальному существу, здоровье которого является не только его собственным делом, но и ценностью государства.

Традиционная современная медицина и система здравоохранения, несмотря на высокие достижения в науке, оказались бессильны в вопросе сохранения здоровья. Внимание медиков в настоящее время приковано уже к больному человеку, его болезни, ее лечению до выздоровления, в ряде случаев достижению состояния ремиссии. А вот вопросом реабилитации, превенции и диагностики пограничных состояний уделяется недостаточно внимания.

ХОБЛ – сложная по своей сути проблема, обусловленная ее высокой медицинской социальной и экономической значимостью, как для самого больного, так и для государства. К сожалению, сегодня можно констатировать, что изложенные в «Глобальной инициативе по диагностике и лечению ХОБЛ» (GOLD пересмотр 2011 г.) положения о ведении пациентов с хронической обструктивной болезнью легких не выполняются в полном объеме, именно в виду сложности как лечения, так и реабилитации пациентов.

Мы подошли к решению проблемы посредством создания в инициативном порядке проекта инновационной многокомпонентной комплексной программы лечения и реабилитации пациентов с ХОБЛ.

По нашему глубокому убеждению использование полимодального подхода, учитывающего психологические особенности личности больного, его внутреннюю картину болезни, социальные условия и факторы обуславливающие течение и тяжесть заболевания, а так же ценностное отношение к своему здоровью самого индивида, включение его в психообразование, дает возможность выйти на новую качественную ступень решения проблемы рассматриваемой нами патологии, что в свою очередь позволит избежать такого серьезного состояния как инвалидность. Ведь большинство пациентов, страдающих ХОБЛ, периодически госпитализируются в стационар в стадии обострения и через несколько лет становятся инвалидами. И здесь на первый план выступает социальный аспект, ведь речь уже идет о человеке, который не способен обеспечивать свою жизнь, участвовать в общественном производстве и общественных отношениях. Доминирующее следствие инвалидности – это необходимость в оказании помощи человеку, поддержанию качества его жизни на достаточном уровне. А при освоении нового статуса инвалид сталкивается с большим количеством проблем психологического и социального плана. И решить их могут специалисты соответствующего уровня, имеющие опыт решения взаимосвязанных проблем медицинского, социального и психологического характера на качественно новом уровне в рамках полимодального подхода.

Наиболее оптимальным и актуальным нам видится организация помощи больным специалистами полипрофессиональной бригады. В состав бригады входят: врач пульмонолог, медсестра, медицинский психолог и специалист по социальной работе. Активность вмешательства определяется выраженностью и остротой симптоматики у пациентов, их социальным статусом. Характер фармакотерапии определяет лечащий врач, все манипуляции и назначения врача осуществляются медицинской сестрой. Основными задачами медицинского психолога являются: проведение индивидуальной работы с пациентами по формированию мотивации на регулярное длительное лечение и соблюдение рекомендаций после выписки; оказание эмоциональной поддержки с целью снижения общего уровня тревоги и эмоционального напряжения; формирование партнерских отношений врача с пациентом; консультирование родственников по проблемам, связанным с наличием тяжелобольного или инвалида в семье. В функции специалиста по социальной работе входит инструментальная помощь, эмоциональная поддержка, индивидуальная и групповая ра-

бота с пациентами и их ближайшим окружением, а также образование больных.

Программа сопровождения пациентов включает в себя четыре компонента: «Отбор», «Лечение», «Обучение», «Реабилитация», которые в свою очередь являются этапами программы.

Следует более подробно остановиться на компонентах, входящих в структуру программы.

Первый компонент – «Отбор», цель которого состоит в том, чтобы выявить пациентов, готовых к сотрудничеству с врачом и провести ориентацию «некомплаентных» с ХОБЛ на лечение. Для отбора пациентов, желающих принять участие в программе, предварительно было проведено анкетирование 490 пациентов с ХОБЛ, находящихся на амбулаторном и/или стационарном лечении в пульмонологическом отделении БУЗ ООГКБ № 1 им. Кабанова А.Н. Анкета содержала вопросы, которые позволили уточнить степень готовности пациентов к терапии ХОБЛ по GOLD (2011), определить уровень элементарных знаний пациентов о болезни, статус табачной зависимости, готовность к отказу от курения, готовность пациентов к сотрудничеству по легочной реабилитации и обучению.

Следует отметить, что лишь 132 пациента готовы к сотрудничеству и включены в программу лечения и реабилитации. Остальные пациенты были приглашены на мотивированную беседу, в ходе которой около 1/3 больных изменили свои убеждения и согласились на сотрудничество.

Компонент «Лечение» состоит из двух этапов.

*«Медикаментозное лечение».* Цель – назначение адекватной терапии согласно рекомендациям GOLD пересмотра 2011 года как можно большему числу пациентов с ХОБЛ. По проведенным нами исследованиям более половины пациентов получают несоответствующую их стадии заболевания терапию. В связи с этим поликлиниках города ведется активная консультативная работа. За год врачи консультируют 4000–4500 больных с ХОБЛ для коррекции терапии. Кроме того, ежемесячно для участковых врачей и врачей общей практики проводятся образовательные семинары, с целью повышения их знаний о ХОБЛ и привлечению их к участию в терапии заболевания по современным стандартам. Анализируя назначения за последние пять лет, прослеживается положительная динамика фармакотерапии ХОБЛ, заключающаяся в уменьшении числа необоснованных назначений препаратов.

«Хирургическое лечение». Цель – расширить возможности лечения пациентов с ХОБЛ, путем применения инвазивных и малоинвазивных вмешательств, позволяющих уменьшить степень дыхательной недостаточности. За период действия программы было прооперировано 40 пациентов с диффузной эмфиземой легких, 63 пациента с буллезной эмфиземой легких, а 24 пациентам выполнена эндобронхиальная клапанная редукция объема легких. Таким образом, 127 пациентов не имеющих «ответ» на медикаментозную терапию были пролечены хирургически. Такой подход существенно расширяет возможности лечения пациентов с ХОБЛ, и в первую очередь благодаря включению их в единую программу лечения и реабилитации.

Третий компонент «Обучение». Цель – повысить уровень знания больных об основных причинах развития ХОБЛ, симптомах обострения, мерах лечения и профилактики. Ведущую роль в реализации этого этапа принадлежит специалисту по социальной работе.

Согласно общему определению, данному Е.Е. Bartlett (1985), образование пациентов – это осуществляемый поэтапно процесс обучения с использованием следующих методов: преподавание, консультирование, техники модификации поведения; это позволяет обеспечить пациентов необходимыми знаниями, что оказывает влияние на их установки и поведение в отношении собственного здоровья [3].

Еще до вступления в силу приказа МЗ № 222 от 7 апреля 2010 г. «Порядок оказания медицинской помощи больным с бронхо-легочными заболеваниями пульмонологического профиля» нами начаты образовательные мероприятия для пациентов страдающих ХОБЛ. Формат проведения: индивидуальная беседа, школа для пациентов с ХОБЛ, школа отказа от курения, мотивирующие к отказу от курения лекции, мероприятия направленные на привлечения внимания к легочному здоровью – «куришь – проверь свои легкие!» и т. д. В указанных мероприятиях приняли участие более 1500 человек.

Компонент «Реабилитация». Физическая и психологическая реабилитация важная и неотъемлемая часть любого из вышеперечисленных компонентов лечения пациентов с ХОБЛ. Специалисты полипрофессиональной бригады совместно с врачами реабилитологами и психотерапевтами разрабатывают индивидуальную программу «легочной реабилитации» для каждого пациента. В то же время следует заметить, что это один из самых проблемных участков программы. Причина заключается в том, что те пациенты, которые почувствовали улучшение после медикаментозного или хирургического лечения

неохотно соглашаются на дальнейшие активные действия реабилитационного характера.

Внедрение в практику инновационной многокомпонентной программы ведения пациентов с хронической обструктивной болезнью легких позволяет:

1. Систематизировать информацию о больных ХОБЛ, получить представление об их готовности к сотрудничеству с врачом.

2. Назначить своевременно адекватную терапию и отслеживать ее эффективность.

3. Избежать необоснованного назначения препаратов, в т.ч. дорогостоящих.

4. Предложить пациентам с «запущенными стадиями» ХОБЛ эффективные методы хирургического и минимально инвазивного лечения.

5. Популяризировать здоровый образ жизни среди населения вообще и среди пациентов с ХОБЛ в частности.

6. Повысить доступность амбулаторной пульмонологической помощи населению.

7. На ранних стадиях выявлять ХОБЛ.

8. Вести пациента с ХОБЛ в режиме «замкнутого цикла» или «от и до» без перенаправления его в другие ЛПУ.

9. Повысить преемственность между специалистами разных профилей в сфере диагностики, лечения и реабилитации пациентов с ХОБЛ.

В заключение следует отметить, что человек должен сам сделать свой выбор: здоровье или болезнь. Он должен иметь четкую мотивацию на здоровье, так как только здоровый человек может добиться высшей ступени в иерархии потребностей – саморегуляции. Однако ему необходима помощь специалистов. В этом и заключается основная цель разработанной нами программы сопровождения пациентов с ХОБЛ.

---

1. *Казначеев В.П.* Антропоэкология и здоровье: концептуальная модель // Методологические проблемы экологии человека. – Новосибирск: Наука, 1988. – С. 9–13.

2. *Пузикова О.Ю.* Теоретико-методологические проблемы исследования социальных факторов здоровья: учебно-методическое пособие. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2008. – 48 с.

3. *Bartlett E.E.* At last, a DEFINITION // Patient Education and Counseling. – 1985. – Vol. 7. – P. 323–324.

4. Official Records of the World Health Organization, no. 2, p. 100. – URL: <http://www.who.int/suggestions/faq/ru>.

## **ОСОБЕННОСТИ ГРУППОВОЙ РАБОТЫ С ПАЦИЕНТАМИ ПСИХИАТРИЧЕСКОГО СОМАТОГЕРИАТРИЧЕСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

***О.А. Цицикашвили (Омск, Россия)***

Знание и учет возрастных закономерностей в психиатрическом сервисе является одним из необходимых условий эффективной работы. На основании изученного Российского и зарубежного опыта групповой работы, наличия собственного опыта работы, в статье выделены особенности в подготовке занятий, структуре, содержании и проведении занятий с пациентами пожилого и старческого возраста, имеющими психические расстройства. Успешной психосоциальной работе с этой категорией, как показали исследования, способствуют: предварительная диагностика когнитивного дефицита; проведение тренингов когнитивных функций; разработки специальных программ или адаптация программ с учетом проблем, потребностей и ресурсов пациентов; комплексный подход с учетом всей специфики контингента. Организация и проведение психосоциальных мероприятий с учетом указанных особенностей в работе, не требуют финансовых затрат, просты в реализации, способствуют улучшению социального функционирования и качества жизни пациентов.

*Ключевые слова:* особенности, групповая психосоциальная работа, пациенты пожилого и старческого возраста, психические расстройства, деменция, социальное функционирование, тренинг когнитивных функций.

## **FEATURES OF GROUP WORK WITH PATIENTS OF PSYCHIATRIC SOMATOGERIATRICHESKY OFFICE**

***O.A. Tsitsikashvili (Omsk, Russia)***

Knowledge and taking into account the age of the regularities in the psychiatric service is one of the necessary conditions for effective work. On the basis of the studied Russian and foreign experience of the group of work, personal experience, in the article the features of the training sessions, structure, content and the sessions with the patients of elderly and senile patients with mental disorders. Successful psychosocial work with this category, as shown by research, contribute to: preliminary diagnostics of cognitive deficits; training of cognitive functions; development of special programmes or adaptation programmes taking into account the problems, needs and resources of patients; a

comprehensive approach taking into account specificity of the contingent. Organization and conducting psychosocial measures with regard to the indicated peculiarities of the work does not require financial cost, easy to implement, contribute to the improvement of social functioning and quality of life of patients.

*Key words:* features, group psychosocial work, patients of elderly and senile age, mental health disorders, dementia, social functioning, training of cognitive functions.

Успех в любой деятельности предполагает соблюдение необходимых условий для его достижения.

В психиатрии, как ни в одной из других отраслей клинической медицины, возрастные закономерности имеют огромное значение [8]. Поэтому знание и учет в работе возрастных особенностей является одним из необходимых условий.

В 14 психиатрическом соматогериатрическом отделении находятся пациенты пожилого и старческого возраста с различными психическими расстройствами, включая симптоматические психические расстройства, и непсихотическими психическими расстройствами, с сопутствующей тяжелой соматической патологией.

Статистические данные пациентов отделения по возрасту и нозологическим формам заболеваний представлены в таблицах 1, 2.

Таблица 1

**Распределение пациентов отделения по возрасту**

| <i>Период</i> | <i>31–40</i> | <i>41–50</i> | <i>51–60</i> | <i>61–70</i> | <i>71–80</i> | <i>81–90</i> | <i>Старше 90</i> | <i>Всего</i> |
|---------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|------------------|--------------|
| 2010          | 6            | 7            | 17           | 35           | 103          | 88           | 3                | 259          |
| 2011          | 1            | 5            | 21           | 38           | 95           | 84           | –                | 244          |
| 2012          | 3            | 3            | 14           | 27           | 98           | 75           | 4                | 224          |

Из представленных данных следует, что доля пациентов в возрастных категориях 71–90 лет составляет основную численность пациентов. Самая большая численность пациентов соответствует возрастной категории 71–80 лет. Доля пациентов старше 60 лет постепенно увеличивается и составляет 87,2 % в 2010 г., 88,9 % в 2011 г. и 89,3 % в 2012 г. от числа всех поступивших в отделение.

Таблица 2

**Распределение пациентов по нозологическим формам заболеваний**

| <i>Период</i> | <i>Наименование</i>   | <i>Поступило<br/>больных всего</i> |
|---------------|---|------------------------------------|
| 2010          | Психические расстройства – всего  | 259                                |
|               | Психозы и состояния слабоумия (органические психозы и (или) слабоумие, шизофрения, аффективные психозы) | 153 (59 %)                         |
|               | Непсихотические психические расстройства (органические, аффективные)                                    | 106 (41 %)                         |
| 2011          | Психические расстройства – всего  | 244                                |
|               | Психозы и состояния слабоумия (органические психозы и (или) слабоумие, шизофрения, аффективные психозы) | 150 (61,5 %)                       |
|               | Непсихотические психические расстройства (органические, аффективные)                                    | 93 (38,5 %)                        |
| 2012          | Психические расстройства – всего  | 224                                |
|               | Психозы и состояния слабоумия (органические психозы и (или) слабоумие, шизофрения, аффективные психозы) | 166 (74,1 %)                       |
|               | Непсихотические психические расстройства (органические, аффективные)                                    | 58 (25,9 %)                        |

Анализ полученных данных показывает, что среди пациентов отделения преобладают пациенты с психозами и состояниями слабоумия. Численность пациентов этой группы заболеваний постоянно растет.

Для пациентов отделения кроме медицинских проблем, характерны и являются ведущими психологические и социальные проблемы: нарастание интеллектуально-мнестических изменений, снижение уровня социального функционирования и качества жизни, наличие потребности в посторонней помощи для жизнеобеспечения, проблемы в общении и потери связи с родственниками, проблемы социальной изоляции.

В основном пациентами отделения являются люди с деменциями различной степени тяжести. Для деменции характерны нарушения кратковременной и долговременной памяти, внимания, мышления, счета, понимания, ориентации во времени и пространстве, социального функционирования, а также нарушения эмоциональной сферы (раздражительность, агрессивность, повышенная конфликтность или, наоборот, апатия) [3; 11].

Согласно данным, проведенных в различных странах мира серий клинических исследований, постоянная высокая умственная ак-

тивность снижает риск развития деменции. Более того, регулярные посильные упражнения, тренирующие когнитивные функции, способны замедлять прогрессирование симптомов деменции [1; 3; 5; 7; 8; 11].

Кроме того, по мере увеличения возраста и нарастания когнитивной симптоматики эффективность лечебных мероприятий снижается. Происходит это, прежде всего, за счет формирования интеллектуально-мнестических нарушений и значительного снижения социального функционирования и качества жизни [2; 3; 8]. В связи с чем, стабилизация когнитивных функций и содействие в сохранении социального функционирования являются актуальными задачами в работе с данной категорией пациентов [1; 5; 7; 9].

Таким образом, исходя из специфики контингента, являются целесообразными и проводятся специалистом по социальной работе следующие групповые мероприятия с пациентами отделения:

- тренинги социальных навыков, независимого проживания, тренинги когнитивных функций и коммуникативных навыков;
- арттерапия;
- библиотерапия;
- культурно-досуговые мероприятия;
- творческий модуль;
- оздоровительные мероприятия [6].

Для проведения занятий в отделении разрабатываются специальные программы тренингов или используются программы, разработанные реабилитационным комплексом учреждения, и адаптированные с учетом специфики контингента.

Изучение Российского и зарубежного опыта групповой работы с лицами пожилого и старческого возраста, имеющими психические расстройства, и собственный опыт позволили выделить ряд особенностей в подготовке занятий, структуре, содержании и проведении. Построение работы с пациентами, учитывая эти особенности, позволит эффективнее решать проблемы пациентов, в соответствии с их потребностями и ресурсами.

### **Особенности организации и проведения психосоциальных тренингов**

#### **I. Подготовка к проведению тренингов:**

– перед началом занятий проводится диагностика когнитивно-дефицита участников группы [1; 7; 9; 11] (используется шкала крат-

кого исследования психического статуса (MMSE) М. Folstein, 1975 и (или) минимальное нейропсихологическое исследование: тест «трех слов», тест «рисования часов» [3];

– группы участников формируются однородные с учетом когнитивного дефицита [1; 7];

– теоретический материал простой для понимания;

– предусматривается подготовка наглядного материала;

– информация в наглядном и раздаточном материалах с заданиями излагается крупным шрифтом, либо содержит крупный рисунок.

II. Структура тренингов:

– домашние задания предусматриваются в группах только с легким когнитивным дефицитом;

– на каждом последующем занятии модуля закрепляется материал предыдущих занятий.

III. Содержание тренингов:

– наличие упражнений на тренировку и восстановление когнитивных функций в каждом тренинге;

– включение в занятия упражнений на тренировку мышц мелкой моторики кисти;

– объем теоретического материала небольшой, количество упражнений меньше, чем в общепсихиатрических отделениях.

IV. Проведение тренингов:

– количество участников тренингов 6–8 человек;

– время проведения занятий 20–30 минут;

– применение метода работы с воспоминаниями [4];

– в процессе занятий целесообразно обращение к жизненному опыту участников [1; 4; 11];

– ведущий задает участникам простые вопросы [1; 7; 11];

– при возникновении затруднений с ответом у участников группы – ведущий задает наводящие вопросы или предлагает не более 2–3 вариантов выбора ответов [7; 11];

– положительное эмоциональное подкрепление участников обязательно независимо от успешности выполнения заданий.

Материалами для занятий библиотерапии служат, как правило, короткие рассказы, поэтические произведения объемом не более 2–3 страниц текста.

Творческий модуль подготовлен и проводится также с учетом специфики.

## **Особенности организации и проведения культурно-досуговых мероприятий**

### **I. Подготовка к проведению:**

– подбор мероприятий проводится с учетом актуальности для данного возраста;

– в подготовке тематических мероприятий учитывается жизненный опыт участников;

– используется опыт работы с пожилыми людьми и соответствующая методическая литература;

– при подготовке кружковых занятий («Умелые ручки», «Творческая мастерская» и др.) используются методические разработки и рекомендации для развивающих занятий с детьми 4–7 лет;

– по желанию и возможности пациенты являются не только участниками, но и помощниками (подготовка сценария, конкурсов, помещения, подарков и др.).

### **II. Проведение мероприятий:**

– количество участников мероприятий в отделении 10–15 человек, мероприятий на выезде – 2–3 человека;

– в среднем время проведения занятий 30–40 мин., максимальное – до 1 часа;

– используются игровые материалы: домино, русское лото, пазлы с небольшим количеством деталей (12–18 штук);

– в качестве музыкальных материалов востребованными являются и используются: народные песни (мелодии), классическая музыка, песни военных лет, воинской и патриотической тематики, эстрадная музыка (песни) 60–80-х годов.

Российский, зарубежный и личный опыт групповой психосоциальной работы с пациентами пожилого и старческого возраста [1; 2; 4; 5; 7; 9; 10; 11] показывает:

1. В организации и проведении групповой работы с пациентами психиатрического соматогериатрического профиля можно выделить ряд особенностей в подготовке занятий, структуре, содержании и проведении.

2. Включение в психосоциальные занятия упражнений на тренировку и восстановление когнитивных функций, является актуальным, и способствуют повышению их эффективности.

3. Проведение тренинга когнитивных функций способствует улучшению социального функционирования и качества жизни пациентов.

4. Применение в работе с пациентами сочетания тренинга когнитивных функций и социальных навыков позволяет добиться лучшего результата.

5. Необходимым условием для организации и проведения успешной групповой психосоциальной работы с пациентами является комплексный подход с учетом всей специфики контингента.

---

1. *Архипова О.В.* Тренинговая программа для групповой работы с пожилыми людьми в пансионатах общего типа // Психология зрелости и старения. – 2005. – № 1. – С. 114–119.

2. *Гурович И.Я., Шмуклер А.Б., Сторожакова Я.А.* Психосоциальная терапия и психосоциальная реабилитация в психиатрии. – 2-е изд. – М.: ИД «Медпрактика-М», 2007. – 492 с.

3. Диагностика болезни Альцгеймера: методическое пособие. – М., 2011. – 38 с.

4. *Лемин В.В.* Социальная геронтология: учебное пособие. – Омск: Образование Информ, 2009. – 260 с.

5. *Одарченко С.С., Чеперин А.И., Четвериков Д.В.* Когнитивные особенности в пожилом возрасте // Современные направления в оказании психиатрической помощи населению: тез. докл. межрегион. науч.-практ. конф. (Омск, 29–30 ноября 2012 г.) / под ред. В.Я. Семке. – Томск: Изд-во «Иван Федоров», 2012. – С. 124–126.

6. Роль специалиста по социальной работе и социального работника в полипрофессиональной бригаде по оказанию психиатрической помощи: пособие для врачей, специалистов по социальной работе и социальных работников / под ред. д.м.н., проф. И.Я. Гуровича. – М.: Московский НИИ психиатрии МЗ Росздрава РФ, 2003. – 31 с.

7. *Руженская Е.В.* Организация тренинга по поддержанию и восстановлению когнитивных функций пожилых пациентов // Клиническая геронтология. – 2006. – № 11. – С. 81–86.

8. *Семке В.Я., Одарченко С.С.* Пограничная геронтопсихиатрия. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 290 с.

9. *Цицикашвили О.А.* Тренинг когнитивных функций // Опыт внедрения и функционирования моделей психосоциального лечения и реабилитации в условиях Омского региона: сборник статей и модульных практик для специалистов по социальной работе. – Омск: Изд-во «Спектр плюс», 2011. – С. 153–168.

10. *Черкасова В.Г., Зимушкина Н.А., Манташова А.М.* Опыт работы центра когнитивных нарушений в Пермском крае // Исследование и проектирование в социальной работе: теория и практика: матер. VI заочной Междунар. науч.-практ. конф. – Омск: Изд-во Ом. гос. ун-та, 2012. – С. 165–168.

11. URL: <http://memini.ru>.

## **КОРРЕКЦИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ**

***О.А. Чукова, Н.А. Горбунова (Омск, Россия)***

Неблагополучие в семье способствует возникновению и закреплению тревожности у детей. Детско-родительские отношения выделяются в качестве основной причины детской тревожности. Для снижения высокого уровня ситуационной и личностной тревожности у детей и подростков важным является проведение групповых и индивидуальных занятий в разных направлениях: снижение эмоционального и мышечного напряжения, нейтрализация страхов и эмоционально-отрицательных переживаний, обучение умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих ситуациях, повышение самооценки, формирование навыков эффективного общения. Результативность от проведенных занятий с детьми во многом определяется успешностью информационной и коррекционной работы с родителями, направленной на нормализацию детско-родительских отношений. Эффективными методами коррекции эмоциональной тревожности у детей и подростков являются изотерапия, ролевая игра с элементами сказкотерапии, театрально-игровая деятельность, элементы телесной терапии.

*Ключевые слова:* эмоциональная тревожность, методы коррекции, телесная терапия, изотерапия, игровая терапия.

## **CORRECTION OF THE CHILDREN AND TEENAGERS EMOTIONAL ANXIETY**

***O.V. Chukova, N.A. Gorbunova (Omsk, Russia)***

Family problems promote the appearance and consolidation of the children anxiety. The relations between children and their parents are distinguished as the main reason of the children anxiety. In order to lower this high level of the situational and personal children and teenagers anxiety it is important to hold the individual and group therapies in different directions: the lowering of the emotional and muscular tension, the neutralization of fear and negative emotional experiences, the learning how to control yourself in specific and the most stirring situations, the rising of self-appraisal, the formation of the effective communication skills. The effectiveness of the therapies that were taken by the children depends mostly on the successful informational and correctional dialog with their parents, aiming the normalization of the relationship between parents and their children. Among the efficient methods of correction the chil-

dren and teenagers emotional anxiety are the following: the drawing therapy, the role-playing games including the elements of the fairy-tale therapy, theatrical-playing activities, the elements of the corporal therapy.

*Key words:* emotional anxiety, methods of correction, corporal therapy, drawing therapy, playing therapy.

Сегодня в стране выросло число семей, неблагополучных в экономическом, психологическом, педагогическом аспектах. В семьях, где присутствует эмоциональное напряжение, часты конфликты, не удовлетворяются значимые потребности ребенка, практикуется жестокое обращение с ним, создаются условия для развития высокого уровня тревожности у детей. Причины формирования высокого уровня тревожности могут заключаться и в природных, генетических факторах развития психики ребенка, однако социальные причины и, прежде всего, детско-родительские отношения оказывают гораздо более сильное влияние [1].

Особенно чувствительны к сложностям в семье дети старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Высокий уровень тревожности у ребенка отражается на всех сферах его жизнедеятельности и осложняет отношения с окружающим миром. В подростковом возрасте тревожность становится устойчивым личностным образованием и опосредуется особенностями «Я-концепции», отношения к себе [4]. Поэтому проблема тревожности и ее своевременной коррекции является весьма актуальной.

В бюджетном учреждении Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Омского района», отделением психолого-педагогической помощи семье и детям (село Ачаир) (далее – отделение) проводится постоянная работа с детьми из семей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Это дети из семей, находящихся в социально опасном положении, «группы риска», а также неполных и малообеспеченных семей. Эти семьи, несмотря на различие существующих в них проблем, объединяет скрытое или явное неблагополучие в семье. Неспособность решать возникающие проблемы, невыполнение основных семейных функций влияет на процесс воспитания ребенка, его психическое состояние и поведение.

Наблюдение, индивидуальные беседы в семьях, проводимые специалистами отделения, а также общение с классными руководителями образовательных учреждений Ачаирского сельского поселения выявили целый комплекс психологических проблем у детей, воспи-

тывающихся в таких семьях. При этом у большинства детей проявлялись признаки эмоциональной тревожности: повышенное беспокойство, раздражительность, сложности при концентрации на чем-либо, проявление страха перед новым, незнакомым, боязнь перед трудностями, скованность и напряженность при выполнении заданий и общении, неуверенность в себе, робость, соматические проявления при волнении, особенно в незнакомой обстановке (мышечное напряжение, покраснение в области лица и шеи и другие).

Это определило важность проведения ряда коррекционных мероприятий по снижению эмоциональной тревожности у детей. Специалистами отделения была сформирована группа из 15 детей в возрасте от 8 до 13 лет воспитывающихся в семьях, состоящих на социальном патронаже в учреждении. Основными критериями отбора явились наличие признаков эмоциональной тревожности и возраст детей. В работе с детьми принимали участие специалисты разного профиля: педагог-психолог, социальный педагог, инструктор по труду.

Перед тем как начать работать педагог-психолог и социальный педагог провели диагностику и обследование личности каждого ребенка, а также беседу-консультацию с родителями детей с целью выявления причин повышенной эмоциональной тревожности. На данном этапе определялись причины тревожности детей (природные или социальные), степень и уровень тревожности, а также проводилась дифференцированная оценка тревожности как состояния (ситуационная тревожность) и как личностного свойства (личностная тревожность).

Для диагностики тревожности у детей использовались следующие методики:

1. Тест «Тревожности» (Р. Тэмплл, М. Дорки, В. Амен.): исследование тревожности ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

2. Тест-опросник Спилберга-Ханина, диагностика самооценки уровня реактивной и личностной тревожности.

3. Опросник «Уровень тревожности ребенка», Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко (для родителей и педагогов).

Результаты проведенного диагностического исследования выявили повышенные показатели тревожности у большинства детей в группе: 63 % из них имели высокий уровень ситуативной тревожности и 85 % – личностной тревожности.

Также, в процессе проведения индивидуальных консультационных бесед выяснились особенности взаимоотношений в семьях,

где воспитываются несовершеннолетние из сформированной группы. Так, родители детей с высоким уровнем тревожности больше заняты решением хозяйственно-бытовых вопросов. Кроме того, в этих семьях часто происходят конфликты. Анализ данных диагностики родительского отношения (методика А.Я. Варга и В.В. Столина), полученных на индивидуальных консультациях показал, что родители детей с высоким уровнем тревожности имеют противоречивые родительские установки. Кроме того, у родителей часто возникает злость, раздражение по отношению к ребенку. Поводом для раздражения нередко служит его неумелость, невыполнение каких-либо требований, капризы ребенка. При этом родитель в общении с ребенком часто подчеркивает его неумелость и неуспешность. В семье не выстраиваются доверительные и уважительные отношения, со стороны родителей характерна низкая оценка способностей и возможностей ребенка достичь успеха в жизни.

Еще одной выявленной особенностью в большинстве обследованных семей стало наличие психологической дистанции между родителем и ребенком. Дети не делятся с родителями своими проблемами в школе, в общении со сверстниками, своими интересами. В свою очередь родители, как правило, не интересуются – с кем дружит их ребенок, чем занимается в свободное время. При этом в семье, как правило, родитель воспринимает ребенка младше по сравнению с реальным возрастом и его интересы, увлечения, мысли и чувства кажутся детскими, несерьезными.

Таким образом, результаты диагностики и консультационных бесед выявили необходимость не только коррекционной работы по снижению уровня тревожности у детей, но и налаживанию детско-родительских отношений в семьях. Для этого специалистами отделения проведен комплекс индивидуальных и групповых занятий с детьми, а также индивидуальные и групповые консультации и беседы с родителями, групповые занятия, в которых совместно участвовали родители и дети.

Основная коррекционная работа с детьми проводилась в форме групповых занятий в рамках детской студии арт-педагогике «Арлекин». Ее главной целью явилось снижение уровня тревожности путем снятия эмоционального и телесного напряжения у детей. При этом специалисты отделения поставили перед собой задачу не только снизить высокий уровень тревожности, но и направить свои действия на развитие коммуникативных навыков у ребят, на повышение

представлений о собственной ценности, на развитие уверенности в собственных силах. Поэтому коррекционно-развивающая работа осуществлялась в нескольких направлениях:

- нейтрализация страхов и эмоционально-отрицательных переживаний, связанных с различными проблемами (обида, застенчивость, конфликты, ситуации, вызывающие тревожность и т. д.);
- обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях;
- снятие мышечного напряжения;
- повышение самооценки;
- формирование навыков общения, контроля своего поведения;
- содействие развитию творческих задатков.

Занятия имели гибкую структуру, наполняемую разным содержанием. Это словесные, подвижные и ролевые игры, беседы, направленные на самосознание ребенка, проигрывание различных ситуаций, вызывающих тревожное состояние, рисование, релаксационные, дыхательные приемы и т. д. Разнообразие применяемых методов позволило заинтересовать и увлечь детей. Ребята с желанием посещали занятия, старательно выполняли предлагаемые им упражнения и задания. Для создания чувства защищенности и единения, создания условий для открытого общения и взаимопонимания между участниками большинство занятий проводилось в кругу. Каждое занятие обязательно сопровождалось упражнениями и приемами на снятие мышечного и эмоционального напряжения. Проведение таких упражнений в начале занятий позволяет подготовить детей к выполнению основных коррекционных и развивающих заданий. На каждом занятии ребята делились своими чувствами и переживаниями в волнующих их ситуациях с другими участниками. Для повышения самооценки детей специалисты отделения в процессе занятий целенаправленно старались выявлять и давать позитивную оценку даже небольшим успешным действиям и поступкам каждого ребенка, отмечать в присутствии других его достижения, вклад в общее дело. Такие поощрения вызывают положительные эмоциональные состояния в ситуациях успеха в процессе занятий и способствуют закреплению потребности в позитивных переживаниях, повышают уровень притязаний. Кроме того, в конце каждого занятия каждый участник сам себя оценивал, что для специалистов отделения являлось дополнительной информацией для проведения коррекционной работы по повышению самооценки.

Для детей, у которых высокий уровень личностной тревожности сохранялся, не смотря на участие в групповых занятиях, или выявлялись психологические проблемы в процессе выполнения конкретных заданий, специалистами отделения проводились дополнительные индивидуальные занятия или беседы продолжительностью не более 30 минут.

Нужно отметить, что между специалистами и детьми довольно быстро установились доверительные отношения. Уже после первых 3–4 занятий у ребят стало снижаться внутреннее напряжение, недоверие к происходящему. Большинство детей активно делились своими проблемами и сложностями, что способствовало налаживанию контакта с детьми и создавало благоприятные условия для проведения коррекционной работы.

Использование в работе с тревожными детьми таких современных методов как изотерапия, игротерапия, ролевая игра с применением сказкотерапии, театрально-игровая деятельность, элементы телесной терапии показало хорошие результаты.

*Телесная терапия* – метод, в котором применение манипуляций с телом позволяет снизить у детей мышечное, эмоциональное напряжение. При работе с тревожными детьми специалистами отделения данный метод использовался как вспомогательный для подготовки ребят к основной части занятий. На занятиях применялись такие приемы как поглаживание по голове, по спине, по плечу, игры на телесный контакт, чтобы приободрить ребенка, дать ему возможность почувствовать уверенность в своих действиях и безопасности, а также игровые упражнения на релаксацию и дыхание. Данные приемы позволяют подготовить тело и психику ребенка к деятельности, снимают излишнее нервное напряжение зажимы мышц лица и тела, переключают внимание со своих мыслей на выполнение заданий в группе. Дети после выполнения таких упражнений становятся более раскрепощенными и быстрее включаются в коррекционный процесс.

*Изотерапия* – как вариант арт-терапии позволяет через изобразительное творчество (рисование) выразить, отреагировать и осознать различные эмоциональные состояния. Ее эффективность определяется тем, что позволяет и выявлять тревожных детей (начиная с пятишестилетнего возраста), и корректировать тревожность у ребенка. Анализ рисунков дает возможность понять, в каком направлении необходимо строить работу с данным конкретным ребенком или группой в целом [2].

Кроме всего прочего, преимущество данного метода в том, что дети обычно рисуют с большим удовольствием, им нравится видеть результат работы. Использование специалистами отделения многообразных методов изотерапии (монотипия, граттаж, кляксография, пальчиковые рисунки, кристаллическая мозаика, ниткография, рисование по сырой бумаге, рисование ватными палочками, брызги и др.) дало возможность заинтересовать и активно включать ребят в процесс, развивать их творческие задатки. Если позволяет возраст и уровень сформированности соответствующих навыков, можно вводить в упражнения элементы совместного анализа и оценки результатов, а также коллективное обсуждение (например, чтобы помочь ребенку осознать, что его проблемы не уникальны, а он не одинок среди сверстников со своими переживаниями).

Очень хорошие результаты с использованием метода изотерапии дает совместное участие в занятиях детей и родителей по коррекции негативных состояний и страхов. В процессе рисования происходит «оживление» негативного чувства или страха ребенка, но вместе с тем и осознание условного характера его изображения, а затем – трансформация волнующего образа и ситуации с участием близкого человека.

На одном из таких занятий детям было дано задание нарисовать рисунок на тему: «Что тебе не нравится?». При этом дети могли изобразить что угодно: людей, животных, сказочных героев, время года, нарисовать абстрактный рисунок. Художественные средства также не были ограничены. Родители могли свободно наблюдать за процессом, но не помогать своим детям. Затем ребята рассказывали всем присутствующим, что они изобразили на рисунке. Во второй части задания детям, уже совместно с родителями, было необходимо украсить или дорисовать, преобразить свой рисунок с использованием ярких, светлых тонов, то есть перевести негативное изображение в позитивное. Дети увлеченно описывали свои «новые» рисунки, делились своими ощущениями, полученными в процессе преобразования рисунка. После занятия некоторые родители, по их высказываниям, «другими глазами» взглянули на своих детей, стали лучше понимать их, а также были приятно удивлены, что их дети умеют рисовать. Такие занятия создают условия для сближения детей и родителей, способствуют налаживанию взаимопонимания друг с другом. Основная сложность состоит в привлечении родителей из неблагополучных семей к участию, что затрудняет регулярное проведение семейных групповых занятий.

*Игротерапия.* Очень эффективным способом коррекции тревожности является игра. В работе с тревожными детьми успешно применялись организованные сюжетно-ролевые игры, в которых дети берут на себя разнообразные социальные роли и в специальной игровой ситуации воссоздают деятельность и отношения взрослых и детей. Например, игры, в которых кукла взрослого исполняет роль ребенка, а кукла ребенка – роль взрослого. Дети с удовольствием участвуют в ролевых играх с элементами *сказкотерапии*, когда ситуация обыгрывается с «приглашением» в помощь сказочных героев. Задание начинается со слов «представьте себе ситуацию...». При этом предлагается реальная или сказочная ситуация, в которой герой заведомо совершает правильные поступки, принимает нужное решение, успешно справляется с проблемами. Согласно игровым ролям, дети проявляют те качества, которыми в реальности обладают в малой мере: общительность, уверенность в себе, настойчивость, смелость и т. д., тем самым стимулируя и укрепляя многие существенные черты своего характера.

Для игры «в страх» подбирается сюжет и предметы, символизирующие то, чего ребенок боится: собаки, опасные звери, пресмыкающиеся и т. п. Разыгрывая сюжеты с этими предметами, в символической форме дети отыгрывают свои эмоции и снимают напряжение от стрессового воздействия.

*Театрально-игровая деятельность* позволяет включать в коррекционный процесс тревожности у детей различные виды драматизации, такие как игра-имитация и игра-импровизация. Один из приемов драматизации с элементами сказкотерапии – совместное сочинение взрослым и ребенком сказок и их постановка на сцене (возможно импровизированная). Тревога и страх вымышленного героя (которыми его бессознательно наделяют сами дети, выражая, таким образом, свои эмоции), помогают снять груз собственного внутреннего переживания.

Кроме того, освоение основ сценической грамотности дает возможность детям учиться взаимодействовать в коллективе, управлять своим поведением и владеть эмоциями и, как следствие, – снижается уровень тревожности. Кроме того, участие в подвижных, ролевых играх позволяет ребенку постоянно быть в движении, действовать, что очень важно для тревожных детей, так как боязнь движений, неверных действий создает условия для формирования и закрепления пассивного стиля поведения в жизни.

Особо важной и, одновременно, сложной в проведении мероприятий по снижению уровня тревожности являлась *работа с родителями* тревожного ребенка. Просветительская и коррекционная работа с родителями по устранению причин, способствующих развитию тревожности у детей, проводилась с использованием нескольких форм взаимодействия: групповые и индивидуальные консультации, индивидуальные беседы, раздача буклетов, например, «Признаки тревожного ребенка», «Рекомендации родителям: как общаться с тревожным ребенком?», «Воспитание без наказания», «Двадцать две заповеди родителям от детей». При этом основная проблема состояла в том, что с родителями гораздо труднее, чем с их детьми удавалось наладить взаимодействие. Особенно с неблагополучными семьями (один или оба родителя страдают алкоголизмом, безработные, в вопросах воспитания преобладает тип воспитания – гипопека, проявляющийся в недостатке заботы и внимания по отношению к ребенку). Этому есть несколько объяснений. Во-первых, в этих семьях у взрослых преобладает мнение, что их дети развиваются нормально, и проблем в семье не существует. Во-вторых, большинство родителей не считает нужным вносить изменения в свой образ жизни, во взаимоотношения с детьми, корректировать свое поведение и установки. В-третьих, в сельских семьях нет культуры решения своих жизненных проблем у психолога. При общении специалистов отделения с данной категорией родителей в основном использовались такой прием как убеждение.

Из семей, готовых к сотрудничеству, родители приходили на консультации и занятия с детьми, обучались адекватному выражению негативных эмоций, приемам и техникам саморегуляции, учились правилам взаимодействия с тревожным ребенком, выполняли домашние задания. Так, родителям предлагалось ежедневно отмечать успехи ребенка, сообщая о них в его присутствии с другими членам семьи, ежедневно, не менее четырех раз в день, нежно прикасаться к своему ребенку, говорить ласковые слова, совместно выполнять расслабляющие дыхательные упражнения на снятие мышечного напряжения и другие. В семьях, где родители следовали рекомендациям психолога, наблюдалась наиболее заметная положительная динамика как в детско-родительских отношениях, так и в результатах коррекционной работы с детьми.

Работа, направленная на снижение высокого уровня тревожности у детей в группе проводилась около года. Для определения эф-

фektivности проведенной коррекционной работы специалистами отделения была проведена заключительная диагностика. Контроль осуществлялся с применением диагностических материалов, использованных ранее. Результаты диагностики уровня тревожности представлены в таблице.

### **Результаты диагностики уровня тревожности у детей в возрасте 8–13 лет**

| <i>Виды диагностики</i>    | <i>Высокий уровень тревожности (%)</i> |                   |
|----------------------------|--|-------------------|
|                            | <i>ситуативная</i>                     | <i>личностная</i> |
| Начальная диагностика      | 63                                     | 85                |
| Заключительная диагностика | 25                                     | 33                |

Результаты заключительного, контрольного диагностического исследования детей показали, что 25 % детей имели высокий уровень ситуативной и 33 % – личностной тревожности. Дети, у которых сохранялся высокий уровень тревожности – это дети из неблагополучных семей, где возникли сложности в совместной работе с родителями, которых труднее всего «заставить» заботиться и любить своих детей. Также результаты работы зависят от степени психофизиологических нарушений у детей, периодичности посещения ими занятий.

Однако нужно отметить, что у всех детей произошло уменьшение количества признаков тревожности (опросник «Уровень тревожности ребенка», Г.П. Лаврентьева, Т.М. Титаренко). Кроме того, на последнем занятии ребятам было дано задание изобразить рисунок «Моя семья». На рисунках большинства детей со средним уровнем личностной тревожности члены семьи нарисованы с соединенными руками, что является важным индикатором психологического благополучия, восприятия интегративности семьи, включенности ребенка в семью. Кроме того, в рисунках использовались яркие, разнообразные цвета, декорирование деталей одежды, украшений, прически, узоры на одежде, что свидетельствует о хорошем эмоциональном отношении ребенка к членам семьи и к себе.

Анализ результатов диагностики родительского отношения (методика А.Я. Варга и В.В. Столина) показал, что у родителей тех детей, чьи показатели тревожности снизились после коррекционно-развивающих мероприятий, появилось стремление к признанию индивидуальности ребенка, проявился интерес к его увлечениям, изучению его личностных и возрастных особенностей, выявилось стрем-

ление к психологическому сближению с ребенком, налаживание доверительных отношений.

Таким образом, по итогам проведенной работы можно сделать вывод о необходимости комплексной работы с детьми и родителями, направленной не только на коррекцию высокого уровня эмоциональной тревожности, но и на личностное развитие ребенка, гармонизацию детско-родительских отношений. При этом эффективность работы напрямую зависит от совместного активного участия в ней не только специалистов, но и самих родителей и детей.

---

1. *Костина Л.М.* Игровая терапия с тревожными детьми. – СПб.: Речь, 2003. – 160 с.

2. *Лебедева Л.Д.* Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.

3. *Прихожан А.М.* Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2008. – № 2(2). – URL: <http://psystudy.ru> .

4. *Прихожан А.М.* Причины, профилактика и преодоление тревожности // Психологическая наука и образование. – 1998. – № 2. – С. 11–17.

## Секция 4

---

# СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ

---

УДК 37.013.77

### ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ

*Б.Н. Андашева (Атырау, Казахстан)*

Статья посвящена описанию различных видов проектных технологий и обобщению опыта их применения на учебных занятиях по русскому языку и литературе. Сформулированы показатели эффективности применения данной технологии на уроке, с учетом специфики содержания образовательных программ по русскому языку и литературе.

*Ключевые слова:* проектные образовательные технологии; виды проектных технологий, условия реализации проектных технологий.

### USE TECHNOLOGY OF DESIGNING ON LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE AND LITERATURE

*B.N. Andasheva (Atyrau, Kazakhstan)*

The article describes the various types of design technology and the generalizing the experience of their application on training sessions on the Russian language and literature. Formulated performance indicators of this technology in the classroom, taking into account the specifics of the content of educational programs in Russian language and literature.

*Keywords:* design educational technologies, types of design technologies, the terms of the project technologies.

В Республике Казахстан, представляющей собой многонациональное государство, актуальной остаётся проблема формирования поликультурной личности, владеющей двумя или несколькими языками. Среди языков, функционирующих в нашей стране, особое место занимает русский язык, который является важнейшим средством

получения информации, что обеспечивает возможность формирования личности обучающихся в соответствии с требованиями современного общества. основополагающие документы в области образования предоставляют учителям возможность проявлять творческий подход, ориентируют педагогов на применение инновационных образовательных технологий на учебных занятиях. Каждый современный педагог ведет исследовательскую работу, является экспериментатором в сфере внедрения инноваций в свою профессиональную практику.

Специфика работы учителей-словесников состоит в поиске инноваций, обеспечивающих интерес к изучению русского языка. В связи с этим возникает необходимость в реализации деятельностного подхода, способствующего интенсификации учебного процесса. Процесс обучения для школьников должен быть увлекательным, позволяющим проявить самостоятельность и реализовывать творческий и интеллектуальный потенциал. И учителя, и родители хотят, чтобы ребёнок был успешным, умел находить конструктивное решение любой учебной задачи, что диктует необходимость применения интерактивных образовательных технологий. Среди современных образовательных технологий в большей степени отвечает перечисленным выше требованиям проектная технология.

Нами проведен эксперимент по теме: «Использование проектной технологии как средство развития творческих способностей на уроках русского языка и литературы». По итогам проведения эксперимента нами обобщен опыт и выявлены условия реализации данной технологии на учебных занятиях.

В своей педагогической практике мы рассматриваем проект как совокупность определённых действий, документов, предварительных текстов, необходимых для создания реального объекта, нового рода продукта. Это всегда творческая деятельность.

В основе метода проектов лежит, прежде всего, развитие познавательных, творческих способностей учащихся, умений самостоятельно конструировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления. Метод проектов всегда предполагает решение проблемы, предусматривающей, с одной стороны, использование разнообразных методов, с другой – интегрирование знаний, умений из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Проект ценен тем, что в ходе его выполнения школьники учатся самостоятельно приобретать знания, получают опыт познаватель-

ной и учебной деятельности. Если ученик получит в школе исследовательские навыки ориентирования в потоке информации, научится анализировать её, обобщать, видеть тенденцию, сопоставлять факты, делать выводы и заключения, то он в силу более высокого образовательного уровня более успешно будет адаптироваться в дальнейшей жизни, ответственно подойдет к выбору профессии, будет жить активной и сознательной жизнью.

Проектный метод впервые был сформулирован и подробно описан американским педагогом Уильямом Килпатриком в первой половине XX в. Килпатрик был приверженцем философских концепций Джона Дьюи, который исходил из того, что роль детства не ограничивается подготовкой к будущей жизни. Детство само по себе – это полноценный период человеческого бытия. А это означает, что образование должно давать не только знания, которые понадобятся в будущем взрослому, но так же знания, умения и навыки, способные уже сегодня помочь ребёнку в решении его насущных жизненных проблем. Иными словами, школа – это не место подготовки будущих взрослых, а место, где ребёнок живёт и учится жить в сложном окружающем мире, работать и общаться с другими людьми, и, в том числе, приобретать необходимые знания. Чтобы добиться этого, обучение должно ориентироваться на личные интересы и потребности учеников и основываться на личном опыте ребёнка. Проектная деятельность – педагогическая технология, ориентированная не только на интеграцию фактических знаний, но и на их применение и приобретение новых знаний путём самообразования. В.П. Бедержанова отмечает, что данный метод даёт простор для творческой инициативы учащихся и педагога, подразумевает их дружеское сотрудничество, что создаёт положительную мотивацию ребёнка к учёбе. «Я знаю, для чего мне надо то, что я познаю. Я знаю, где и как эти знания применить» [1, с. 32]. Эти слова вполне могут служить девизом для участников проектной деятельности. Для того, чтобы успешно использовать проектные технологии на уроках, педагог должен учитывать основные требования к организации проектной деятельности:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы или задачи, требующей поиска для её решения.

2. Проблема, затронутая в работе, должна быть, как правило, оригинальной (если проблема не оригинальна, то должно быть оригинальным хотя бы её решение).

3. В основе деятельности должна быть самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) работа учащихся.

4. Использование исследовательских методов.

5. Выполненная работа должна демонстрировать глубину знания автора проекта в избранной области.

6. Работа должна соответствовать установленным формальным критериям, и демонстрировать наличие теоретических (практических) достижений автора (авторов).

Перечисленные выше требования мы рассматриваем как алгоритм деятельности учителя при использовании различных видов проектов. В своей педагогической практике мы используем классификацию проектов, предложенную И.С. Сергеевым [3, с. 13–14]. Им представлено описание следующих видов проектов: практико-ориентированного; исследовательского; информационного; творческого; игрового; ролевого.

Применяя метод проектов на уроках русского языка и литературы, нами делается акцент на повышение практической направленности содержания, на использование новых форм организации учебной деятельности учащихся. При этом приоритет отдаётся активным, интерактивным, игровым, лабораторным методам, исследовательской деятельности, методам творческого самовыражения.

В соответствии с выбранным алгоритмом *на начальном этапе* создается проблемно-мотивационная среда. Для ее создания мы используем различные методы: беседы, дискуссии, «мозговой штурм», организацию «круглого стола», консультации, ролевыми играми. Русский язык и литература как учебные предметы – это плодотворная почва для проектной деятельности.

Организуя проектную деятельность, мы на *втором этапе* предлагаем для осмысления учащимся «Правила успешной проектной деятельности»:

- В команде нет лидеров.
- Все члены команды равны.
- Команды не соревнуются.
- Все члены команды должны получать удовольствие от общения друг с другом и от того, что они вместе выполняют проектное задание.
- Каждый должен получать удовольствие от чувства уверенности в себе.

- Все должны проявлять активность и вносить свой вклад в общее дело.

- Не должно быть так называемых «спящих партнёров».

- Ответственность за конечный результат несут все члены команды, выполняющие проектное задание.

Каждая группа, участвующая в проекте, получает «План действий учащихся в проекте», который составляется на основании ответов на сформулированные учителем в памятке вопросы:

Каков выбор темы проекта (исследования)?

- Ставим цель. (Для чего я это делаю? Какого результата я хочу достичь?)

- Если это исследование, то затем нужно выдвинуть предположение – гипотезу. (Сделай своё предположение о том, как какой будет результат и почему?)

- Выбираем метод. (Что нужно сделать, чтобы получить результат? Записать план своих действий, время выполнения каждого шага).

- Собираем данные (ставим эксперименты, собираем необходимую информацию, материал, оформляем его, сверяем свои действия по времени, которое определили для каждого шага).

- Получаем результаты (Если что-то не удалось – это тоже результат).

- Анализируем результаты. (Планируем дальнейшую деятельность).

- Даём оценку действиям в группе.

- Защищаем результат в коллективе. Получаем общую оценку результатов.

Эти памятки помогают учащимся успешно двигаться к достижению цели по созданию проекта.

Наблюдая за процессом разработки и реализации проектов учащихся, педагог выявляет:

1. Степень самостоятельности в выполнении различных этапов работы над проектом.

2. Степень их включённости в групповую работу и чёткость выполнения отведённой роли.

3. Практическое использование школьниками предметных и общеучебных знаний, умений и навыков.

4. Количество новой информации, использованной для выполнения каждого проекта.

5. Степень осмысления использованной информации.

6. Уровень сложности и степень владения использованными методиками.

7. Оригинальность идеи, способа решения проблемы.

8. Осмысление проблемы проекта и формулирование цели проекта или исследования.

9. Уровень организации и проведения презентации: устного общения, письменного отчёта, обеспечения объектами наглядности.

10. Степень владения навыками рефлексии.

В соответствии с указанной выше классификацией нами на учебных занятиях по русскому языку и литературе используются следующие виды проектов: исследовательские, творческие, информационные, практико-ориентированные и игровые.

1. *Исследовательские проекты* полностью подчинены логике, пусть небольшого, но исследования, и имеют структуру, приближённую или полностью совпадающую с подлинным научным исследованием.

Нами используется следующая структура исследовательских проектов:

- аргументация актуальности принятой для исследования темы;
- определение проблемы исследования, его предмета и объекта;
- обозначение задач исследования в последовательности принятой логики;
- определение методов исследования, определение источника информации и выдвижение гипотез решения обозначенной проблемы;
- определение путей решения заявленной проблемы;
- обсуждение полученных результатов, постановка выводов, оформление результатов исследования.

2. *Творческие проекты* предполагают соответствующее оформление результатов. Такие проекты, как правило, не имеют детально проработанной структуры совместной деятельности участников.

3. *Информационные проекты*. Этот тип проектов изначально направлен на сбор информации о каком-то объекте, явлении, ознакомлении участников проекта с этой информацией, её анализ и обобщение фактов, предназначенных для широкой аудитории. Такие проекты так же, как и исследовательские, требуют хорошо продуманной структуры, возможности систематической коррекции по ходу работы над проектом.

Структура информационного проекта может быть обозначена следующим образом:

- Цель проекта.
- Предмет информационного поиска.
- Источники информации (СМИ, интервью, анкетирование, «мозговая атака»)
  - Способы обработки информации (анализ, обобщение, сопоставление с известными фактами, аргументированные выводы)
  - Результаты информационного поиска (статья, аннотация, реферат, доклад, видео материал и др.)

4. *Практико-ориентированные проекты* отличает чётко обозначенный с самого начала результат деятельности участников проекта. Причем этот результат обязательно ориентирован на социальные интересы самих участников.

5. *Игровые проекты*. В таких проектах структура только намечается и остаётся открытой до окончания проекта. Участники принимают на себя определённые роли, обусловленные характером и содержанием проекта. Это могут быть литературные персонажи или выдуманные герои. Результаты таких проектов могут намечаться в самом начале проекта, а могут вырисовываться лишь в его конце.

Опыт применения всех видов проектов на уроках русского языка и литературы позволил нам выявить те, которые вызвали наибольший интерес у учащихся. В качестве примера хочется остановиться на исследовательском проекте **«Детство и лицейские годы А.С. Пушкина»**. Результатом исследовательской работы стала презентация, подготовленная учениками 10 класса. Прежде чем создать презентацию учащиеся определили тему исследования. В качестве *объекта* определено творчество А.С. Пушкина. *Предметом* исследования стало влияние детства и лицейских лет на творчество А.С. Пушкина.

*Цель* данного проекта: сформировать представление о детских и лицейских годах Пушкина и выяснить, каково их влияние на творчество поэта.

С ребятами проводилась предварительная работа, ставились определенные задачи, предлагались вопросы, которые они должны были рассмотреть. Иными словами, они должны были провести небольшое исследование, результатом которого стала презентация и сообщения, сопровождающие ее.

Определив объект, предмет и цель исследования, учащиеся должны были, например, выяснить: Какое влияние оказали детство и лицейские годы на формирование Пушкина поэта? Какое место занимают эти периоды жизни в творчестве Пушкина? Какую роль сыграли

друзья-лицеисты в жизни поэта? Каким образом повлияли на Пушкина люди, окружавшие его с детства: родители, дядя, няня, бабушка? На эти и другие вопросы ребятам предлагается ответить самостоятельно, отразив найденный материал в презентации. Итоговый урок вызвал у учащихся большую заинтересованность и желание работать с дополнительным материалом.

Следующий индивидуальный исследовательский проект назывался **«Здоровый образ жизни в русских и английских синонимичных пословицах»**. Ученица 7 «Б» класса получила задание: Соотнести русские английские пословицы. Объяснить их значение.

Нами использовались следующие *русские пословицы*:

1. Кто рано встает, тому бог подает.
2. Тот здоровья не знает, кто болен не бывает.
3. Свою болезнь ищи на дне тарелки.
4. Умеренность – мать здоровья.
5. Много есть – невелика честь.
6. В здоровом теле – здоровый дух.
7. Не рад больной и кровати золотой.
8. Здоровье дороже денег
9. Кто вино любит, тот сам себя губит.
10. В стакане утонуло больше людей, чем в море.
11. Счастлив тот, кто в это верит.

В соответствии с русскими были предложены и *английские пословицы*:

1. Кто рано встает, рано ложится, богатство и ум наживет.
2. Здоровье не ценится, пока не придет болезнь.
3. Болезни – это проценты за полученное.
4. Ешьте вволю, пейте вволю и наслаждайтесь жизнью.
5. После обеда поспи немного, после ужина пройдишь.
6. Богатство – ничто без здоровья.
7. Бахус утопил больше людей, чем Нептун.
8. Счастлив тот, кто считает, что он счастлив.

Результатом выполнения исследовательской работы был подготовленный ученицей доклад, который вызвал интерес у слушателей и желание выполнять необычные задания самостоятельно.

Примером информационного проекта является проект создания опорной схемы по теме: «Сложноподчиненные предложения» в 9 классе. Проблемная ситуация по итогам изучения темы была сформулирована педагогом как необходимость в обработке и системати-

зации информации для умелого дальнейшего ее применения. Мотивационная среда создавалась методом «мозгового штурма» ответами на вопросы, поставленные учителем:

– В какой форме можно систематизировать материал? (Опорная схема, таблица, памятка и т. д.)

– Как построить схему? Что она должна включать в себя? (Понятие сложноподчиненного предложения и виды придаточных предложений).

– Какие виды придаточных предложений вы обозначите на схеме? (Называются все виды придаточных).

– Какой еще дополнительный информационный материал вы внесете в схему? (При помощи каких союзов и союзных слов присоединяются придаточные предложения к главному, какое место занимают в предложении и т. д.).

Результат – составление опорной схемы по изученной теме, подготовка к последующему уроку-зачету по данной теме. Предложенные учащимися проекты схем позволили им более успешно, по сравнению с другими темами, сдать зачет. Ученики высказали желание выполнять подобного рода задания.

Еще одним примером информационного проекта является

### **Проект «Энциклопедия одного слова».**

В ходе урока класс был разделен на три группы. В каждой группе были выбраны энциклопедист (защищал проект), архивариус (работал со словарем, находил значение слова). Лексиколог (находил синонимы и антонимы данного слова), этнограф (вспоминал пословицы и поговорки), искусствовед (вспоминал название картин, фильмов, песен и рекламных роликов), лирик (читал стихотворение, в котором встречается данное слово), переводчик (переводил слово на языки мира).

Первая группа готовила энциклопедию слова «любовь».

Вторая группа готовила энциклопедию слова «женщина».

Третья группа готовила энциклопедию слова «счастье».

При подведении итогов урока выяснилось, что ученики составили четыре статьи в энциклопедический словарь «Семья». Семья – это дом, счастье в нем, а счастье невозможно без женщины и любви. И как сказал Максим Горький: «Без солнца не цветут цветы, без любви нет счастья, без женщины нет любви, без матери нет ни поэта, ни героя» [2, с. 101]. В результате у нас получился проект «Энциклопедия слова «дом»».

Обобщая собственный опыт применения проектных технологий на уроках русского языка и литературы, мы пришли к заключению:

1. Метод учебного проекта – это одна из личностно-ориентированных технологий, способ организации самостоятельной деятельности учащихся, направленный на решение задачи учебного проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методики.

2. На уроках русского языка и литературы обучающиеся увлечённо занимаются проектной деятельностью. С каждым годом проектами занимаются всё больше и больше детей, что, конечно сказывается на динамике роста качества знаний учащихся. Особенно привлекает ребят возможность самостоятельно приобретать знания, пользуясь различными видами источников. Важно, что при работе над проектами школьники развивают у себя исследовательские умения.

3. Работа в группе даёт ребятам возможность прочувствовать предмет, получить новые знания. Проектные задания вызывают большой интерес у обучающихся, оживляют учебный процесс, как правило, ученики хорошо справляются с этими заданиями. А мы, учителя, во-первых, получаем дополнительную возможность углубить знания учащихся по теме, так как во время презентации своих работ ученики аргументируют выбор тех или иных сюжетов произведений, дают обобщённую характеристику главным героям. Во-вторых, изучаем индивидуальные способности учащихся, наблюдаем за их коллективной деятельностью. Кроме этого, в ходе подготовки проекта закладываются умения сбора и систематизации информации, что способствует формированию и развитию информационной и коммуникативной компетенций.

4. В современных условиях преподаватель должен сделать всё возможное, чтобы ученик испытал радость от приложенных усилий, пережил успех достижения цели. Ученик же, получая теоретически обоснованные способы действий, знаний, может самостоятельно выработать подобные способы действий в незнакомых ситуациях или новые способы при решении поставленных проблем. Именно этому способствует метод проекта.

5. При реализации метода проектов необходимо обеспечить следующие условия на учебном занятии:

- создать деловую, комфортную мотивационную среду;
- соблюдать алгоритм организационных действий;

– обеспечить высокую степень самостоятельности и инициативы обучающихся.

Таким образом, разработка проектов для школьников – это путь к саморазвитию личности через осознание собственных потребностей, через самореализацию в образовательной деятельности.

---

1. *Бедерханова В.П., Бондарев Б.П.* Педагогическое проектирование в инновационной деятельности: учебное пособие. – Краснодар, 2000. – 54 с.

2. *Кульневич С.В., Лакоценина Т.П.* Совсем необычный урок: практическое пособие. – Ростов н/Д, 2001. – 160 с.

3. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 7-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2009. – 80 с.

**ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ  
ТЕХНОЛОГИЙ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ  
НА УРОКАХ ФИЗИКИ И ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

***О.В. Богданова (Таллинн, Эстония),  
Н.Б. Гребенникова, Т.Н. Николаева (Омск, Россия)***

Статья посвящена обобщению опыта применения метода социального проектирования на учебных занятиях. В ней сформулированы основные методические требования к проведению уроков с применением данного метода, определен алгоритм действий педагога и набор выполняемых им функций на разных этапах работы. Выявлены позитивные аспекты эффективности применения метода проектов на уроках физики и английского языка.

*Ключевые слова:* личностно-ориентированный подход в образовании, метод социального проектирования, методические требования.

**EXPERIENCE WITH THE USE TECHNOLOGY SOCIAL DESIGN  
ON LESSONS FOR PHYSICS AND FOREIGN LANGUAGE**

***O.V. Bogdanova (Tallinn, Estonia),  
T.N. Nikolaeva, N.B. Grebennikova (Omsk, Russia)***

This article is devoted generalizing the experience of the application of the method of social design on studies. It formulates the basic methodological requirements for conducting lessons with the use of this method, defined algorithm of actions of the teacher and a set of their functions at different stages of the work. Identified the positive aspects of the effectiveness of method of social design at lessons of physics and English.

*Keywords:* student-centered approach to education, a method of social design, methodological requirements.

Реализация личностно-ориентированного подхода в образовании требует нового методического инструментария педагога. В современной обновляющейся школе востребованы такие методы обучения, которые:

- формировали бы активную, самостоятельную и инициативную позицию учащихся в учении;
- развивали бы в первую очередь общеучебные умения и навыки (исследовательские и рефлексивные);

– формировали бы не просто умения, а компетенции, то есть умения непосредственно связанные с креативным применением их в практической деятельности;

– были бы приоритетно нацелены на развитие познавательного интереса учащихся;

– реализовывали бы принцип связи обучения с жизнью.

Интегративным методом, отвечающим перечисленным выше требованиям, является метод социального проектирования. Социальное проектирование можно рассматривать как мотивационную компоненту, как методический прием организации современного образовательного процесса, неотъемлемой частью которого является межличностное общение. Метод социального проектирования С.И. Андреевой определяется как форма обучения и воспитания обучающихся, основанная на опыте, при котором общественно полезная деятельность используется, чтобы улучшить усвоение академических знаний и совершенствовать средства коммуникаций [1].

Необходимо отметить наличие значительного воспитательного аспекта в применении метода социального проектирования. Так, педагоги-практики отмечают, что социальное проектирование есть способ выражения идеи улучшения окружающей и социальной среды языком конкретных целей, задач, мер и действий по их достижению, а так же описание необходимых ресурсов для практической реализации замысла и конкретных сроков воплощения описываемой цели.

Таким образом, в основу метода проектов положена идея о направленности учебно-познавательной деятельности на конкретный социально значимый результат, на решение практической задачи.

И.С. Сергеев определил следующие этапы технологии социального проектирования на учебных занятиях:

1 этап. Коллективное творческое дело по разработке проекта.

2 этап. Работа в творческих группах.

3 этап. Реализация проекта.

4 этап. Деловая игра на учебном занятии [3, с. 33].

Итоги реализации метода проектов можно проследить на основе анализа *внешних и внутренних результатов*:

- Внешний результат можно увидеть, осмыслить и применить в реальной практической деятельности.

- Внутренний результат становится достоянием каждого ученика в виде знаний, умений и сформированных компетенций.

К.Я. Вазина отмечает, что важным внутренним результатом проектного метода является развитие базовых способностей, обеспечивающих механизм саморазвития. К таким способностям относятся: исследовательские, проектировочные, исполнительские, коммуникативные, рефлексивные [2, с. 94].

Основными *задачами педагога* при использовании данного метода являются:

1. Поиск и четкое формулирование проблемы.
2. Строгое соблюдение всех этапов организационной работы.
3. Создание деловой и творческой атмосферы средствами построения конструктивных коммуникаций

Обобщая перечисленные выше качественные характеристики метода проектов, нами сформулированы основные *методические требования* к применению данного метода на учебных занятиях:

- наличие значимой в исследовательском или творческом плане проблемы или задачи;
- необходимость интеграции знаний по различным предметам для решения поставленной задачи;
- наличие практической, теоретической и познавательной значимости предполагаемых результатов;
- структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов;
- использование исследовательских методов для решения поставленной проблемы.

Технология применения социального проектирования на учебных занятиях была использована нами на уроках физики в 8 классе гимназии № 147 Омска и на уроках английского языка в 6 классе гуманитарной гимназии города Таллинна. При подготовке и проведении учебных занятий мы ориентировались на выполнения всех перечисленных выше методических требований. Так, при изучении темы: «Тепловое действие тока» на учебных занятиях по физике нами использовалась проектная технология. Следуя приведенному выше алгоритму и соблюдая методические требования, на первом этапе нами была сформулирована проблема: «Как сэкономить электрическую энергию?». Разрешение данной проблемы требует интеграции различных областей знаний, этим был обусловлен выбор содержания заданий для творческих групп. В результате коллективного обсуждения способов решения заданной проблемы, учащиеся восьмого класса разделились на четыре группы соответствующие ролевому

выбору: группа инженеров, группа электриков, группа экономистов и группа экологов. Группа инженеров получила задание: изучить и представить для обсуждения теоретические основы теплового действия тока. Подготовить электронные презентации для иллюстрации теоретического материала. Группа электриков должна была изучить устройство электрических приборов и представить сферу их применения. Группа экономистов получила задание сделать измерения и выявить способы экономии электроэнергии в школе и дома. Группа экологов должна была собрать материал и описать последствия выработки и применения электроэнергии.

На первом этапе учитель физики находился в роли консультанта и координатора деятельности групп. Проблема, решение которой было предложено ученикам, имеет большую практическую и социальную значимость, что усилило интерес школьников, и они стремились проявить самостоятельность в суждениях и исследованиях.

Вторым завершающим этапом применения данной технологии явилось проведение учебного занятия в виде ролевой игры «Слет специалистов». На данном занятии были представлены творческие отчеты всех групп. Если на предварительном этапе осуществлялся дифференцированный подход и обучение навыкам групповой работы, то на этапе деловой игры решалась задача объединения классного коллектива вокруг решения общей проблемы. Представление мини-проектов каждой группой требовало от участников владения навыками аргументированной речи, умений грамотно формулировать свою позицию, основанную на результатах проведенных исследований. Основной функцией педагога на данном этапе являлась способность организовать конструктивную коммуникацию, обеспечивающую деловую и творческую атмосферу.

Важным компонентом деловой игры является работа группы экспертов, которую составили ученики девятого класса. Они на завершающем этапе подвели итоги и провели рефлексию степени решения поставленной проблемы. Проводя исследование субъективных оценок учеников об эффективности применения проектных технологий на учебных занятиях по физике, мы получили преобладающее большинство следующих комментариев:

– важно, что теоретические знания по физике можно применять повседневной жизни;

– не смотря, на трудную тему, было интересно;

– хорошо, что в подготовке проектов участвовали все ученики класса, и это их объединило.

Опыт реализации технологии социального проектирования на уроках английского языка состоял в подготовке и проведении ролевой игры «Путешествие на теплоходе».

На первом этапе ученикам шестого класса была сформулирована проблема: организации комфортного путешествия на теплоходе людей разных национальности таким образом, чтобы все участники путешествия могли договориться между собой. В рамках проведения «мозгового штурма» ребята предложили способ решения проблем, связанный со знанием английского языка всех участников путешествия. Все ученики класса разделились по группам на основании желания выполнять ту или иную роль во время игры. Группа обслуживающего персонала должна была подготовить проект распорядка дня на корабле и познакомить с ним всех участников круиза. Группа поваров и официантов должны были разработать меню, приготовить обед и покормить туристов, отвечая на их запросы. Группа массовиков затейников должны были разработать проект организации досуга и провести игры и конкурсы с туристами. Группа гостей из Великобритании должна была подготовить проект информации о своей стране с использованием электронных презентаций. Группа туристов готовили рассказ о традициях и культуре эстонского народа. На первом этапе педагог встречался с представителями всех групп и помогал им с подбором и переводом материала.

В процессе игры учитель выполнял координирующую функцию. В подготовке и проведении данного занятия были задействованы родители, которые помогали ребятам в приготовлении обеда. В качестве экспертов были приглашены старшеклассники и преподаватели английского языка. Они проводили экспертирование двух компонентов общения: знаний английского языка и умений строить конструктивное взаимодействие, проявляя толерантность.

При обсуждении итогов данного занятия шестиклассники отметили, что было очень интересно, что они хотели бы чаще участвовать в подобных занятиях, что они стали более заинтересованными в изучении английского языка и теперь знают как нужно себя вести во время путешествия на теплоходе. Эксперты отметили большую социальную значимость проведения такого вида занятий.

Таким образом, обобщение опыта реализации метода социального проектирования на учебных занятиях по физике и английскому

языку позволил нам сделать заключения о *позитивных* его аспектах. Метод применения социального проектирования на уроках:

- обеспечивает межпредметные связи;
- позволяет использовать индивидуальный и дифференцированный подходы в обучении;
- позволяет использовать ситуацию успеха как средство здоровьесбережения;
- обеспечивает активизацию процесса обучения на основе мотивации деятельности, полной и поэтапной ее организации и планирования, аналитической оценки процесса и результатов деятельности;
- способствует повышению качества образования;
- формирует социально значимые качества личности обучающихся.

---

1. *Андреева С.И.* Социальное проектирование как метод социализации школьника // Образование: вчера, сегодня, завтра. Научно-практическая интернет-конференция 2011. – URL: <http://orenik.odtdm.ru>

2. *Вазина К.Я.* Природно-рефлексивная технология саморазвития. Изд-во: М. – гос. ун-та печати, 2002. – 145 с.

3. *Сергеев И.С.* Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. – 7-е изд., испр. и доп. – М.: АРКТИ, 2009. – 80 с.

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ СОЦИАЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ОДАРЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ**

***А.В. Губанова (Омск, Россия)***

Предлагаемая автором технология опережающей психолого-педагогической поддержки социальным педагогом профессионального самоопределения одаренных старшеклассников может быть использована как педагогическое средство, содействующее становлению профессионального самосознания, субъектной позиции одаренных старшеклассников в ситуации первичного профессионального выбора в образовательном процессе школы в ходе реализации президентской программы «Одаренный ребенок».

Ключевые слова: опережающая психолого-педагогическая поддержка, одаренный ребенок, профессиональное самоопределение, профессиональное самосознание, субъектная позиция, воспитательное пространство.

## **PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF A SOCIAL TEACHER OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF GIFTED HIGH SCHOOL STUDENTS**

***A. Gubanova (Omsk, Russia)***

Suggested by the author, the technology is ahead of the psychological and pedagogical support of a social teacher of professional self-contained high school students can be used as a pedagogical environments that facilitate the establishment of a professional self-consciousness, subject Noi position gifted high school students in the situation of primary professional selection in the education process of the school during the implementation of the presidential program «Gifted child».

*Keywords:* anticipatory psychological-pedagogical support, gifted child, professional self-determination, professional self-consciousness, subjective position, educational space.

В настоящее время профессиональное самоопределение одаренных школьников рассматривается в нормативных документах и научных источниках только в связи с ранней профессионализацией очень одаренных детей, что порождает «благодатную» почву для возникновения неудач в различных сферах жизнедеятельности «слабо

одаренных» (К. Юнг) старшеклассников, обучающихся среди сверстников, и требует управления ситуацией, акцентирует необходимость в опережающей психолого-педагогической поддержке как современном методе включения одаренных старшеклассников в освоение социокультурной среды школы.

Актуальность психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения одаренных старшеклассников обусловлена причинами объективного и субъективного характера. К объективным причинам, во-первых, относятся особенности современного мирового социокультурного пространства (новая логика формирования мировоззрения; субъектная позиция в социальных взаимодействиях; толерантность в социальных отношениях; самоорганизация в жизнедеятельности); во-вторых, особенности социально-экономического развития современной России, которое субъективно переживается личностью как состояние социальной нестабильности и утраты чувства перспективы. Кроме того, в области образования отмечается усиление роли субъекта при равнозначности его позиций «индивид – личность – человек» и акцента на индивидуализацию и вариативную направленность педагогического процесса. Субъективные причины определяются возрастной и личностной нестабильностью старшеклассников, возрастными закономерностями, генотипическими и психологическими особенностями одаренной личности, драматичностью её профессионального самоопределения и самореализации [10].

В *социально-педагогическом смысле* профессиональное самоопределение жизненно необходимо для каждого человека и связано с организацией специальных усилий со стороны государства и общества. Профессиональное самоопределение одаренных детей, подростков и юношества имеет свои специфические особенности, что находит отражение в положениях Всемирного совета по талантам и одаренности детей и ассоциации Евроталант при Совете Европы, закона РФ «Об образовании», «Рабочей концепции одаренности» (2003), Федеральной программы «Одаренные дети» (2006), в положениях проекта «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"» (2010), направленном на постепенный переход на новые образовательные стандарты, изменение инфраструктуры школьной сети, сохранение и укрепление здоровья школьников, развитие учительского потенциала и системы поддержки талантливых детей [16; 20; 25].

Развитие системы поддержки особо талантливых детей предполагает формирование творческой среды для поиска, поддержки и

сопровождения талантливых детей в каждой общеобразовательной школе; предоставление старшеклассникам возможности обучения в заочных, очно-заочных и дистанционных школах, позволяющих им независимо от места проживания осваивать программы профильной подготовки; развитие системы поддержки сформировавшихся талантливых детей. Предполагаемое развитие системы поддержки одаренных детей в России включает разные её виды: материальную, социальную, психолого-педагогическую. Вместе с тем, анализ результатов реализации федеральной программы «Одаренные дети» (2006) и проекта «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"» (2010) показывает, что приоритетной является материальная поддержка одаренных детей, направленная на финансирование грантов, массовых спортивных и творческих конкурсов и олимпиад [25].

Так, по результатам нашего исследования, в Омской области реализация направления «Государственная поддержка талантливой молодежи» национального проекта «Образование» стала логическим продолжением многолетней работы Министерства образования, Министерства культуры, Министерства по делам молодежи, физической культуры и спорта по выявлению, развитию и поддержке юных талантов в рамках областных целевых программ «Новое поколение (2009–2013 годы)», «Развитие системы образования Омской области (2010–2014 годы)». Одной из самых массовых форм работы с *интеллектуально одаренными школьниками* является всероссийская олимпиада. В 2009/2010 учебном году в региональном этапе всероссийской олимпиады школьников по 20 общеобразовательным предметам выявлено 520 призеров и 51 победитель [18].

Как видим, при реализации федеральной программы «Одаренные дети» и проекта «Национальная образовательная инициатива "Наша новая школа"» приоритетной, действительно, является материальная поддержка одаренных детей, подростков и юношества. Вместе с тем, это наводит на определенные размышления. Во-первых, весьма трудно сказать, являются ли эти дети действительно одаренными, или имеет место быть «вторичное творчество», высокая мотивация личности к творческим достижениям. Во-вторых, мы солидарны с мнением профессора Д.Б. Богоявленской о необходимости создания условий для развития не только внешней, но и внутренней мотивации одаренных в реализации своего таланта. В-третьих, по данным П. Торренса (США), около 36 % отчисленных из школы за неспособность, неуспеваемость и даже глупость составляют одаренные дети, кото-

рые испытывают в школе дискриминацию из-за ориентации школы на среднего ученика. В-четвертых, в нормативных документах и научных источниках профессиональное самоопределение одаренных рассматривается только в связи с ранней профессионализацией очень одаренных детей. Это порождает «благодатную» почву для возникновения неудач в различных сферах жизнедеятельности «слабо одаренных» (К. Юнг), так как, по мнению Э. Фромма, если влечение к творчеству не получает реального выхода, возникает тяготение к разрушению, что требует, на наш взгляд, управления ситуацией и акцентирует необходимость в опережающей психолого-педагогической поддержке как современном методе включения одаренных старшеклассников в освоение социокультурной среды школы [26]. Исследование феномена одаренности с позиции соотношения роли наследственности и воспитания позволяет представить её как результат сочетания трех характеристик: интеллектуальных способностей, превышающих средний уровень, творческого подхода и настойчивости, и охарактеризовать одаренность как развиваемое качество человека, выступающее в концепциях гуманистической педагогики как проявление его индивидуальности, как главная цель обучения и воспитания и как системообразующий фактор профессионального самоопределения одаренных.

Таким образом, проблема профессионального самоопределения одаренных старшеклассников, обучающихся в среде сверстников, существует как в образовании, так и в педагогике и обуславливает вхождение в образовательную практику идеи психолого-педагогической поддержки как средства освоения обучающимися социокультурной (образовательной) среды школы [29].

Мы рассматриваем психолого-педагогическую поддержку как составную часть личностно ориентированного подхода к образованию в современном обществе, которая, согласно В.И. Слободчикову и Н.Б. Крыловой, создаёт фундамент для педагогической практики, базирующейся на внутренней свободе, творчестве, действительном демократизме и гуманизме взаимоотношений взрослого и ребенка, изначально являющихся носителями уникального субъектного опыта [11; 22; 23]. Освоение социокультурной среды (воспитательного пространства) школы требует посредника – педагога, который персонализирует социальную среду, актуализирует и предъявляет сложившиеся в обществе наиболее существенные связи и отношения в концентрированной и явной форме, активно вмешивается в воздей-

ствие социальной среды на ребенка, организует и направляет воздействие [4; 6].

Обращение к социально-педагогическому аспекту исследования также позволяет охарактеризовать профессиональное самоопределение одаренных старшеклассников как проблему, обусловленную возрастными закономерностями, генотипическими и личностными особенностями, драматичностью их самореализации; что делает одаренных старшеклассников актуально и потенциально проблемными. Таким образом, обнаруженные в ходе анализа литературы депривирующие обстоятельства в развитии одаренных делают необходимым отнести одаренных старшеклассников к группе риска, с которыми в воспитательном пространстве школы работает социальный педагог [22; 26; 27; 29].

Рассмотрение профессионального самоопределения одаренных старшеклассников с позиции личностно ориентированного и культурологического подходов предполагает «взращивание» в образовательной среде человека с рефлексивным сознанием (Е.В. Бондаревская, И.Е. Видт), для чего в школе необходимо обеспечить условия проявления творческой активности и субъектной позиции одаренных старшеклассников в рамках более общей проблемы их профессионального самоопределения [1; 4; 6; 26–30]. Разработанная нами модель индивидуально-личностной психолого-педагогической поддержки социальным педагогом профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы предполагает специфическую стратегию её реализации.

Стратегия психолого-педагогической поддержки социальным педагогом профессионального самоопределения одаренных старшеклассников представляет собой разновидность мягкой педагогической технологии глубинного общения. Суть глубинного (экзистенциального) общения, согласно Н.Б. Крыловой, состоит в том, чтобы в ситуации доверительного диалога стимулировать философское размышление одаренного старшеклассника по поводу ситуации, в которой он обретает своё новое Я, изменяет свои взгляды, делает выбор [12]. Стратегия направлена на развитие индивидуальности и субъектности одаренных старшеклассников в ситуации первичного профессионального выбора, на преодоление ими препятствий профессионального самоопределения в ситуации успеха. Она реализуется социальным педагогом посредством педагогической (метауправленческой) деятельности в воспитательном пространстве школы [2; 7; 23; 24].

*Позиция* психолого-педагогической поддержки в воспитательном пространстве школы заключается в особой форме проявления личностно-профессионального самоопределения взрослого в отношении ребенка, предполагает индивидуальную поддержку субъектности и индивидуальности личности одаренных в проблемной ситуации первичного профессионального выбора в воспитательном пространстве школы.

*Главная цель:* организовать педагогические условия в воспитательном пространстве школы, направленные на опережающую поддержку развития субъектности, индивидуальности и внутреннего смыслового пространства личности одаренных старшеклассников, формой организации которого является профессиональное самосознание.

*Назначение* поддержки состоит в психолого-педагогическом обеспечении в рамках определенного возрастного интервала оптимальной социализации и индивидуализации одаренной личности в процессе профессионального самоопределения в ситуации успеха: а именно, *обучения* – как освоения культурных способов деятельности по выбору (монотехнологии осознанного действия, самоанализа, личностной рефлексии); *воспитания* – как взросления (уровень личностной зрелости) и социализации; *развития* – как взросления (уровень профессионального самосознания) и индивидуализации [2; 3; 7; 9].

*Основные принципы:* гуманность, субъектность, диалогичность, системность и вариативность.

*Профессиональные (психолого-педагогические) задачи:* алгоритмы подготавливающей и исполнительской (метауправленческой) деятельности социального педагога ситуативно обусловлены поставленной целью, возрастными закономерностями, генотипическими и личностными особенностями и драматичностью профессиональной самореализации одаренной личности; уровнем развития профессионального самосознания (субъектного смыслового пространства) одаренной личности и психолого-педагогическими условиями воспитательного пространства школы.

*Функции:* наряду с традиционными функциями социального педагога: диагностической, прогностической, воспитательной, организаторской, коммуникативной, охранно-защитной и социально-терапевтической, – нами обосновано введение *психолого-терапевтической (дидактической) функции* – функции управления. Психолого-терапевтическая (дидактическая) функция представляет особый вид гуманной, профессиональной деятельности социального педагога, на-

правленной на построение и управление адаптивной, психосберегающей всеми видами психолого-педагогической поддержки дидактической системы освоения одаренным старшеклассником технологии осознанного действия, включающей инструментальную поддержку логико-эвристическими средствами и методами самопознания, самоанализа и профессионального самосознания одаренной личности в воспитательном пространстве школы [13; 14; 19; 22; 28].

*Характер стратегии.* Индивидуально-личностный характер опережающей психолого-педагогической поддержки в ситуации успеха обусловлен возрастными закономерностями, генотипическими и личностными особенностями, драматичностью самореализации одаренных; что делает их актуально и потенциально проблемными высоким, а также высоким уровнем креативности личности и неопределенностью проблемной ситуации профессионального выбора. Характер стратегии проявляется в опосредованном (метауправленческом) воздействии социального педагога на личность, что содействует осознанию одаренным старшеклассником своего отношения к затруднению профессионального самоопределения не как к препятствию, а как к задаче и её последующему разрешению.

*Субъекты.* Одаренный старшеклассник как творческая личность (М. Карне, В.А. Орлов, Э. Роу, К. Тэйлор, Л.В. Шавина и др.) характеризуется в *возрастном аспекте* гетерохронностью и диссинхронией развития, становлением самоанализа, профессионального самосознания, личностной рефлексии, однако по уровню развития умственной рефлексии одаренные дети превосходят не только сверстников, но и многих взрослых; в *генотипическом аспекте* – высоким уровнем ассоциативности (образной креативности), дивергентностью творческого мышления, часто оцениваемых окружающими взрослыми как отклонение; в *личностном аспекте* – перфекционизмом, низким уровнем личностной рефлексии, избирательностью в общении, сомнением (понимаемое нами как любознательность), что ведет к совмещению у одаренных детей свойств своего и последующего возраста и создает характерную двойственность и противоречивость их психологического облика. Обнаруженные в ходе анализа литературы депривирующие обстоятельства в развитии одаренных старшеклассников, делают их актуально и потенциально проблемными, что позволяет отнести их к группе риска, с которой в воспитательном пространстве школы работает социальный педагог. Основной задачей *социального педагога* школы является социальная защи-

та прав детей, создание благоприятных условий для развития ребенка, установление связей и партнерских отношений между семьей и школой в процессе реализации им традиционных функций. Основные *ролевые позиции социального педагога и стиль руководства*: лично ориентированная позиция (консультанта и фасилитатора); преобладание организационной (координирующей) и стимулирующей (психолого-терапевтической) функции; стиль демократический, поощряющий; инициатива самоопределяющейся одаренной личности находит его понимание и поддержку. Основные *мотивационно-смысловые установки социального педагога*: открытость личности, установка на совместную деятельность, индивидуальную помощь, на солидарность в проявлении субъектного опыта в его содействии внутреннему росту одаренного старшеклассника как индивида и его индивидуальной и профессиональной идентификации [11].

*Содержание*. В качестве компонента содержания психолого-педагогической поддержки возможно использование субъектного опыта одаренных старшеклассников. Субъектный опыт, по мнению Ф.Е. Василюка, есть система связей, опосредствующих взаимодействие человека с окружающим миром, в процессе развития человека от исходного природного принципа удовлетворенности, к принципу ориентации на реальность, далее – к принципу упорядочивания ценностей в своей целесообразной деятельности и, наконец, – к творчеству, самостоятельной и новой, хотя бы для самого себя, преобразующей деятельности. В работах А.К. Осницкого выдвинуто предположение о том, что структура субъектного опыта образуется взаимодействием таких компонентов, как: ценностный опыт, опыт рефлексии, опыт привычной активности, операциональный опыт и опыт сотрудничества. Если личностный опыт отражает картину социально-предметного регулирования активности человека, то в субъектном опыте отражены возможности осознанного, авторского регулирования (саморегулирования) человеком своих усилий, своей произвольной активности. Полагаем, что использование личностного и субъектного опыта в качестве компонента содержания поддержки содействуют развитию самостоятельности одаренной личности в профессиональном самоопределении [5].

*Потенциальные предметы поддержки*. Полипредметность будущих психолого-педагогических воздействий обусловлена особенностями *творческой личности*. К потенциальным предметам психолого-педагогической поддержки нами отнесены: индивидуальность,

субъектность, профессиональное самосознание, личностная рефлексия, субъектная позиция в ситуации профессионального выбора. В процессе педагогической деятельности происходит развитие предмета психолого-педагогической поддержки [3; 27; 28; 30].

*Условия использования* индивидуально-личностной стратегии поддержки в воспитательном пространстве школы: 1) желание одаренных старшеклассников получить помощь в разрешении затруднений профессионального самоопределения, их готовность принять ответственность за изменение себя ради изменения своей жизненной ситуации; 2) профессиональная, личностная, управленческая готовность социального педагога к работе с одаренными старшеклассниками, освоение им позиции консультанта и фасилитатора; 3) реализация основных *психологических условий* развития инициативных действий одаренных старшеклассников, способствующие созидательному творчеству по К. Роджерсу; 4) основные *организационно-педагогические условия*: оптимизация педагогической поддержки через включение в её содержание субъектного опыта и расширение субъектных функций одаренных старшеклассников в процессе профессионального самоопределения; использование логико-эвристических средств и методов современного образования в индивидуализации процесса поддержки [2; 12].

*Средства и методы.* При выборе средств и методов поддержки мы учитывали, что наша работа направлена на поддержку субъектного опыта именно одаренных старшеклассников в процессе их профессионального самоопределения, и ориентирована не на конкретный, а на отстраненный, дальний результат. Поэтому для создания условий для реализации и интеллектуальных, и творческих способностей одаренных в процессе профессионального самоопределения предполагается использование эвристических средств и *образа*, который является итогом определенной познавательной активности (В.П.Зинченко, Ю.М. Лотман, Г. Рот и др.), а также *продуктивных методов*: проблемное изложение, эвристические, исследовательские (И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин). Мы рассматриваем *эвристические* методы как систему эвристических правил деятельности социального педагога и одаренного старшеклассника в целях использования интуитивных процедур деятельности обучающихся в решении творческих задач в ситуации профессионального самоопределения. Из всех эвристических методов мы отобрали наиболее продуктивные с точки зрения их влияние на развитие субъектности и индивидуальности одаренных старшеклассников.

*Креативные: метод эвристического ауто-, квази- и позиционного диалога*, ориентированный на перестройку внутреннего плана действия и личностной позиции субъекта мышления. *Эвристический диалог* – это диалог, ориентированный на содействие перестройке внутреннего плана действия одаренных старшеклассников, развитие их личностной рефлексии. *Аутодиалог* – одна из форм внутренней речи (вне человеческой коммуникации), скрытой вербализации, сопровождающей процесс мышления. *Квазидиалог* – в нашем исследовании – диалог человека с культурным текстом. Использование метода эвристического диалога одаренного старшеклассника с педагогом, с собой, с культурным текстом создает особую интеллектуальную ситуацию для размышления над основаниями профессионального выбора и осознания ответственности, тем самым, обращая его к новой рефлексивной позиции по отношению к себе и собственным способам осмысления выбора; *метод инверсии* в процессе самопознания и самоанализа способствует перестройке уровня личностной рефлексии одаренных и задействует креативные способности в развитии метакогнитивной позиции личности; *метод «Если бы»* развивает воображение, творческую фантазию, подразумевает абстрактность мышления.

*Когнитивные: метод мысленного эксперимента*, управляемой визуализации, метафоры, интуитивно-образного (метафорического) мышления, оптимизирующих содержание и пробуждающие эмоциональную активность в осмыслении и переживании профессионального выбора в процессе лично ориентированной консультации; *метод эвристических вопросов*, способствующий перестройке уровня личностной рефлексии; метод эвристического исследования средствами *управляемой визуализации*, ориентированный на творчество, самостоятельность, самоорганизацию, осознание своей деятельности.

*Оргдеятельностные* методы: целеполагания, самооценки и рефлексии, так как они развивают рефлексивную функцию личности; «погружение» одаренного старшеклассника в целостную систему деятельности по выбору и самоопределению средствами *внешнего плана действий*, стимулирующего размышление, что позволяет одаренному старшекласснику получить опыт эффективного самопознания и самоанализа, с его помощью организовать переформулирование решаемых задач (*важнейший принцип творчества*), способствующему переводу проблемной ситуации профессионального выбора на плоскость задачи и её разрешения [3; 8; 14; 15; 23].

*Тактики поддержки.* Психолого-педагогическая поддержка как метод включения одаренного старшеклассника в освоение социокультурной среды школы обладает гибкостью и вариативностью и предполагает *тактическое* многообразие. *Тактики* поддержки – это необходимые действия, тактические шаги, адекватные конкретным ситуациям выбора, своеобразный ответ на варианты отношения одаренного старшеклассника к проблеме профессионального самоопределения. Среди них: *тактика защиты*, если страх блокирует действия личности; *тактика помощи*, если одаренный старшеклассник не верит в себя; *содействия*, если он переоценивает себя, а потому исключает анализ и выбор оптимальных вариантов решения, тогда педагог инициирует его самоанализ, расширяя горизонты сознания; *взаимодействия*, если он адекватен в понимании проблемы и себя, но у него объективно не хватает собственных сил для решения проблемы (освоение механизма договора). Социальный педагог проектирует и реализует свою деятельность, исследуя отношение одаренных к проблеме, что и создает объемное представление о проблеме и необходимых действиях, разных тактических шагах, адекватных конкретным ситуациям [2].

*Основные формы психолого-педагогической поддержки: лично-ориентированная консультация.* В контексте гуманистической парадигмы лично-ориентированное консультирование представляет собой определенным образом структурированное, свободное от предписаний *консультативное взаимодействие*, которое позволяет клиенту достичь осознания самого себя настолько, что это дает возможность сделать позитивные шаги в свете его новой ориентации и выработать тенденции к позитивным действиям на основе собственной инициативы. *Факультатив* – необязательный учебный курс по выбору обучающихся, входящий в состав профиля обучения на старшей ступени, который выполняет роль дополнения содержания профильного курса. *Элективный курс* – обязательный учебный предмет по выбору, входящий в состав профиля обучения на старшей ступени, который удовлетворяет познавательные интересы школьников в тех областях деятельности человека, которые выходят за рамки выбранного ими профиля [21].

*Организация.* Согласно Е.И. Головахе, А.А. Кронику, одним из механизмов организации воспитательного пространства является *событие* (ситуация) в рамках событийной концепции психологического времени, согласно которой особенности психического отражения

человеком времени зависят от числа и интенсивности происходящих в жизни событий – изменений во внешней среде (природной и социальной), во внутреннем мире человека (мыслях и чувствах), в его действиях и поступках. Таким *со-бытием* в нашем исследовании является синергичное взаимодействие социального педагога и одаренного старшеклассника в проблемной ситуации первичного профессионального выбора в воспитательном пространстве школы, в ходе которого одаренный старшеклассник выстраивает собственную систему смыслов или *внутреннее смысловое пространство*, формой организации которого выступает профессиональное самосознание. Внутреннее *субъектное* пространство самоопределения и есть та «промежуточная реальность» (К. Роджерс), которая позволяет одаренному старшекласснику стать субъектом процесса профессионального самоопределения, что является принципиальным положением развивающего образования. Основным процессуальным компонентом стратегии является *социальная ситуация развития (проблемная ситуация первичного профессионального выбора)*, где и происходит встреча воспитывающего и воспитываемого и происходит освоение и присвоение социокультурной (образовательной) среды школы [17; 21].

*Успешность стратегии.* Исходя из социально-педагогического аспекта, успешность (результативность) системы педагогической поддержки профессионального самоопределения одаренных старшеклассников в воспитательном пространстве школы характеризуют два результата: патерналистский (в рамках отдельной ситуации), определяемый *критерием факта*, и образовательный (собственно педагогический), определяемый *критерием качества*, включающим показатель её эффективности и действенности.

В качестве результата разрешения конкретной проблемы профессионального самоопределения в ситуации успеха могут выступать: осознанный адекватного самостоятельный профессиональный выбор; повышение информированности и понимания причин затруднений профессионального выбора; выработка (осознание, коррекция) новых профессиональных целей, ценностей, планов и перспектив в процессе работы с внешним планом действий по выбору; выработка нового взгляда на себя (я – субъект, который может управлять ситуацией) и на ситуацию (расширение рамок психологического времени); поиск и актуализация собственных ресурсов – личностной рефлексии, диалогической позиции во взаимодействии; изменение (осознание, выработка) профессиональной «Я-концепции»; отреагирование накопившегося напряжения.

Находит своё подтверждение предположение о том, что учет субъективных возможностей одаренных старшеклассников и возможностей воспитательного пространства школы, без организации которых процесс профессионального самоопределения одаренных старшеклассников превращается в стихийный, способствуют реализации творческих возможностей личности в деятельности по профессиональному выбору и постепенному снятию внутреннего напряжения одаренных старшеклассников (позиция индивид), обретению позитивного опыта культурного отношения к себе как субъекту профессионального самоопределения (позиция личность) и отношения к себе как субъекту, который может управлять ситуацией профессионального самоопределения (позиция человек) в воспитательном пространстве школы.

---

1. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. – М.: Флинта, 2002. – 320 с.

2. *Бедерханова В.П.* Педагогическая поддержка индивидуализации ребенка // *Классный руководитель*. – 2000. – № 3. – С. 39–51.

3. *Белкин А.С.* Ситуация успеха. Как ее создать. – М., 1991. – 169 с.

4. *Бондаревская Е.В.* Ценности основания личностно-ориентированного воспитания // *Педагогика*. – 1995. – № 4. – С. 29–36.

5. *Василюк Ф.Е.* Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.

6. *Видт И.Е.* Культурологические основы образования. – Тюмень, 2002. – 164 с.

7. *Газман О.С.* Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // *Классный руководитель*. – 2000. – № 3. – С. 6–34.

8. *Гриндер М.* Исправление школьного конвейера. – М.: Флинта, 1995. – 84 с.

9. *Губанова А.В.* Педагогика: учеб.- метод. комплекс для слушателей ФПК / под ред. Л.А. Шипилиной. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002. – С. 59–83.

10. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. – Ростов н/Д, 1996. – 512 с.

11. *Князева Б.Я., Курдюмов С.П.* Основания синергетики: режимы с обострением, самоорганизация, темпомиры. – СПб.: Алетейя, 2002. – 418 с.

12. *Крылова Н.Б.* Педагогическая, психологическая и нравственная поддержка как пространство личностных изменений ребенка и взрослого // *Классный руководитель*. – 2000. – № 3. – С. 92–104.

13. *Ландау Э.* Одаренность требует мужества: Психологическое сопровождение одаренного ребенка. – М.: Изд. центр «Академия», 2002. – 144 с.

14. *Лотман Ю.М.* Избранные статьи: в 3 т. Т. 2. Статьи по семиотике и типологии культуры. – Таллин, 1992. – 700 с.

15. Мелик-Пашаев А.А., Новлянская З.Н., Адашкина А.А., Чубук Н.Ф. Психология одаренности: художественная одаренность / под ред. А.А. Мелик. – М.: МИОО, 2005. – Вып. 2. – 128 с.
16. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» (Пр 271, утверждена Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 г.). – URL: [http:// президент. рф/ news/ 6683](http://президент.рф/news/6683)
17. Новикова Л.И. Методологический аспект проблемы моделирования воспитательных систем. – М.: Изд-во РОУ, 1995. – С. 5–10.
18. Обучение детей с опережающим развитием, поддержка одаренных детей // Доклад о положении детей в Омской области в 2010 г. Информ. аналит. бюл. – Омск, 2011. – С. 61–66.
19. Панов В.И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. – СПб.: Питер, 2007. – 347 с.
20. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская; науч. ред. В.Д. Шадриков // Одаренный ребенок. – 2003. – № 4. – С. 29–70.
21. Роджерс К. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. – 1990. – № 1. – С. 164–168.
22. Савенков А.И. Одаренный ребенок в массовой школе. – М.: Издат. центр «Академия», 2001. – 208 с.
23. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
24. Сенько Ю.В. Педагогический процесс как гуманитарный феномен // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 11–17.
25. Федеральная программа «Дети России» // Одаренный ребенок. – 2003. – № 1. – С. 37–64.
26. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: Панпринт, 1992. – 253 с.
27. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2004. (Сер. «Библиотека психолога»).
28. Штейнберг В.Э. Многомерность как дидактическая категория // Образование и наука. – 2001. – № 4 (10). – С. 20–29.
29. Юнг К.Г. Конфликты детской души. – М.: Канон, 1997. – 336 с.
30. Яковлева Е.Л. Психологическое развитие творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997. – 224 с.

## СОЦИАЛЬНЫЕ ПРОЕКТЫ АЛЕКСАНДРА I В ОБРАЗОВАНИИ

*В.М. Кадневский (Омск, Россия),  
М.А. Скиба (Алматы, Казахстан)*

В статье рассматриваются изменения, происходившие в российском образовании после создания в 1802 г. новой управленческой структуры – Министерства народного просвещения.

*Ключевые слова:* училища приходские и уездные, гимназии, университеты, учебные округа, министерство народного просвещения.

## ALEXANDER I SOCIAL PROJECTS IN EDUCATION

*V.M. Kadnevskij (Omsk, Russia),  
M.A. Skiba (Almati, Kazaxstan)*

The article is centered around the changes in the Russian education after the new managerial organ, Ministry of National Education was set up in 1802.

*Key words:* parochial and district schools; gymnasiums; universities; educational districts; Ministry of National Education

Политика Дома Романовых в сфере образования приобрела черты системности в рамках петровских реформ. Однако политика Петра I носила не всегда последовательный характер, иногда судьбоносные для развития системы образования решения принимались спонтанно, часто под влиянием сиюминутных задач продиктованных реалиями Северной войны. И хотя преемники Петра Великого последовательно освобождали дворянство от государственных обязанностей (например, от обязательной учёбы, или службы в военных либо гражданских учреждениях), тем не менее, потенциал, заложенный петровскими реформами, был столь велик, что продолжал приносить положительные плоды во многих сегментах российского общества.

В частности, этот потенциал был существенно приумножен в сфере российского образования. В России первое высшее учебное заведение Славяно-греко-латинская академия появилась в XVII в. в правление Алексея Михайловича (1745–1776). В XVIII в. в России по инициативе Петра I (1682–1825) была создана Академия наук, при которой открыли гимназию и университет. Ещё один университет был открыт в правление Елизаветы Петровны (1741–1762) в Москве.

В правление Екатерины II (1762–1796) были заложены основы женского образования [1, с. 201].

Сохранялась и практика отправки дворянских детей за границу для получения высшего образования. Эта практика в определённой степени помогала решать проблему дефицита управленческих кадров в России. И хотя в период правления Павла I (1796–1801) запретили отправлять молодых людей на обучение за границу, эта абсолютно непродуктивная кадровая политика просуществовала недолго. Вместе с тем, в 1799 г. по просьбе прибалтийского дворянства в качестве своего рода исключения, Павел I подписал Указ о создании Дерптского (ныне Тартусского) университета специально для детей из местных дворянских семей, но само открытие университета состоялось позже в 1803 году.

Начало изменений в развитии российского общего и профессионального университетского образования непосредственно связано с реформами Александра I. Вступив на престол в 1801 г. в 23-летнем возрасте, молодой император был полон реформаторских идей и планов, предусматривающих кардинальные преобразования во многих сегментах жизнедеятельности российского общества. Так, например, он отменил все необоснованные запреты Павла I в сфере образования. В числе первоочередных реформаторских преобразований Манифестом от 8 сентября 1802 г. Александра I упразднил Коллегии и создал в России восемь министерств, в том числе и Министерство народного просвещения. Первым министром народного просвещения стал граф П.В. Завадовский [3, с. 146].

Таким образом, в этом социальном проекте акцент был сделан на просвещении народном. Подчеркнём и тот факт, что хотя в два предыдущих столетия в системе российского образования произошли определённые сдвиги и изменения, вопрос о просвещении народа (включая и государственных крестьян), был поставлен в качестве приоритетной общероссийской задачи лишь в начале XIX века. Более того, впервые в рамках преобразований высшей администрации России, управление народным просвещением выделено в особое самостоятельное ведомство. Манифест Александра I от 8 сентября 1802 г. на новое министерство возложил в качестве основных две фундаментальные государственные задачи: «воспитания юношества и распространения наук». Именно эти две задачи составляли суть того, что российские власти вкладывали тогда в понятие «народное просвещение» [3, с. 147].

В соответствии с задачами по воспитанию юношества и распространением наук в России, в ведение Министерства народного просвещения переходили все учебные учреждения, библиотеки, а также музеи во главе с Академией наук.

Обратим внимание и на тот бесспорный факт, что образование в допетровской России (оно было преимущественно школьным) рассматривалось через призму религиозно-нравственных целей и находилось под контролем церковных властей. Лишь в XVIII веке приходит понимание и постепенное осознание того фактора, что просвещение в равной мере важно не только для церкви, но и для государства. Именно поэтому вслед за реформой системы управления, последовали и существенные изменения в различных звеньях образовательного сегмента России.

Социальный проект императора Александра I в сфере образования отличался от прежних государственных преобразований созданием своего рода образовательной вертикали, в которой соединялись в единое целое две ветви образования, – общее и профессиональное. При этом общеобразовательные учебные заведения находились в подчинении конкретного университета, функционировавшего в пределах одного из учебных округов. В рамках каждого учебного округа равноуровневые общеобразовательные учебные заведения переподчинялись университетам. Эту образовательную систему планировали построить на принципах, единых для всего населения империи, без различия национальностей и вероисповеданий, для всех сословий (кроме крепостных крестьян). В правительстве считали, что об обучении крепостных крестьян должны заботиться их владельцы.

В январе 1803 г. был создан Департамент народного просвещения. Его первым директором стал известный в России переводчик греческих классиков И.И. Мартынов, были утверждены «Предварительные правила народного просвещения». В этих правилах было прописано, что университеты должны стать центрами шести учебных округов, на которые подразделялась территория России и, соответственно, курировать все имеющиеся в данном округе учебные заведения [3, с. 144–147].

Таким образом, данный документ стал основой для создания стройной системы отечественного образования во главе с университетами. Уже в первые годы функционирования Министерства народного просвещения было открыто много приходских училищ, в сёлах появились народные школы, в уездах – уездные училища, в губерн-

ских городах – гимназии. Все университеты были подчинены Министерству народного просвещения, причем непосредственно самому министру. В специальном совете этого Министерства – «Комиссии об училищах», позднее переименованной в «Главное правление училищ», разрабатывались проекты организации всех звеньев обучения приходских и уездных училищ, губернских гимназий, но одной из важнейших задач Комиссии было учреждение университетов.

В результате в 1802–1803 гг. были открыты Дерптский (ныне Тартуский) и Виленский университеты, в 1804 г. появился Казанский университет, в 1805 г. – Харьковский (как и Виленский, созданный на базе гимназии), в 1816 г. распахнул свои двери Варшавский университет, в 1819 г. на месте Главного педагогического института в столице Российской империи появился Петербургский университет. Уже за пределами правления Александра I в 1834 году распахнул свои двери Киевский университет [2, с. 25, 217–225].

Российские университеты функционировали на основе Устава составленного и утверждённого в 1804 году. Императорские университеты во многом задавали тон учебным заведениям других форм. Их «образовательные стандарты», установленные уставами и уточнявшиеся дополнительными нормативными актами, в том числе министерскими циркулярами, становились ориентирами в сегменте не только высшего, но и общего образования. В первой четверти XIX века в России была создана и успешно функционировала своего рода образовательная вертикаль, состоявшая из Министерства просвещения, шести учебных округов и четырехуровневой системы учебных заведений в каждом из них: 1) приходские училища; 2) уездные училища; 3) губернские гимназии и 4) университеты.

В отношении учебных планов и организации управления учебных заведений был установлен иерархический порядок. Учебные планы были составлены таким образом, что каждое низшее учебное заведение функционировало в режиме своего рода подготовительной ступени к более высокой ступени, до университетов включительно. Университет в рамках своего учебного округа был не только учебным, но и административным учреждением: в его непосредственном ведении находились губернские гимназии. Над уездными училищами «общее смотрение» осуществляли директора губернских гимназий, а смотрители уездных училищ, в свою очередь, наблюдали за порядком в училищах приходских.

Кроме того, именно в университетах были сосредоточены основные силы профессорско-преподавательского корпуса страны. Вузовская профессура оказывала разностороннюю методическую помощь подведомственным общеобразовательным учреждениям, а многие профессора преподавали не только в университетах, но и в гимназиях.

Конечно, намеченные перспективы развития образования осуществлялись хотя и целенаправленно, но медленно. Так, например, А.К. Разумовский, назначенный в 1810 г. на пост министра народного просвещения, энергично взялся за порученное дело, и уже в первые два года содействовал открытию 72 приходских школ и 24 уездных училищ, Царскосельского лицея и ряда других учебных заведений [3, с. 148]. Однако война с вторгшимся в Россию войском Наполеона требовала переключения бюджетных средств на военные нужды, в т.ч. и за счет секвестирования средств, выделенных на нужды образования.

И всё же, несмотря на объективные трудности, замедлившие реформирование российского образования, многое удалось воплотить в жизнь. В частности, образовательная вертикаль из четырехуровневой системы учебных заведений получила чёткое оформление, а традиции преемственности в учебных планах от начальной школы до высшей, заложенные социальным проектом Александра I, сохраняются в российском образовании и поныне.

Таким образом, в первой четверти XIX в. в процессе реформирования различных сфер российского общества, были заложены основы российской системы высшего образования. Это в полной мере отвечало насущным потребностям страны, которая постепенно переходила от крепостничества к капиталистическим отношениям. Трансформации были инициированы и поддержаны государством, прежде всего, Александром I. Создаваемые университеты и высшее образование не должно было существовать само по себе, а рассматривалось в качестве головного уровня вертикали российского образования.

В этот же период проявились и ее особенности. Главной особенностью российской модели образования вообще и университетов в частности стала идея государственности. «Предварительные правила народного просвещения» закрепили положение о том, что «Народное просвещение в Российской империи составляет особую Государственную часть» вверенную министру и Главному управлению училищ. Второй особенностью системы российского образования

явилось закрепление принципа сословного разделения образования. Укажем и ещё на один важный фактор. Претворение в жизнь социального проекта, где акцент был сделан на просвещении народном, привело к формированию в России новой культурно исторической среды, в рамках которой со временем сформировалась новая социальная страта именуемая интеллигенцией.

---

1. *Латышина Л.И.* История педагогики. Воспитание и образование в России (X – начало XX в.): учебное пособие. – М.: Изд. дом «Форум», 1998. – 584 с.

2. *Марголис, Ю.Д., Тишкин Г.А.* Отечеству на пользу, а россиянам во славу: Из истории университетского образования в Петербурге в XVIII – начале XIX в. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 230 с.

3. Народное образование в России. Исторический альманах. – М.: «Народное образование» 2001. – 400 с.

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ С ЦЕЛЬЮ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПОТЕНЦИАЛА ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОРА ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО ИСКЛЮЧЕНИЯ**

*И.М. Крикунова (Надым, Россия)*

Социальное исключение – это проблема, которая затрагивает все стороны современной социальной жизни: политику, экономику, культуру. В сфере образования социальное исключение проявляется как ограничение доступа определённых групп населения к образовательным ресурсам.

Большинство социологов рассматривают образование не только как важнейший механизм выравнивания изначального социального неравенства молодёжи и взрослых, продвижение по социальной лестнице, но и как условие их успешной интеграции в общество, как мощнейший социальный лифт.

Предлагаемая Модифицированная Модель реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения является попыткой создать эффективный социальный лифт и создать условия для его успешной реализации.

*Ключевые слова:* социальное исключение (социальная эксклюзия), открытое образование, социальный лифт, модифицированная модель.

## **SOCIAL ENGINEERING WITH THE PURPOSE OF USE OF THE POTENTIAL OF OPEN EDUCATION AS A FACTOR OF OVERCOMING SOCIAL EXCLUSION**

*I.M. Krikunova (Nadym, Russia)*

Social exclusion is a problem that affects all aspects of contemporary social life: politics, economics and culture. In the education sector, social exclusion manifests itself as restricting access of certain groups to the educational resources.

Most social scientists consider education not only as an important mechanism for balancing the original social inequality among youth and adults, promoting the social ladder, but as a condition for their successful integration into society, as a powerful social elevator.

The proposed customized model of the potential of the Open Education as a factor in overcoming social exclusion is an attempt to establish an effective social elevator and create conditions for its successful implementation.

*Keywords:* a social exclusion, the Open Education, a social elevator, the customized model (modified model)

В настоящее время в Муниципальном общеобразовательном учреждении «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма» реализуются следующие проекты:

- Проект по организации сетевого взаимодействия участников образовательного процесса «Школа – социум»,
- Проект «Социальный лифт» (Модель реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения),
- Проект «Диверсификация IT – пространства» Муниципального общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма»,
- Проект «Электронные образовательные ресурсы через педагогический дизайн» (формирование сетевого педагогического сообщества по созданию и использованию эффективных и результативных электронных образовательных ресурсов),
- Проект совершенствования воспитательной системы Муниципального общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма» «Путь к себе».

Создание и реализация данных проектов обусловлены Программой развития школы, и необходимость создания последующего проекта заложена в логике реализации предыдущего.

Муниципальное общеобразовательное учреждение «Открытая (сменная) школа г. Надыма» как часть системы открытого образования в качестве приоритетов развития ставит перед собой задачи по созданию условий для обеспечения равенства в получении образования, по выравниванию социальных шансов людей с помощью новых образовательных технологий, по преодолению социального исключения в сфере образования.

Ведь цели открытого образования способствуют:

- развитию доступности образования в связи с растущими потребностями личности и динамично изменяющимися требованиями общества и рынка труда;
- повышению уровня гибкости образовательной системы и её адаптации к многообразию социальных ситуаций;
- формированию мобильности потребителей образовательных услуг и образовательной системы, способствующей совершенствованию профессиональной мобильности и социальной защищённости граждан.

Школа, которая в настоящее время называется Муниципальным общеобразовательным учреждением «Открытая (сменная) об-

щеобразовательная школа г. Надыма», создана в 1972 году как учебно-консультационный пункт школы рабочей молодёжи, которая трудилась на ударной комсомольской стройке, обустроивая город Надым, близлежащие посёлки, газовые промыслы.

Школа росла вместе с городом Надымом и Надымским районом, трансформируясь, гибко и адекватно отвечая на вызовы времени, точно и верно решая задачи, поставленные жизнью (она сначала стала вечерней, затем реальной, затем к школе был присоединён межшкольный учебно-производственный комбинат и общеобразовательные классы второй ступени для детей с правовой дезадаптацией).

С 2003 года школа становится Муниципальным общеобразовательным учреждением «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма», это школа, реализующая общеобразовательные программы основного общего образования и среднего (полного) общего образования, а также реализующая программы профессиональной подготовки для старшеклассников общеобразовательных учреждений города, для населения города и района и программы дополнительного образования.

Программ профессиональной подготовки для обучающихся общеобразовательных учреждений города – 23, из них впервые лицензированы в марте 2009 г. в соответствии с социально-образовательным заказом работодателей, обучающихся и их родителей – 5 («Агент рекламный», «Архивариус», «Делопроизводитель», «Горничная», «Няня»).

Из 23 образовательных программ позиционируются как обучающие профессии социальной защищённости (вне зависимости от того, будут ли выпускники сразу работать или станут студентами в г. Надыме, в других городах, в том числе областных и столичных): для девушек – 12 программ, для юношей – 4 программы, но в данном случае деление профессий на мужские и женские весьма условное.

В итоге: из 23 профессий новых – 5, профессий социальной защищённости – 16.

Кроме этого из 22 программ профессиональной подготовки для населения и 3 программ дополнительного образования как обучающие профессии социальной защищённости определяются 15.

Школа имеет два структурных подразделения: общеобразовательное отделение, где ежегодно обучается от 200 до 300 учеников, и Центр профессиональной подготовки, где динамика количества обучающихся за последние три года следующая: старшеклассников школ города – 680, 756, 931.

В настоящее время в школе чётко просматривается тенденция к уменьшению количества обучающихся в 8–9 классах (классах компенсирующего обучения, где учатся дети, имеющие проблемы социальной адаптации и испытывающие школьные трудности), но резко выросли две другие составляющие контингента общеобразовательного отделения школы:

- это взрослые обучающиеся, социально и профессионально благополучные, но их не более 7 %,
- основная часть контингента школы – это и есть те, кто до прихода в школу на себе в полной мере уже испытал все факторы риска, увеличивающие опасность социального исключения: и долговременную безработицу, и низкую зарплату, неквалифицированный труд, что было результатом низкого уровня образовательной подготовки и раннего ухода из школы, а также воспитания в семье, подверженной различным рискам.

Такая специфика контингента предопределяет и особенности деятельности педагогического коллектива: школа должна помочь нестандартно социализирующейся личности как можно быстрее вернуться с периферии социальной жизни.

Не забывая о том, что школа и создавалась как институт социального развития, её педагогический коллектив и определяет ключевое направление деятельности как «Создание открытой образовательной системы, обеспечивающей условия эффективной социализации личности обучающихся», то есть

- открытая школа – это образовательный институт, ориентированный на удовлетворение права гражданина на образование,
- она должна создать новую образовательную ситуацию, ориентирующую на социальную защиту личности средствами образования,
- она должна подтвердить, что открытое образование – это эффективный фактор преодоления социального исключения.

Это требует выявления скрытого или не реализовавшегося инновационного потенциала открытой школы, формулирования возможных направлений развития школы в организационном, содержательном, технологическом и управленческих аспектах, а, следовательно, создания Модели реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения.

Социальное исключение (социальная эксклюзия) – проблема, которая затрагивает все стороны социальной жизни: политику, экономику, культуру. Не является исключением и сфера образования на всех уровнях, заканчивая образованием взрослых [1].

Социологи констатируют, что на макроуровне социальное исключение проявляется как дезинтеграция, сопровождающаяся разрывом социальных связей и потерей социальной сплочённости [1].

На уровне отдельных групп социальное исключение характеризуется прогрессирующей маргинализацией, обуславливающей экономические лишения и различные варианты социального и культурного неравенства [1].

Социальное исключение может сопровождаться различными дисфункциями (распад семей, бездомность, преступность и т. д.), а также возрастающей зависимостью определённых категорий молодёжи и взрослых от государственной поддержки [1].

К факторам риска, увеличивающим опасность социального исключения, относят: долговременную безработицу, низкую заработную плату, воспитание в семье, подверженной риску, инвалидность, плохое здоровье, употребление наркотиков, алкоголизм, проживание в депрессивных районах и регионах, а также неквалифицированный труд, низкий уровень образовательной подготовки и ранний уход из школы [1].

Социальное исключение как научное понятие стало использоваться в 60-е гг. XX в., когда послевоенное общество, достигнув определённого уровня социального благополучия, обратило внимание на группы, оставшиеся на периферии социальной жизни.

К концу XX века понятие «социальное исключение» наполняется новым содержанием. Оно стало связываться не столько с воспроизводством бедности (неравенства), сколько с разрывом социальных связей и кризисом идентичности.

Таким образом, социальное исключение, определяется как результат ослабления социальных связей, который в реальности узаконивает неравную способность индивидов приспосабливаться к быстрым изменениям. Следствием такого исключения становится «социальная дисквалификация» [1].

В сфере образования социальное исключение проявляется как ограничение доступа определённых групп населения к образовательным ресурсам.

В настоящее время социальное исключение в сфере образования могут инициировать такие явления как недостаточное количество вечерних (сменных) и открытых (сменных) школ, центров профессиональной подготовки, безвариативность форм получения образования, нарушение справедливости в выборе гибких форм и технологий образовательной деятельности личности.

Речь идёт не только о нарушении социальной справедливости, но и об экономических последствиях влияния этих факторов, а именно, о снижении качества общего и профессионального образования, так как подъём экономики зависит в первую очередь не от элитарной школы, а от широкого массового доступного образования, дающего высокую и сверхвысокую квалификацию всем взрослым людям [1].

Большинство социологов рассматривают образование не только как важнейший механизм выравнивания изначального социального неравенства молодёжи и взрослых, продвижение по социальной лестнице, но и как условие их успешной интеграции в общество, как мощнейший социальный лифт.

На сегодняшний день таким своеобразным сверхмощным социальным лифтом является открытое образование, которое представляется наиболее демократичным, так как предоставляет возможность получать образование независимо от места проживания, возраста, состояния здоровья и других социально-демографических факторов.

Другим показателем открытого образования является максимальный учёт современных тенденций развития культуры общества, целенаправленная интеграция образования в общественные процессы.

В числе других базовых характеристик открытого образования называются: качество, опережающий характер, доступность, креативность.

Педагогическим коллективом школы разработана Модель реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения, включающая в себя следующие модули:

**Модуль I.** Введение модели двухгодичного обучения для заочной формы получения образования на третьей ступени обучения наряду с уже существующей трёхгодичной (10–12 классы).

Обоснование целесообразности введения:

- продолжительность образования и качество образования – разные вещи. Линейной зависимости между ними нет. В профессионально-технических лицеях, колледжах, училищах прохождение общеобразовательных программ организовано на первых курсах, то есть за два года, а в некоторых меньше;

- без ущерба здоровью, нормальному развитию личности в вечерней или открытой (сменной) школе невозможно заставить подростков (15–16 лет) или уже достаточно взрослых (20–21 год) молодых людей слушать то, что им не нужно, не интересно и с их точки зрения просто бессмысленно.

Для освоения государственного образовательного стандарта или для подготовки к ЕГЭ просто нет такой необходимости.

Например: разница в преподавании отдельных предметов в техническом и гуманитарном классах достигает 6–8 часов в неделю. В то же время выпускники обоих классов сдают Единый государственный экзамен [2].

- Молодые люди, приходящие в открытую (сменную) школу, как минимум один раз уже были потеряны дневными школами (или были «переведены», но потом тихо ушли). Возвращение к учёбе для них болезненно и трудно. И многим приходится буквально ломать уже сложившийся уклад жизни (самому старшему выпускнику 2010 года – 39 лет, 2011 года – 35 лет). Так что трёхлетнее обучение становится порой непреодолимым препятствием [2].

- Норматив освоения программ в дневных школах обусловлен, кроме всего прочего, ориентацией на возрастные особенности детей, что в условиях открытой (сменной) школы легко корректируется. Известно, что третий пик активности приходится именно на вечер [2].

- Получение среднего (полного) общего образования в открытой (сменной) школе обусловлено его необходимостью (по различным причинам). Обучающиеся сами приходят в школу. Обязательство в получении ими образования в большей степени несёт сама школа. Родители, любые другие институты воспитания играют здесь значительно меньшую роль [2].

- Поскольку ввести двухгодичное обучение предполагается дополнительно к существующему традиционному трёхгодичному, то это нововведение никак не ущемит прав той части молодых людей (анализ показывает, что их одна треть), которых вполне устраивает традиционное трёхгодичное обучение. Эта группа делится на три части: инфантильная молодёжь, «плывущая по течению»; молодые люди, чётко знающие, зачем им не нужно торопиться, например, учёба в открытой (сменной) школе даёт отсрочку от армии; молодые мамы, для которых три года обучения вполне вписываются в нормальный ритм жизни [2].

- Финансовая сторона вопроса: поскольку время обучения сокращается на одну треть, следовательно, финансирование уменьшается на одну треть [2].

**Модуль II.** Создание и деятельность школьного Клуба социальных инициатив «Возьмёмся за руки!»

Обоснование целесообразности создания и деятельности:

Если исходить из того, что социальное исключение связано с разрывом социальных связей и кризисом идентичности, то задача состоит в том, чтобы наладить социальное взаимодействие индивидов. Социальное взаимодействие – это система взаимообусловленных социальных действий, при которых действия одного субъекта одновременно являются причиной и следствием ответных действий других.

Это приводит к:

- зависимости человека от общества, от других индивидов,
- возникновению устойчивых социальных связей,
- взаимному устойчивому влиянию людей на поведение друг друга,
- изменению социальных отношений.

А клуб – это общественная организация, объединяющая людей на основе общности, близости интересов, сходства занятий, т. е. один из интересных и эффективных институтов социального взаимодействия.

Если учесть, что предполагается создание и деятельность школьного Клуба социальных инициатив, то это позволит придать социальному взаимодействию членов клуба более высокий, с точки зрения общественной значимости, уровень взаимодействия, а значит должно произойти «преломление» собственных социальных норм и ценностей через сознание человека и его реальное действие на основе осмысления этих норм и ценностей.

**Модуль III.** Создание и деятельность школьного дидактического театра «Своё лицо»

Обоснование целесообразности создания и деятельности:

- Театр – искусство коллективное. Спектакль – результат творческих усилий коллектива, что усиливает степень социального взаимодействия. Занятия в школьном театре, где возраст обучающихся 15–25 лет, могут и должны воспитывать у участников такие ценные качества, как коллективизм, способность чувствовать и ценить красоту настоящей дружбы и товарищества, требовательность к себе и другим.

- Влияние любого вида искусства, в том числе театрального, на личность молодого человека неоспоримо. Формирование нравственных начал происходит через работу и в качестве самодеятельного исполнителя, и в качестве активного театрального зрителя. Это способствует саморазвитию личности молодого человека, обогащает его духовный и нравственный мир, формирует активную жизненную позицию.

- Участие в театральных постановках позволит обучающимся, сформировавшимся в условиях отсутствия возможности получения позитивного социального опыта (например, из-за воспитания в семье, подверженной риску), получить новый позитивный социальный опыт, «примерить» на себя, не пережитые в жизни, социальные роли и, тем самым, быстрее и безболезненнее интегрироваться в социально благополучные группы.

- Занятия театрального коллектива включают наряду с работой над пьесой проведение бесед об искусстве, совместные просмотры и обсуждения спектаклей, фильмов, посещение выставок, концертов, подготовку афиш, программ билетов, подготовку и установку оформления, выделение ответственных за декорации, реквизит, костюмы, свет, музыкальное сопровождение. Это совместная деятельность, которая предполагает высокую степень взаимной ответственности, взаимной зависимости, взаимного сопереживания, сотворчества, взаимной радости от успешного завершения совместного дела – всё это укрепляет социальные связи, даёт возможность получить положительный социальный опыт, осмыслить занимаемое место в социальной группе. Это новая самоидентификация, а значит, нет кризиса идентичности, нет разрыва социальных связей, а значит, и нет социального исключения.

**Модули IV и V.** Лицензирование и реализация дополнительных к уже действующим образовательных программ профессиональной подготовки для обучающихся общеобразовательных школ и населения города Надыма и школ Надымского района.

**Обоснование целесообразности:**

- Позволит обучающимся в условиях многовариативности выбора образовательных программ профессиональной подготовки соответствовать требованиям работодателей, позволит соответствовать собственным профессиональным предпочтениям и даст необходимый запас социальной защищённости.

- Позволит «повысить стартовые возможности и жизненные шансы людей», проживающих на территории Надымского района, что соответствует Концепции окружной долгосрочной целевой программы «Развитие системы образования Ямало-Ненецкого автономного округа на 2011–2015 годы».

**Ожидаемые продукты:**

- Структурно-функциональная модель реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального ис-

ключения, построенная на принципах интерактивных сетевых взаимодействий.

- Кейсы по итогам реализации модулей I–V, составляющих модель реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения.

- Дополнительные к уже действующим образовательные программы профессиональной подготовки для обучающихся общеобразовательных учреждений и населения города Надыма и Надымского района.

- Модульные программы создания и организации деятельности школьного Клуба социальных инициатив «Возьмёмся за руки!» и школьного дидактического театра «Своё лицо».

- Методические рекомендации по реализации инновационных направлений, представленных в проекте.

#### **Ожидаемые результаты:**

- Обеспечено расширение доступа определённых групп населения к образовательным ресурсам в условиях многовариативности их выбора.

- Обеспечено повышение стартовых возможностей и жизненных шансов представителей определённых групп населения, проживающих на территории города Надыма и Надымского района.

- Обеспечено предоставление возможностей для молодёжи и взрослых в продвижении по социальной лестнице, в их успешной интеграции в жизнь социума.

- Обеспечена реализация принципа понимания человека как центрального субъекта, иницирующего и организующего свой собственный процесс образования.

- Обеспечены условия для позитивного изменения самосознания обучающихся как единства трёх процессов: самопознания, самоидентификации и самоопределения.

- Деятельность Муниципального общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма» выстроена на принципах сетевого взаимодействия и маркетинга.

- Сформирована субъектная позиция педагогических работников школы в создании условий для наиболее эффективного использования потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения.

- Функционируют школьный Клуб социальных инициатив «Возьмёмся за руки!» и школьный дидактический театр «Своё лицо».

- Реализуется Модель двухгодичного обучения для заочной формы получения образования на третьей ступени обучения.

- Реализуется спектр дополнительных образовательных программ профессиональной подготовки для обучающихся общеобразовательных учреждений и населения города Надыма и Надымского района.

**Ожидаемые внешние эффекты:**

Педагогический коллектив школы выражает надежду, что предлагаемый к реализации проект обеспечит наличие положительных внешних эффектов:

- обеспечение условий для реализации принципа равных возможностей, принципа социальной справедливости,

- экономические последствия, так как имеющие профессиональную квалификацию молодёжь и взрослые (к тому же преодолевшие «социальную дисквалификацию», то есть и социально квалифицированные) смогут эффективно трудиться на благо своих семей, вносить вклад в социально-экономическое развитие города Надыма и Надымского района,

- преодоление представителями отдельных групп населения социальной отверженности, неспособности выдержать конкуренцию на рынке труда, неспособности успешно адаптироваться в социуме, то есть гармонизация социальных отношений в муниципальном пространстве Надымского района, в обществе в целом,

- опыт построения системы открытого обучения, способной подготовить каждого человека в отдельности к жизни в условиях конкурентоспособной экономики.

Срок, на который рассчитан проект – пять лет: с сентября 2011 года по май 2015 года.

Соотнесение задач по реализации приоритетных направлений развития образования с потенциалом, которым располагает Муниципальное общеобразовательное учреждение «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма», позволило определить инновационные направления в модернизации деятельности образовательного учреждения в части реализации возможностей преодоления обучающимися социального исключения.

Сегодня педагогический коллектив школы имеет трёхлетний опыт работы по реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения, полученный в процессе реализации:

- Программы развития Муниципального общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) школа г. Надыма» на период с 2008 до 2013 года «Уверенность» (цель Программы – «Создание открытой образовательной системы, обеспечивающей условия эффективной социализации личности обучающихся»),

- Программы развития воспитательной деятельности Муниципального общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма» на период с 2009 до 2013 г. «Путь к себе» (цель Программы – «Развитие биосоциокультурной целостности обучающегося как совокупности психического, физического, нравственного потенциала личности, её способностей к обучению с целью успешной адаптации обучающегося к изменяющимся условиям социальной среды и к реализации востребованности на рынке труда») и считает, что потенциал открытого образования как фактора преодоления социального исключения весьма значителен и до конца не раскрыт и не использован.

По нашему мнению реализация потенциала открытого образования способствует формированию субъектной позиции обучающегося в построении собственной образовательной траектории и даёт возможность решения многих социально значимых задач:

- удовлетворение спроса населения на образовательные услуги, не обеспеченные традиционными системами обучения,
- предоставление возможности получения образования по месту жительства, совмещения работы и учёбы,
- расширение круга потребителей образовательных услуг, в том числе в отдалённой местности,
- развитие инициативы, активности самого обучающегося, так как система открытого образования в большей степени ориентирована на личность обучающегося, чем другие образовательные системы,
- создание системы образования, способного подготовить каждого человека в отдельности к жизни в условиях конкурентоспособной экономики.

### **Алгоритм реализации проекта «Социальный лифт»:**

**1. Подготовительно-проектировочный этап** (сентябрь 2011 г. – август 2012 г.):

- анализ состояния проблемы,
- изучение теоретической базы и практического опыта реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения,

- изучение возможностей образовательного пространства школы в раскрытии её потенциала в части преодоления обучающимися социального исключения,

- выявление ресурсных и организационных условий по реализации проектной идеи,

- разработка проекта нормативной, методической документации,

- формирование проектных команд и рабочих групп на базе институциональных профессиональных (методических) объединений,

- обучение руководителей проектных команд и рабочих групп.

**2. Аналитико-содержательный этап** (сентябрь 2012 г. – май 2013 г.):

- определение содержания и форм деятельности,

- проведение экспериментальной проверки эффективности инновационных составляющих проекта «Социальный лифт»,

- самообследование: мониторинговые, маркетинговые и диагностические исследования, направленные на получение промежуточной оценки изменений, произошедших с момента начала реализации проекта.

**3. Содержательно-деятельностный этап** (июнь 2013 г. – май 2014 г.): совершенствование процесса и перевод инновационных составляющих проекта «Социальный лифт» в режим функционирования с ежегодным уточнением тематики, исходя из диагностико-мониторинговых, маркетинговых и аналитических мероприятий: проведение методических и педагогических мероприятий на базе общеобразовательного отделения школы и её Центра профессиональной подготовки: обучающихся семинаров, семинаров – совещаний, заседаний Педагогического совета школы, лабораторий проектных команд и рабочих групп (в узко тематических аспектах) заседаний профессиональных (методических) объединений педагогов.

В течение 2012 года на муниципальном уровне предлагается проведение методических мероприятий (интерактивных сетевых взаимодействий): семинара-совещания представителей административных команд и специалистов муниципальных образовательных учреждений по теме «Создание условий для организации эффективного сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений по профессиональной подготовке обучающихся», консультационных лабораторий по теме «Создание и организация деятельности:

- школьного Клуба социальных инициатив,

- школьного дидактического театра»,

– семинара «Модель реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения».

#### **4. Рефлексивный этап** (июнь 2014 г. – май 2015 г.)

- анализ реализации проекта «Социальный лифт» на заседании Педагогического совета школы (с выявлением проблем и оценкой изменений),

- презентация результатов реализации проекта в рамках муниципальных мероприятий,

- диссеминация опыта работы по созданию инновационной институциональной Модели реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения,

- участие в конкурсных мероприятиях, публикации статей на муниципальном, региональном и федеральном уровнях.

#### **Перспективы развития проекта.**

Предполагается развитие проекта по следующим позициям:

- внедрение дистантных форм при реализации заочной формы получения образования (двухгодичная и трёхгодичная модели), экстерната,

- внедрение дистантных форм при обучении обучающихся общеобразовательных учреждений и населения района по образовательным программам профессиональной подготовки,

- предоставление возможности выбора образовательных программ профессиональной подготовки в соответствии с запросами обучающихся, а также в соответствии с приоритетными направлениями развития муниципального рынка труда,

- органичное встраивание направлений деятельности школьного Клуба социальных инициатив в муниципальное поле социальной активности молодёжных организаций,

- творческое сотрудничество школьного дидактического театра с театральными коллективами муниципальных образовательных учреждений

- дистантное сетевое взаимодействие с педагогическими коллективами открытых (сменных) школ (в том числе и Ямало-Ненецкого округа, продолжение практики стажёрской и консультационной площадки с Муниципальным общеобразовательным учреждением «Открытая (сменная) общеобразовательная школа п. Красноселькуп»).

#### **Способы апробации и диссеминации результатов:**

- Апробация с целью объективной оценки свойств, качеств инноваций: проведение экспериментальной проверки эффективности

инновационных составляющих Модели реализации потенциала открытого образования как фактора преодоления социального исключения в рамках семинаров, семинаров – совещаний, педагогических лабораторий, стажёрской и консультационной площадок.

- Аprobация в целях общественного признания и одобрения результатов: публичная презентация промежуточных и конечных результатов реализации проекта «Социальный лифт» в рамках традиционного районного диалога – марафона «Открытость и единство муниципального образовательного пространства»; презентация конечных результатов реализации проекта «Социальный лифт» в рамках Окружного образовательного форума.

#### **Диссеминация результатов:**

- размещение продуктов реализации проекта «Социальный лифт» на сайте Муниципального общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма»,
- участие в муниципальных, региональных, федеральных педагогических мероприятиях и конкурсах педагогического мастерства,
- публикация методических статей на сайтах педагогических сообществ и в методических журналах и сборниках.

### **Риски и пути их преодоления**

| <i>Риски</i>   | <i>Пути преодоления рисков</i>  |
|--|---|
| 1. Старение педагогического коллектива и администрации школы. Длительные перерывы (три года) у молодых педагогов, отчуждение их от контекста задач, решаемых общеобразовательным учреждением | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Создание привлекательного имиджа общеобразовательного учреждения</li> <li>• Эффективная система материального и морального поощрения педагогов</li> <li>• Индивидуальное сопровождение молодых специалистов и вновь принятых на работу педагогов</li> <li>• Создание системы поддержки связей с педагогами, находящимися в декретном отпуске и отпуске по уходу за ребёнком, с целью преодоления отчуждения от целей и задач школы, от специфики и содержания образовательного процесса</li> <li>• Наличие резерва руководящих кадров. Эксплицитная работа с резервом руководящих кадров.</li> </ul> |
| 2. Явное или скрытое сопротивление обучающихся воспитательным воздействиям   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Создание атмосферы доверия в школе, доминирование между педагогами и обучающимися отношений, которые способствуют развитию личностного потенциала обучающегося и его успешной социализации</li> <li>• Реализация защитной функции школы по отношению к каждому обучающемуся.</li> </ul>  |

## **Механизм самооценки успешности реализации проекта «Социальный лифт».**

Самооценка успешности реализации проекта «Социальный лифт» будет осуществляться на основе результатов мониторинга следующих видов индикаторов:

- мониторинг ресурсов – измерение количества и определение качества используемых ресурсов,
- мониторинг продуктов – измерение количества и экспертиза качества полученных продуктов,
- мониторинг результатов – измерение и экспертиза качества полученных результатов,
- мониторинг эффективности – сопоставление полученных продуктов с затраченными ресурсами и уровнем достижения проектных задач.

Источники сбора информации: статистические данные, анкетирование, экспертиза.

Методы сбора информации: маркетинговые исследования, статистический анализ, анкетирование, экспертный опрос, сравнительное изучение.

Периодичность: ежеквартально.

Ответственный за обработку информации: заместитель директора школы по учебно-воспитательной работе, курирующий деятельность школьной методической службы.

---

1. *Королёва Е.Г.* Открытое образование как фактор преодоления социального исключения // Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования «Человек и образование». – 2010. – № 2 (23). – С. 28–31.

2. *Харчевникова Е.А., Куликов Ю.В., Никитина Т.В., Макушева О.Ю.* Программа опытно-экспериментальной работы // Открытая школа. – 2009. – № 4. – С. 40–43.

## **РОЛЬ СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЫ-ИНТЕРНАТА В СОХРАНЕНИИ ТРАДИЦИЙ, ЯЗЫКОВ НАРОДОВ СЕВЕРА**

***И.А. Малинин (с. Ныда, Надымский район ЯНАО, Россия)***

В данной статье представлен опыт работы МОУ «Школа-интернат среднего (полного) общего образования с. Ныда» по сохранению традиций этнокультурного характера и этнического воспитания в рамках воспитательно-образовательного процесса, направленный на формирование нравственно-ориентированной личности школьников средствами традиционной ненецкой и русской культур.

*Ключевые слова:* традиции, язык, особенности, этнокультурный характер, этническое воспитание, образовательно-воспитательный процесс, школа-интернат.

## **ROLE OF RURAL BOARDING SCHOOL IN PRESERVATION OF TRADITIONS, LANGUAGES OF THE PEOPLE OF THE NORTH**

***I.A. Malinin***

***(Nyda, Nadym district of Yamalo-Nenets Autonomous Area, Russia)***

Experience of the «The Municipal comprehensive department of secondary boarding school in Nyda» is presented in this publication on preservation of traditions of ethnocultural character and ethnic education within the educational process, directed on formation moral the focused identity of school students by means of traditional Nenets and Russian cultures.

*Keywords:* traditions, language, features, ethnocultural character, ethnic education, educational process, boarding school

В МОУ «Школа-интернат среднего (полного) общего образования с. Ныда» с целью сохранения и развития традиций народов Севера разработана и реализуется модель организации образовательно-воспитательного пространства на основе этнокультурных традиций народа «Диалог двух культур». Данная модель направлена на формирование нравственно-ориентированной личности школьников средствами традиционной ненецкой и русской культур. В наследовании подрастающим поколением лучших духовно-нравственных ценностей и стереотипов поведения, характерных для национальной культуры, заключается основное предназначение современного этнокультурного образования.

Этнопедагогика является одним из главных условий национального возрождения, и возрождения любых национальных традиций [1]. Жизненной силой народной педагогики, народного воспитания являются естественность, действенность, непрерывность, раннее начало, полнота педагогического цикла, комбинированность воздействия, индивидуализация, дифференциация. В свойствах народной педагогики концентрировано представлены общечеловеческие ценности. Этнопедагогика есть сфера самопознания и взаимного познания, самоуважения и взаимного уважения [2]. Благополучие мирового человеческого сообщества зависит от духовно-нравственного и физического здоровья каждого этноса [3]. МОУ «Школа-интернат среднего полного (общего) образования с. Ныда» – школа, использующая ценности национальной культуры и этнопедагогике.

МОУ «Школа-интернат среднего полного (общего) образования с. Ныда» – это основной и единственный социальный институт образования в селе, расположенном на берегу Обской губы Ямало-Ненецкого автономного округа в 147 километрах от ближайшего населённого пункта и в 308 километрах от районного центра, города Ныдыма.

Микросоциум МОУ «Школа-интернат среднего (полного) общего образования с. Ныда» характеризуют следующие признаки: неразвитость социальной инфраструктуры, удаленность от крупных промышленных и культурных центров, сложная транспортная схема (отсутствие наземного транспорта), дефицит общения, отсутствие свободного доступа к глобальной информационной сети, специфические условия сельского института социализации номадической семьи.

Семьи обучающихся, воспитанников (всего 207 семей, из них 43 – кочующих и полукочующих) лишены возможности выбора образовательных услуг других общеобразовательных учреждений, что возлагает серьёзную ответственность на педагогический коллектив.

В 2011/2012 учебном году в школе-интернате обучается 308 обучающихся, из которых 226 (73 %) – представители коренных малочисленных народов Севера; 104 – воспитанники интерната. Наиболее оптимальным способом организации жизнедеятельности детей тундровиков коренных малочисленных народов Севера является интернат семейного типа.

Основная задача школы-интерната, расположенной в селе с преимущественным населением КМНС – обеспечение оптимального уровня всестороннего развития личности ребёнка на основе её эт-

носпецифических особенностей, традиционного уклада жизни малочисленных народов Севера.

В школе-интернате традиционная система обучения дополняется национально-региональным компонентом, что позволяет изучать родной язык непрерывно с 1 по 11 класс. Этнокомпонент в нашей школе-интернате представлен практически в каждом учебном предмете, который наряду с родным языком включает в себя литературное краеведение (2–4 классы), географию ЯНАО (8-е кл.), культуру народов Ямала (5–7-е кл.). В течение двух лет апробированы и внедрены программы факультативного курса «Занимательная грамматика родного (ненецкого) языка» (5-е кл.), элективного курса «Ненецкий язык и культура» (10-й кл.), литературу народов Севера (11 кл.), что позволяет изучать родной язык непрерывно с 1 по 11 класс.

В целях успешного социального становления выпускников, сохранения традиций, обычаев жизни и быта коренного населения введено предпрофильное обучение биолого-зоотехнической направленности, что способствует выработке практических умений в вопросах экологии и экономики сельскохозяйственного производства, оленеводства и звероводства, овладению навыками выполнения простейших слесарных, плотницких, столярных работ.

Внесенные в содержание предметов коррективы позволили расширить границы использования этнокомпонента, углубить познавательный уровень, усилить познавательный аспект.

Внеурочная воспитательная деятельность в школе-интернате – продолжение образовательного процесса – позволяет закрепить знания этнокультурного характера и этнических предпочтений.

Практический выход полученных знаний, умений и навыков, подведение итогов образовательно-воспитательной работы происходит во время народных праздников, проводимых в школе-интернате, которые способствуют созданию этнического пространства, эффекту «проживания».

Выбор того или иного праздника обусловлен условием «проживания» календарных циклов, где в качестве основных выступают праздники перехода от одного цикла к другому (Праздник Севера, День оленевода, День рыбака и др.).

Экскурсионная работа в школьном этнографо-краеведческом музее «Пюлава» в сочетании с краеведением, знакомством с историей родного края, его сегодняшним днем, выдающимися соотечественниками углубляют знания учащихся о своей малой родине, фор-

мируют образ своего народа и этническую идентичность. Участие в краеведческой работе, забота о сохранности исторических памятников, окружающей природы, помощь ветеранам, способствуют формированию у школьников важнейших нравственных качеств: отзывчивости, доброты, патриотизма, милосердия, взаимопомощи, трудолюбия и др.

Для воспитанников интерната реализуется программа «Уроки предков», которая включает проведение теоретических и практических занятий, направленных на изучение и сохранение традиций ненецкого народа. Их содержание дорого, близко детям. Здесь они с удовольствием демонстрируют свои знания, практические навыки, черпают новое. К «Урокам предков» воспитатели относятся творчески, часто проводят в игровых формах: «Разговор у костра», «Репортаж из тундры» – рассуждения об обычаях и традициях, о защите и охране тундры – родного дома ненцев; «Норинские посиделки», цель которых – создание благоприятного микроклимата в семье и другие сюжетно-ролевые игры.

Настоящий праздник для воспитанников интерната – круглый стол со специалистами ЗАО «Ныдинское», которые раскрывают не только секреты своей профессии, но и привозят «приветы», подарки из чумов. Любят ребята принимать участие в демонстрации национальной одежды, обуви, в конкурсах рисунков, знатоков орнаментов в неделях краеведения, родного языка, посвященных Ямалу.

Нередки здесь практические занятия: установка чума, изготовление нарт, выделка шкур, «работа» в кукольном ателье, изготовление сувениров их бисера, кожи...

Все развивающие занятия благотворно влияют на воспитанников. Идет сбор ненецкого фольклора, запись песен, преданий, героических сказаний.

С целью сохранения связи между поколениями, изучение родословной, семейных традиций, династий в каждой группе (семье) проводится совместная постоянная кропотливая работа воспитателей и воспитанников, их родителей по составлению генеалогического древа семьи, рода. Результаты деятельности по данному направлению ежегодно представляются на районном конкурсе «Её величество Семья», на школьной научно-практической конференции.

Работа по реализации модели «Диалог двух культур» результативна: включенность обучающихся, воспитанников в общешкольные воспитательные мероприятия составляет 85 %, результативность

участия – 70 %. За пять лет в творческих муниципальных конкурсах приняли участие 217 школьников (94 призера / 43 % качества), в окружных и региональных – 49 (21 призер / 43 % качества), во всероссийских и международных – 145 (62 призера / 43 % качества).

Реалии современной жизни доказывают необходимость учета особенностей социокультурной среды в развитии детей. Среда является важнейшим условием и способом влияния на формирование личности школьников. Поэтому задача педагогов – организовать взаимодействие с социокультурной средой, способной стать союзником школы-интерната в формировании нравственно-ориентированной личности школьников, и, прежде всего, с семьей и учреждениями дополнительного образования и культуры.

Особую часть социокультурной среды составляет семья. В семье начинается приобщение детей к культуре, ценностям и нормам общества, в семье ребенок включается во все жизненно важные виды деятельности: интеллектуально-познавательную, художественно-творческую, трудовую, общественную, ценностно-ориентировочную, игровую, свободного общения. Семейное воспитание имеет широкий временной диапазон воздействия: оно продолжается всю жизнь человека.

Назначение школы-интерната в работе с родителями обучающихся, с семьей, прежде всего, в том, чтобы вызвать к жизни позитивные факторы семейного и школьного воспитания, организовать их взаимодополнения, положительное взаимовлияние, взаимопроникновение. Это взаимодействие осуществляется по пяти основным направлениям:

1. Ознакомление родителей с содержанием и методикой учебно-воспитательного процесса. На родительских собраниях, родительских лекториях родителей знакомят со спецификой и особенностями учебно-воспитательного процесса в школе-интернате, школьными традициями, стилем отношений, планом воспитательной работы. Совместно с родителями определяют возможные пути реализации педагогических целей и задач в семейном воспитании.

2. Психолого-педагогическое просвещение родителей. Психолого-педагогическое просвещение родителей осуществляется через школьный лекторий с привлечением специалистов и педагогов школы-интерната, тематические конференции, индивидуальные консультации, проводимые социальными педагогами, психологом, врачами, учителями; поклассное просвещение родителей, организуемое классными руководителями.

3. Вовлечение родителей в совместную с детьми деятельность. Формы вовлечения разнообразны: участие в работе Совета школы-интерната, Попечительского совета, организация и проведение школьных праздников, экскурсий, походов, вечеров, состязаний, спортивных соревнований, ремонт и благоустройство школы-интерната, выполнение творческих домашних заданий при подготовке коллективных дел и праздников народного календаря и др.

4. Оказание психолого-педагогической помощи в решении трудных проблем семейного воспитания, разрешении противоречий подросткового возраста, преодолении трудностей воспитания девочек и мальчиков с опорой на вековой опыт народной педагогики; профилактика формирования вредных привычек, правонарушений, помощь в преодолении дурного влияния асоциальных и антисоциальных неформальных объединений молодежи; индивидуальная работа с неблагополучными семьями обучающихся.

5. Взаимодействие с общественными организациями родителей: родительскими комитетами школы-интерната и класса, Советом школы-интерната, Попечительским советом и др. для организации целенаправленного процесса воспитания обучающихся, реализации задач формирования нравственных качеств личности.

Вышеперечисленные направления работы школы-интерната с семьей способствуют созданию эффективной воспитывающей среды для организации образовательно-воспитательного процесса, следовательно, система работы с родителями позволяет сделать их союзниками в воспитании патриотических чувств, гордости за свой народ.

Воспитание на традициях русского и ненецкого народов составляет основу содержания взаимодействия школы-интерната и учреждений дополнительного образования и культуры. Возрождение традиций национальной культуры, изучение и освоение народных ремесел, организация народных праздников, деятельность этнографо-краеведческого музея и тематических выставок, проведение фестивалей детского творчества, ярмарок, экологических десантов, вахт памяти – эти и другие формы сотрудничества адекватны решаемым общим задачам формирования личности школьника нравственно ориентированной.

Отдельное направление деятельности школы-интерната – работа каникулярной школы для талантливых детей из числа КМНС, основанной на взаимодействии с образовательными учреждениями и учреждениями культуры города Надыма. Тематика научно-исследо-

вательских работ школьников отражает интерес к сохранению культурных традиций и обычаев ненцев: «Этнографическое исследование истории ненецких тэнзов и фратрий», «Лекарственные растения нашего края в профилактике и лечении простудных заболеваний», «Становление и развитие регионального законодательства (на примере ЯНАО)», «Проблемы сохранения национальных традиций, культуры и языка в произведениях Н.Н. Ядне».

Таким образом, взаимодействие школы-интерната с социокультурной средой в предлагаемой модели образовательно-воспитательного пространства на основе этнокультурных традиций ненецкого и русского народов «Диалог двух культур» является важнейшим связующим звеном между школой-интернатом и социумом, позволяющим противостоять негативным воздействиям окружающей действительности, эффективно реализовывать воспитательные возможности каждого субъекта взаимодействия.

Распространение опыта работы педагогического коллектива с детьми КМНС, сотрудничество со средствами массовой информации также способствует сохранению культурных традиций коренного населения. В целях повышения эффективности позитивно-мотивационной среды для профессионального уровня общения, обобщения и диссеминации инновационного, творческого педагогического опыта, методической оснащенности образовательного процесса школы-интерната традиционно проводятся районные Лапшевские и Спрынчановские педагогические чтения – своеобразное подведение итогов работы школы-интерната по данному направлению. Так, на муниципальном уровне по результатам педагогических чтений опубликованы сборники: «Материальная и духовная культура народов Ямала – один из аспектов развития национальной школы»; «Направления совершенствования структуры и содержания образования школы-интерната в свете модернизации системы образования РФ»; «Особенности реализации регионального компонента образования в условиях национальной школы-интерната»; «Совершенствование структуры образования – обеспечение условий для полноценной социализации и индивидуально-личностной реализации обучающихся, воспитанников»; «Педагогические и управленческие подходы в процессе социализации личности в условиях школы-интерната» и др.

Опыт работы педагогами школы-интерната по данному направлению за последние пять лет представлен 50 раз на различных уровнях.

Структура модели является гибкой, саморазвивающейся, открытой, реагирующей на внутренние и внешние условия, зависящие от социального заказа. Опора на технологию управления процессами возрождения и обновления национальной школы-интерната есть явление жизни с диалектикой собственного развития, имеющего глубокие традиционные корни в этнопедагогике, внутренние связи с определяющими ее историческими корнями.

---

1. *Волков Г.Н.* Этнопедагогика. – М.: Академия, 2001.

2. *Кривотулова Е.В.* Этнопедагогика: учебная программа дисциплины и планы семинарских занятий для вузов / ред. И.Г. Валькиной. – Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2008. – URL: <http://www.ppc.vsu.ru>; e-mail: [pp\\_center@ppc.vsu.ru](mailto:pp_center@ppc.vsu.ru).

3. Национальная школа: концепции и технология развития / сост. А.Д. Николаева и др.; под ред. Е.П. Жиркова. – М.: Просвещение, 1993.

**ОПЫТ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ ДЕТЕЙ,  
ПРОЖИВАЮЩИХ НА КРАЙНЕМ СЕВЕРЕ  
И ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИИ ИНТЕРНАТНОГО ТИПА**

***М.Э. Малинина (с. Ныда, Надымский район ЯНАО, Россия),  
Н.Б. Гребенникова (Омск, Россия)***

Статья посвящена решению проблем здоровьесбережения детей, проживающих на Крайнем Севере и обучающихся в учреждении интернатного типа. Авторами выявлен комплекс необходимых условий для организации образовательного процесса и набор показателей для исследования эффективности деятельности коллектива школы-интерната по вопросу здоровьесбережения.

*Ключевые слова:* здоровьесбережение, психофизиологическое развитие детей, готовность детей к обучению, образовательный процесс, комплекс условий для здоровьесбережения обучающихся.

**EXPERIENCE OF THE PROBLEM-SOLVING  
OF HEALTH SAVING CHILDREN LIVING IN THE FAR NORTH  
AND LEARNERS IN THE BOARDING SCHOOLS**

***M.E. Malinina  
(Nyda, Nadym district of Yamalo-Nenets Autonomous Area),  
N.B. Grebennikova (Omsk, Russia)***

The article is devoted to solving problems of health saving children living in the Far North and learners in the boarding schools. The authors identified a set of necessary conditions for the organization of the educational process and a set of indicators to study the effectiveness of the team boarding school on the issue of health saving.

*Keywords:* health saving, psycho-physiological development of children, children's readiness to learn, the educational process, a set of conditions for health saving students.

Актуальность проблемы здоровьесбережения детей, проживающих на Крайнем Севере и обучающихся в учреждениях интернатного типа, в последние годы значительно возросла. Это связано с ростом нервно-психических и соматических заболеваний, а также различных функциональных расстройств у детей, следствием чего яв-

ляется снижение показателей успеваемости, особенно на начальных этапах обучения.

Решение проблем здоровьесбережения, прежде всего, связано с исследованием специфики развития детей, проживающих на Крайнем Севере, с выявлением факторов влияния на процесс их успешного обучения.

Исследования, проведенные в северных регионах России, показали, что развитие психофизиологических функций у детей, проживающих на Севере, в среднем по группе на два года идет медленнее, чем у их сверстников в Центральной части РФ, при этом у русских детей на 1–1,5 года, а у детей малочисленных народов на 2–2,5 года. Замедленный темп психофизиологического развития является основным фактором низкой успеваемости детей в начальной школе. Необходимо отметить еще один аспект специфики развития детей – представителей северных народностей – это доминирование в развитии правого полушария головного мозга.

Есть несколько типов функционирования головного мозга. Человек, у которого доминирует левое полушарие, склонен к анализу, ему легко дается словесно-логические познавательные процессы. Тот, у кого доминирует правое полушарие, обладает развитым воображением, целостным восприятием. А между ними – большой пласт людей, у которых достаточно хорошо развито как одно, так и другое полушарие [1].

Поскольку традиционные методы обучения ориентированы на детей с доминированием функций левого полушария головного мозга, то дети северных народностей испытывают дополнительные затруднения в усвоении учебного материала.

Успех в обучении младших школьников во многом зависит от готовности детей к обучению в образовательном учреждении, включая ее социальную компоненту. Однако условия жизни на Крайнем Севере, связанные с ограничениями опыта общения и познания окружающего мира, исключают целенаправленную подготовку детей к школе.

Поступление детей в школу-интернат является для каждого ребенка стрессовой ситуацией еще и потому, что они не владеют, в должной мере, русским языком и начинают обучение практически на иностранном языке.

На протяжении всего обучения дети малых северных народностей оторваны от семьи и своей культурной среды, не имеют под-

держки от родителей и родственников, что является мощным стрессогенным фактором и провоцирует психосоматические заболевания.

Таким образом, при решении вопросов здоровьесбережения организацию образовательного процесса необходимо осуществлять с учетом следующих особенностей развития детей северных народностей и их социального окружения:

1. Более медленного темпа психофизиологического развития детей малых северных народностей по сравнению с их русскими сверстниками.

2. Доминирования функций правого полушария головного мозга у преобладающего количества детей.

3. Отсутствия комплексной подготовки детей к обучению в школе.

4. Слабого знания детьми русского языка, на котором ведется обучение.

5. Отсутствия поддержки семьи, в связи с изоляцией ребенка на весь период обучения.

Опыт работы школы-интерната с полиэтническим составом детей показал, что одним из основных условий решения поставленной выше задачи, является осуществление дифференцированного подхода к детям в процессе обучения и воспитания, опирающегося на знания их возрастных и индивидуальных различий, в том числе особенностей интеллектуального развития. В своей работе мы опирались на различные подходы в развитии интеллекта, описанные в отечественной и зарубежной психологической литературе. В ряде исследований интеллект характеризуется как способность к решению проблем в уме и как способность к обобщению поведенческих характеристик, связанных с успешной адаптацией к новым жизненным задачам и целям. Ч. Спирмен рассматривает интеллект как общую «умственную энергию», Дж. Гилфорд выдвинул теорию мультифакторной структуры интеллекта, выделив три группы факторов [2]: умственные операции, особенности материала, используемого в тестах, и полученный интеллектуальный продукт. В трудах Ж. Пиаже интеллект рассматривается как высший универсальный способ уравнивания субъекта со средой. Развитие детского интеллекта выступает как процесс становления логических операций. Р. Кеттелл сформулировал концепцию о двух видах интеллекта: «текучем», который зависит от действия фактора наследственности, и «кристаллизованном», требующем использования прошлого опыта и зависящем глав-

ным образом от влияния среды. Существует и иерархическая модель интеллекта Д. Векслера, в которой интеллектуальные факторы распределяются по уровню обобщенности.

В своей практике мы применяем тест Д. Векслера, который предназначен для исследования структуры интеллекта детей, является надежным, научно обоснованным и апробированным в школьной и медицинской практике психодиагностическим инструментом [3].

По своему содержанию и по исходным принципам формирования тест может быть полезным при решении следующих диагностических задач:

1. Определение интеллектуальной готовности ребенка к обучению в школе.

2. Выявление индивидуальных особенностей интеллектуального развития детей младшего школьного возраста.

Результаты диагностических исследований являются основанием для реализации дифференцированного и индивидуального подходов в процессе обучения детей северных народностей.

При осуществлении дифференциации, в нашей школе-интернате формируются классы компенсирующего, специального (коррекционного) обучения.

Кроме уровневой дифференциации, мы применяем и предметную дифференциацию, так при осуществлении индивидуального подхода к обучению мы учитываем тот факт, что для успешного обучения в математическом классе у детей должен быть развит на высоком уровне формальный, пространственный и вербальный интеллект. Для успешного обучения в гуманитарном классе необходим главным образом высокий уровень вербального интеллекта. Такая дифференциация является условием успешного обучения детей в профильных классах.

В школе-интернате проводятся объемные диагностические исследования и выявляются индивидуальные особенности интеллектуального развития всех обучающихся. Детей с особыми образовательными потребностями объединяют в коррекционные группы. В школе-интернате, в целях соблюдения принципа системной организации деятельности с детьми с особыми образовательными потребностями, создана служба социально-психолого-педагогического сопровождения всех участников образовательного процесса. Специалистами службы реализуется система коррекционно-развивающих и профилактических мероприятий. Сотрудники службы опираются в своей деятель-

ности на нормативно-правовую базу. Служба обеспечена необходимым оборудованием (бытовым, развивающим, компьютерным).

Комплексное взаимодействие учителей, воспитателей и специалистов службы сопровождения является основным условием здоровьесбережения и повышения эффективности образовательного процесса.

Процесс индивидуального сопровождения каждого ребенка строго документирован: составляются карты индивидуального развития, а так же медико-социальной и психолого-педагогической поддержки.

Эффективность коррекционно-развивающей работы во многом зависит от слаженности, согласованности позиций и действий, педагога-психолога и педагогов школы-интерната.

Предметом особого внимания педагогов и педагога-психолога школы-интерната является профилактика возникновения неблагоприятных психических состояний обучающихся, обусловленных информационными и учебными нагрузками. Известно, что нервно-психические отклонения возникают в условиях переживания негативных эмоций, в условиях дефицита, ожидания значимой информации. При отсутствии этих неблагоприятных условий повышается ресурс преодоления трудностей обучения, поэтому психологическое сопровождение образовательного процесса в школе-интернате складывается из поддержки научно-обоснованных, наиболее эффективных, разумных и гуманных (т. е. учитывающих психологические возможности и потребности ребенка) здоровьесберегающих технологий обучения и воспитания.

Таким образом, решение проблем здоровьесбережения обеспечивается следующими компонентами образовательного процесса:

- продуманное расписание с чередованием в режиме дня фаз напряжения и отдыха,
- смена видов деятельности на уроке и в течение дня,
- дифференцированный подход при комплектовании классов,
- комплектование групп интерната по семейно-родственному типу,
- применение гуманных и экологических технологий общения,
- применение инновационных образовательных технологий на учебных занятиях,
- психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса, способствующее интеллектуальному и личностному развитию каждого ученика.

Эффективность деятельности коллектива школы-интерната по вопросам здоровьесбережения определяется комплексом показателей:

- успешностью в обучении школьников;
- повышением показателей диагностических исследований;
- состоянием здоровья всех участников образовательного процесса;
- степенью согласования позиций педагогов-психологов, учителей и воспитателей в помощи каждому ученику в движении по его индивидуальной траектории развития и составления перспективных жизненных планов.

---

1. *Безруких М.М.* Проблемные дети. – М.: Изд-во УРАО, 2000. – 312 с.
2. *Гилфорд Дж.* Три стороны интеллекта // Психология мышления. – М.: Прогресс, 1965.
3. *Дружинин В.* Психология общих способностей. – СПб., 1999.

## **РАБОТА ПЕДАГОГА С ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ МОЛОДЕЖНЫХ СУБКУЛЬТУР**

***А.Н. Слижевская, А.С. Овчинникова (Омск, Россия)***

В статье представлены сущность и специфические особенности молодежных субкультурных сообществ. Раскрыты формы и методы работы социального педагога с учителями по формированию позитивного отношения к представителям молодежных субкультур.

*Ключевые слова:* субкультура, черты субкультурных сообществ, формы и методы работы социального педагога.

## **WORK OF THE TEACHER ON REPRESENTATIVES YOUTH SUBCULTURES**

***A.N. Slizhevskay, A.S. Ovchinnikova (Omsk, Russia)***

In article the essence and specific features of youth subcultural communities are presented. Forms and methods of work of the social teacher with teachers and pupils on formation of the positive attitude to representatives of youth subcultures are described.

*Keywords:* subculture, features of subcultural communities, forms and methods of work of the social teacher

В современном российском обществе все более усложняются механизмы социального развития, поэтому обеспечение успешной социализации молодежи является одним из приоритетных направлений государственной политики, в частности, системы образования. Социализация молодежи происходит под влиянием различных социальных институтов, к числу которых можно отнести молодежную субкультуру.

Научный интерес к неформальным молодежным объединениям сформировался только в шестидесятых годах двадцатого столетия. У истоков данного направления стояли американские социологи Ч. Рейч и Т. Роззак. Социологические исследования указанного феномена продолжили Б. Андерссон, Д. Белл, Дж. Маршалл, Д. Тапскотт, Р. Флекс, Д. Хебдидж и др.

В исследованиях В.М. Букатова, О.В. Долженко, М.А. Лукацкого, В.М. Розина, А.В. Тутикова и др. акцент делается на осмысле-

нии роли и места молодежных субкультур в социальном пространстве, на зависимость формирования поведенческого рисунка подростка (молодежи) от средовых (субкультурных) влияний.

И.А. Алехин, С.К. Бондырева, И.А. Колесникова, А.В. Мудрик, В.М. Савченко, Е.И.Федак и др. в своих публикациях прослеживают идейную эволюцию молодежных субкультур в историческом контексте.

Следует учесть, что до конца восьмидесятых годов в отечественной науке господствовало отношение к неформальным молодежным объединениям как к социальной аномалии, которую надо изучать только для того, чтобы найти способ ее исправить. Но даже после того, как расширилась исследовательская база данной проблемы, научные работы в этой области остаются достаточно разрозненными и многие явления выпадают из поля научного зрения. И не следует забывать о том, что неформальные молодежные объединения – явление весьма динамичное и большинство исследований быстро устаревают и теряет свою актуальность.

*Цель статьи:* описать адекватные формы и методы деятельности педагога с представителями молодежных субкультур.

Понятие «субкультура» в научный оборот вошло сравнительно недавно. Так, в справочной литературе до середины 80-х гг. XX в. этот термин найти не удастся. Кроме того, в первых работах отечественных исследователей, касавшихся этого понятия, отношение к нему было подчеркнуто отрицательным: говорилось, что субкультура – это не только порождение капиталистического общества, но и признак его загнивания. В настоящее время это понятие, освободившись от негативного значения, заняло в отечественной науке полноценное место. Субкультура (от лат. *Sub* – под, около и *cultura* – возделывание, воспитание, образование) – система ценностей, установок, моделей поведения, жизненного стиля какой-либо социальной группы, представляющей собой самостоятельное целостное образование в рамках доминирующей культуры [2, с. 49].

В рамках субкультуры нормы, ценности, представления, а также стереотипы базовой культуры общества интерпретируются, т. е. так или иначе, каким-либо конкретным, но необязательно замкнутым сообществом. В результате субкультурные нормы, ценности, стереотипы и представления отличаются от аналогичных, принятых в рамках традиционной культуры, поскольку первые оказываются скоррелированными для конкретных сообществ в рамках определенной

социокультурной системы. В свою очередь представители той или иной субкультуры разделяют нормы, ценности, а также представления, принятые в рамках их субкультуры.

Для любой субкультуры существует ряд определенных обязательных черт, отсутствие какой-либо из них ставит под сомнение возможность отнесение того или иного социокультурного образования к субкультуре. Это следующие черты:

- специфический стиль жизни и поведения;
- свойственные данной социальной группе своеобразные нормы, ценности, мировосприятия;
- наличие более или менее явного инициативного центра, генерирующего идеи.

Каждая общественная система представляет собой мозаику из определенного набора субкультур, которые для обществ, находящихся на одном этапе развития [4, с. 26].

Современные индустриально развитые общества представляют собой также систему множества различных субкультур, каждую из которых любой человек может выбрать для себя. Более того, современный человек не только может, но и вынужден делать выбор среди субкультур, число которых неуклонно растет в силу ускорения темпа жизни, социокультурной динамики.

Для молодежной субкультуры характерно следующее:

1. Молодежная субкультура представляет собой социальную общность, каждый представитель, который сам причисляет себя к ней, т. е. идентифицирует себя с ней;

2. Вхождение молодого человека в ту или иную молодежную субкультуру означает принятие им и разделение ее норм, ценностей, мировосприятия, манер, стиля жизни, а так же внешних атрибутов принадлежности к данной субкультуре;

3. Как правило, молодежные субкультуры возникают вокруг какого-либо центра, либо инициатора тех или иных инноваций, выразителя тех или иных пристрастий к музыкальным стилям, образу жизни, отношения к определенным социальным явлениям и т. д.;

4. Значимые для той или иной молодежной субкультуры идеи и ценности получает внешнее выражение в обязательной для ее членов символике и атрибутике [5, с. 23].

Что же предопределяет российскую специфику субкультурных образований в молодежной среде, а точнее их слабую развитость традиционном для Запада понимании?

Здесь можно выделить три фактора:

– социальная и экономическая неустойчивость российского общества на протяжении последних полутора десятилетий;

– особенности социальной мобильности в российском обществе. Каналы восходящей социальной мобильности в 90-е годы претерпели коренные изменения, и молодежь получила возможность достигать престижное социальное положение в очень короткие сроки. Эта возможность, в действительности слишком часто основанная на криминале, является, тем не менее, основой для социальных установок и ожиданий значительной части российской молодежи;

– потеря тех нормативно-ценностных оснований, которые необходимы для поддержания социальной солидарности и обеспечения приемлемой социальной идентичности [6, с. 31].

Эти обстоятельства имеют непосредственное отношение к специфике молодежной субкультуры в России. Если попытаться выявить черты, свойственные различным субкультурным образованиям в молодежной среде, то картина будет выглядеть следующим образом:

### *1. Криминализация молодежной субкультуры.*

Истоки этого процесса носят общественный характер. Большое число молодых людей осуждены за преступления и отбывают наказания в местах лишения свободы. Часть вернувшихся из мест лишения свободы активно участвуют в формировании молодежных групп криминального характера. Масштабы организованной преступности в России таковы, что значительная часть молодежи оказывается прямо или косвенно связанной с криминальными структурами, имеет контакты с ними в сферах бизнеса, политике, развлечениях и т. д.

### *2. Влияние западных молодежных субкультурных феноменов.*

По этому признаку охарактеризовать российскую молодежную субкультуру очень сложно не столько из-за обилия быстро возникающих и исчезающих форм, сколько из-за того, что в российской среде некоторых из них являются простым заимствованием, в то время как другие могут отражать скорее сходство мотивов действий. Например, российские скинхеды, возникшие как оформленное движение в начале 90-х гг. XX в. – хотя по форме близки к западным аналогам, но порождены, прежде всего, внутренними проблемами страны.

### *3. Романтическая компенсация повседневности.*

В выделении этого признака для нас важна не столько мотивация соответствующих действий, сколько влияние фактора, внешнего по отношению к конкретным субкультурным проявлениям. Эта

черта выражает особенности и данного времени, и общего для молодежи стремления к обновлению, приключению, испытанию себя в необычных условиях, поиску смысла жизни и т. д. «Тяга к опасному» реализуется в различных формах молодежных сообществ и не обязательно имеет криминальный оттенок. Например, фактически субкультурными образованиями стали группы, объединяемые интересом к экстремальным видам спорта. Некоторые сообщества сформировали довольно развитую идеологию на перекрестке актуальных общественных проблем и практику испытания волевых качеств личности в экстремальных условиях.

#### *4. Воспроизводство некоторых черт советского прошлого.*

Перенос в молодежную среду моделей поведения и организация жизненного пространства из советской эпохи носит субкультурный характер главным образом в крупных городах. Следы такого переноса обнаруживаются в организациях, сохраняющих связь с пионерией, комсомолом, компартией в их прошлых формах.

#### *5. Феномен субъективной «размытости», неопределенности, отчуждения от основных нормативных ценностей (ценностей большинства).*

Так у немалого числа молодых людей отсутствует четко выраженная личностная самоидентификация, сильны поведенческие стереотипы, обуславливающие деперсонализацию установок. На уровне самоидентификации проявление каких-либо определенных политических установок минимально. Социальное отчуждение проявляется чаще всего в апатии, безразличии к политической жизни общества, образно говоря, в позиции «стороннего наблюдателя». Вместе с тем эмоциональность, легковёрность и психологическая неустойчивость молодых людей умело используются политическими элитами в борьбе за власть.

Таким образом, к особенностям молодежной субкультуры в современном российском обществе относятся:

- феномен субъективной «размытости»,
- неопределенности,
- отчуждения от основных нормативных ценностей (ценностей большинства),
- воспроизводство некоторых черт советского прошлого,
- романтическая компенсация повседневной рутины,
- влияние западных молодежных субкультурных феноменов,
- криминализация молодежной субкультуры.

Приверженность молодежи к той или иной группе меняет их жизненную позицию, ценностные ориентации, мировоззрение и формы поведения. Они с трудом «вписываются» в логику учебно-воспитательного процесса школы, техникума, колледжа, высшего учебного заведения, иногда, не принимая деятельность и образ жизни, организуемый педагогами.

Многих учителей, родителей, да и просто взрослых волнует вопрос о том, что представляют собой та или иная молодежная субкультура.

Молодежная культура требует довольно гибкой педагогической позиции. Педагог должен знать ее, знать привычки, нормы, увлечения, ценности учеников – их мир и не относиться к ним агрессивно, признавать право юношей и девушек иметь свои взгляды, культуру. Вместе с тем педагог должен строить свою работу так, чтобы школьники от молодежной субкультуры, шли к культуре общечеловеческой, усваивали ценности, нормы общества, в котором живут.

При этом педагог, работающий с молодежью должен:

1. Хорошо знать социокультурную ситуацию в молодежной среде, характер субкультуры, проблемы, тенденции ее развития и многое другое.
2. Соблюдать принцип терпимости, толерантности, требующий уважительного отношения к праву подростков делать свою жизнь по-своему.
3. Сохранять психологический и педагогический контакт с субкультурным сообществом и вовлекать молодежь в развивающую деятельность в разных формах совместного досуга: походы, поездки, экскурсии, вечера, дискуссии и другое.

Главным в работе педагога с учеником является формирование у него установки на самостоятельность и развитие способности каждого «делать» свою жизнь, отвечать за себя, быть личностью, а не членом группы довольно примитивных людей [3, с. 22].

Социально-педагогическая деятельность с группами различной направленности может реализовываться по нескольким направлениям:

– использование потенциала существующих просоциальных групп с целью решения задач педагогизации социальной среды, создания опосредованных условий развития, реабилитации или коррекции конкретной личности; оказание просоциальным группам необходимой поддержки;

– инициирование создания групп социальной направленности, таких как группы «Милосердия», молодежных социальных инициатив, группы взаимопомощи и взаимоподдержки; включение данных групп в систему социально-педагогической деятельности учреждения, микросоциума;

– совместная работа с организаторами детского движения по переориентации асоциальных групп в просоциальные; совместная деятельность с психологом, родителями, педагогами по выведению отдельных несовершеннолетних из групп асоциальной направленности, переориентации их установок и поведения [3, с. 33].

Чтобы нейтрализовать деятельность уже сложившейся группы подростков, специалисты советуют:

– выявить наиболее авторитетных лиц; изучить их направленность, интересы и склонности, роли, в которых они выступают в различных видах деятельности (учебной, игровой, спортивной, трудовой и т. п.);

– осуществлять за их поведением постоянный контроль и по возможности включать в общественно значимые виды деятельности, в некоторых случаях привлекать к руководящей работе на общественных началах;

– вести работу с лидерами групп, побуждая их к раскрытию, изменению своих взглядов, позиций, поведения; проводить воспитательную работу с членами группы с целью отрыва их от лидера и нейтрализации его влияния;

– находить способы развенчания лидеров в глазах подростков, подрывать их авторитет;

– постепенно вводить в группу положительно направленных подростков с целью разрушения группы изнутри. С этой целью можно перегруппировывать официальные группы [3, с. 215].

Если не удастся переориентировать группу, неизбежно встает вопрос о ее разрушении. По мнению И.П. Башкатова, к разрушению группы ведут:

– уменьшение взаимных выборов в группе и увеличение отрицательных выборов;

– усиление недовольства в группе в связи с распределением ролей;

– эмоциональная не удовлетворенность в результате постоянных неудач, ссор, конфликтов;

– ослабление межличностных связей в группе;

- девальвация групповых норм и ценностей;
- стремление отдельных членов выйти из состава группы [1, с. 47].

К числу наиболее распространенных приемов воздействия при разрушении группы можно отнести:

- организацию социально полезной деятельности группы, которая рассчитана на выдвижение определенных членов группы, обладающих ярко выраженными знаниями, умениями и навыками в этой области, в качестве «новых» лидеров. Для этого надо хорошо знать интересы и склонности членов группы;
- организацию ситуаций, способствующих закреплению за «нужным» лидером на некоторое время ведущих официальных ролей;
- привлечение группы к интересным и увлекательным делам без разрушения установившихся дружеских связей между членами группы (например, выезд в военно-патриотический лагерь, участие в соревнованиях и т. п.). При этом важно, чтобы эти дела были повышенной трудности;
- искусственное создание противоречий между лидером и членами группы, что должно привести к ситуации, которая срывает по методу «взрыва», разбивает внутренние позиции лидера и влечет за собой его отрыв от группы;
- привлечение лидеров неформальных групп к участию в организации социально полезной деятельности [7, с. 113].

В рамках интересующей нас проблемы было проведено опытно-экспериментальное исследование, позволяющее рассмотреть отношение педагогов к представителям молодежных субкультур. Исследование проводилось на базе муниципального образовательного учреждения Омской области г. Тюкалинска «Лицей». Исследованием было охвачено 40 педагогов.

Было проведено анкетирование педагогов, целью которого было выяснить отношения педагогов к представителям молодежных субкультур.

В ходе исследования было опрошено 40 педагогов. В ходе анкетирования было выявлено, что почти 60 % педагогов ответили точно, что молодежная субкультура – это культура определенного молодого поколения, обладающего общностью стиля жизни, поведения, групповых норм, ценностей и стереотипов. Однако 40 % респондентов рассматривают молодежную субкультуру как фактор негативно, влияющий на процесс социализации молодежи.

Сопоставляя ответы респондентов на вопрос о понимании термина «молодежная субкультура» и вопрос о роли молодежных субкультур в процессе социализации мы еще раз убедились в том, что педагоги недостаточно информированы о роли молодежных субкультур в социализации личности подростка.

Категоричность суждений педагогов о негативном влиянии субкультур вызывает опасения, что педагог при возникновении проблемных ситуаций может принять неверное педагогическое решение.

Пытаясь разобраться в мотивах приобщения молодых людей к конкретной субкультуре, мы задали соответствующий вопрос педагогам, а затем попросили ответить на подобный вопрос старшеклассников.

Сравнительный анализ ответов свидетельствует о том, что педагоги считают решающим мотивом при выборе молодым человеком той или иной субкультуры дань моде (54 %). Респонденты отмечают, что среди мотивов выбора значительное место занимают условия для развития способностей (30 %), протестное поведение – 16 %.

Следовательно, можно предположить, что педагоги школы слабо владеют знаниями об особенностях подросткового возраста, а, следовательно, и выстраивают взаимоотношения с представителями молодежных субкультур не всегда конструктивно.

Выясняя, обучаются ли в школе представители молодежных субкультур и педагоги ответили, что такие представители имеются (63 %).

В ходе анализа анкет было выявлено, что большая часть педагогов (63,3 %) считают, что проблема взаимодействия педагогов с представителями молодежных субкультур актуальна на сегодняшний день.

Анализируя ответы педагогов на вопрос «Каково содержание деятельности молодых людей в неформальных объединениях?» мы убедились в том, что педагоги недостаточно информированы о содержании деятельности молодых людей, приверженных к той или иной молодежной субкультуре. Так 56,7 % респондентов считают, что школьники, будучи членами неформальных объединений, совершают противоправные действия или занимаются спортом и физической культурой (53,3 %). Очень малая часть отметила, что обсуждают вопросы политики и общественной жизни (36 %), слушают музыку и играют на музыкальных инструментах (3,3 %). Это свидетельствует о том, что педагоги не в полной мере знают особенности молодежных субкультур.

При ответе на вопрос «Взаимодействуете ли вы каким-то образом с представителями молодежных субкультур?» 46,7 % дали отрицательный ответ, посчитав, что педагогического взаимодействия с представителями субкультур быть не может. А вот – 53,3 % ответили, что взаимодействуют. Достоверность полученного результата можно подвергнуть сомнению, так как педагоги затруднились обозначить формы взаимодействия с представителями субкультур. Необходимо так же принять во внимание, что отвечая на этот же вопрос, старшеклассники (76,7 %) ответили: «Педагоги не взаимодействуют с представителями молодежных субкультур».

Эти результаты еще раз свидетельствуют о том, что педагоги не рассматривают субкультуру как значимый фактор социализации личности и не видят необходимости в педагогическом взаимодействии с их представителями. Даже высказывая необходимость такого взаимодействия, респонденты не смогли назвать, в каких формах оно проявляется.

Проанализировав полученные данные была разработана программа, направленная на формирование знаний педагогов о представителях молодежной субкультуры, формах эффективной работы с ними. Тематический план реализуемой программы включал следующие занятия: лекция «Системный подход к понятию молодежная субкультура», модерация «Проблемы молодежных субкультур в современном обществе», групповая работа «Влияние молодежной субкультуры на личность подростка», интерактивное занятие «Я в роли представителя молодежной субкультуры», лекция-дискуссия «Эффективные формы работы с подростками – представителями молодежных субкультур».

После окончания реализации программы проводилось повторное анкетирование педагогов. 95 % отметили, что их знания об особенностях молодежной субкультуры в современном мире расширились. 89 % педагогов отметили, что у них расширились представления о мотивах участия подростков в субкультурных сообществах. 93 % – отметили, что интересен опыт переживания себя в роли подростка, увлеченного той или иной субкультурой. 86 % педагогов утверждают, что расширили представления об эффективных формах работы с подростками – представителями молодежных сообществ.

Таким образом, молодежная субкультура в наш сложный век возникла как оппозиция культуре взрослых, как правило, классической культуре, носителями которой, естественно, являются семья,

школа, средства массовой информации (в основном), учреждения культуры и профессионального образования. Возникновению молодежных субкультур предшествует определенный период формирования личности их будущих членов и самих этих групп как целого. Поэтому научиться своевременно распознавать, предотвращать и корректировать неблагоприятного течение этого процесса необходимо каждому педагогу.

---

1. *Баикатов И.П.* Психология неформальных подростково-молодежных групп. – М.: Информпечать, 2000. – 335 с.

2. *Бондаренко В.А.* Забытое духовное воспитание // Инновационные процессы в современном образовании России. – Красноярск: Изд-во СФУ, 2007. – С. 49–57.

3. *Галагузова М.А.* Социальная педагогика: курс лекций / под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.

4. *Гусев В.Л.* Молодежная субкультура в политической культуре общества: социально-философский анализ. – М., 2006. – 123 с.

5. *Денисов Н.Л.* Влияние криминальной субкультуры на становление личности несовершеннолетнего преступника. – Краснодар, 2004. – 186 с.

6. *Иванова Н.В.* Особенности и значение детской субкультуры // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 31–36.

7. *Косарецкая С.В., Косарецкий С.Г., Синягина Н.Ю.* Неформальные объединения молодежи. Профилактика асоциального поведения. – СПб.: Изд-во «Каро», 2006. – 400 с.

## **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ШКОЛЬНИКОВ**

***Л.Н. Смирнова (с. Ныда, Надымский район ЯНАО, Россия)***

Важной проблемой сегодня становится проблема формирования толерантности у школьников. Процесс формирования толерантности не является самопроизвольным – он требует создания благоприятных педагогических условий.

Задача педагогов – сформировать у школьников уважение к чести и достоинству каждого человека, каждого народа, убедить детей в том, что нет народа лучше или хуже другого; главное – человек, а не то, к какой национальности он принадлежит.

*Ключевые слова:* толерантность, доброжелательность, терпение, уважение, межличностные отношения, нравственность.

## **PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMING OF TOLERANCE AMONG SCHOOLCHILDREN**

***L.N. Smirnova***

***(Nyda, Nadym district of Yamalo-Nenets Autonomous Area, Russia)***

An important problem today is the problem of the formation of tolerance among schoolchildren. The process of formation is not spontaneous – it requires creation of favorable pedagogical conditions. The task of the teachers is to form the honour and dignity of each person, each nation and to convince the children that there is no nation is better or worse than another; the main thing is the person.

*Keywords:* Tolerance, goodwill, patience, respect, interpersonal relations, morality.

Смотрите на людей с мыслью, что вам их  
обязательно надо написать красками...

Скоро вы заметите, что люди оказываются гораздо интереснее,  
чем раньше, когда вы смотрели на них бегло и торопливо.

*К.Г. Паустовский*

Сложные социально-политические условия современной российской действительности, в том числе образовательной среды с ее внутренним и внешним пространством, актуализировали проблему воспитания толерантности.

Воспитание толерантности – общее дело многих государственных и общественных институтов, но когда его объектами выступают дети, главная нагрузка и ответственность в работе с ними ложится именно на образовательную среду, на педагогов – учителей, воспитателей, социальных педагогов, педагогов-психологов.

Известно, что толерантность понимается как способность человека (или группы) сосуществовать с другими людьми (сообществами), которым присущи иные менталитет, образ жизни. Эта способность формируется у каждого человека как существа социального, у каждой общности, неизменно «соприкасающейся» с другими общностями.

Прекрасно понимая, что мы все разные и что нам надо воспринимать другого человека таким, какой он есть, мы не всегда ведём себя корректно и адекватно. Важно быть терпимым по отношению друг к другу, что очень непросто. «Педагогика сотрудничества» и «толерантность» – те понятия, без которых невозможны преобразования в современной школе.

Толерантность – искреннее уважение и признание другой личности. В структуре современной личности толерантность занимает едва ли не ведущее место. Проявление толерантности созвучно уважению прав человека, соблюдению норм, утвержденных в международно-правовых документах в области прав человека [4; 2–3]. Толерантность – это активная нравственная позиция и психологическая готовность к терпимости во имя взаимопонимания между этносами, социальными группами, во имя позитивного взаимодействия с людьми иной культурной, национальной, религиозной или социальной среды.

К традиционным принципам воспитания В. Лизинский добавляет принцип толерантности, который выражается в следующих положениях:

- все работники школы и родители в общении с детьми должны проявлять доброжелательность, терпение, уважение к ученикам;
- педагоги должны относиться к обучающимся с одинаковым уважением, не возвышая одних за счет унижения других;
- процесс обучения невозможен без продуктивного, позитивного общения, в ходе которого закладываются нормы и правила поведения, формируется отношение к людям и к жизни [2, с. 250].

Школьные коллективы по своему составу чаще всего многонациональны, поэтому в молодежном коллективе имеются условия для формирования уважения к национальной культуре, языку, а также к

инокультуре и, в целом, к человеку. Этому во многом благоприятствует возраст молодых людей – период формирования установок, проявления интеллектуальной, эмоциональной и поведенческой активности, а также морально-психологический и нравственный климат школы.

Задача педагогов – сформировать у школьников уважение к чести и достоинству каждого человека, каждого народа, убедить детей в том, что нет народа лучше или хуже другого; главное – человек, а не то, к какой национальности он принадлежит. Школьникам важно понять, что достоинства или недостатки человека относятся к данному человеку, а не к народу; надо искать не пороки, а ценности человека и на них опираться в общении и деятельности.

Следует учитывать, что вся система учебно-воспитательной работы, все педагогические средства в той или иной мере влияют на формирование толерантности у детей. Методика воспитания толерантности базируется на знании педагогом особенностей детей, коллектива, отношений между обучающимися и их проявлениями в поведении. При организации работы по воспитанию толерантности педагогам необходимо знать и учитывать:

- индивидуальные особенности каждого ребенка, особенности воспитания в семье, семейной культуры;
- национальный состав коллектива обучающихся;
- проблемы в отношениях между детьми, их причины.

Изучив и проанализировав ситуацию, педагоги должны осуществлять поиск эффективных форм воспитания у школьников толерантности, определить конкретное содержание этой работы.

Какой возраст наиболее удобен для воспитания толерантного отношения к другому?

Следует исходить из того, что основа толерантности – формирование гуманных отношений между людьми независимо от национальности. Это возможно осуществлять в учебное и внеурочное время через всю систему отношений в коллективе класса, школы, любого образовательного учреждения.

Воспитание культуры межнационального общения начинается в начальных классах с воспитания устойчивого проявления заботы старших о младших, дружелюбия к одноклассникам, своим сверстникам во дворе, на улице, в доме, вежливости в отношениях с людьми, сдержанности в проявлении негативных чувств, нетерпимого отношения к насилию, злу, лживости, лени. На этом жизненном этапе начинается складываться взаимодействие между 20–30 детьми, пришед-

шими из разных микросоциумов, с разным жизненным опытом и несформированностью коммуникативной деятельности. Для плодотворного обучения в классе необходимо свести эти противоречия в процессе взаимодействия к некой общей основе.

В среднем звене особое внимание обращается на товарищескую взаимопомощь в трудную минуту, чуткость к горю и другим нуждам чужих людей, проявлению милосердия к больным, пожилым, всем нуждающимся в помощи, нетерпимость к национальному самовозвеличиванию. Воспитание толерантности невозможно в условиях авторитарного стиля «учитель-обучающийся». Поэтому одним из условий воспитания толерантности является освоение педагогом определенных демократических механизмов в организации учебно-воспитательного процесса, так как в подростковом возрасте закладываются основы дальнейшего социального поведения личности, в том числе: способность к эмпатии или конфликтность, социальная изолированность, позитивное или заведомо негативное отношение к другому.

У старшекласников важно воспитывать такие качества, как политическая осведомленность, сознательное участие в политической жизни общества, способность идти на компромисс при разногласиях и спорах, справедливость в отношениях с людьми, способность встать на защиту любого человека, независимо от национальности.

Главное в работе педагогов – направленность содержания деятельности обучающихся, регулирование межличностных отношений. Общение имеет непреходящую ценность лишь в том случае, если вызовет потребность взаимного обмена мыслями, идеями, способствует проявлению внимания и сочувствия к людям. Успешное решение этой задачи во многом зависит от характера свободного общения школьников, их психологической предрасположенности к контактам в коллективе.

Наиболее благоприятной для формирования толерантности является внеклассная совместная деятельность с общественно значимым смыслом, когда расширяются ее границы и обучающиеся могут проявить свое личностное отношение к более широкому кругу людей, сверстников. Для этой цели могут быть использованы все виды учебной и внеурочной работы, содержание которых нацелено на формирование нравственных взаимоотношений между людьми.

Эффективность совместной деятельности детей как средство формирования толерантности повышается, если:

- сформирована установка обучающихся на совместную работу, они осознают ее цели и находят в ней личностный смысл;

- осуществляется совместное планирование, организация и подведение итогов деятельности, педагогически целесообразное распределение ролей и функций между обучающимися и педагогом в этом процессе;

- создаются ситуации свободного выбора детьми видов, способов деятельности, ролей; «ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации; ситуация – это то, что способен организовать педагог....» [1, с. 30];

- каждый участник может реализовать себя, добиться успеха и в то же время проявить заботу о других, внести реальный вклад в общее дело;

- отсутствует давление, навязывание со стороны педагога, который способен занять позицию старшего товарища.

Воспитательный потенциал совместной деятельности возрастает, если она носит творческий характер, когда дети объединяются поиском идей и способов решения привлекательной задачи.

Воспитание толерантности должно осуществляться по формуле «родитель-дети-педагог». Педагогам необходимо проводить целенаправленную работу с родителями обучающихся по разъяснению важности воспитания у детей толерантности и культуры межнационального общения. Важно организовать совместное обсуждение этих проблем с обучающимися и родителями. Весьма сложно формировать толерантность у детей, если этим качеством не обладают родители. Перевоспитать родителей педагог не сможет, но повлиять на характер взаимоотношений родителей с детьми, откорректировать их действия по отношению к ребенку и к другим людям при проведении специальной работы возможно, если при этом сам педагог является примером толерантного и уважительного отношения к родителям и детям, показывает положительный образец гуманного взаимодействия с семьей. Важно искать истоки соприкосновения интересов в культуре, используя для этого возможности воспитательной работы, опираясь на общечеловеческие ценности морали, искусства, религии разных народов [3, с. 118].

В этих целях необходимо, чтобы любое воспитательное мероприятие было обращено к личности школьника, чтобы обучающиеся разных национальностей, обучаясь в одной школе, не оставались равнодушными друг к другу, а проявляли взаимный интерес к личностным качествам, духовным запросам друг друга.

Особая роль принадлежит усилиям педагога по самовоспитанию толерантности. Оно связано в первую очередь с осознанием своего профессионального достоинства, предполагающего, наряду с самоуважением, способность уважать других – иных людей, в том числе и детей. Такое для любого человека желательно, для педагога же – обязательно, как бы ни было сложно!

Не менее важны рефлексия, самоанализ своего реализуемого отношения к разным окружающим, честная, не вызванная эмоциональным возбуждением оценка своих мыслей, отношений, решений, поступков. Ведь каждый имеет право и на удачу, и на ошибку, но нельзя не видеть и последствия той или другой, чтобы развить первую и впредь уберечься от второй.

Каждому педагогу важно воспитывать в себе толерантность – одну из существенных черт, характеризующих профессиональное достоинство и мастерство и проявляющихся в бесконечном многообразии школьной или внешкольной среды, ситуаций и условий ее существования.

Таким образом, чтобы воспитывать толерантность других, надо самому быть примером толерантности. Работа педагога с родителями ребят, с коллегами, как и его работа над собой, – все это во имя детства.

### **Правила педагогической толерантности**

(по материалам ЮНЕСКО)

Эффективно работающий для развития толерантности педагог должен:

- 1) воспитывать с любовью и во имя любви;
- 2) воспитывать в духе мира;
- 3) вовлекать в процесс воспитания родителей и сообщество;
- 4) поощрять совместную деятельность;
- 5) признавать значимость и способности каждого, а также уважать чувства и позицию каждого;
- 6) формировать чувство справедливости;
- 7) избегать жестких иерархических отношений;
- 8) создавать свободную и демократическую атмосферу в классе;
- 9) не допускать проявлений авторитаризма и манипулирования;
- 10) быть готовым и способным к диалогу, пониманию и солидарности;
- 11) воспитывать сопричастность;

- 12) быть примером для детей и сообщества;
- 13) показывать, что достижение и сохранение мира действительно возможно;
- 14) уметь слушать;
- 15) выражать одобрение относительно того, что сделано;
- 16) поддерживать эмоциональные привязанности, развивать у обучающихся чувство взаимного расположения;
- 17) давать обучающимся возможность самостоятельно решать проблемы [4, с. 50].

---

1. *Белкин А.С.* Основы возрастной психологии. – Екатеринбург, 1992.

2. Мастер-класс заместителя директора по воспитательной работе в общеобразовательном учреждении. Кн. 3. Организация деятельности, методическая работа / авт.-сост. Л.Н. Сыромятникова. – М., 2008.

3. Система работы школы по защите прав и законных интересов ребенка / авт.-сост. Н.А. Маньшина. – Волгоград, 2007.

4. Учимся толерантности: методическое пособие для проведения классных часов, бесед и тренинговых занятий с учащимися 7–11 классов / авт.-сост. С.В. Банькина, В.К. Егоров. – М., 2007.

---

---

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

---

---

**Аксютина Зульфия Абдулловна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики ОмГПУ (Омск, Россия); aksutina\_zulfia@mail.ru

**Александрова Наталия Викторовна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского, врач-психотерапевт психиатрического диспансерного отделения для детей и подростков БУЗ «ОО КПБ им. Н.Н. Солодников» (Омск, Россия); natalie\_v\_al@inbox.ru

**Андашева Бахытжан Нуртаевна** – старший преподаватель кафедры «Инновационных технологий и методик преподавания естественно-научных (гуманитарных) дисциплин», Филиал АО НЦПК «Өрлеу» «Институт повышения квалификации педагогических работников по Атырауской области» (Атырау, Казахстан); baha1957@mail.ru

**Ахелова Шолпан Лесбековна** – доктор PhD, преподаватель кафедры фармацевтических дисциплин Медицинский университет «Астана» (Астана, Казахстан); akhsholpan@yandex.kz

**Богданова Ольга Викторовна** – учитель английского языка Таллиннской гуманитарной гимназии (Таллинн, Эстония); bog\_olga@inbox.ru

**Бычок Анна Владимировна** – студентка 4 курса заочно-ускоренной формы обучения специальности «Социальная работа» (Омск, Россия); make\_love\_dont\_war@mail.ru

**Васильчук Евгений Олегович** – кандидат политических наук, доцент кафедры государственного управления и социально-политических наук Черкасского национального университета им. Богдана Хмельницкого (Черкассы, Украина); asdp\_ua@bk.ru

**Веретина Ольга Рэмовна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия); olgaveretina@rambler.ru

**Гершевич Вадим Николаевич** – кандидат медицинских наук, доцент, Омская городская клиническая больница № 1 (Омск, Россия); vgershevich@mail.ru

**Гимадиева Наиля Разаховна** – студентка 4 курса заочно-ускоренной формы обучения специальности «Социальная работа» (Омск, Россия); nelly.ru\_87@mail.ru

**Гнитецкая Олеся Владимировна** – заведующая отделением психолого-педагогической помощи семье и детям Бюджетное учреждение Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Омского района» (с. Лузино Омской области, Россия); olesya.gniteckaya@mail.ru

**Горбунова Наталья Александровна** – заведующий организационно-методическим отделением, Бюджетное учреждение Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Омского района» (Омск, Россия); teksana@mail.ru

**Гребенникова Наталья Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); grebennikova-nb@mail.ru

**Грицюк Олеся Николаевна** – студентка 4 курса специальности социальная работа социально-гуманитарного факультета ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); mia-star@mail.ru

**Гроб Александр** – профессор, доктор наук, декан факультета психологии Базельского университета (Базель, Швейцария); alexandr.grob@unibas.ch

**Губанова Альвина Васильевна** – доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета (Омск, Россия); malyagubanovich@mail.ru

**Дружина Наталья Михайловна** – социальный педагог, педагог-психолог в БУ Омской области «Реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями» (Омск, Россия); icar16@mail.ru.

**Дубенский Юрий Петрович** – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); yurydubensky@rambler.ru

**Еремеев Борис Алексеевич** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии человека РГПУ им. А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия); yeremeyew.boris@yandex.ru

**Ефремова Наталья Алексеевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии социально-гуманитарного факультета ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); enal00@yandex.ru

**Иванова Татьяна Ильинична** – доктор медицинских наук, профессор кафедры педагогики и психологии Омской государственной медицинской академии (Омск, Россия); tanysikiva@mail.ru

**Ильин Алексей Николаевич** – кандидат философских наук, доцент кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета (Омск, Россия); ilin1983@yandex.ru

**Кадневский Валерий Михайлович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); istoriktestov@mail.ru

**Карп Леонид Лазаревич** – кандидат медицинских наук, профессор, заведующий кафедрой общественного здравоохранения № 1 Медицинский университет «Астана» (Астана, Казахстан); leonidkarp@gmail.com

**Каршева Галина Владимировна** – врач-психиатр, психотерапевт, зав. отделением ГУЗ ОО «Клиническая психиатрическая больница им. Н.Н. Солодниковой (Омск, Россия); mamant666@bk.ru

**Кмита Наталья Витальевна** – студентка заочной формы обучения специальности «Социальная работа», специалист по социальной работе организационно-методической службы бюджетного учреждения Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Калачинского района» (Омск, Россия); natalya\_kmita@mail.ru

**Костенко Ольга Ефимовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); kostenko\_olga@bk.ru

**Крикунова Ирина Михайловна** – директор Муниципального общеобразовательного учреждения «Открытая (сменная) общеобразовательная школа г. Надыма» (Надым, Россия); irina.krikunova.1957@mail.ru

**Лемиш Вера Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); verlem2004@yandex.ru

**Малинин Иван Алексеевич** – директор Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа-интернат среднего (полного) общего образования с. Ныда» Надымского района ЯНАО (с. Ныда Тюменской области, Россия); nydaschool@mail.ru

**Малинина Маргарита Эриковна** – заместитель директора по научно-методической работе Муниципального общеобразовательного учреждения «Школа-интернат среднего (полного) общего образо-

вания с. Ныда» (с. Ныда Надымский район ЯНАО, Россия);  
nydaschool@mail.ru

**Морозова Татьяна Алексеевна** – заместитель директора по социальной работе Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа № 2» (Салехард, Россия); morozka089@mail.ru

**Николаева Тамара Николаевна** – учитель физики высшей категории БОУ «Гимназия № 147» г. Омска (Омск, Россия); nikolaeva0912@gmail.com

**Оводова Светлана Николаевна** – преподаватель кафедры теологии и мировых культур социально-гуманитарного факультета ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); sn\_ovodova@rambler.ru

**Овсянников Николай Викторович** – доктор медицинских наук, заведующий пульмонологическим отделением Омской городской клинической больницы № 1 (Омск, Россия); niklajjovs@rambler.ru

**Овчинникова Анастасия Сергеевна** – магистр социальной педагогики, Омский государственный педагогический университет (Омск, Россия); jyjik@list.ru

**Омарова Салтанат Бияхметовна** – кандидат педагогических наук, доцент, проректор по социальной и воспитательной работе, Университет Кайнар, кафедра теоретической и практической психологии (Алматы, Казахстан); saltanatom@mail.ru

**Павлова Александра Юрьевна** – кандидат культурологии, старший преподаватель кафедры культурологии и социологии Челябинской государственной академии культуры и искусств (Челябинск, Россия); astra861@ranbler.ru

**Papathanasiou Maria** – профессор Афинского технологического университета (Афины, Греция); maripapa@teiath.gr

**Потапчук Татьяна Борисовна** – старший преподаватель кафедры общественного здравоохранения №1 Медицинский университет «Астана» (Астана, Казахстан); mihail.potapchuk@mail.ru

**Пузикова Ольга Юрьевна** – доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); rruzikov@yandex.ru

**Сергиенко Елена Ивановна** – старший преподаватель, аспирант кафедры социальной работы, педагогики и психологии ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); elena.s.71@bk.ru

**Скиба Марина Александровна** – начальник управления стратегии развития и контроля качества Казахского экономического университета им. Т. Рыскулова, кандидат педагогических наук, доцент (Алматы, Казахстан); see7@bk.ru

**Слижевская Анастасия Николаевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры связи с общественностью, сервис и туризм, Омский государственный университет путей сообщения (Омск, Россия); anastasya185@mail.ru

**Смирнова Людмила Николаевна** – социальный педагог МОУ «Школа-интернат среднего (полного) общего образования с. Ныда» (с. Ныда Тюменской области, Россия); lyudmila.smirnova68@yandex.ru

**Сукач Екатерина Александровна** – социолог БУ «КЦСОН "Сударушка" Кировского административного округа» (Омск, Россия); zhidkova-ekaterina@rambler.ru

**Сычева Татьяна Владимировна** – заместитель директора по научно-методической работе МАОУ «Средняя общеобразовательная школа № 1 им. Героя Советского Союза И.В. Королькова» (Салехард, Россия); insider69@yandex.ru

**Филатова Александра Федоровна** – доктор психологических наук, профессор кафедры практической психологии Омского государственного педагогического университета (Омск, Россия); filatovaaf@mail.ru

**Цицикашвили Оксана Александровна** – специалист по социальной работе. БУЗ ОО «Клиническая психиатрическая больница им. Н.Н. Солодниковой» 14 психиатрическое соматогериатрическое отделение (Омск, Россия); shotapepper07@rambler.ru

**Цой Алла Николаевна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры общественного здравоохранения № 1, Медицинский университет «Астана» (Астана, Казахстан); tsoy-alla@yandex.kz

**Черемисина Елена Юрьевна** – студентка 4 курса социально-гуманитарного факультета ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия); elenatcheremisina777@mail.ru

**Чукова Олеся Аркадьевна** – педагог-психолог отделения профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних, Бюджетное учреждение Омской области «Комплексный центр социального обслуживания населения Омского района» (Омск, Россия); chukova.olesya@mail.ru

**Шаталина Валентина Вениаминовна** – кандидат психологических наук, Технический директор, Центр исследования социальных систем (Глазго, Великобритания); v.shatalina@googlemail.com

Научное издание

## СОЦИАЛЬНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА

*Материалы VII заочной  
Международной научно-практической конференции*

Издается в соответствии с оригиналом,  
предоставленным редакционной коллегией,  
при участии Издательства ОмГУ

Технический редактор *Н.В. Москвичёва*

Дизайн обложки *З.Н. Образова*

---

Подписано в печать 12.03.2014. Формат бумаги 60x84 1/16.  
Печ. л. 22,4. Усл. печ. л. 20,8. Уч.-изд. л. 21,4. Тираж 100 экз. Заказ 56.

---

*Издательство Омского государственного университета  
644077, Омск-77, пр. Мира, 55а  
Отпечатано на полиграфической базе ОмГУ  
644077, Омск-77, пр. Мира, 55а*