



СОДЕРЖАНИЕ

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ		
<i>Беличенко В.В., Степанова М.В.</i>	Историко-теоретический анализ становления системы образования взрослых в России	3
<i>Павлова О.В.</i>	Развитие личности специалиста на основе совершенствования его профессиональной деятельности	10
<i>Горшкова В.В., Семухина Е.В.</i>	Формат концепта компетентности в системе высшего профессионального образования в России	15
<i>Иванов И.В., Гуща Р.А.</i>	Гуманистические принципы и этические вопросы физической культуры в образовательной политике	21
СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ		
<i>Горшкова В.В.</i>	Социальная психология и социальная работа: концепт взаимодействия	28
<i>Жилина А.И.</i>	Корпоративная культура на современном этапе	36
<i>Петронюк И.С.</i>	Динамика ценностных ориентаций подростков за период обучения в кадетском корпусе	41
<i>Курагина Г.С.</i>	Особенности социализации детей из неполных семей	47
АСПИРАНТСКИЕ ТЕТРАДИ		
<i>Кочеток Н.Г.</i>	Использование игровых технологий как средства социально-культурной деятельности в формировании коммуникативной культуры младших школьников	53
<i>Кочетова А.П.</i>	Педагогические возможности культурно-воспитательной среды интернатного учреждения	58
<i>Смирнов А.М.</i>	О пространстве исследований в педагогической науке	61
ОБСУЖДЕНИЕ ДОКУМЕНТОВ		
<i>Беличенко В.В., Касаткин С.Ф., Кривых С.В., Никитин В.Я., Павлова О.В.</i>	Проект концепции развития непрерывного образования взрослых в России	65
ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ		



НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

УДК 377

Belichenko V.V., Stepanova M.V. THEORETICAL AND HISTORICAL ANALYSIS OF THE FORMATION SYSTEM OF ADULT EDUCATION IN RUSSIA. The article gives a historical and theoretical analysis of the formation system of adult education in Russia. The authors perform an analysis of the pre-revolutionary and post-revolutionary period in the development of the adult education system.

Keywords: adult education, theoretical and historical analysis.

Беличенко В.В., к.пед.н., первый проректор ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», E-mail: aragorn-studio@mail.ru;

Степанова М.В., соискатель ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», Санкт-Петербург, E-mail: mariannastep@yandex.ru

ИСТОРИКО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ

В статье дается историко-теоретический анализ становления системы образования взрослых в России. Авторами дается анализ дореволюционного и послереволюционного периода развития системы образования взрослых.

Ключевые слова: система образования взрослых, историко-теоретический анализ.

Становление и развитие системы образования взрослых, широкая и разносторонняя практика в этой области в дореволюционный и послереволюционный период стали мощными стимулами для развития сначала теории образования и обучения взрослых, а затем интегральной науки андрагогики. Рассмотрим некоторых авторов.

Вопросы теории и практики самообразования взрослых затрагивал Н.А. Рубакин, автор оставил более 20 работ, посвященных самообразованию взрослых, наиболее известны «Письма к читателю о самообразовании», «Как и с какой целью, читать книги», «О сбережении сил и времени в деле самообразования», «К творческой работе в обыденной жизни». В «Письмах к читателю о самообразовании», где обращается внимание на связь школьного и внешкольного образования, рассматривается принцип непрерывности самообразования взрослых через призывы не прекращать самообразовательной работы в течение всей жизни.

Актуальны его идеи и сегодня о борьбе с неравенством в образовании. Н.А. Рубакин написал более 250 научно-популярных книг и брошюр для народа, охватывающих многие отрасли знаний. Он переписывался с тысячами читателей из всех уголков России, главным образом с трудящимися, и признавал, что устроил у себя «народный университет» путем переписки. Как одну из



особенностей построения института образования взрослых можно рассматривать необходимость индивидуальных программ самообразования, которых автор составил и разослал около 15 тысяч. Н.А. Рубакин разработал специальную отрасль психологии - «библиопсихологию», изучающую человека как читателя, процесс чтения, влияние книг на человека, творческое взаимодействие между писателем и читателем.

Обнаруживаем мы также и факт включения специальных курсов для студентов, рассматривающих отдельные вопросы образования взрослых. Так в 1912/13 учебном году в Педагогической академии в Петербурге Е.Н. Медынский впервые в России был прочитан курс по внешкольному образованию. Его лекции послужили основой для издания книг «Внешкольное образование, его значение и техника» (1913) и «Методы внешкольной просветительской работы» (1915). Позднее, в послереволюционный период [1]. Показав в своих работах различие школьного и внешкольного образования, Е.Н. Медынский обогатил и обосновал принципы и методы внешкольного образования, раскрыл особенности взрослой аудитории, определил требования к деятелю по вне - школьному образованию. Анализируя это обстоятельство, можно отметить, что в качестве условий автор выделяет необходимость обращать внимание на особенности взрослой аудитории, ее специфики.

Основное содержание теории внешкольного образования взрослых на рубеже XIX и XX вв. составляли вопросы общего образования. В эти годы педагоги понимали, что в школы для взрослых нельзя переносить опыт детских школ, не трансформировав его с учетом возраста. Они считали, что для воскресной школы взрослых необходимо создать свою собственную дидактику и методику, выработать особый, ускоренный темп преподавания, придать преподаванию серьезный характер, соответствующий запросам взрослого человека. Дидактические идеи этого периода ориентировали педагогов на установление связи изучаемого материала с окружающей жизнью, с непосредственной деятельностью взрослого учащегося, на отбор учебного материала, имеющего прикладное, практическое значение. В этом аспекте в качестве условий построения образования взрослых можно констатировать необходимость при построении образования взрослых учитывать ориентацию на прикладной, практический характер знания. В.П. Вахтеров, Э.О. Вахтерова, Н.К. Крупская, Е.Н. Медынский и др. в дальнейшем рассматривая вопросы образования взрослых, развивали идеи К.Д. Ушинского. Авторы обращали внимание на необходимость заботиться об умственном развитии взрослого учащегося, обосновывали необходимость формирования у него умений сравнивать, анализировать и обобщать явления окружающей жизни, критически оценивать их и улавливать причинно-следственные связи, что не утратила актуальности и в современных условиях, не смотря на то, что речь идет о развитии различных компетенций [2, с. 24].

В этот же исторический период в педагогической науке и практике осуществляется поиск способов повышения самостоятельности и активности взрослых учащихся. В этом ключе предлагалось использовать беседы,



самостоятельное решение задач, практические работы и другие методы и формы, активизирующие обучение. Идеи об активизации учащихся в процессе обучения, о необходимости их умственного и нравственного развития нашли отражение и в разработанных М.Н. Салтыковой требованиях к хрестоматии для взрослых: тексты, изложение должны быть серьезны; отбирать следует материал интересный, существенный, доступный, содействующий нравственному развитию; книга должна подготавливать к самостоятельному учению [3].

Интенсивное развитие теории и практики образования взрослых началось после 1917 г. в Советской России в связи с ликвидацией массовой неграмотности народа. Уже в первом документе по народному образованию – обращении «От народного комиссара по просвещению» от 29 октября (11 ноября) 1917 г. А.В. Луначарский писал: «Школа для взрослых должна занять широкое место в общем плане народного обучения» [4, с. 3-5]. Первый декрет советского правительства «О ликвидации неграмотности среди населения РСФСР» (декабрь 1919 г.), обязывал учиться всех граждан в возрасте от 8 до 50 лет. Декретом предусматривалось привлечение к этой работе не только школ и учителей, но и всех грамотных. Лозунгом этого времени было: «Грамотный, обучи неграмотного». Правительственным декретом было создано добровольное общество «Долой неграмотность», проводились съезды и конференции по вопросам образования взрослых. По всей стране создавались пункты ликвидации неграмотности, где шло обучение чтению и письму [5, с. 25].

Миллионы взрослых по окончании ликпунктов по существу еще не были грамотными, и через некоторое время неизбежно наступал рецидив неграмотности. Кроме того, среди взрослых были самоучки, а также не закончившие начальную детскую школу. Все они были малограмотными и подлежали обучению в начальной общеобразовательной школе. Минимум грамотности, который давала начальная общеобразовательная школа взрослых, предполагал следующие умения:

- прочесть и понять текст популярной книги, газеты;
- рассказать прочитанное;
- письменно изложить свои мысли; элементарные орфографические навыки;
- овладеть четырьмя арифметическими действиями с целыми числами, знакомство с метрическими мерами, с десятичными и простыми элементарными дробями, с диаграммами и процентами в таком объеме, который дает возможность, окончившим школу, понимать эти цифровые данные в книге, газете, справочнике, в инструкции к выполнению той или иной работы;
- овладеть элементарной работой с географической картой, навыками пространственной ориентировки, некоторыми конкретными сведениями о народном хозяйстве своей страны и о других странах. Как особенность современного периода, перечисленные умения можно отнести к работе с медиатекстами, ориентации в медиасреде.



Этот минимум был призван помочь человеку сознательно и активно участвовать в общественной жизни и работать на производстве, овладевая несложными профессиями.

В период массовой ликвидации неграмотности среди взрослого населения (1920-1940) широко использовались внешкольные формы приобретения грамотности. Это было, главным образом, индивидуальное обучение неграмотных взрослых на дому и на работе, в малых группах и кружках, создаваемых в сельской местности в избах-читальнях, городских клубах, библиотеках, в воинских частях. По некоторым данным, около 70 % всех взрослых, обучившихся грамоте в советский период, научились читать и писать посредством внешкольного обучения [6, с. 92-95].

Ликвидация неграмотности в нашей стране была сложным социально-педагогическим процессом, происходившим в условиях радикальных социальных перемен, изменений в индивидуальном и общественном сознании, в гражданской активности взрослого населения. Его успешность была обусловлена комплексом социальных, политических, организационных, социально-психологических, педагогических факторов. Среди них наиболее существенными стали:

— объявление правительством ликвидации неграмотности народа как приоритетной социально-политической задачи, решение которой поможет стране выйти из экономической разрухи и стать на путь дальнейшего экономического и социокультурного развития;

— консолидация усилий властных государственных структур, органов управления народным образованием и общественных организаций;

— мобилизация широкой общественности на борьбу с неграмотностью и создание добровольных обществ, оказывающих финансовую и кадровую помощь в этом деле;

— пробуждение патриотических чувств, социальной активности всего населения страны;

— организация серии широкомасштабных мероприятий, направленных на решение определенных задач: выявление уровня грамотности; создание пунктов ликвидации неграмотности по месту жительства и работы взрослых; ускоренную подготовку кадров ликвидаторов неграмотности; сбор добровольных пожертвований;

— создание учебных и методических пособий, педагогических рекомендаций, разработка содержания обучения с учетом жизненного и профессионального опыта неграмотных и особенностей социально-политической ситуации в стране. Как видим становление института образования взрослых будет успешным при вмешательстве государства и нацеленности государственной политики на его развитие – это одно из важных условий.

В тесной связи с развитием образования взрослых осуществлялась разработка вопросов андрагогики. Уже в 20-е годы этот термин использовался в работах известного деятеля и ученого - педагога в сфере образования взрослых Е. Н. Медынского. В трудах многих педагогов и деятелей народного образования 20-х годов (Е.Н. Брюнелли, С.Е. Гайсиновича, Е.Н. Голанта, Н.К. Крупской, Л.П.



Лейко, А.П. Пинкевича, К.А. Попова, А.Ф. Рындича, А.И. Фильштинского, С.А. Цыбульского и др.) было выдвинуто положение о том, что обучение взрослых не может строиться только на основе принципов и положений педагогики, которая исторически создавалась как теория и практика детского обучения. Однако это положение в те годы не могло получить развернутой научной аргументации, так как сама андрагогика и смежные с нею науки, являющиеся фундаментом для ее разработки, еще не были развиты.

Важнейшими принципами образования взрослых являлись демократизм, общеобразовательное обучение на широкой политехнической основе, соединение обучения с производительным трудом, тесная связь с жизнью, политическим просвещением трудящихся, с практической деятельностью учащихся.

В связи с ориентацией политики государства на развитие образования обращалось внимание и на различные аспекты образования взрослых: о политехническом образовании взрослых, о расширении общетехнического кругозора, о знаниях общих основ производства, об овладении смежными профессиями и др. [7, с. 15-17]. В работах Н.К. Крупской в контексте построения института образования взрослых выдвигалась задача научить взрослых производительно трудиться, т.е. рационально организовывать умственный и физический труд, совершенствовать свою производственную квалификацию.

В связи с ориентацией политики государства в разработке вопросов содержания образования взрослых на первый план выдвигались обеспечение его идейной направленности и овладение теми знаниями, умениями и навыками, которые, по выражению Н.К. Крупской, можно было бы «немедля применять в жизни, пустить в оборот». Разрабатывая идею политехнического образования взрослых, педагоги 20-х годов стремились сделать взрослого человека хозяином производства, активным, инициативным строителем социалистического общества, что можно рассматривать как прообраз послуживший основой для создания в дальнейшем в вузах кафедр научного коммунизма.

Горностаев П.В. отмечает, что при разработке вопросов дидактики взрослых рассматривалось обучение с помощью наблюдения, исследования изучаемых явлений окружающей жизни, самостоятельной работы с различными источниками знаний обращалось внимание на методы развития активности и самостоятельности взрослых учащихся, методы реализации принципа связи обучения с жизнью - все это было характерно для дидактики взрослых того времени [7, с. 21].

В 30-х годах создаются полноценные программы и учебные планы, происходит коренная перестройка школы взрослых, совершенствуются классно-урочная система, методы обучения, В 1936 г. подписан приказ о преобразовании школы взрослых в новый тип общеобразовательной школы - неполную среднюю школу (V - VII классы) и среднюю (VIII - X классы). По мнению исследователей, унификация школ взрослых по образцу массовой детско-юношеской школы оказалась преждевременной, так как *потенциальный контингент для этих школ был еще очень велик. В этот период происходит, ослабление внимания государства к вечерним школам, что привело к тому, что развитие образования*



взрослых в этот период сузилось, и научные исследования по проблемам образования взрослых практически прекратились, отмечает [2, с. 28].

В период Великой Отечественной войны происходит закрытие практически всех исследований в области образования взрослых, как и других направлений образования. Обстоятельства разрухи, потребности для нужд войны способствовали тому, что в 1943 г. для подростков были вновь созданы вечерние общеобразовательные, а в 1944 г. - заочные школы. Они выполняли главным образом компенсаторную функцию и до 1958 г. не являлись массовым каналом получения общего образования. В этом ключе отметим как особенность развития института образования взрослых фактор потребности и необходимости определенного уровня знаний, что характерно и для послевоенного периода.

Владиславлев А.П. пишет, что в послевоенный период проблема общего образования работающей молодежи и взрослых встала с особой остротой, так как в годы войны и в период восстановления разрушенного народного хозяйства десятки тысяч молодых людей по разным причинам вынуждены были оставить обучение в детской школе. Недостаточный уровень образованности работающей молодежи и взрослых становится тормозом для развития в стране научно-технической революции [8].

Развитие института образования взрослых можно рассматривать в связи с принятием в 1958 г. закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», где была поставлена задача в течение ближайшего десятилетия осуществить в стране обязательное 8-летнее обучение молодежи и взрослых (до 35 лет), занятых в народном хозяйстве. В соответствии с законом вечерняя школа была объявлена основным каналом получения общего среднего образования. В решении задач развития образования взрослых непосредственное участие приняла Академия педагогических наук РСФСР, в составе которой в 1960 г. был создан НИИ вечерних (сменных) и заочных средних общеобразовательных школ. Его главной задачей стали разработка теоретических основ общего образования работающей молодежи и взрослых без отрыва от производства и практическая помощь школам в решении организационных, педагогических и методических проблем [9].

Это был первый в мире институт, который начал систематически и планомерно заниматься разработкой теоретических основ образования взрослых на междисциплинарной основе, который далее был переименован в институт образования взрослых РАО и в настоящий период реорганизован и объединен в 2012 году с Институтом педагогического образования РАО и сегодня именуется как ФГНУ «Институт педагогического образования и образования взрослых» РАО.

В работах В.Г. Онушкина отмечается, что развитие научных исследований по проблемам образования взрослых, начиная с 1960 г. и до настоящего времени, можно разделить на три этапа: 1960-1969 гг. - изучение в основном проблем базового общеобразовательного обучения работающей молодежи и взрослых вечерней (сменной) школе. 1970-1980 гг. - расширение проблематики исследования, вызванное бурным развитием образования взрослых в стране (рост



количества вечерних и заочных школ, народных университетов, учреждений системы повышения квалификации кадров и др.) и новыми направлениями в деятельности Академии педагогических наук, которая в этот период из республиканской превратилась во всесоюзную. На базе НИИ вечерних (сменных) и заочных средних школ АПН РСФСР в 1970 г. создается НИИ общего образования взрослых АПН СССР. В его задачи входило: изучение истории развития образования взрослых в стране; разработка социально-педагогических и психолого-педагогических основ образования взрослых; исследование дидактических и организационно-педагогических проблем обучения взрослых; совершенствование вечернего и заочного общего среднего образования взрослых; разработка педагогических основ внешкольного образования взрослых; поиск путей совершенствования подготовки и повышения квалификации педагогических кадров [10].

Важно отметить, что на втором этапе изучение актуальных проблем образования взрослых с 1975 г. начинает осуществляться в русле единой концепции непрерывного образования. НИИ общего образования взрослых в конце этого периода реорганизуется в НИИ непрерывного образования взрослых АПН СССР, который с 1976 г. возглавлял академик В.Г. Онушкин. В русле общей концепции непрерывного образования и в связи с программой ЮНЕСКО институт исследует вопросы функциональной неграмотности взрослых, образования взрослых в условиях перехода к рыночной экономике, «пожизненного» обучения в изменяющемся обществе. Этот период исследований связан с именами таких известных российских ученых, как Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Л.А. Высотина, В.Ю. Кричевский, К.Н. Кулюткин, Л.Н. Лесохина, А.А. Макареня, А.Е. Марон, Г.С. Сухобская, Е.П. Тонконогая, О.Ф. Федорова [11, 12].

Социальная роль образования взрослых проявляется в содействии развитию общества и одновременно развитию личности. Необходимость образования взрослых обусловлена динамикой социального и научно-технического прогресса, переменами в содержании и характере труда и общественной деятельности людей, увеличением свободного времени и возможностей его рационального использования, здесь прослеживается уже такое условие в развитии института образования взрослых как необходимость учета социокультурной составляющей.

Библиографический список:

1. *Медынский Е.Н.* Энциклопедия внешкольного образования. Т. 1-3. - М., 1923-1925.
2. Основы андрагогики: учебное пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; Под ред. И.А. Колесниковой. М.: ИЦ «Академия», 2003. - 240 с.
3. История культурно-просветительской работы в СССР: учебное пособие. – Ч. 1: Внешкольное образование в России до Великой Октябрьской социалистической революции. - Харьков, 1969.
4. *Луначарский А.В.* От народного комиссара по просвещению // Народное просвещение. – 1918. № 1-2. С. 3-5.
5. Основы андрагогики: учебное пособие / И.А. Колесникова, А.Е. Марон, Е.П. Тонконогая и др.; под ред. И.А. Колесниковой. - М.: ИЦ «Академия», 2003. - 240 с.



6. Куманев Б.А., Райхштейн С. Чудо, которое свершилось // Народное образование. - 1970. - №7. - С. 92-95.
7. Горностаев П.В. Развитие теории общего образования взрослых в СССР (1971-1931): учебное пособие. - М., 1974. - С. 15-17, 21.
8. Владиславлев А.П. Непрерывное образование: проблемы и перспективы. – М.: Молодая гвардия, 1978. - 175 с.
9. Бреев С.И. Развитие теории и практики образования без отрыва от производства в РСФСР / Науч. консультант Н.К. Гончаров. - Саранск, 1973.
10. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии. - СПб.-Воронеж, 1995. - С.228-229.
11. Теоретические основы непрерывного образования / Под ред. В.Г. Онушкина. - М.: Педагогика, 1987. - 208 с.
12. Макареня А.А., Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Системная организация структуры управления образованием взрослых в регионах России. - СПб.: ИОВ РАО, 2007. – 135 с.

УДК 377

Pavlova O.V. PERSONAL DEVELOPMENT SPECIALIST BY IMPROVING HIS PROFESSIONAL ACTIVITIES. The author indicates that on the basis of fundamental training main task training is personal and professional development of adult person with high social mobility, able to meet the new professional challenges.

Keywords: adult education, continuing education, continuing professional education and training system, professional competence, the ratio of adult learning.

Павлова О.В., к.пед.н., проректор по научной работе ФГБОУ ДПО «Институт непрерывного образования взрослых», Санкт-Петербург, E-mail: olga_melent.eva@mail.ru

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СПЕЦИАЛИСТА НА ОСНОВЕ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Автор статьи показывает, что на базе фундаментальной профессиональной подготовки основной задачей повышения квалификации является личностное и профессиональное развитие взрослого человека, обладающего высокой социальной мобильностью, способного к решению новых профессиональных задач.

Ключевые слова: образование взрослых, непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование, система повышения квалификации, профессиональная компетентность, отношение взрослого к обучению.

Как субъекта различных видов социальной деятельности позиция



современного человека определяется рядом противоречий. С одной стороны, прежде всего, – это динамически изменяющиеся социально-экономические преобразования в мире, так или иначе влияющие на жизненную позицию взрослого человека. С другой стороны, собственная, непротиворечивая, целостная жизненная позиция, присущая каждому человеку, имеет инерционный характер. В конечном итоге сознанию человека грозит маргинализация и дезинтеграция, он рискует отстать от тех преобразований, которые происходят в обществе. У человека может возникнуть духовный дискомфорт и даже потеря смысла жизни [1]. Поэтому запросы взрослого человека к повышению квалификации концентрируются, как правило, в двух направлениях:

- профессиональная компетентность
- духовная уверенность

Так как в системе повышения квалификации успешно реализуются такие формы образовательной деятельности как инновационные технологии, интерактивное, дистанционное обучение, моделирование практических ситуаций, различные виды групповых игр, сочетание образовательной и исследовательской деятельности и т.п., то именно она способствует самоопределению взрослого человека в динамично изменяющейся внешней среде. Особенностью образовательного процесса в повышении квалификации является его направленность на дальнейшую судьбу субъекта, имеющего конкретную профессию и определенный уровень подготовки.

Рассмотрим повышение квалификации как деятельность субъекта. У каждого взрослого человека есть свое жизненное пространство, внутри которого могут возникать, изменяться намерения, стремления, характеризующие мотивационную структуру поведения. Анализируя образование взрослых, следует отметить, что этот процесс становится жизненно важным только при условиях личной значимости. В системе повышения квалификации человек приобретает особые знания: не накапливает «голую» информацию, а осуществляет деятельность по ее осмыслению, использует знания как способ самоидентификации. Повышая свою квалификацию, субъект осуществляет поиск своего стиля сопричастности к миру знаний и деятельности.

В Российской педагогической энциклопедии квалификация определяется как «уровень развития способностей работника, позволяющий ему выполнять трудовые функции определенной степени сложности в конкретном виде деятельности. Квалификация определяется объемом теоретических знаний и практических навыков, которыми владеет работник и является его важнейшей социально-экономической характеристикой» [2]. С понятием квалификации тесно связаны понятия «профессиональная компетентность» и «профессионализм».

На протяжении длительного времени профессиональная компетентность специалиста рассматривалась как необходимая совокупность технических, экономических, политических, этических, социально-психологических знаний и умений работника, то есть на первый план выдвигались профессиональные знания, трудовые навыки и умения, приобретаемые и развиваемые в процессе практической деятельности. Учеными высказывались мнения о том, что



профессиональная компетентность включает в себя гуманитарные, социальные, интеллектуальные, функциональные и другие компоненты, т. е. имеет интегральный характер.

В последнее десятилетие имели место два основных подхода к содержанию понятия «профессиональная компетентность» [3].

Первый подход представляет позицию авторов, связывающих профессиональную компетентность с профессиональной деятельностью человека и выделяющих различные аспекты профессиональной компетентности: готовность специалиста решать профессиональные задачи (Ю.П. Поваренков), сформированность соответствующих навыков и умений (В.Я. Якунин), готовность и способность специалиста принимать эффективные решения при осуществлении профессиональной деятельности (К. В. Шапошников).

Второй подход представляют авторы А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, И.А. Зимняя, Л.М. Митина, Э.Ф. Зеер и др., которые при описании профессиональной компетентности неизменно закладывают в её основу принцип единства процессов формирования личности как профессионала и профессионала как личности. По мнению Э.Ф. Зеера, введение в содержание профессионального образования таких конструктов, как «компетентности, компетенции и метапрофессиональные качества», обеспечит его развивающий характер, станет средством самореализации и самоутверждения личности в динамичном и изменяющемся мире профессий [4].

Позиция взрослого человека в системе повышения квалификации определяется рядом условий. Если формирование профессиональной компетентности специалиста принять как главную цель вуза, то надо заметить, что у выпускника такая ее составляющая как «адаптивная компетентность» находится на начальном уровне развития. Это объясняется общими проблемами обучения в высшем учебном заведении. Поступив в вуз, человек включился в непрерывное образование как необходимость постоянного профессионального саморазвития, ход и результат которого зависит, прежде всего, от способностей человека к профессиональной деятельности, а также от уровня и качества его образования, характера и меры воплощения в жизнь собственного социального опыта. Поступление человека на работу, как правило, связано с переоценкой уровня готовности к ней, поэтому у молодого специалиста возникают противоречия между профессиональными действиями и требованиями, сложившимися в организации, со знаниями и умениями, приобретенными в вузе. Человек может принять эти требования, адаптироваться и первое время следовать алгоритму. В этой ситуации у него не возникает потребности в дообучении. Однако растущие информационные потоки и высокотехнологические производства требуют не исполнителей узкой специализации, а специалистов, способных переключаться с одного вида деятельности на другой, с обширными коммуникативными навыками. Поэтому у субъекта происходит формирование потребности к содержанию своего профессионального уровня. Важным инструментом для достижения высокого уровня соответствия между фактическими требованиями рабочего места и квалифицированными



характеристиками, а также инструментом быстрой адаптации к новым квалификациям, является повышение квалификации. В данном случае специалист знает, что он хочет и выступает в роли заказчика, предъявляет требования с точки зрения быстроты и надежности приобретения необходимых сведений о способах деятельности. В системе повышения квалификации взрослый хочет приобрести опыт и способность к самоорганизации и саморазвитию. Конкретные знания и умения являются лишь фоном, обеспечивающим готовность к решению сложных задач. Практическая подготовка является базовым слоем с его звеном теоретической и технологической ориентировки. В центре внимания, ценностно более значимым становится рефлексивный анализ практического действия [5].

В современных условиях наиболее остро стоит вопрос о роли образования взрослых как социального института в развитии общества. В этой связи возникает необходимость такой подготовки человека, при которой его деятельность в личностном, общественно-политическом и социально-производственном пространстве не нарушала, а укрепляла бы социум. Процесс формирования такого человека происходит в значительной степени в системе деятельности учреждений дополнительного образования. Поскольку в настоящее время обществу необходим мобильный, универсально-целостный человек, особого внимания заслуживает проблема профессионального развития педагогических кадров. Вершловский С.Г., рассматривая постдипломное образование взрослых как ценность, обращает внимание на тот фактор, что нестабильная социальная и экономическая обстановка выдвигает на первый план следующие особенности:

- прагматизм;
- снижение культурологического компонента в содержании образования;
- подчинение физических и духовных сил человека конъюнктуре рынка;
- пассивность образовательных потребностей человека и неразвитость его образовательных инициатив;
- снижение роли формального непрерывного образования и усиление роли информального, характеризующегося неструктурированностью и удовлетворяющее обыденному сознанию и социальным стереотипам;
- отсутствие единого образовательного (постдипломного) пространства [6].

Отношение взрослого человека к учению зависит, прежде всего, от характера процесса обучения, стиля общения в диаде «преподаватель-слушатель», способов приобщения слушателей к учебно-познавательной деятельности, системы стимулирования и оценивания результатов обучения. Обучение как самоцель вовсе не представляет для взрослого высокую ценность. В научном плане необходимо изучать длительные процессы обучения, к которым следует отнести путь человека к вершинам профессионального мастерства. Основой исследования может быть изучение технологий самообразования. С позиции общества важно, чтобы человек в процессе повышения квалификации оставался субъектом самообразования. В свою очередь самообразование является ценностью в связи с осознанием и востребованностью социумом роли взрослого, которую он занимает



благодаря приобретению новых знаний и умений. В процессе включения взрослого человека в учебную деятельность, можно утверждать, что взрослый не может оставаться пассивным в процессе взаимодействия с преподавателем, а тот в свою очередь обязательно реагирует на слушателя и варьирует методами своей деятельности [7]. Взрослый, обращаясь за методической помощью в систему повышения квалификации, рассчитывает на быстрое приобретение необходимых сведений и способов действий, на получение новой информации, которая сможет содействовать его дальнейшему саморазвитию. Это определяет основную задачу повышения квалификации: на базе фундаментальной профессиональной подготовки содействовать развитию личности, обладающей высокой социальной мобильностью, способной к решению новых профессиональных задач. Взрослый человек, включенный в дополнительный образовательный процесс, самостоятельно стремится обогатить социальный опыт собственным вкладом.

В системе повышения квалификации взрослый хочет приобрести опыт и способность к самоорганизации и саморазвитию. Конкретные знания и умения являются лишь фоном, обеспечивающим готовность к решению сложных задач. Практическая подготовка является базовым слоем с его звеном теоретической и технологической ориентировки. В центре внимания, ценностно более значимым становится рефлексивный анализ практического действия [5].

Результатом этого процесса является то, что человек «поддерживает свое существование ради того, чтобы действовать – делать дело своей жизни, осуществлять свое человеческое назначение».

Библиографический список:

1. *Кулюткин Ю.Н.* Образование взрослых как проблема междисциплинарного исследования: педагогические кадры: Информ. бюл. – 1997. - № 10. – С. 50-51
2. *Сорокина Н.П.* Квалификация // Российская педагогическая энциклопедия. Т.1 - М.: Изд-во Большая российская энциклопедия, 1993. - С.424.
3. *Кузина Н.Н., Моница Г.Б., Павлова О.В.* / Повышение уровня профессионализма взрослых в условиях дополнительного профессионального образования // Академия профессионального образования № 2, 2014, С.16-25
4. *Зеер Э.Ф.* Психология профессионального развития: учеб. Пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.:Издательский центр «Академия», 2009. - С. 14.
5. *Мицкевич Н.И.* Дидактические основы повышения квалификации: теория и практика. – Минск: БГПУ им. М. Танка, 1999. – 206с.
6. *Вершовский С.Г.* Прогноз развития последипломного образования взрослых // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры: Информ.бюл. – 1997.- № 10. – С. 7-11.
7. *Кузина Н.Н., Моница Г.Б., Павлова О.В.* Особенности образования взрослых в системе дополнительного образования / Инновации в профессиональном образовании: материалы международной научно-практической конференции. – СПб.: Экспресс, 2014.



УДК 374

Gorshkova V.V., Semukhina E.V. THE FORMAT OF THE CONCEPT OF COMPETENCE IN THE SYSTEM OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION IN RUSSIA. The article discusses the idea of the concept of competence as a factor of transformation and modernization in modern higher education. The results of analysis and objective assessment of competence as a reflective mechanism of achievements relevance and personal identity of the subject in the context of his professional formation.

Keywords: phenomenological understanding of the concept of competence, the higher education system, the concept of competence, traditional and innovative paradigm in education.

Горшкова В.В., д.пед.н., профессор, декан факультета культуры, заведующий кафедрой социальной психологии Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, Санкт-Петербург, E-mail: gorshkovavv@gup.ru

Семухина Е.В., к.пед.н., доцент кафедры социальной психологии Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, Санкт-Петербург, E-mail: halens@mail.ru

ФОРМАТ КОНЦЕПТА КОМПЕТЕНТНОСТИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

В статье рассматривается идея концепта компетентности как фактора преобразования и модернизации современной высшей школы. Предлагаются результаты анализа и объективной оценки компетентности как рефлексивного механизма достижений релевантности и личностной идентичности субъекта в контексте его профессионального становления.

Ключевые слова: феноменологическое осмысление концепта компетентности, система высшего образования, концепт компетентности, традиционная и инновационная парадигма в образовании.

Важнейший вопрос, который не нашел достаточного отражения в исследованиях функционирования отечественной системы высшего профессионального образования РФ как образовательного пространства и образовательной среды - вопрос об интерпретации функционирования системы образования, критериях анализа и оценки, определяющих ее совершенствование и преобразование, т.е. о системных результатах и принципах функционирования системы высшего профессионального образования в России.

Изменения российской системы высшего образования связаны с ориентацией на интеграцию в мировую систему высшего образования в рамках Болонского процесса: переход с моно-уровневой на многоуровневую систему образования, изменение критериев оценки образовательного результата в формате компетентностного подхода. Однако в ориентациях на многоуровневую систему в



отечественных исследованиях крайне недостаточно отражены психологические обоснования, исследователи слабо акцентируют внимание на психологической интерпретации результата ее функционирования.

Анализ различных изменений, осуществляемых в российском высшем образовании, позволяет утверждать их контекстный характер, приобретающий во многих случаях определенные директивные и даже волюнтаристские формы [6]. Вместе с тем всеобщая диверсификация системы ВПО России и одновременно ее целостность и системная идентичность требуют осознанного стратегического выбора направления изменений, адекватность которого может быть определена в контексте эффективности системы, критерии которой также неоднозначны. Противоречивая интерпретация эффективности системы высшего образования в России требует определения и согласования критериев, принципов, а также психологических оснований оценки результата для создания эффективной образовательной системы. В целом кризис системы высшего образования – это кризис парадигмы, который обнаруживается в неясности прогностического потенциала, т.е. неспособности теоретических обобщений объяснить причины кризисных проявлений в поведении субъектов образовательного процесса и определить качественное преобразование системы высшего образования России.

Для того чтобы смена образовательной парадигмы действительно произошла, а также для выработки не только оптимальной стратегии, но и эффективной тактики перехода, необходимо создание системы методологических средств – системной модели. Моделирование – **процесс** создания формальной модели феномена или процесса, то есть формализованной абстракции данного процесса, воспроизводящей его некоторые основные, ключевые моменты (механизмы) с целью экспериментального изучения [5,7]. Реализация системной модели не только может выявить суть парадигмальных противоречий, но устранил кризисные явления в деятельности высшей школы. Разрешение парадигмального противоречия модернизации образования сфокусировано в проблеме критериев оценки результата функционирования системной модели высшего профессионального образования. Основная проблема определения критериев функционирования системы высшего образования – различие и противоречивость целей и интересов участников образовательной организации.

В отечественных исследованиях и современной практике этот критерий определен как «компетентность». Отметим, что «компетентность» – категория, несущая в себе противоречие традиционной и инновационной парадигмы в образовании, хотя и составляет концептуальную основу его модернизации.

Истоки компетентностного подхода следует искать в фундаментальных лингвистических исследованиях (Н. Хомский). Позже, развивая теоретические исследования в этой области, понятие «компетентность» стали объяснять как «ориентацию на социальные нормы и личностную мотивацию» (Д. Хаймс, А. Холлидей); из этих теоретических суждений сформировалось квалиметрическое представление о компетентности как системе (модели) стандартных требований к освоению определенных знаний. Научные представления о компетентности не свелись к требованиям стандарта. Так,



психолог Дж. Равен предложил более широкое толкование концепта, определяя его как «мотивированные способности», актуализируя мотивационный аспект, формирующийся в образовании [3, с.30-35]. Конституирование компетентностного подхода было закреплено в докладе ЮНЕСКО по образованию для XXI века (доклад Делора), в котором, на фоне изложения идеологии образования, фактором компетентности было заявлено «образование в течение всей жизни», т.е. перенос целеполагания со знаний на компетенции, приобретаемые в процессе непрерывного образования.

Концепт компетентности, как результат онтологизации оснований системы высшего образования в ходе объяснения, моделирования и феноменологического исследования, является синтетической концептуальной моделью, при фундаментальной роли философско-антропологической теории в иерархии теорий, определяющих интерпретационные процессы. Компетентность в данной концептуальной интерпретации выступает системообразующим принципом или единым субъектно-психологическим основанием моделирования системы высшего образования, позволяющим прогнозировать их эффективность и релевантность гуманистическому и нормативному подходу. С позиций феноменологического осмысления компетентность представлена как мотивационное состояние и рефлексивный механизм переживания субъектом своего соответствия требованиям профессиональной ситуации, его удовлетворенностью внешними и внутренними сторонами ситуации и прогнозом последствий динамики ситуации. Динамика компонентов структуры профессиональной компетентности связана с изменением отношения к себе, своей профессиональной деятельности, спецификой социального развития субъекта профессиональной деятельности и конкретной профессиональной ситуации. А также компетентность предполагает определенную степень осознания ограниченности собственных знаний и мнений и планирование мер по преодолению этой ограниченности. Одним из способов преодоления ограниченности является включение механизма спроса на компетенции. В последние годы сформировалось отдельное научное направление – философия спроса, которая интенсивно разрабатывается и в сфере образования. Так как компетентность ориентирована на спрос, то определяется диапазон контекстов, в которых обучающийся может ее продемонстрировать. Таким образом происходит взаимодействие и взаимовлияние практики и теории. Концепт компетентности в рамках философии спроса создает валидный, надежный, логически верный контекст взаимодействия практики и теории.

Компетентность определяется как состояние и рефлексивный механизм достижения ситуативной релевантности и личностной идентичности субъекта в контексте профессионального становления, позволяет оценивать эффективность высшего профессионального образования в проекции целей всех заинтересованных субъектов, а также определять границы стандарта системы высшего профессионального образования.



Оценка концепта компетентности как приоритетного критерия соответствия современной системы высшего образования в целом запросам современного общества далеко не однозначная. С одной стороны, справедливо отмечено, что концепт компетентности как основание модели системы высшего образования позволяет осуществить предсказательный прогноз в форме определения пути преобразования сложившейся правовой и социокультурной ситуации [6,7]. С другой стороны, большинство специалистов [3,9,10] неоднозначно оценивают актуализацию роли компетентности в системе высшего профессионального образования как приоритетного критерия квалификации: «Принятие компетентностного подхода как некой новой парадигмы не только не привело...к сколько-нибудь заметному повышению уровня компетенций выпускников учебных заведений, но, как это ни парадоксально, в ряде случаев даже сопровождалось их снижением...как *идеология образования* оказался помехой для формирования самих компетенций и реальной компетентности» [3, с.32].

Изменение реальности, социальной, в первую очередь, сформировало варианты диверсификации системы высшего образования в России и теории, обеспечивающие интерпретационными схемами процессы преобразования системы высшего профессионального образования, обнаруживают выраженный парадигмальный характер: они являются совокупностью убеждений, ценностей, исследовательских средств, определяющих интерпретационные схемы в рамках нормативного подхода, обусловленного имплицитным знанием. В отличие от критериев классической зунговской триады (знания-умения-навыки), степень сформированности компетенций с позиций феноменологического исследования достаточно сложно контролировать. Исследователи отмечают потребность введения новой, оценочной компетенции, наряду с общекультурной и профессиональной [7, 9]. Предложения эти аргументируются необходимостью дать ответ: какой из выпускников высших учебных заведений «компетентный», а какой – нет. Несмотря на многоохватность и широту концепта компетентности, включающего, помимо общекультурной и профессиональной компетенций, и социальную адаптацию, и опыт профессиональной или учебной деятельности, компетентность не сводится к сумме отдельных компетенций, с оценкой которых существует актуальная проблема. Инновационное развитие любого вуза обязательно должно включать разработку и реализацию программы создания фонда оценочных средств нового поколения, позволяющих проводить диагностику уровня сформированности компетенций, заявленных в образовательной программе.

Тем не менее, разработаны научные представления о возможностях реализации компетентности в системе образования. В частности, аргументированы компоненты **концепта компетентности, определяющие его** прогностический и объяснительный потенциал:

- ориентировочный, обеспечивающий дифференцированное (по принципу значимости для субъекта и особенностей инициации ориентировочной основы деятельности) определение внешних и внутренних аспектов ситуации,



обуславливающих предвидение последствий ситуации и предуказательный прогноз в отношении саморазвития субъекта, т.е. достижения ситуативной релевантности и личностной идентичности;

- регулятивный компонент, как следствие ориентировки в ситуации. Этот компонент отражает тип мотивационного состояния субъекта;

- диагностический компонент определяется как характеристика ситуативной конгруэнтности и личностной идентичности субъекта.

Как рефлексивный механизм достижения ситуативной релевантности компетентность определяется содержанием рефлексии (личностное или интеллектуальное) и способами достижения релевантности (подавление собственных проявлений или отрицание ситуации).

Феноменологические исследования компетентности подтверждает теоретическую валидность разработанного концепта-модели.

Достоинством при реализации концепта является то, что модель системы высшего профессионального образования, основанием которой выступает концепт компетентности, позволяет осуществить предсказательный прогноз в форме определения социально-психологических и правовых ограничений создания личностно-гуманистической ориентированной системы высшего профессионального образования в современной России и определять пути преобразования сложившейся правовой и социокультурной ситуации.

В результате исследования концепта компетентности вместе с тем решается научно-практическая проблема обнаружения и разрешения основного парадигмального противоречия, спроецированное в кризисных проявлениях функционирования высшего образования России: между гуманистическими ценностными установками преобразования и его нормативной реализацией. Это позволяет открыть новое направление исследований в педагогике и психологии, т.к. концепт компетентности, онтологизированный в рамках гуманистической психологии и релевантный ценностным установкам диверсификации отечественной системы высшего образования, определяет изменение видения предметных полей исследования компонентов системы высшего профессионального образования и профессионального трудоустройства и профессионального функционирования субъектов. Компетентность как критерий эффективности высшего образования играет регулятивную роль в жизни субъекта, и это позволяет определить, каковы эти субъектные основания. Форма феноменологического исследования позволяет провести феноменологическую редукцию концепта компетентности, т.е. обнаружить исходное его содержание, значимое для всякого субъекта, разделяемое им и одновременно не зависимое от него, зафиксировать естественное непосредственное проявление компетентности, которое возможно только в мире повседневности. Форма феноменологического исследования, на наш взгляд, позволит реализовать концепт компетентности, проявить его потенциал, вывести из образа «некоего фантома, появившегося без какого-либо научного обоснования» [10, с. 36-37]. Несмотря на доминантный статус компетентности в ФГОС ВПО, этот концепт



де-юре, согласно Трудовому кодексу РФ и ФЗ «Об образовании», является только одной из составляющих квалификации [1,2] наряду с хорошо известными высшему профессиональному образованию знаниями, умениями и навыками. Особую актуальность закрепление нормативно-правового статуса компетентности приобретает в связи с включением понятия компетентности в тарифно-квалификационную характеристику, основу вводимых профессиональных стандартов.

Несмотря на то, что критики компетентностного подхода предлагают свои модели замены компетентности - на концепт креативности, на критерий зачетной единицы (по американской модели), а то и вовсе – на увеличение адресной грантовой поддержки, форма феноменологического исследования концепта компетентности способна обосновать критерии и проявить механизм его реализации.

Феноменологическое исследование концепта компетентности основывается на безусловном взаимодействии практики и теории, создании и использовании практических площадок, которые становятся источниками для теоретического обоснования компетенций (базы экспериментальных лабораторий, инновации в профильном производственном цикле, научно-исследовательские проекты (в том числе хозрасчетные) и др.) Реализация концепта компетентности обеспечивает корпус практических способов деятельности, отличающих компетентного профессионала, который способен не только регулировать и поддерживать «теоретический фасад», но и развивать науку, технологию, инженерию, социально-гуманитарные и естественные дисциплины и другие практические сферы деятельности.

Библиографический список:

1. Трудовой кодекс РФ от 30.12.2001 № 197-ФЗ (Принят ГД ФС РФ 21.12.2001; действующая редакция от 06.04.2015).
2. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.12.2014, с изм. от 06.04.2015) "Об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.03.2015).
3. *Андреев А.Л.* Перспективы образования: компетенции, интеллектуальные среды, трансдисциплинарность // Высшее образование в России. – 2014. - №3. – С.30-41.
4. *Беркалиев Т.Н., Заир-Бек Е.С., Тряпичина А.П.* Инновации и качество школьного образования: научно-методическое пособие для педагогов инновационных школ. – СПб: КАРО, 2007. – 144 с.
5. *Беспалько В.П.* Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. - М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
6. *Вербичкий А.А.* Новая образовательная парадигма и контекстное обучение, М., 1999. – 366 с.
7. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. - М.: Совершенство, 1998. - 608 с.
8. *Горшкова В.В.* Диалог в образовании человека. – СПб: СПбГУП, 2008.
9. *Прахова М.Ю., Заиченко Н.В., Краснов А.Н.* Оценка сформированности профессиональных компетенций // Высшее образование в России. – 2015. - №2.- С.58-65.



10. *Сенашенко В.С., Медникова Т.Б.* Компетентностный подход в высшем образовании: миф и реальность // Высшее образование в России. – 2014. - № 5. – С. 34-46

11. *Сережникова Р.К.* Компетентностно-деятельностный подход в профессионально-педагогическом образовании // Высшее образование в России. – 2015. - № 3. – С. 62-68.

УДК 37

***Ivanov I.V., Gushcha R.A.* HUMANISTIC PRINCIPLES AND ETHICAL ISSUES OF PHYSICAL TRAINING IN EDUCATIONAL POLICY.** Humanization of sports education - the most important direction of development of our society. One of the main directions of the humanization of this area is to ensure the conditions and modes of professional activities of employees for their full and harmonious development of all-round, the maximum development of physical, physical and creative potential of each. The ethical component in the physical education has to improve moral subjects through awareness of their value preferences, focus on "higher" values in order to achieve the fullness of existence, the ability to intelligently rebuild the hierarchy of values of material and spiritual benefits, and the ability to reflect and control their emotional and spiritual impulses.

Keywords: humanism, ethics, morality, personality, behavior, values, physical culture, sports, physical activity.

Иванов И.В., к.пед.н., доцент, НГУ им. Лесгафта, Санкт-Петербург

Гуца Р.А., преподаватель кафедры физической подготовки и спорта Новосибирского военного института внутренних войск имени генерала армии И.К. Яковлева МВД России, Новосибирск.

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ И ЭТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПОЛИТИКЕ

Гуманизация физкультурного образования – важнейшее направление развития нашего общества. Одним из главных направлений гуманизации этой сферы заключается в обеспечении условий и режимов профессиональной деятельности работников, необходимых для их полноценного всестороннего и гармоничного развития, максимального развития соматического, физического и творческого потенциала каждого.

Этическая составляющая в разделе физкультуры призвана способствовать совершенствованию нравственных субъектов посредством осознания ими своих ценностных предпочтений, ориентации на «высшие» ценности для достижения полноты существования, способности осмысленно перестроить иерархию ценности материальных и духовных благ, умению рефлексировать и контролировать свои душевные и духовные порывы.

Ключевые слова: гуманизм, этика, нравственность, личность, поведение, ценность, физическая культура, спорт, двигательная активность.



Необходимость гуманизации жизни нашего общества, в том числе физической культуры, сочетается с отсутствием четкого представления о конкретном содержании этого понятия. Гуманизм – одна из главных характеристик общественного бытия и сознания, основа которой, состоит в отношении человека к другим людям как к высшей ценности и проявляется в альтруизме, добрососедстве, в милосердии, сострадании, желании помогать окружающим, праве на свободное развитие. Главным в гуманистическом понимании является обеспечение реальных, достойных человека материально-технических, экономических, политических и культурных условий его жизнедеятельности, а также соответствующих *объективных* общественных отношений. Поэтому гуманизм можно обосновать как совокупность объективных и субъективных отношений к каждому человеку как высшей самостоятельной ценности. Его основное проявление, реальное бытие – общественно-полезная деятельность, свободный труд, сознательно отдаваемый на пользу другим людям. Поскольку взаимопомощь и сотрудничество в достижении общих целей служат основой общественной жизни, необходимым условием развития индивидуальности каждого, постольку именно гуманизм есть субстанциональное свойство всего человеческого. *Гуманизм* – это направление мышления и деятельности, ориентированное на благо всех людей как высшую ценность и высший смысл жизни при безусловном уважении свободы каждой личности. Именно разрыв между нравственными началами и знаниями спортсменов и любителей физического воспитания, повлек осуществление целого ряда непродуманных, вредных и дорогостоящих проектов, подрывающих основы здорового образа жизни людей. Объединение “физической культуры” и “спорта” привело к спортивизации образовательной науки, нанесло величайший ущерб целостности личности. В обществе назрела необходимость повышения общего уровня физической культуры населения, качества гуманистического отношения всех работников физической культуры. Это даст возможность преодолеть узость, однобокость мышления специалистов. В самой общей форме под гуманизацией физической культуры понимается усиление направленности содержания различных дисциплин, форм организации и условий научно-исследовательской деятельности на человека как высшую ценность, а также на преодоление спортивных тенденций, противоречащих его потребностям и всестороннему, свободному развитию каждой личности. Этот процесс включает, во-первых: все более полное использование результатов и потенциальных возможностей науки в целях обеспечения благополучия всех людей, во-вторых: совершенствование самой сферы науки с целью создания условий, наиболее отвечающих самореализации и увеличению творческого потенциала всех, работающих в этой сфере. В последнее время начался перелом в общественном сознании: традиционная, императивная установка на “покорение” результатов, заменяется пониманием необходимости сохранения здоровья объединенными усилиями воспитания и образования, утверждается отношение к здоровью, как к первостепенной эстетической, этической самооценности, а не только как к



материальной основе и средству человеческого бытия. Решающее значение здесь принадлежит государственному регулированию, обеспечивающему физической культуре достаточно высокий социальный статус, связанный, прежде всего с финансированием, высокой степенью экономической независимости, автономии по отношению к спортивным структурам и моральной общественной поддержкой. Это имеет определяющее стратегическое значение, как в плане эффективности, степени полезности физкультурной деятельности, так и в плане ее гуманизации. Важное значение для гуманизации науки, более чем для любой другой сферы деятельности, имеет демократизация внутри коллективных отношений и обеспечение благоприятного психологического климата, ибо свобода творческого поиска, критики и выражения мнения – решающее условие высоких результатов труда каждого работника физической культуры. Возрастание ценности жизни, здоровья, активного долголетия и реализация человеческой индивидуальности необходимо рассматривать как критерии социального прогресса общества. Человек будущего – это человек разумный и гуманный, пытливый и деятельный, умеющий наслаждаться красотой; это целостная всесторонне развитая личность, воплощающая идеал подлинного единства сущностных сил человека, его духовного и физического совершенства. Все это свидетельствует (особенно в связи с процессами гуманизации нашего общества) о чрезвычайной значимости культуры и ее вида – физической культуры. Выявление роли физической культуры во всестороннем развитии личности в нашей стране всегда было предметом интенсивного исследования ученых и связывалось с осмыслением сущности физического воспитания. Однако акцент в этих исследованиях в большей мере смещался на развитие физических качеств, формирование двигательных умений и навыков человека (что само по себе является важным). Вместе с тем игнорировалась интегративная сущность физической культуры, затрагивающая развитие личностных характеристик человека, его социокультурное развитие. В лучшем случае говорилось о "содействии" их формированию, что справедливо критиковалось А.Д. Новиковым [7]. Понятие всестороннего и гармонического развития человека понималось на основе только комплекса позитивных качеств человека. Само понятие физического совершенства связывалось в большей степени с представлениями о мере физического развития и всесторонней физической подготовленности человека. В силу этого в образовательной системе акцент чрезмерно смещался на ее двигательный компонент в ущерб интеллектуальному и социально-психологическому. Разрыв связей физической культуры с общей культурой человека, ее духовным началом, значительно снижал потенциальные возможности гармоничного развития человека. Стихийно, даже в условиях целенаправленной физкультурно-спортивной деятельности, если в ней не присутствует образовательное и культурное начало, высокая нравственность, эстетический вкус и интеллектуальные качества не воспитываются. В данной ситуации не происходит главного – осознания и понимания физической культуры как жизненно важной ценности. В основе многих исследований лежат переосмысление подхода к физическому воспитанию, физической культуре подрастающего поколения, акцентирующих внимание



преимущественно на двигательной сфере; приоритет человека как высшей ценности образования и культуры; всемерная гуманизация учебно-воспитательного процесса. Все более подчеркивается деятельностно-комплексный подход к освоению человеком всей полноты ценностей физической культуры, важность максимально возможного удовлетворения интересов и потребностей занимающихся. В данных исследованиях все отчетливее прослеживается мысль об осмыслении человека как целостности. Материалы исследования (основанные на рассмотрении соотношения биологического и социального [3], телесного и духовного [2] в физической культуре, взгляде на нее с позиций теории культуры, современного понимания сущности физических упражнений и их влияния на человека, учете единства функционального, ценностного и деятельностного аспектов ее содержания и многих других вопросов) свидетельствуют о том, что в сфере физической культуры развитие двигательных возможностей человека неразрывно от развития его личностных качеств, а в сущности - определяется ими. Фактически культура физическая - та же общая культура с преобладанием ее духовной стороны, но реализуемая специфическим образом через сознательно окультуренную двигательную деятельность (физкультурную деятельность) [6], безусловно, с учетом биологических закономерностей развития организма человека. Содержание физкультурной деятельности, следовательно, является определяющим для приобщения человека к ценностям физической культуры. Только тогда, когда эта деятельность рассматривается со стороны человеческой значимости и ценности, она становится фактором истинно культурного развития человека, гармонизации телесного и духовного, устойчивого приобщения к культуре физической. Содержательный анализ физической культуры (ее функционального, ценностного, деятельностного аспектов) свидетельствует о том, что она имеет большие потенциальные возможности в формировании всесторонне развитой личности [6]. Однако в реальной физкультурной практике (с позиций структурно-содержательного анализа понятия всесторонне развитой личности) эти богатые возможности в силу разрыва соматопсихического и социокультурного единства человека (его целостности), используются далеко не в полной мере. И прежде всего, слабо представлены такие элементы проявления индивидуальной всесторонности, как самореализация, проективное саморазвитие, творчество личности, связанные с удовлетворением и формированием духовных потребностей, являющихся основанием всякой деятельности. Это ограничивает возможности физкультурной деятельности развитием зачастую только двигательной сферы занимающихся. В физической культуре в этом случае значительно снижается (или совсем не реализуется) ее культурный потенциал, связанный с развитием интеллектуальных, мыслительных, творческих, коммуникативных потенциалов человека, с формированием у него личностной физической культуры. Нарушается и соизмеримость в таких индивидуальных формах общественной всесторонности, как гармоничность, целостность, универсальность. С позиций всестороннего развития человеческих способностей необходимо обратить особое внимание на содержательные образования



самореализации (самосознание, самопознание, самоопределение; самооценка, самоконтроль, саморегуляция; самоактуализация, самовоспитание, саморазвитие, самовыражение и т.п.), связанные с освоением и реализацией в деятельности объективных ценностей (материальных и духовных) физической культуры, непосредственно опирающихся на творческую духовную деятельность. Это и предполагает всестороннее развитие человеческих возможностей и способностей как самоцели. В реальной же культуроведческой практике все еще преобладает односторонний подход к предмету воспитания - человеку. Специалисты-культуроведы акцентируют внимание чаще всего на социокультурной стороне личности человека (оставляя без внимания соматопсихическую ее сторону), а специалисты в области физической культуры - на соматопсихической (упуская из поля зрения социокультурную сторону). В результате теоретики-культуроведы до сих пор часто не включают физическую культуру в общую культуру, а специалисты физической культуры слабо используют в своей деятельности теоретические разработки общей теории культуры. И в том, и в другом случае явственно просматривается разрыв целостности и единства человека, всех его проявлений, что, несомненно, приводит к издержкам в воспитательном процессе и негативно сказывается на всесторонности развития личности. Ведущая роль в формировании такого человека должна отводиться качественной стороне физкультурной деятельности, где необходимо единение идеальной (духовной) и практической (двигательной) сторон, связанных с одухотворением телесности. Это требует от педагога (передающего ученикам ценности физической культуры) создания особой "духовной субстанции" - образа педагогической ситуации по решению специфических задач (где и происходит его взаимодействие с учениками, их межличностные отношения в совместной коллективной деятельности), которая должна характеризоваться самостоятельностью, оригинальностью, индивидуальностью [5]. Педагогический же эффект должен заключаться не только в приобретении занимающимися новых физкультурных знаний, двигательных умений и навыков, развития положительного мотивационно-потребностного отношения к физической культуре, но и выражаться (и это главное) в повороте их к саморазвитию, самовоспитанию и т.п. (т.е. к самореализации, самодеятельности), к формированию широкого круга потребностей, ибо потребности порождают личность, а следовательно, и культуру. В физической культуре объективно представлены все основные виды потребностей (материальные – связанные с развитием физических качеств, двигательных умений, навыков и т.п., духовные – удовлетворяемые в познавательной, ценностно-ориентационной, проектировочной, коммуникативной, эстетической и т.п. деятельности), реализуемые посредством физкультурной деятельности человека. Основная задача состоит в том, чтобы и в педагогическом процессе, и в процессе его самодеятельности создавать соответствующие условия для их реализации, что и будет способствовать всестороннему развитию человека.

Н.Бердяев [1] писал: «Этика - не есть социологическая и психологическая наука, отыскивающая законы сущего, это – философская дисциплина,



устанавливающая нормы должного... Этика начинается противоположением *сущего* и *должного*, только вследствие этого противоположения она возможна. Отрицание должного, как самостоятельной категории, независимой от эмпирического сущего и не выводимой из него, ведет к упразднению не только этики, но и самой нравственной проблемы». Физкультурное образование в России на сегодняшний момент в основном прагматически ориентировано. Предполагается, что достаточно освоить новую специализацию или повысить квалификацию для того, чтобы успешно адаптироваться к требованиям современного общества. При этом забывается, что сам процесс адаптации (как и вся жизнедеятельность человека) подвержен моральной оценке «хорошо» - «плохо». Моральная оценка человеческого поведения зависит не только от результатов, видимых постороннему наблюдателю, но и от мотивов, внутренних, личностных побуждений к деятельности: потребностей, интересов, желаний, целей и т.д. Поступок, совершенный личностью, оценивается по шкале «добро» - «зло» всегда при соотнесении мотивов и результатов. При этом учитывается и то напряжение воли, которое потребовалось для совершения морального поступка и формирования добродетели. Как справедливо подметил Марк Твен, «когда люди определенного типа совершают доброе деяние, мы оцениваем его в тысячу раз выше, чем-то же деяние, но совершенное хорошим человеком, - принимая во внимание огромные усилия, которых оно стоило». Вопрос о том, что такое этические проблемы физического воспитания, необходимо начать с описания понятий теоретической этики. Этика (от греческого слова «ethos» - нрав, характер) - раздел философии, объектом изучения которой является мораль. Слово «мораль» исходит от латинского слова «moris» и имеет тоже значение, что в русском языке «нравственность», а в немецком языке «Sittlichkeit». Необходимо также отметить что слово «этика» первоначально означало то же, что и «мораль», но в настоящее время его используют для обозначения области науки. Постулаты общечеловеческой этики были сформулированы И.Кантом в виде категорического императива, который в развернутой форме включает три положения: никогда не используй другого человека как средство, но всегда как цель; желай ближнему своему то, что пожелал бы себе; всегда поступай так, чтобы твой поступок мог стать нравственным образцом для всех. Моральность поступка, предвосхищение всеобщего в своих предпочтениях, базируется на правильной ценностной ориентации. Для этого этические нормы, существовавшие и существующие, обозначенные в этических теориях, должны быть субъективно признаны и освоены. Что еще раз свидетельствует о важности этического образования для нравственного самосовершенствования личности, ведь человек – это возможность стать человеком, как тонко подметил М. Мамардашвили [4]. Этическое образование способствует раскрытию в человеке сущностных сил и обнаружению их взаимопроникновения (воля и разум). И в этом случае действительно «речь идет уже не столько о приспособлении к существующему социальному опыту, о воспроизводстве знаний, сколько о выработке в процессе физкультурного образования личной экзистенциальной позиции».



Физическая культура - достаточно сложное социальное образование. Основными признаками физической культуры можно считать: систематические занятия физическими упражнениями для решения задач физического самосовершенствования; специальные физкультурные занятия, позволяющие с пользой применить их на практике; владение определенными двигательными умениями и навыками для решения лично значимых задач; владение достаточными организационно-методическими умениями построения своих самостоятельных физкультурно-спортивных занятий, т.к. самостоятельная физкультурная деятельность по праву считается высшей формой личной физической культуры. Приобщение людей к фундаментальным культурным ценностям, к числу которых относится и физическая культура, становится главным средством достижения цели образовательной системы. В процессе физического воспитания человек актуализирует лишь те ценности физической культуры, которые приобретают для него жизненный и профессионально необходимый смысл. Физическое воспитание в системе образования построено по принципу обучения действиям и до сих пор остается преимущественно функционалистской системой (в которой доминируют "мотивационно-регулирующие корреляты", "сигнальные системы", "эталоны спортивной техники", "константы соматического здоровья" и другие функционалы). Вместе с тем общепсихологические исследования (труды Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, В.П. Зинченко, В.В. Давыдова), работы современных специалистов в сфере физической культуры (Г.Г. Наталова, В.К. Бальсевича, Д.Д. Донского, Ю.К. Гавердовского, В.Б. Коренберга, Ю.Ф. Курамшина, В.И. Столярова, Л.И. Лубышевой и др.) позволяют построить соматические образовательные технологии (центрированные на личности как социально-духовной сущности человека) на основе принципов деятельностного, социокультурного подхода в педагогической сфере общества. Цель образования не сводится к набору определенных навыков и умений, которые помогут личности приспособиться к жизни. Социально-экономические перемены требуют нового набора необходимых базовых знаний, умений и навыков, обеспечивающих активное участие в профессиональной, семейной и общественной жизни. Скорее цель образования – развитие и совершенствование личности.

Библиографический список:

1. Бердяев Н. Этическая проблема в свете философского идеализма // Проблемы идеализма. - СПб, 1902. – С. 92.
2. Быховская И.С. Человеческая телесность в социокультурном измерении: традиции и современность. - М.: РИО ГЦОЛИФК, 1993.
3. Лубышева Л.И. Теория и практика физической культуры. – 1996. - № 1.
4. Мамардашвили М. Образование: обращенность в будущее // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2006. - № 3. - С. 6.
5. Молчанов С.В. Триада физической культуры. - Минск: Полымя, 1991.
6. Николаев Ю.М. Теоретико-методологические основы физической культуры в преддверии XXI века. - СПб., 1998.



СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

УДК 378:37.013.77

Gorshkova V.V. SOCIAL PSYCHOLOGY AND SOCIAL WORK: INTERACTION CONCEPT. The article shows problematic field of social psychology and social work interaction, which is formed as an integration concept in contemporary social reality condition. The new view on search of ways of effective social work and social psychology interaction is declared, and the possibilities of changes of relationship between state, society and person are shown. Formation of contemporary subject needs for social psychology education is a fundamental issue.

Keywords: social work and social psychology interaction, institutionalization of social sphere in contemporary condition, social psychology education concept, new type of sociality, social competence.

Горшкова В.В., д.пед.н., профессор, декан факультета культуры, заведующий кафедрой социальной психологии Санкт-Петербургского Гуманитарного университета профсоюзов, Санкт-Петербург, E-mail: gorshkovavv@gup.ru

СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА: КОНЦЕПТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье обозначено проблемное поле взаимодействия социальной психологии и социальной работы, которое складывается как концепт интеграции в условиях современной социальной реальности. Заявлен новый взгляд на поиск путей эффективного взаимодействия социальной психологии и социальной работы, показаны возможности изменения во взаимоотношениях между государством, обществом и личностью в плане перераспределения социальных функций. Принципиальным является вопрос о формировании современных потребностей субъектов в социально-психологическом образовании.

Ключевые слова: взаимодействие социальной работы и социальной психологии, институционализация социальной сферы в условиях современности, концепт социально-психологического образования, новый тип социальности, социальная компетентность.

Современное научное сообщество испытывает все возрастающую потребность в междисциплинарных системных исследованиях. Очевидно, что сложившееся к XXI веку разделение предметных областей не отвечает реальным задачам современной науки - один и тот же предмет изучается с позиций различных научных подходов изолированно, что приводит к узкоспециальным аналитическим осмыслениям, упускающим целостность явлений. Поэтому идея взаимодействия наук является одной из определяющих в современном гуманитарном знании.



В рамках психологического осмысления жизнедеятельности человека преобладавший ранее номотетический подход, изучающий общие закономерности развития психических процессов, сегодня перестал осознаваться как безусловный. С одной стороны, развитие цивилизации с усиливающейся техногенностью порождает, в том числе, и техногенные катастрофы, что заставляет предъявлять усиливающиеся требования к управляющему техникой человеку. Это инициировало широко разворачивающееся идеографическое направление психологических исследований, которое, во-первых, сконцентрировано на личностных, профессионально важных и деловых качествах отдельного человека, во-вторых, на изучении его психологического состояния и степени адаптированности в сложных социально-экономических условиях.

С другой стороны, стало очевидным, что социально-антропологический фактор играет огромную роль в повседневной жизни, актуализируя, в свою очередь, исследования психологии конкретного человека, его характера, когнитивных функций, способностей преодоления непредвиденных конфликтных жизнеопределяющих ситуаций. При таком повороте научного мейнстрима возрастает роль социальной психологии, которая ищет новые методологические подходы и инновационные практики. Что же касается социальной работы, то ее потребность в новых продуктивных разработках обуславливается целым рядом факторов.

Во-первых, сложнейшие перемены в экономической и социальной сферах, потрясшие Россию в конце XX века, привели к резкому усилению бедности и снижению социального уровня жизни, что обусловило, в свою очередь, усиление востребованности специалистов социальной сферы. Кроме того, ситуация неопределенности привлекла внимание не только общественности, но и государства к необходимости пересмотра социальной политики. Уровень продуктивности принимаемых решений зависит также от включенности в аналитические и практико-ориентированные процедуры тех научных дисциплин, которые исследуют специфику не только материальной составляющей организуемых процессов, но и психологического состояния дезадаптированных такими переменами людей. Все это актуализирует совместную работу социальных работников и социальных психологов на основе применения мультидисциплинарного подхода.

Во-вторых, социальная работа – это многоаспектная деятельность. Специалист социальной сферы должен обладать широким набором профессиональных компетенций, позволяющих быть адекватным тем разнообразным видам деятельности, которые в настоящий момент включает в себя эта профессия. Специалисты по социальной работе трудятся в различных организациях и службах социальной защиты населения, в консультационных и реабилитационных службах и центрах, в службах занятости населения, в центрах профориентации, в органах государственного и местного управления.

В настоящее время наблюдается становление нового типа социальности, который связан с изменением взаимоотношений между государством и обществом, бизнесом и личностью в плане перераспределения социальных



функций. Яркие примеры – благотворительность, некоммерческие общественные организации, волонтерское движение. Во всех этих случаях функции, которые раньше выполняло государство и его институты, берут на себя отдельные личности или сообщества, действующие исходя из собственных идеалов и представлений, а не институциональных или организационных требований. Это стало возможным не только потому, что у людей появилось много свободного времени и свободных средств, но и потому, что государство неудовлетворительно выполняет свои функции, а граждане видят свое назначение в работе на благо общества, в помощи нуждающимся.

Среди острых тем социальной действительности невозможно не отметить абсолютизацию всемогущества денег и всемогущества рынка, которые разъедают все без исключения социальные институты общества. Еще одним из показателей ненормальности протекающих сегодня социальных процессов является разрушение основного института общества – семьи. Антропологический кризис, возрастание социальной напряженности, маргинализация значительного слоя населения открывают путь невиданным депривациям в самых разных сферах общественной жизни.

Социальная работа как сфера деятельности, перед которой стоят глобальные задачи снижения уровня социальной конфликтности и восстановления пораженных тканей общественного организма, неизбежно сталкивается с необходимостью активизации граждан, формирования у них внутренней нравственной позиции, связанной с сознательным принятием на себя личной ответственности за свое благополучие и благополучие окружающих людей. Сбалансированность свободы и внутренней ответственности человека – необходимое условие нормального существования и развития общества. Именно отсюда вырастает «самостоянье человека – залог величия его», проявляющееся как на индивидуальном, так и на социальном уровне.

Российское общество еще не во всем, но уже во многом пытается полагаться на себя. Проявляется инстинкт самовыживания народа, социогенетически заложенный в нем веками драматического развития. Однако этого недостаточно. Возникает высокая общественная потребность в социальном партнерстве, сотрудничестве, целенаправленной работе различных социальных институтов по сглаживанию различных социальных конфликтов и устранению социальных проблем.

Социальная работа - явление многомерное и представляет собой достаточно сложный объект для изучения. Данное обстоятельство обуславливает необходимость применения для анализа процессов ее институционализации как макросоциологических теорий, так и теорий среднего уровня. Такой прием априори определяет современное состояние социологии как монотеоретической науки, характеризующейся сосуществованием теорий разного уровня.

Источником процессов институционализации социальной работы было появление принципиально новой общественной потребности в особом виде социальной деятельности по оказанию помощи, которая возникла в соответствующих исторических, социально-экономических и политических



условиях. Данный вид деятельности вызвал процесс развития необходимых организационных структур и связанных с ними социальных норм и регуляторов поведения. Далее произошел процесс интериоризации индивидами новых социальных норм и ценностей, на основе которых сформировалась система соответствующих потребностей личности, ее установок и ориентаций.

В настоящее время происходит интенсивный процесс интеграции данного вида деятельности в существующую структуру всех социально-экономических и политических отношений, формируется определенный набор формальных и неформальных санкций, с помощью которых осуществляется социальный контроль за соответствующими типами поведения.

Являясь частным случаем институционализации российского общества, институционализация социальной работы проявилась как процесс, в результате которого сформировалась уникальная, принципиально новая система общества, состоящая из определенных социальных групп (субъектов и объектов социальной работы как вида профессиональной деятельности), организаций и учреждений, выполняющих функции социальной работы и удовлетворяющих конкретные общественные потребности.

Сложная внутренняя структура, разнообразие составляющих элементов позволяет системе социальной работы развиваться по нелинейным законам самоорганизации и взаимодействовать с другими системами российского общества.

Исследование показало, что в основе генезиса и развития социальной работы в современной России лежит естественное и социальное неравенство, воспроизводящее соответствующую ему систему социальной стратификации. Данная система детерминирует систему социальной работы, является источником ее субъектов и объектов, обуславливает ее основные принципы, функции и направления в обществе. К числу важнейших связей стратификационной системы и системы социальной работы относятся причинно-следственные, функциональные, пространственно-географические и другие связи. Их характер во многом определяется спецификой социально-экономического и политического развития как всего российского общества, так и его отдельных регионов.

Институционализация социальной работы в условиях современной России идет в трех направлениях по-разному. Так, в практике наблюдается отход от классических форм организации социальной работы и резкий переход к инновационным, например, некоммерческие общественные организации, центры, хосписы и т.д. В области познания социальную работу обозначили как междисциплинарную, но так и не осуществили ее комплексного анализа, доказательством чего служит отсутствие собственных фундаментальных теорий, сосуществование и разработка частных концепций. В области образования специалистов принципиально нового типа в основном готовят в традиционных рамках института высшей школы.

Социальная работа как вид деятельности осуществляется на макро-, мезо- и микроуровнях, имеет свои цель, задачи, мотивацию, субъекты и объекты.



Непрерывный процесс ее развития способствует расширению спектра субъектов и объектов.

Одним из условий дальнейшего развития процессов институционализации социальной работы выступает ее технологизация, под которой мы понимаем интенсивную разработку, апробацию и внедрение инновационных социальных технологий в практику социальной работы. В отличие от традиционных видов деятельности (игры, обучение, труд), социальная работа в настоящее время является менее технологизированной, что связано с рядом объективных и субъективных обстоятельств. Прежде всего, речь идет о слабой разработанности теории социальных технологий, отсутствии адекватной практики их типологии и механизмов внедрения. Весьма актуальным является вопрос о соотношении социальной работы и социальных технологий: социальная работа, одновременно являясь видом технологии, использует в ходе своей реализации множество прикладных социальных технологий. Другим моментом является факт непрерывности процесса разработки инновационных социальных технологий, связанный с возникновением новых социальных проблем и необходимостью их оперативного решения.

Активное развитие системы социальной работы и процессы ее институционализации способствуют инициированию потребности в большом количестве специалистов, имеющих соответствующее образование. В настоящее время в России сложилась многоуровневая система подготовки специалистов по социальной работе, куда входят образовательные учреждения разного уровня и профиля. Особое место среди них занимают высшие учебные заведения, готовящие специалистов высшей квалификации.

Российская система образования, которая относится к числу важнейших социальных институтов, обеспечивающих социализацию индивидов, в настоящее время находится на стадии модернизации, обусловленной процессами глобализации. Система подготовки специалистов по социальной работе высшей квалификации испытывает те же проблемы, что и образование в целом. Инновационность специальности «социальная работа» и современные социально-экономические условия общества определили специфику подготовки, которая в основном ведется в рамках государственных образовательных учреждений. Инструментарий институционализации системы образования в области социальной работы формируется на основе Конституции РФ и Закона РФ об образовании. В этом процессе ярко прослеживается противоречие между государственным заказом на специалистов принципиально нового типа и традициями института высшей школы.

В связи с этим весьма остро стоят вопросы, касающиеся содержательной стороны учебного процесса, его гуманизации, гуманитаризации и профессионализации. С целью повышения мотивации студентов, — будущих социальных работников, необходимо сочетать традиционные и инновационные методы их активизации, использовать практику составления социальных паспортов и разработки социальных проектов.



На наш взгляд, необходимо отметить, что развитие теории социальной работы в условиях современной России проходит на фоне таких процессов, как глобализация, модернизация, виртуализация и регионализация. При этом глобализация вносит в теорию и практику социальной работы элементы вестернизации (американские теоретические конструкты и модели социальной практики), модернизация способствует развитию и укреплению институтов социальной работы, а процессы регионализации придают им яркую неповторимость, самобытность, уникальность. Более того, регионализация позволяет находить инновационные, связанные в своей основе исторические, экономические, социально-психологические и этнополитические особые формы, методы и технологии социальной работы.

Таким образом, в условиях современного российского общества институционализация социальной работы идет в трех направлениях достаточно противоречиво, что позволяет утверждать, что решение проблемы далеко не исчерпано. Это связано с тем, что, несмотря на легитимацию института социальной работы, в целом процесс ее институционализации является длительным, многоуровневым, многофакторным, чрезвычайно сложным и весьма противоречивым. Высокий динамизм процессов институционализации социальной работы, неоднозначность ее интерпретации, отсутствие комплексных междисциплинарных подходов к ее изучению также говорят о необходимости дальнейших исследований.

В теоретико-методологическом отношении необходимы дальнейшие исследования социальной работы как области научного познания, использование интегративных подходов к определению ее объекта, предмета и основных закономерностей. Принципиальным является вопрос разработки методологии, методики и частных научных методов социальной работы.

Важным представляется и дальнейший анализ влияния социальной дифференциации российского общества на систему социальной работы и ее составляющие элементы. Возникновение принципиально новых социальных проблем способствует увеличению количества объектов социальной работы, формированию новых направлений социальной работы как вида деятельности и соответствующих ей субъектов. С онтологической и гносеологической точек зрения принципиальными становятся вопросы прогнозирования, планирования и моделирования социальной работы и ее соотношения с социальной политикой.

Недостаточно изученным является вопрос об активности субъектов социальной работы, формирования техник самопомощи, самоорганизации, самоусиления, самозащиты и т.д. Интересным представляется и изучение процессов формирования социального мышления и ответственности.

Остаются и другие задачи (как методологического, так и прикладного характера) по развитию научной социологии, психологии и антропологии социальной работы, которые могут быть решены только совместными усилиями представителей разных направлений гуманитарного знания.

В философско-психологическом контексте образования онтологические основания в принципе не монолитны: само существование и роль образования в



человеческой жизни, его наличие в семье, образовательном учреждении и обществе никем не оспаривается, но мнения относительно объектов, субъектов и процессов, которые составляют сущность социально-психолого-педагогического образования, расходятся довольно резко.

«Образование» (по словарю В.И. Даля) происходит от глаголов «образовать, образовывать», которые в свою очередь восходят к глаголу «образить». Этот глагол имеет довольно много значений: давать вид образ; обтесывать, слагать нечто целое, отдельное; устраивать, учреждать, основывать, создавать; улучшать духовно, просвещать. Образование («ума и нрава»), таким образом, есть целостный процесс придания душевного, умственного и духовного облика развивающемуся человеку, что принципиально представляется парадигмальным социально-психологическим образованием в социальной сфере.

Целостный процесс становления и развития человеческой личности, принятия ею нравственных норм, усвоения разного рода информации уже не удается описать одним словом, используют, как правило, два термина: «образование» и «воспитание». Эти понятия, хотя и не обладают достаточной четкостью и смыслом, а объемы их частично пересекаются, все же довольно хорошо разводятся не только в современном русском языке, но и научном понимании. Говоря о воспитании, также подразумевают либо процесс – совокупность влияний на формирование личности, приводящую к усвоению способов поведения в данном обществе и принятых в нем социальных норм, либо результат этого процесса – культура воспитания человека. А понятие «образование» стало обозначать процесс и результат освоения личностью конкретных содержательных аспектов культуры, приобретения грамотности и компетентности в существующих в ней языках и ориентированности в текстах.

В названии образования как социального института, который берет на себя заботу о приобщении молодежи к культуре, также нет отдельного упоминания о воспитании, он именуется системой образования. Итак, понятие «образование» имеет три основных значения: образование – как достояние личности, образование – как процесс обретения личностью своего достояния; система образования – как социальный институт, существующий для того, чтобы помогать всем гражданам обрести такое достояние.

Сегодня полезно в качестве социально-психологического образования и воспитания актуализировать вопрос о воспитании мирного отношения к жизни, поскольку мир стал необходимым условием человеческой жизни. От его сохранения и восстановления зависит не только жизнь отдельных людей, но и всего человечества. И поэтому мы обязаны обсуждать предпосылки и условия войн, насилия и нужды, чтобы искать возможность их предотвращения. Воспитание мирного отношения к жизни исходит из того, что конструктивная проработка глобальных, волнующих сегодня все человечество проблем является частью непрерывного социально-образовательного процесса в течение всех проекций жизни субъекта. Исследование мирных процессов в последней трети XX в. показали, что невозможно создать мир только путем изменения сознания. Нестабильность мира и насилие так прочно укоренились в общественных



структурах, что ликвидировать одним усилием воли человека невозможно. Необходима дополнительная работа и обращение к ключевым понятиям «организованное безмирие», «структурное насилие», «социальная справедливость», возникшим в 60-70-х гг. XX в. и отражающим общественный характер мира, призванным развеять иллюзии о человеческом всемогуществе и простых способах решения проблемы. В данном вопросе возможности социально-психологического образования ограничены, хотя роль его по-прежнему остается важной и оно медленно, но верно добивается результатов. Таким образом, у воспитания в духе мира существует одна структурная проблема: его необходимо дополнить аспектами практической политики и деятельности в духе мира. И поэтому приоритетно будут развиваться такие формы образования, в которых осуществляются партиципаторный или самоинициированный подходы.

Выдающийся ученый, нобелевский лауреат Макс фон Лауэ считал, что «образование - это то, что остается, когда все выученное забывается». Его определение звучит парадоксально: действительно, что может остаться после того, как все выученное забыто? Вероятно, что высказывание ученого можно интерпретировать следующим образом: образование человека есть система моделей мира и поведения, среди подсистем, которой можно выделить знания, способы и ценности. Поскольку в системе отношений между элементами (то есть структура целого важнее, чем элементы, взятые по отдельности) потеря даже большого массива данных (знаний) практически не приносит ущерба целостности образования. Так при обмене веществ в организме постоянно происходит замена конкретных атомов водорода или азота на другие атомы тех же химических элементов, но способ их соединения между собой при этом остается прежним и организм сохраняет свою структуру и целостность. В этом случае становление и развитие индивидуальной культуры в контексте образовательной среды может способствовать высвобождению внутренних ресурсов развития личности студента и преподавателя, что становится условием для формирования и закрепления профессиональных компетенций.

Традиционный концепт компетентности в социальной сфере в интерпретациях различных авторов выступает имманентным свойством профессионала, системой *внешних критериев* оценки успешности в деятельности и соответствует технократической (нормативной) парадигме отечественного образования в высшей школе, что выявляет фактор дегуманизации субъектов образовательного процесса, а значит, еще раз подчеркивает сохранение кризисных тенденций функционирования отечественной системы образования. Помимо стандартной системы подготовки специалистов, концепт компетентности как системы *внутренних критериев* (регулятивов) успешности личности должен быть связан с феноменологическим контекстом, где компетентность представляется как мотивационное состояние и рефлексивный механизм, точнее, как *переживание субъектом своего соответствия требованиям профессиональной ситуации*, структура которой определена значимыми для субъекта аспектами, *его удовлетворенностью внешними и внутренними сторонами и прогнозом динамики последствий этой ситуации*. Компетентность



предполагает также определенную степень осознания ограниченности собственных знаний, способов деятельности и планированию мер по преодолению этой ограниченности. При этом компетентность ориентирована на требование (спрос) и описывается в терминах ответственности и автономности.

Учитывая, что развитие проекции профессиональной субъектности конструктивно и деструктивно одновременно, и современный специалист обречён функционировать в контексте *социальной неопределенности как вызове современности*, ему необходимо понять, что неопределенность как онтологическая проблема является неотъемлемым условием свободной, продуктивной и счастливой жизни человека и общества.

Библиографический список:

1. Горшкова В.В. Диалог как технология социальной работы. - СПб.: СПбГУП, 2010.
2. Горшкова В.В. Человек и современный социум: к состоянию проблемы // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: материалы IX Межвузовской научно-практической конференции, 21 марта 2014 г. / науч.ред. В.В. Горшкова. - СПб.: СПбГУП, 2014.
3. Леонов Н.И. Онтология социального поведения личности // Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: материалы IX Межвузовской научно-практической конференции, 21 марта 2014 г. / науч.ред. В.В. Горшкова. - СПб.: СПбГУП, 2014.
4. Парыгин Б.Д. Социальная психология: истоки и перспективы. - СПб.: СПбГУП, 2010.
5. Розин В.М. Образование в условиях модернизации и неопределенности. -М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013.
6. Современные проблемы социальной психологии и социальной работы: материалы X Межвузовской научно-практической конференции, 20 марта 2015 г. / науч.ред. В.В. Горшкова. - СПб.: СПбГУП, 2015.

УДК 378

Zhilina A.I. CORPORATE CULTURE AT THE PRESENT STAGE. This article discusses various approaches to the understanding of the corporate culture through the prism of social interaction, changes in socio-cultural space.

Keywords: corporate culture, organizational culture, attitudes, social interaction.

Жилина А.И., доктор педагогических наук, профессор АОУ ВПО «Ленинградский государственный университет им. А.С. Пушкина», г.Пушкин

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

В данной статье рассматриваются различные подходы понимания корпоративной культуры через призму социального взаимодействия и изменения социокультурного пространства.



Ключевые слова: корпоративная культура, организационная культура, подходы, социальное взаимодействие.

Корпоративная культура начинает занимать видное место в теории организации в 80-е годы по причине того, что возлагались надежды на то, что она может объяснить разницу в эффективности деятельности различных организаций. В России эта тема начала исследоваться и рассматриваться с других теоретических позиций и в другом контексте по сравнению с подходами за рубежом. В последнее время, в связи с активным вовлечением России в процессы глобализации и международной экономической интеграции, уплотнением контактов, созданием совместных предприятий и выходов на зарубежные рынки, проблеме корпоративной культуре все больше уделяется внимание российскими учеными.

Существуют различные подходы к пониманию той стороны социальной реальности, которая стоит за понятием культура или видами культур, включая корпоративную культуру. Рассматривая различные подходы к определению понятия корпоративная культура, можно отметить:

- *социологический*, согласно которого, корпоративная культура понимается как фактор организации общественной жизни, как совокупность идей, принципов правил, норм, обеспечивающих коллективную деятельность, определяющих социальный аспект человеческой личности с точки зрения усвоенного и приобретенного опыта, в процессе коллективной деятельности в организации (фирме, предприятии, учреждении, организации), и руководство организации может идентифицировать ее и управлять ею для достижения лучших результатов в работе организации. Т. Петерс и Р. Ватерман, Т. Дил, А. Кеннеди говорят о возможности достижения совершенства и положительного результата в работе организации лишь путем корпоративной культуры, ориентирующей на признание и усвоение единых корпоративных ценностей;

- *исторический*, согласно которого подчеркивается, что культура есть продукт истории общества и развивается путем передачи приобретенного опыта от одного поколения к другому в различных сферах жизнедеятельности человека;

- *нормативный*, согласно которого составляются и принимаются нормативы, нормы, правила, установки, регламентирующие и жизнедеятельность, жизнеустройство людей, работающих на одном предприятии (учреждении, фирме, организации).

- *психологический*, согласно которого указывается на связь культуры с психологией поведения людей на социально обусловленные особенности человеческой психики. Например, корпоративная культура понимается как – это образ жизнедеятельности человека на предприятии, (учреждении, организации...), как тот контекст, в котором мы существуем, думаем, чувствуем и общаемся друг с другом, в ходе выполнения профессиональной деятельности;

- *дидактический подход*, согласно его корпоративную культуру рассматривают как то, чему человек научился. Например, принятие ценностей, идеалов, кодекса, представлений о профессиональной деятельности, присущих



людям и определяющих их поведение в ходе профессиональной деятельности в той или иной организации;

- *антропологический*, который ориентирует на рассмотрение культуры как результата деятельности человека.

Используя различные подходы, корпоративная культура понимается как:

- модель поведенческих норм, разделяемых всеми, которая была использована в прошлом и признана правильной;

- уникальный образ жизни, присущий определенной группе людей;

- неуловимая, неосязаемая, невыраженная категория, наличие которой не требует доказательств;

- социальный клей, который связывает членов организации посредством разделяемых ценностей символических приемов и социальных идеалов.

Определяют корпоративную культуру как набор общепринятых моделей поведения, артефактов, ценностей, убеждений и понятий, которые вырабатываются в организации по мере того, как она «учится» справляться с внутренними и внешними трудностями на пути к успеху и в борьбе за выживание.

Подчеркивается, что корпоративная культура развивается во времени подобно национальным или этническим культурам и таким же образом вырабатывает свои ценности и поведенческие нормы (Т.Н. Персикова).

Рассматривая факторы, обуславливающие становление корпоративной культуры называют:

- *ценности* – конкретные руководящие принципы для достижения успеха, основные убеждения и концепции;

- *герои* – личности, которые несут ценности важные для коллектива;

- *обряды и ритуалы* – они предписывают ценности, показывают социальные действия;

- *культурная сеть* – транспортная сеть культурной информации (истории, мифы, легенды, шутки, сплетни);

- *характер социального взаимодействия*.

Использование различных методологических подходов приводит к разногласиям в понимании корпоративной культуры. Kilman R., Saxton M., Serpa R. считают, что корпоративная культура это философские и идеологические представления, ценности, убеждения, верования, ожидания, аттитюды и нормы, которые связывают организацию в единое целое и разделяются ее членами.

Э. Шейн под корпоративной культурой понимает набор основных понятий, изобретенных, обнаруженных или созданных данной социальной группой по мере решения проблем внешней адаптации и внутренней организации, которые «сработали» в прошлом и зарекомендовали себя как надежные и правильные, следовательно, им можно обучать новых сотрудников как образцу для подражания. Э. Шейн считает культуру не столько побочным продуктом организации, сколько ее неотъемлемой частью, которая влияет на поведение ее членов и на эффективность ее деятельности. При построении корпоративной культуры значительная роль отводится культуре управления, в этом контексте говорят о существовании бюрократической, предпринимательской, органической



и других корпоративных культур, учитывающих особенности культур в определенных сферах деятельности (например, при работе в системе повышения квалификации, при работе с клиентами, при работе с педагогами в образовательных учреждениях и т.д.).

Перед современным человеком встало много серьезных и новых проблем: становление рыночных отношений, демократические процессы в общественно-политической жизни, проявления идейного, нравственного и эстетического плюрализма, появление, с одной стороны, новых возможностей для самореализации личности в различных сферах жизнедеятельности и одновременно резкое сокращение социальных гарантий воссоздают новую информационную, социальную и профессиональную ситуацию, в которой далеко не всегда оказывается достаточным прежний уровень компетентности человека, человек встает в эпоху коллективного творчества, в эпоху корпоративной культуры. Это обусловило возрастание объективных и субъективных потребностей в обучении громадного числа людей в организациях с использованием различных форм взаимодействия, с опорой на корпоративную культуру, учитывающую иной характер социального взаимодействия в контексте организации непрерывного взаимодействия. Кризисное состояние общества, большое число кризисных ситуаций и состояний личностного плана, которые приходится преодолевать взрослому человеку на протяжении всего жизненного пути, делают актуальным социальное обучение взрослых, обучение социальному взаимодействию через все возможные подструктуры образования и делать этот процесс обучения непрерывным.

Корпоративная культура (А.Н. Занковский) в этом ключе представляет собой приобретенные смысловые системы, передаваемые посредством естественного языка и других символических средств, которые выполняют репрезентативные, директивные и аффективные функции и способны создавать культурное пространство и особое ощущение реальности в условиях меняющегося социокультурного пространства, характера социального взаимодействия, изучаемого с новых методологических позиций. Как справедливо отмечают Н.Н. Суртаева, А.А. Макареня, С.В. Кривых [1, с.18]: «Преобразования в жизни российского общества, утверждение отношения к человеку как высшей ценности социального бытия стали условиями не только выявления и развития его творческого потенциала, но и его функционирования как личности, гражданина, что актуализировало проблему гуманизации, расширяя проблемы инновационного пространства. Все это не смогло не сказаться на педагогических и теоретических воззрениях, включая методологическое знание».

Корпоративная культура включает не только глобальные нормы и правила, но и текущий регламент деятельности и может иметь свои особенности, в зависимости от рода деятельности, особенностей социального взаимодействия на данный период в организации. Корпоративная культура - это набор наиболее важных предположений, принимаемых членами организации, и получающих выражение в заявляемых организацией ценностях, задающих



людям ориентиры их поведения и действий, она состоит из идей, взглядов, основополагающих ценностей, которые разделяются членами организации. Принято считать, что именно ценности являются ядром, определяющим корпоративную культуру в целом. Ценности определяют и стили поведения, и стили общения с коллегами и клиентами, уровень мотивированности, активность и др. Поэтому нельзя принимать за корпоративную культуру только набор неких внешних признаков, таких как униформа, обряды и т.п., здесь смысл значительно глубже и мировоззрение, и культура, и интеллект, и ценности, и социальное поведение. Многие авторы утверждают, что часто в организациях, фирмах и т.д. формируется культура, в которой воплощаются ценности и стиль поведения их лидеров, думаем, что с этим следует согласиться.

Корпоративная культура определяется как совокупность норм, правил, обычаев и традиций, которые поддерживаются субъектом организационной власти и задают общие рамки поведения работников, согласующиеся со стратегией организации, на которые оказывает влияние изменения социокультурного пространства, характера социального взаимодействия. В литературе можно встретить попытки выделения критериев корпоративной культуры. Так, Г.Беляев, рассматривая корпоративную культуру образовательного учреждения, отмечает ее двойственную природу, с одной стороны, это культура достижения интересов на рынке образовательных услуг – культура конкурентной борьбы, а с другой – это традиционная академическая культура, основанная на сохранении и приращении педагогических ценностей. Корпоративная культура специалистов учреждений и организаций понимается как сложное психологическое свойство, включающее набор адекватных навыков и умений, позволяющих оптимизировать работу организации как корпоративной системы: проектировать постановки задач проведения предпроектных исследований бизнес-процессов, осуществлять антикризисное управление, разработку стратегии развития учреждения, организации, генерировать инновационные идеи оптимизации бизнес – процессов. Г. Беляев отмечает, что, культивируя такие ценности как компетентность, творческая устремленность, готовность к внешней и к внутренней конкуренции, к работе в команде, коллективизм, гордость за свой университет, сплоченность сотрудников, согласованность поведения, соответствующих целям организации учреждения. Организация определяет составляющие корпоративной культуры, которые могут служить критериями и показателями ее сформированности.

Так, С.П. Роббинс предлагает рассматривать корпоративную культуру на основе следующих критериев:

- согласованность действий (положение, при котором подразделения и люди внутри организации координировано взаимодействуют);
- степень риска (готовность работника пойти на риск);
- личная инициатива (степень ответственности, свободы и независимости, которой обладает человек в организации);
- управленческая поддержка (обеспечение свободного взаимодействия, помощи и поддержки подчиненным со стороны управленческих служб);



- направленность действий (установление организацией четких целей и ожидаемых результатов выполнения);
- контроль (перечень правил и инструкций, применяемых для контроля и наблюдения за поведением сотрудников);
- конфликтность (готовность сотрудника открыто выражать свое мнение и пойти на конфликт);
- идентичность (степень отождествления каждого сотрудника с организацией);
- система вознаграждений (степень учета исполнения работ, организация системы поощрений);
- модели взаимодействия (степень взаимодействия внутри организации, при которой взаимодействие выражено в формальной иерархии и подчиненности).

Харрис и Р. Моран предлагают рассматривать корпоративную культуру на основе характеристик:

- а) осознание себя и своего места в организации;
- б) внешний вид, одежда и презентация себя на работе;
- в) коммуникационная система и язык общения;
- г) ценности и нормы;
- д) осознание времени, отношение к нему и его использование;
- е) взаимоотношения между людьми;
- ж) что и как едят люди, привычки и традиции в этой области;
- з) вера во что-то и отношение или расположение к чему-то;
- и) процесс развития работника и научение.

Представления о корпоративной культуре на современном этапе все более развиваются и ее начинают изучать с различных подходов при опоре на различные методологические основания, она все большее значение начинает приобретать в деятельности любой организации при построении коллективного творчества, на результаты, которого существенное влияние оказывает характер социального взаимодействия.

Библиографический список:

1. Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Суртаева О.Н. Инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. - №2(45). - 2014. - С.131-133

УДК 1.159.9.072

Petronyuk I.S. DYNAMICS OF VALUABLE ORIENTATIONS OF TEENAGERS DURING TRAINING IN MILITARY SCHOOL In article research of dynamics of valuable orientations at teenagers in the conditions of modern military school, the revealed interrelations of the valuable orientations and indicators characterizing the level of social and psychological adaptation the cadet is considered.



Keywords: values, military school, social and psychological adaptation.

Петронюк И.С., канд.пед.наук, заведующая кафедрой педагогического образования НОУ ВПО «Институт дизайна, прикладного искусства и педагогического образования», Санкт-Петербург, E-mail: pis25@mail.ru

ДИНАМИКА ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ПОДРОСТКОВ ЗА ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ В КАДЕТСКОМ КОРПУСЕ

В статье рассмотрено исследование динамики ценностных ориентаций у подростков в условиях современного кадетского корпуса, выявленные взаимосвязи ценностных ориентаций и показателей, характеризующих уровень социально-психологической адаптации кадет.

Ключевые слова: ценности, кадетский корпус, социально-психологическая адаптация.

Современные школы различаются между собой сценариями социализации и ценностной направленностью образовательного процесса. На эту сторону образовательного процесса, как правило, не обращают должного внимания, но именно она определяет социальную готовность выпускников к жизни в обществе. Среди различных учебных заведений особую группу составляют кадетские корпуса. Кадетское образование, особенно его национальная военная школа (компонента), является сегодня достаточно успешной и признанной системой образования и воспитания молодежи.

Известно, что наибольшая сензитивность к развитию таких качеств, как преданность, верность своему государству проявляется в подростковом возрасте и ранней юности. Так, в работах Д.И.Фельдштейна показано, что подростковый возраст является сензитивным для формирования мотивации общественно полезной деятельности, т.е. деятельности, направленной на пользу всего общества. «Узловым рубежом» в социальном развитии личности является занятие подростком позиции «Я и общество». Это означает, что на этом уровне подростком решается проблема определения себя в обществе и через общество. А это возможно только в области ценностей и смыслов. [1] Таким образом, решается задача ценностных ориентаций личности.

Формирование ценностных ориентаций, как известно, интенсивно происходит в раннем юношеском возрасте – этапе, являющемся значимым для становления мировоззрения, поиска смысла жизни, самоопределения в обществе [2]. Это позволяет предположить, что обучение воспитанников в кадетском корпусе должно повлечь за собой существенные изменения в ценностных ориентациях современных подростков. Однако вопрос о том, как именно меняются их ценностные ориентации, то есть их представления о том, что является принципами общения и взаимодействия между людьми, представляется недостаточно изученным. Исследование ценностной направленности подростков



в кадетских корпусах, способствует в будущем более успешной адаптации воспитанников к профессии военнослужащего, представляется нам значимой.

Мы изучили ценностные ориентации группы подростков - абитуриентов кадетского корпуса в 2010 г., а затем на последнем курсе кадетского корпуса, перед выпуском в 2014 г. Выборку составили 30 юношей.

Анализ четырёхлетней динамики показателей ценностных ориентаций подростков, обучающихся в кадетском корпусе, осуществлялся путем оценки изменений «центрированных», ранговых и структурных параметров ценностей, полученных с помощью методики Ш.Шварца [3].

При поступлении в кадетский корпус, у подростков в иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов преобладают ценности «безопасность» и «конформность», содержание которых предполагает защиту порядка, стабильности и поддержание гармоничных и конформных отношений с людьми, стремлением к предотвращению действий и побуждений к действиям, не соответствующим социальным ожиданиям. Ценность «конформность» производна от требований (послушание, самодисциплина, вежливость, уважение родителей и старших) сдерживать склонности, имеющие негативные социальные последствия. Наименее значимы для подростков, в этот период на уровне нормативных идеалов являются ценности «универсализм» и «стимуляция».

На уровне индивидуальных приоритетов у подростков в этот период доминируют ценности «стимуляция» и «доброта», содержание которых ассоциировано со стремлением к новизне и гармоничными позитивными взаимоотношениями в социальной группе. Наименее значимы на данном уровне ценности «самостоятельность» и «гедонизм», мотивационная цель которых предполагает автономность действий и чувственные удовольствия.

По окончании кадетского корпуса у подростков в иерархии ценностей на уровне нормативных идеалов преобладают ценности «доброта» и «самостоятельность», мотивационные цели которых связаны со стремлением к позитивным взаимоотношениям в первичной группе, автономией взглядов и действий. Наименее значимы, для подростков в этот период на уровне нормативных идеалов являются ценности «стимуляция» и «власть», свидетельствующие о низкой установке выпускников кадетского корпуса на стремление к новизне и доминированию над людьми. На уровне индивидуальных приоритетов у подростков в этот период доминируют ценности «достижения» и «самостоятельность», содержание которых предполагает направленность поведения на достижение личного успеха через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами и личностную автономию.

Сопоставление ценностных показателей показало, что изменения в системе доминирующих ценностей динамика ценностных ориентаций отмечается как на уровне нормативных идеалов, так и на уровне индивидуальных приоритетов.

На уровне нормативных идеалов у подростков отмечается снижение значимости доминирующих при поступлении ценностей: «безопасность» ($p \leq 0.01$) с первой позиции ценностной иерархии при поступлении на пятую по окончании обучения; «конформность» ($p \leq 0.01$) со второй позиции ценностной иерархии при



поступлении на шестую по окончании обучения; «власть» ($p \leq 0.01$) с третьей позиции ценностной иерархии при поступлении на десятую по окончании обучения. И повышение значимости ценностей: «доброта» ($p \leq 0.01$) с четвёртой позиции ценностной иерархии при поступлении на первую доминирующую позицию по окончании обучения; «самостоятельность» ($p \leq 0.01$) с шестой позиции ценностной иерархии при поступлении на вторую доминирующую позицию по окончании обучения; «универсализм» ($p \leq 0.01$) с десятой позиции ценностной иерархии при поступлении на третью доминирующую позицию по окончании обучения.

Результаты проведённого исследования позволяют предположить, что за период обучения в кадетском корпусе у подростков на уровне убеждений изменяется система ценностей, характеризующаяся снижением установок на поддержание безопасных взаимоотношений с людьми, стремлением к предотвращению действий и побуждений к действиям, не соответствующим социальным ожиданиям, достижению социального статуса или престижа. При этом отмечается повышение установок на позитивные внутри- и внегрупповые взаимоотношения, личностную автономию.

На уровне индивидуальных приоритетов за период обучения в кадетском корпусе у подростков отмечается повышение значимости ценностей: «достижения» ($p \leq 0.05$) с седьмой позиции ценностной иерархии при поступлении на первую доминирующую позицию по окончании обучения; «самостоятельность» ($p \leq 0.01$) с десятой позиции ценностной иерархии при поступлении на вторую доминирующую позицию по окончании обучения. И снижение значимости ценности «традиции» ($p \leq 0.01$) с пятой позиции ценностной иерархии при поступлении на десятую по окончании обучения.

Полученные данные позволяют полагать, что за период обучения в кадетском корпусе у подростков динамика системы ценностей на уровне поведения характеризуется повышением ориентаций на личный успех через проявление компетентности в соответствии с социальными стандартами, самостоятельность мышления и выбора способов действия, при снижении ориентаций на уважение существующих норм и правил.

При проведении анализа, средних значений показателей первичных шкал методики диагностики социально-психологической адаптации (К.Роджерса и Р. Даймонда) [4] низких и высоких показателей, превышающих «зону неопределённости» в данной выборке не установлено.

Анализ средних значений интегральных показателей методики свидетельствует, что в данной выборке процессы адаптации преобладают над процессами дезадаптации (значения интегрального показателя «Адаптация» равно 62%), более выражены показатели «принятие себя» (70%), «принятие других» (62%), «эмоциональный комфорт» (64%), «интернальность» (преобладание внутреннего контроля – 65%) и «стремление к доминированию» (56%).

При анализе результатов экспертной оценки успешности формирования социально-профессиональных компетенций в кадетском корпусе установлено, что значения по основным показателям выше среднего.



Более высокие средние значения в данной выборке определяются по показателям: физическая подготовка (4,11), учеба (4,03), лидерские и организаторские способности профессиональная мотивация (4,02), дисциплина (4,01) и качество выполнения служебных обязанностей (4,0), более низкие значения показателей - лидерские и организаторские способности (3,86), психологическая устойчивость (3,88), общественная активность (3,88) и взаимоотношения в воинском коллективе (3,94).

В целях изучения взаимосвязи между ценностными показателями и параметрами первичных шкал методики социально-психологической адаптации (К.Роджерса и Р. Даймонда) использован многомерный метод факторного анализа. Результаты анализа показателей первичных шкал были подвергнуты факторному анализу методом главных компонент с последующим Varimax-вращением и нормализацией Кайзера, с предварительной оценкой на выборочную адекватность применения факторного анализа и многомерную нормальность распределения переменных. Критерий адекватности выборки Кайзера-Мейера-Олкина, характеризующий степень применимости факторного анализа к данной выборке был равен 0,602. Последнее свидетельствует о высокой адекватности применения факторного анализа. О приемлемости проведения факторного анализа также свидетельствует критерий сферичности Барлетта, равный 358 ($p < 0,000$). По результатам факторизации общей выборки были выявлены три фактора, объясняющие 77 % общей дисперсии

Результаты факторного анализа показали:

- в первый фактор («дезадаптивность» - 37,2% дисперсии) вошли показатели: дезадаптивность, неприятие себя, неприятие других, эмоциональный дискомфорт, внешний контроль и эскапизм;

- во второй фактор («адаптивность» 25,5 % дисперсии) вошли показатели: адаптивность, принятие себя, принятие других, эмоциональный комфорт, внутренний контроль;

- в третий фактор («доминирование» - 14,5% дисперсии) вошли показатели: доминирование и ведомость.

Корреляционный анализ с расчетом коэффициента Спирмена позволил выявить взаимосвязи ценностных показателей у подростков по окончании кадетского корпуса с параметрами выделенных факторов. При проведении корреляционного анализа установлены положительная корреляция центрированного показателя ценности «безопасность» на уровне индивидуальных приоритетов с фактором «Дезадаптивность» ($r_s = 0.41$; $p \leq 0,05$); положительная корреляция центрированного показателя ценности «власть» ($r_s = 0.53$; $p \leq 0,01$) и отрицательная корреляция центрированного показателя ценности «безопасность» на уровне индивидуальных приоритетов ($r_s = -0.38$; $p \leq 0,05$) с фактором «Адаптивность»; отрицательная корреляция центрированного показателя ценности «стимуляция» на уровне нормативных идеалов ($r_s = -0.40$; $p \leq 0,05$) и положительная корреляция центрированного показателя ценности «власть» на уровне индивидуальных приоритетов ($r_s = 0.37$; $p \leq 0,05$) с фактором «Доминирование».



Для выявления роли ценностных показателей в выявленных взаимосвязях испытуемые исследованной выборки по выраженности каждого из факторов методом квартильного разбиения были разделены на группы.

По фактору «Деадаптивность» размах параметров находился в интервале от минус 1,79 до плюс 1,74, межквартильный размах составил от минус 0,69 до плюс 0,83. Весь полученный диапазон значений по этому фактору был условно разделен на три уровня: низкие значения ($F_1 \leq -0,69$), средние значения ($-0,69 < F_1 \leq 0,83$) и высокие ($F_1 > 0,83$) значения. В соответствии с этими уровнями значений испытуемые были разделены на три группы: в первую группу вошли лица, у которых был установлен низкий уровень деадаптивности, во вторую группу – средний и в третью группу – высокий.

Разброс показателей по фактору «Активность» находился в интервале от минус 2,49 до плюс 1,7, а межквартильный размах составил от минус 0,76 до плюс 0,72. Аналогично вышеописанной методике условно выделены уровни низких ($F_2 \leq -0,76$), средних ($-0,76 < F_2 \leq 0,72$) и высоких ($F_2 > 0,72$) значений фактора. Соответственно, в первую группу вошли испытуемые, у которых был установлен низкий уровень адаптивности, во вторую группу – средний и в третью группу – высокий.

По фактору «Доминирование» размах параметров находился в интервале от минус 1,65 до плюс 1,88, межквартильный размах составил от минус 0,84 до плюс 0,61. Весь полученный диапазон значений по этому фактору был условно разделен на три уровня: низкие значения ($F_1 \leq -0,84$), средние значения ($-0,84 < F_1 \leq 0,61$) и высокие ($F_1 > 0,61$) значения. В соответствии с этими уровнями значений испытуемые были разделены на три группы: в первую группу вошли лица, у которых был установлен низкий уровень доминирования, во вторую группу – средний и в третью группу – высокий.

В дальнейшем был проведён однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA), с помощью которого изучалось влияние выраженности выделенных факторов на вариативность ценностных показателей.

По результатам дисперсионного анализа по фактору «Деадаптивность» выделен ценностный показатель «безопасность» на уровне индивидуальных приоритетов, изменения «центрированных» значений которого обусловлены выраженностью данного фактора. В процессе проведённого анализа установлено повышение значений показателя ценности «безопасность» в зависимости от выраженности параметров фактора «Деадаптивность».

При проведении корреляционного анализа с расчетом коэффициента Спирмена между показателями экспертной оценки и ценностными показателями у кадетов по окончании обучения в кадетском корпусе установлены:

- положительные корреляции центрированного показателя ценности «универсализм» на уровне нормативных идеалов с показателями экспертной оценки: качество выполнения служебных обязанностей ($r_s=0.46$; $p \leq 0,01$), физическая подготовка ($r_s=0.43$; $p \leq 0,05$) и общественная активность ($r_s=0.58$; $p \leq 0,01$);



- отрицательные корреляции центрированного показателя ценности «стимуляция» на уровне нормативных идеалов с показателями экспертной оценки: качество выполнения служебных обязанностей ($r_s = -0.40$; $p \leq 0,05$) и психологическая устойчивость ($r_s = -0.40$; $p \leq 0,05$);

- отрицательные корреляции центрированного показателя ценности «гедонизм» на уровне нормативных идеалов с показателями экспертной оценки: качество выполнения служебных обязанностей ($r_s = -0.40$; $p \leq 0,05$), физическая подготовка ($r_s = -0.37$; $p \leq 0,05$) и общественная активность ($r_s = -0.45$; $p \leq 0,01$).

Рассмотренные теоретические подходы в современной психологической литературе к проблеме ценностей личности позволяют полагать, что ценностные ориентации в настоящее время рассматриваются в качестве психологического механизма личностного роста и саморазвития, представляя собой изменяющуюся в процессе социально-психологической адаптации динамическую систему.

Проведенное исследование динамики ценностных ориентаций позволило установить, что у подростков в период обучения в кадетском корпусе изменяется система ценностей как на уровне убеждений, так и на уровне поведения.

В проведённом исследовании установлено, что система ценностей кадетов взаимосвязана с успешностью социально-психологической адаптации и формированием их социально-психологических компетенций.

Библиографический список:

1. Боднарук А. Ф. Динамика ценностных ориентаций курсантов в процессе социально-психологической адаптации к условиям обучения: дис...канд. псих. наук: 19.00.05 / Боднарук Александр Феодосьевич; СПб.: 2014. – 245 с.

2. Иващенко А.В., Зубова Л.В., Щербинина О.А. Внутренняя позиция личности подростка: понятие, условия формирования и развития. – Оренбург: ГУ РЦРО, ГОУ ОГУ, 2008. - 153 с. - С. 35-36.

3. Карандашев, В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство/ В. Н. Карандашев. - СПб.: Речь, 2004 – 70 с.

4. Кожина О.В. Психологические особенности повышения психической работоспособности подростков в кадетских корпусах дис. ... канд. псих. наук : 19.00.07 / Кожина Ольга Владиленовна; Моск. гор. пед. ун-т. - Москва, 2012. - 231 с.

УДК 374

Kuragina G.S. FEATURES OF THE SOCIALIZATION OF CHILDREN FROM SINGLE-PARENT FAMILIES. The article considers the factors influencing the socialization of children from single-parent families, the problems of socialization of children from the single-parent families, the conditions conducive to the reduction of the risk for the child from single-parent families.

Keywords: single-parent family, factors affecting socialization of children from single-parent families, the problems of socialization of children from incomplete families, optimization of conditions of socialization of children in single-parent families.



Курагина Г.С., к.пед.н., доцент, РГПУ им.А.И. Герцена, Санкт-Петербург,
E-mail: Is_gala@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ

В статье рассмотрены факторы, влияющие на социализацию детей из неполных семей; проблемы социализации детей из неполных семей; условия, способствующие снижению риска воздействия на ребенка неблагоприятных факторов, связанных с неполнотой семьи

Ключевые слова: неполная семья, факторы, влияющие на социализацию детей из неполных семей, проблемы социализации детей из неполных семей, оптимизация условий социализации детей из неполных семей.

Настоящее время характеризуется очень высоким уровнем разводов (на 100 заключенных браков приходится 70 разводов), большим количеством внебрачных рождений и достаточно высоким уровнем смертности среди взрослых людей, находящихся еще в довольно молодом возрасте. Следствием этого – является образование неполных семей. Неполная семья – это нуклеарная семья, в которой отсутствует один из супругов и в которой дети находятся на иждивении и воспитании одного родителя [1]. По данным переписи населения 2010 года в России около 25 % от общего числа семей с несовершеннолетними детьми являлись неполными, иначе говоря, 7,5 млн. детей и подростков (в возрасте до 18 лет) воспитывались в неполных семьях: 6,7 млн. детей воспитывались матерями, 0,8 млн. – отцами [4]. Самая высокая доля детей, получающих воспитание в семьях без одного или обоих родителей, имеет место в Москве, где она составляет 34%, то есть больше трети от общего числа детей до 18 лет во всех семьях. Затем идут Санкт-Петербург и Чукотский автономный округ, где эта доля равна одной трети - 33% [10].

С точки зрения выполнения основных функций, в частности функций воспитания и социализации, неполная семья является семьей группы риска. Риск возникновения неблагополучия в такой семье обусловлен рядом отдельных или взятых в совокупности факторов. Наиболее значимые из них: низкий материальный уровень семьи, ее социально-бытовая и жилищная неустроенность, повышенная бытовая и психологическая нагрузка на одинокого родителя, высокий уровень его неудовлетворенности жизнью, недостаточность социальных контактов семьи, повышенный уровень семейной тревожности, ограниченность досуговой деятельности семьи, бедность коммуникативных контактов в семье, отсутствие примера для ребенка выполнения полорольевых функций одним из родителей.

Рассмотрим проблемы социализации детей из неполных семей, обусловленные данными факторами.

Слабая материальная обеспеченность неполных семей – одна из главных отличительных особенностей и проблем этой семейной группы. Сложное



экономическое положение вынуждает одинокого родителя искать возможности приработка. Дополнительная работа предполагает большую занятость родителей, отчуждение их от детей, в связи с чем возникают сложности взаимоотношений в неполной семье. Дети здесь испытывают дефицит внимания со стороны родителя, отсутствие родительского контроля. В связи с высокой загруженностью на работе родители из неполных семей демонстрируют низкую активность в сотрудничестве со школой.

Последствием дефицита внимания со стороны родителей является нежелание ребёнка обращаться за советом к родителям. Исследования показывают, что дети из неполных семей в три раза чаще своих сверстников из полных предпочитают ни с кем не советоваться при принятии важных решений. Показателем низкого контроля одиноких родителей является их неосведомлённость о правонарушениях детей. Дети из семей с одним родителем в два раза чаще сверстников из полных семей признаются, что родители не знают о совершаемых ими асоциальных действиях. Детям из неполных семей свойственен высокий уровень социального одиночества, оно в 1,5 раза выше в этой группе детей по сравнению с аналогичной группой из полных семей. Подростковое одиночество психологами расценивается как возрастная особенность и означает переход подростка на новый уровень самосознания. Вместе с тем значимость сверстников и общения с ними становится приоритетным в этом возрасте. И поэтому более высокие предпочтения подростков из неполных семей, выбирающих одиночество как условие психологического комфорта, следует считать негативным следствием дефицита родительского внимания [3,9].

Следствием повышенной бытовой и психологической нагрузки на одинокого родителя в неполных семьях является высокая заболеваемость детей. По данным педиатров, дети из неполных семей значительно чаще, чем дети из полных, подвержены острым и хроническим заболеваниям, протекающим в более тяжелой форме [3]. Это связано не столько с влиянием послеразводного стресса, но и с низкой медицинской активностью матери. Оказавшись одна, мать вынуждена заботиться о материальной стороне благополучия семьи в ущерб традиционно материнским обязанностям воспитания и укрепления здоровья детей. Медики также отмечают значимые различия в образе жизни неполной семьи по сравнению с полной. Так в неполных семьях статистически значима частота наличия вредных привычек (курение, употребление алкоголя), социально-бытовая и жилищная неустроенность, несоблюдение гигиенических норм жизни. Такие семьи реже обращаются к врачам в случае болезни детей, занимаются самолечением и т.п. [1].

Многочисленные данные, полученные исследователями за последние полвека, свидетельствуют о том, что воспитание ребенка в неполной семье оказывает негативное влияние на становление его личности. Последствиями развода являются гнев на родителей, опасения и фобии, повышенная тревожность, нарушения идентификации, одиночество, обострение или возникновение психосоматических нарушений [4;6;7]. Как показали данные, полученные в разное время отечественными и западными специалистами у детей, выросших в



неполных семьях, впоследствии, чаще, чем у детей из полных семей возникают нервные и психические расстройства. А.И. Захаров пишет о том, что в школьном возрасте нервность в целом преобладает в неполных семьях. Например: у подростков из неполных семей часто встречаются патохарактерологические и поведенческие нарушения; при неврозах у детей развод у родителей происходит достоверно чаще; у подростков из неполных семей меньше сила «я», большая эмоциональная нестабильность и личностная незрелость, повышена эмоциональная чувствительность, они более пассивны, робки, пугливы, нерешительны [5]. Э.Г. Эйдемиллер отмечает, что воспитание детей в неполной семье приводит к формированию дефектного типа личности: реакции эмансипации (стремление к ранней самостоятельности, что проявляется в мелком хулиганстве, избииении младших), реакции группирования со сверстниками (стремление к референтной группе асоциальных подростков, мелкий криминал), реакции, связанные с проявлением сексуального чувства (формирование сексуальных перверзий) [12]. У детей из неполных семей часто возникает целый набор трудностей и психологического характера. По мнению И.С.Кона дети, выросшие без отца, часто имеют пониженный уровень притязаний, у них выше уровень тревожности, чаще встречаются невротические симптомы, мальчики с трудом общаются со сверстниками, хуже усваивают истинно мужские роли, но гипертрофируют некоторые мужские черты: грубость, драчливость. Часто ребенок начинает бунтовать против крайней зависимости от матери, либо вырастает пассивным, вялым, физически слабым [9].

Дети из неполных семей испытывают в дальнейшем серьезные затруднения полоролевой идентификации. Так, у мальчиков, оставшихся без отца в возрасте до 5 лет, наблюдаются большая психологическая зависимость от окружающих, пониженный уровень самоконтроля и импульсивность, игнорирование мужских видов деятельности. Эти особенности проявляются уже в младшем школьном и подростковом возрасте и часто становятся причиной отклоняющегося поведения. У девочек в подростковый период наблюдаются сложности в сфере гетеросексуальных отношений, а повзрослев, они испытывают трудности в установлении взаимоотношений с мужчинами и построении счастливой семьи. [2, с. 29].

В ряде публикаций отмечаются снижение познавательных установок у детей развода, низкая школьная успеваемость. Существует также устойчивая точка зрения о слабо развитом стремлении к достижению значимых жизненных целей у детей, испытавших развод родителей. Исследования показывают, что более чем у трети подростков и молодых людей в течение 10 лет после развода родителей «нет или почти нет никаких стремлений. Они плывут по течению, не ставя перед собой никаких жизненных ценностей... и испытывая беспомощность» [3]. На этапе выбора профессии дети из неполных семей проявляют больший практический расчет и меньше романтических порывов, чем дети из полных семей. Свидетельством тому могут служить их более высокие требования к оплате труда, гарантиям от безработицы, ее экологической безопасности. Наблюдается более значимый интерес детей разведенных родителей к престижу



выбираемой профессии, который, вероятнее всего, связан с развитым у них комплексом неполной семьи и потребностью компенсации уязвленного в детстве самолюбия [3;6].

Вместе с тем следует отметить более высокую самостоятельность и активность этих детей в решении домашних дел. Так, например, дети из неполной семьи чаще участвуют в принятии важных семейных решений, чаще своих сверстников из полной семьи помогают родителям в домашнем хозяйстве: приготовлении еды, починке приборов, покупке продуктов.

Итак, выполнение социализирующей функции в неполной семье имеет особенности, которые определяются особенностями её образа жизни. Воспитание ребенка в неполной семье оказывает негативное влияние на развитие и воспитание детей, становление их личности, повышает риск возникновения соматических заболеваний и социальной дезадаптации. У них отмечается снижение познавательных установок, низкая школьная успеваемость и слабая выраженность стремления к достижениям, они значительно труднее проходят период социальной адаптации и интеграции в общество, чем дети из полных семей.

Таким образом, очевидно, что неполная семья нуждается в совершенствовании мер оказания ей социальной помощи. Наряду с удовлетворением витальных потребностей неполной семьи, связанных с улучшением ее финансово-материального благосостояния и улучшения жилищно-бытовых условий, огромное значение имеет развитие и совершенствование социально-психологического и социально-педагогического направлений работы с такой семьей. Работа специалистов должна быть направлена на расширение социальных связей неполной семьи, обеспечение разнообразия и полноты ее социокультурного окружения, своевременное повышение уровня педагогической просвещенности родителей, получение членами семьи психологической и педагогической помощи, обеспечение помощи одиноким родителям по присмотру за детьми и организации их свободного времени.

Особенно актуальным является развитие посреднической деятельности специалистов социальных служб, направленной на создание условий для конструктивного взаимодействия родителей в процессе согласования их позиций в воспитании ребенка и сохранение социализирующего влияния на него второго родителя в разведенных семьях. Надо учитывать тот факт, что в общественном сознании разведенных родителей уже присутствует понимание настоятельности мер «сглаживания» негативных последствий разводов, как для детей, так и для бывших супругов. Так результаты исследования Михеевой А.Р. свидетельствуют, что к родительскому взаимодействию после развода положительно и скорее положительно отнеслись бы 45% мужчин и 46% женщин; кроме того, согласны и скорее согласны с тем, что после развода отцы должны иметь право воспитывать своих детей 93 % мужчин и 90 % женщин [9]. Вместе с тем, эффективных механизмов, поддерживающих и сопровождающих сотрудничество родителей в послеразводный период на сегодняшний день, не разработано.



Очевидно, что реализация данных направлений работы с неполной семьей возможна при условии налаженной системы взаимодействия одиноких родителей и служб социальной помощи, а также наличии эффективных программ и технологий помощи такой семье.

Библиографический список:

1. *Бальгин М.М.* Образ жизни семьи и здоровья детей раннего возраста // *Здравоохранение РФ.* – 2001. - № 3.
2. *Ган М.П., Черепанова Э.М.* Я сама: В помощь неполной семье. – М., 2002.
3. *Дементьева И.Ф.* Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // *Социс.* - 2001. - №11.
4. *Дети в неполных семьях* / <http://www.kaig.ru/broken.pdf>.
5. *Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия. - М., 2008.
6. *Зуев К.Б.* Психологические особенности подростков из неполных семей // *Вестник Томского государственного университета.* - 2009. - № 324
7. *Иванченко В.А.* Внешние и внутренние детерминанты процесса социализации подростков из неполных семей : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук. - Ярославль, 2012.
8. *Кон И.* Современное отцовство: мифы и проблемы // *Семья и школа.* - 2003. - №4. - С. 17 – 20.
9. *Михеева А.Р.* Риски безнадзорности в современной России // *Материалы научно-практической Интернет-конференции «Экономика России и Сибири: прошлое, настоящее, будущее» [Электронный ресурс].* - Новосибирск, 2008. - Режим доступа: <http://econom.nsc.ru/conf08/info/Doklad/Miheeva.doc>
10. *Синельников А.Б.* Типы семей и демографическая политика в России // *Демографические исследования.* - 2010. - №4. - Режим доступа: http://www.demographia.ru/articles_N/index.html?idR=5&idArt=418
11. *Эйдемиллер Э.Г.* Психология и психотерапия семьи. - М., 2000.



АСПИРАНТСКИЕ ТЕТРАДИ

УДК 374

Kochetok N.G. THE USE OF GAMING TECHNOLOGY AS A MEANS OF SOCIO-CULTURAL ACTIVITIES IN THE FORMATION OF COMMUNICATIVE CULTURE OF YOUNGER SCHOOLCHILDREN The article discusses the development of the communicative culture of children of primary school age. As communicative culture, being a part of human culture, reflects the state of social development and, however, it has a serious impact and the development of the aspects of the communicative culture of elementary school age will allow children to successfully realize their potential.

Keywords: communicative culture, younger students, play, game technology.

Кочеток Н.Г., аспирантка СПбГУП, учитель ГБОУ СОШ № 474, Санкт-Петербург

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА СОЦИАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье рассматривается вопрос о развитии коммуникативной культуры детей младшего школьного возраста. Так как коммуникативная культура, являясь частью общечеловеческой культуры, отражает состояние общественного развития и, вместе с тем, оказывает на него серьезное влияние и освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал.

Ключевые слова: коммуникативная культура, младшие школьники, игра, игровые технологии.

*«Игра выражает главную детскую потребность в общении»
М. Монтессори*

Развитие коммуникативной культуры детей младшего школьного возраста является на современном этапе развития социальных отношений одной из важнейших проблем. Возрастная категория детей выбрана неслучайно. Следующий этап в жизни ребенка – подростковый возраст, когда одним из доминирующих факторов являются навыки общения. Освоение элементов коммуникативной культуры в младшем школьном возрасте позволит детям успешнее реализовать свой потенциал.

Основой прогрессивного развития современного общества является человек, его культура, образованность и воспитанность. Коммуникативная культура, являясь частью общечеловеческой культуры, отражает состояние общественного развития и, вместе с тем, оказывает на него серьезное влияние. Сегодня как



никогда стоит задача воспитания высокообразованного, хорошо воспитанного молодого поколения, владеющего всеми достижениями созданной человечеством культуры.

Замыкаясь на телевизорах, компьютерах, дети стали меньше общаться с взрослыми и сверстниками, а ведь общение в значительной степени обогащает чувственную сферу. Современные дети стали менее общительными и отзывчивыми к чувствам других. Отношения с другими людьми зарождаются и наиболее интенсивно развиваются в детском возрасте. Все без исключения хотят видеть детей счастливыми, улыбающимися, умеющими общаться с окружающими людьми. Но не всегда это получается, и одна из задач, стоящих перед педагогами и воспитателями школы – помочь ребенку разобраться в сложном мире взаимоотношений со сверстниками и взрослыми.

Отсутствие четких представлений о социальных законах бытия, человеческого общежития, недостаточное развитие эмоционально-выразительных средств осложняют овладение детьми навыками коммуникативной культуры, в связи с чем, проблема формирования коммуникативной культуры младших школьников особо актуализируется.

Плюс изменения происходят даже в самом государственном образовательном стандарте. Федеральный государственный образовательный стандарт, утвержденный в 2010 году Федеральный Государственный Общеобразовательный Стандарт (ФГОС), предполагает усиление коммуникативной компетенции школьников, снижение учебной нагрузки за счет деятельностного подхода в обучении и воспитании. Дети младшего школьного возраста по психологическим возрастным особенностям могут быть естественно вовлечены в игру, которая формирует коммуникативные умения и навыки, а следовательно и коммуникативную культуру. Поведение в игре отражает социальную позицию ребенка, позволяет диагностировать и прогнозировать его развитие.

Принятие нового ФЗ «Об образовании» в 2012 г. зафиксировало переход от стадии разработки ФГОС (начавшийся в 2005 года) к этапу поиска основных технологий его реализации. В основе Стандарта лежит системно–деятельностный подход, связанный с формированием готовности обучающихся к саморазвитию и непрерывному образованию. Это не случайно. Педагогика как наука в качестве ведущих видов деятельности выделяет три: игровую, учебную и трудовую. На практике их интеграция в сотрудничестве учителя, воспитателя и ученика позволяет преобразовывать любой материал в познавательную «ситуацию развития». Подтверждение этого мы находим в трудах Л.С. Выготского: «Только то обучение и воспитание хорошо, которое стимулирует развитие, «ведёт за собой», а не служит просто обогащению ребёнка новыми сведениями, легко входящими в его сознание». [6]

К сожалению, в современном образовательном и воспитательном процессе активным формам обучения не уделяется большого внимания. Игра зачастую воспринимается как «избыточный элемент» современного образования. При этом исследования педагогов, педиатров, правозащитников, нейрофизиологов из



разных стран мира доказывают, что игре принадлежит фундаментальная роль в развитии человека, определяющая для его жизненного самоопределения.

Следовательно, целью применения игровой технологии для реализации ФГОС является развитие устойчивого познавательного интереса ребенка к многообразию явлений жизни. Значение использования игровой технологии при решении задач ФГОС состоит в том, что она позволяет достичь положительного эффекта:

- в качестве педагогической технологии для освоения понятий, тем и областей знаний;
- как элемента более широкой технологии;
- в качестве способа, приёма, метода, средства обучающего диалога при решении социальных, нравственных задач;
- как основы межпоколенного взаимодействия в условиях социальной мобильности и информационной насыщенности.

Роль игры и игровой деятельности в решении воспитательных задач связана с пониманием того, что преобразование игры, игровой деятельности в технологию становится возможным, если определены конечные результаты и существует алгоритм контроля его достижений. Очевидно, что используя игру, игровую деятельность как технологию, необходимо применять критерии результативности (обеспечение поставленной цели), воспроизводимости (возможности использовать в измененных условиях), транслируемости (возможности передачи опыта её использования в виде знаний). Именно поэтому дословный перевод понятия «технология» с греческого – наука о мастерстве. Овладение этим мастерством позволит на практике достичь новый уровень доступности и качества российского образования.

Игра как одно из древнейших педагогических средств обучения и воспитания переживает в настоящее время период своеобразного расцвета. Чем же вызвано возрастание интереса к игре в настоящее время? С одной стороны, оно вызвано развитием педагогической теории и практики, распространением проблемного обучения, с другой стороны, обусловлено социальными и экономическими потребностями формирования разносторонне активной личности.

Таким образом, реализация игровых технологий с целью формирования коммуникативной культуры способствует возрастанию уровня культуры ребёнка. Готовность к сотрудничеству, развитие способности к созидательной деятельности; толерантность, терпимость к чужому мнению; умение вести диалог, искать и находить содержательные компромиссы - требования, предъявляемые современным обществом к младшему школьнику.

В современном научно-педагогическом информационном поле представлены различные подходы к трактовке понятия «коммуникативная культура»: методологический (Е.В. Бондаревская, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Г.И. Щукина и др.), мировоззренческий (А.А. Бодалев, Б.Ф. Ломов и др.), психологический (Б.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, И.А. Зимняя, И.Б. Котова, А.А. Леонтьев, Е.И. Рогов, Ю.А. Шерковнин и др.), социологический (Т.М. Дридзе,



С.И. Самыгин, А.А. Реан, Е.В. Руденский и др.), лингвистический (Б.Н. Головин, Н.Н. Кохтев, А.К. Михальская и др.), адаптивный (В.Т. Ащепков, Г.М. Якушева и др.), духовный (А.И. Солженицын, Э.В. Соколов и др.), что объяснимо взаимопроникновением научных знаний из различных областей.

Важную роль в осмыслении феномена культуры сыграли труды А.С.Запесоцкого, С.Н.Иконниковой, М.С.Кагана, Э.А.Орловой, А.В.Соколова, Э.В.Соколова и др., в которых изложены исходные принципы деятельностного, ценностного, функционального и системного подходов к анализу культуры.

Важными исследованиями являются научные разработки в области игровой деятельности младших школьников зарубежных и отечественных ученых: Ф.Бойтендайка, П.П.Блонского, К.Бюлера, Л.С.Выготского, К.Гросса, В.В.Зеньковского, Д.А.Колодца, Г.Компере, Н.А.Коротковой, А.Н.Леонтьева, Н.Я.Михайленко, В.Штерна, Д.Б.Эльконина и др.

Тем не менее, несмотря на наличие многочисленных работ, посвященных проблемам коммуникативной культуры, специального исследования по проблеме формирования коммуникативной культуры младших школьников средствами игровых технологий не проводилось.

Таким образом, можно выявить следующие противоречия между:

- актуализацией проблематики коммуникативной культуры в структуре общей культуры личности младших школьников и недостаточной разработанностью теоретико-методологических и технологических основ формирования коммуникативной культуры;

- возрастающими требованиями жизни к способности взаимодействия младших школьников с другими людьми и низким уровнем сформированности у них коммуникативной культуры;

- наличием эмпирического опыта применения игровых технологий в формировании коммуникативной культуры младшего школьника и отсутствием научного подхода к решению данной проблемы.

- между огромными потенциальными возможностями игры как социокультурного и педагогического феномена - и ее использованием в образовательно-воспитательных целях.

- между культурой общения и реально существующим общением в подростковой среде

На мой взгляд, эффективность мероприятий по формированию коммуникативной культуры у младших школьников будет успешной, если:

- реализуется потенциал игровых технологий, используемых в социально-культурной сфере;

- учитываются основные закономерности, принципы формирования коммуникативной культуры детей младшего школьного возраста, обеспечивающие динамику этого процесса через интеграцию коммуникативного потенциала образовательного и воспитательного процесса и образовательной среды;

- обеспечено единство составляющих моделируемого процесса, характеризующегося целостностью и единством его структурных составляющих;



существенно усилена коммуникативная направленность педагогической и воспитательной деятельности через включение в нее компонентов коммуникативной культуры (эмоциональный, когнитивный и поведенческий);

- обеспечена готовность сотрудников образовательных учреждений, досуговых объединений, центров досуга, работающих с младшими школьниками;

- учитываются результаты диагностирования, что позволяет проводить адекватную оценку эффективности педагогической или воспитательной деятельности по формированию коммуникативной культуры младших школьников;

- воспитательный процесс построен на основе программы по формированию коммуникативной культуры младших школьников средствами игровых технологий;

- осуществляется совместная деятельность всех специалистов учреждения, родителей и детей.

Таким образом, актуальность игры в настоящее время повышается и из-за перенасыщенности современного школьника информацией. Во всем мире, и в России в частности, неизмеримо расширяется предметно-информационная среда. Телевидение, видео, радио, компьютерные сети в последнее время обрушивают на учащихся огромный объем информации. Актуальной задачей школы становится развитие самостоятельной оценки и отбора получаемой информации. Актуальность исследования проблемы формирования коммуникативной культуры младших школьников обусловлена современными тенденциями совершенствования сложившейся системы подготовки детей к полноценной жизни в обществе. В частности, игровые технологии социально-культурной сферы содержат в себе огромный потенциал, и их применение в целях культурного развития личности младшего школьника может быть эффективным не только в условиях лишь дополнительного или общего образования, но и в условиях интеграции общего и дополнительного образования, в постоянных и временных детских коллективах.

Библиографический список:

1. *Аникеева Н.П.* Воспитание игрой. - М. 1987.
2. *Брудный А.А.* К теории коммуникативного взаимодействия / А.А. Брудный // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М: Изд-во МГУ, 1977. - С. 32-49,
3. *Венгер Л.А.* Игра как вид деятельности / Л.А. Венгер // Вопросы психологии. - 1999. - №3. - С. 163-165.
4. *Выготский Л.С.* Психология развития человека. - М.: Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. - 436 с.
5. *Выготский Л.С.* Игра и ее значение в психическом развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психики. – 1996. - № 6. - С. 26-38.
6. *Ермолаева М.Г.* Игра в образовательном процессе: Методическое пособие / М.Г. Ермолаева. – 2-е изд., доп. – СПб.: СПб АППО, 2005. – 112 с.
7. *Занько С.Ф.* Игра и учение: теория, практика и перспективы игрового обучения. Часть 1 / С.Ф.Занько, Ю.С. Тюнников, С.М. Тюнникова. - СПб: ЦНТИ Поиск, 1992. - 259 с.



8. Макарова Н.Н. Коммуникативная игра в младших классах // Начальная школа. - №7. - 2008
9. Шмаков С.А. Ее величество - игра / С.А. Шмаков. - М.: Магистр, 1992. -160 с.
10. Эльконин Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин, - М.: Владос, 1998. - 358 с.

УДК 274

Kochetova A.P. EDUCATIONAL OPPORTUNITIES CULTURAL AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT INSTITUTIONS. In the article the peculiarities of the cultural and educational environment institutions, organization of leisure activities with adolescents in residential care.

Keywords: leisure program, social partnerstvo, a residential institution.

Кочетова А.П., соискатель РГПУ им А.И. Герцена, Санкт-Петербург, E-mail: A-H92@yandex.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ КУЛЬТУРНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНТЕРНАТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

В статье рассмотрены особенности культурно-воспитательной среды интернатного учреждения, организация досуговой деятельности с подростками в интернатном учреждении.

Ключевые слова: досуговая программа, социальное партнерство, интернатное учреждение.

В современной России довольно остро стоит вопрос о воспитании детей, оставшихся без попечения родителей. Численность детей-сирот постепенно сокращается, но остается достаточно высокой. Это видно из доклада Уполномоченного по правам ребенка Павла Астахова: «Численность детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в России остается высокой. На начало 2013 г. на учете состояло более 643 тыс. детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (РИА Новости. <http://ria.ru/society/20130418/933249993>). По словам Астахова, численность таких детей за последние три года сократилась на 4,1 %. Это положительная тенденция, и она не может не радовать. Однако наряду с ней появилась еще одна: за последние годы участились случаи отказа опекунов, приемных родителей, патронатных воспитателей и усыновителей от своих приемных детей. Опасность этого явления заключается в том, что дети, возвращенные из семьи, к которой уже успели привыкнуть, обратно в детский дом, получают неизгладимую психологическую травму. «Вторичное сиротство глубоко травмирует детей и влечет их нравственную и психическую деградацию. Будучи брошенными второй раз в жизни, дети теряют оставшееся доверие к взрослым и разочаровываются в институте семьи, у них углубляются проблемы с привязанностью к близким



людям». Согласно официальной статистике, «количество случаев возврата детей обратно в детские дома росло и достигло нескольких тысяч ежегодно, в 2007 г. было 6136 таких случаев, в 2008-м — 7834 случая, а в 2009-м — уже 8474 случая» (<http://www.usynovite.ru> — сайт Департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства науки РФ). Наряду с экономическими потерями в результате пребывания детей в институциональных условиях общество несет огромные социальные издержки, связанные с социализацией выпускников учреждений интернатного типа, многие из которых с трудом адаптируются в обществе, подвержены высокому риску социальной дезадаптации и противоправного поведения, с воспроизведением моделей деструктивного поведения в последующих поколениях.

Культурно-воспитательная среда интернатного учреждения – это целесообразно освоенная (организованная) среда средствами досуговой деятельности, обладающая воспитательным потенциалом. Культурно-воспитательная среда в интернате включает деятельность по организации досуга детей и подростков, направленная на создание условий для наиболее полного их развития и самореализации и включает разные формы (студии, кружки, любительские творческие объединения). В диссертации доказано, что досуговая деятельность оказывает огромное воздействие на все сферы жизнедеятельности человека и содержит в себе значительный воспитательный потенциал (Л.А. Акимовой, Н.Д. Вавилиной, Ю.А. Стрельцовым, В.Я. Суртаевым). Социальное воспитание средствами досуговой деятельности обладает возможностью стимулировать процесс социализации личности. Для подростков в условиях интернатного учреждения особое значение имеет организация досуговой деятельности, когда в этой деятельности подросткам предоставляется возможность свободного выбора содержания деятельности и форм социального взаимодействия, которые обеспечивают освоение социальных норм поведения.

Для насыщения культурно-воспитательной среды интернатного учреждения необходимо было создать особое пространство, максимально приближенное к жизненным реалиям, чем обеспечивается необходимый опыт освоения социальных норм поведения подростками, что привело к созданию Программы организации досуговой деятельности подростков. Разработанная в ходе исследования Программа имеет целью освоение социальных норм поведения подростками средствами досуговой деятельности и включает три направления: социально-бытовое, спортивно-оздоровительное, культурно-эстетическое.

Реализация *социально-бытового направления* досуговой деятельности заключалась в воспитании ответственного отношения к осуществляемой трудовой и творческой деятельности подростками. Учитывая неосведомленность воспитанников в вопросах обустройства быта, ведения домашнего хозяйства, при разработке данного направления были обозначены проблемы их будущего самостоятельного проживания. Применялись групповые дискуссии «Мой дом», «Мои финансы», «Моя профессия», беседы на тему «Что такое экономия семейного бюджета», экскурсии в банк, магазин. Были проведены беседы с



представителем детской комнаты полиции «Потерянные души», ролевая игра «Какой должен быть твой друг».

Основу организации деятельности *культурно-эстетического направления* составили проекты (музыкального, декоративно-прикладного, театрального, художественного) с целью раскрытия творческих способностей и освоения социальных норм поведения подростков в конкретных жизненных ситуациях; развития умений работать в коллективе, считаться с нормами коллективной жизни; формирования умений планировать свое свободное время и организовывать собственный досуг.

По результатам исследования, данное направление досуговой деятельности стало наиболее продуктивным: в работе приняли участие 78 подростков и 13 педагогов, из которых 5 педагогов детского дома и 8 педагогов дополнительного образования; были заключены договора о совместной деятельности с досуговыми центрами, молодежным театром. За период проведения экспериментальной работы было проведено более 20 коллективных мероприятий. Более 90 подростков участвовали в подготовке и проведении выставки-продажи изделий декоративного творчества, благотворительного вечера.

Осуществление *спортивно-оздоровительного направления* в интернатном учреждении заслуживает особого внимания, в силу того, что спортивная деятельность предлагает множество возможностей для развития подростков, удовлетворения их возрастных потребностей.

В режиме каждого дня присутствовали все возможные формы спортивно-оздоровительной работы: проведение утренней гимнастики, физкультурных минуток, подвижных игр в часы прогулок в течение дня. Внимание уделялось проведению тематических семинаров по формированию здорового образа жизни, профилактики девиантного поведения специалистами из детской комнаты полиции. Были заключены договора со спортивной школой с целью проведения тренировок на стадионе, посещения занятий за пределами интернатных учреждений, организации летнего оздоровительного отдыха. Подростки приняли участие в городском конкурсе рисунков «Нет наркотикам», подготовка и проведение литературно-музыкальной композиции «Я веду здоровый образ жизни», в которой приняли участие 56 подростков. В результате – из 17 подростков бросили курить 11 человек, 6 занялись спортом и высказали желание продолжить образование с целью получения профессии учителя физкультуры или тренера.

Необходимо подчеркнуть, что в ходе опытно-экспериментальной работы перед каждым мероприятием проводилась работа по развитию конструктивного взаимодействия, которое предполагало диалог и сотрудничество между участниками досуговой деятельности (педагогами и подростками). Были созданы инициативные группы подростков - культмассовая, спортивная, информационная. Их работа заключалась в распространении в интернате информации о ближайших культурных событиях, корректировке дат проведения мероприятий, учет предложений со стороны подростков о включении дополнительных событий в методическую карту досуговой деятельности.



Одним из важных аспектов Программы является социальное партнерство. Социальное партнерство способствует расширению культурно-воспитательной среды интернатного учреждения. При реализации Программы была создана система социального партнерства в сфере досуговой деятельности. Были заключены договоры о совместной деятельности с учреждениями дополнительного образования (музыкальной, спортивной школой олимпийского резерва), учреждениями культуры (театром, кинотеатрами, библиотекой), общественными организациями и фондами, государственными учреждениями (центр занятости, наркологический центр и др.).

Разные формы социального взаимодействия с внешними партнерами (совместные досуговые мероприятия, совместная социально полезная деятельность и др.) расширяют культурно-воспитательную среду интернатного учреждения, создают реальные ситуации для овладения социальными нормами поведения с другими подростками и взрослыми разного возраста. Развитие партнерства интернатного учреждения с музыкальными, спортивными школами, культурными и благотворительными организациями дает дополнительный импульс для духовного обогащения личности подростка, совершенствует конструктивные взаимоотношения с педагогами, строящиеся на идее педагогике сотрудничества и успеха; способствует росту профессионального мастерства педагогов учреждений, работающих с детьми-сиротами.

Программа организации досуговой деятельности подростков в интернатных учреждениях включала проведение совместной досуговой деятельности с учреждениями дополнительного образования. Подростки с педагогами посещали музыкальную, спортивную школы, что позволило расширить круг знакомств со своими сверстниками.

Реализация Программа досуговой деятельности показала определенные результаты: подросткам интересен организованный досуг, когда досуговая деятельность способствует расширению социального окружения и выхода за пределы детского дома-интерната. Программа досуговой деятельности способствует расширению культурно-воспитательная среда.

Библиографический список:

1. *Гудина Т.В.* Досуговое творчество детей-инвалидов / Т. В. Гудина // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н. А. Некрасова. - 2010. - Т. 16, № 1. - С. 241–245.

2. *Румянцев А.Ю.* Воспитание и нравственное сопровождение детей в сиротский учреждениях XIX в. / И. В. Руденко // Социально-педагогическая поддержка и сопровождение. - СПб. - Тюмень: ТОГИРРО, 2012. - С. 78–81.

УДК 001.08

Smirnov A.M. ABOUT SPACE RESEARCH IN TEACHING SCIENCE. The article is devoted to space research in pedagogical science. The article presents the



position of some authors on the problem of space research in the scientific and pedagogical literature.

Keywords: space, space research, pedagogical research.

Смирнов А.М., научный сотрудник научно-исследовательского редакционно-издательского отдела, Санкт-Петербургский институт внутренних войск МВД РФ, Санкт-Петербург

О ПРОСТРАНСТВЕ ИССЛЕДОВАНИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Статья посвящена рассмотрению пространства исследования в педагогической науке. В статье приводятся позиции ряда авторов по проблеме пространства исследований в научно-педагогической литературе.

Ключевые слова: пространство, пространство исследований, педагогические исследования

В педагогической литературе достаточно широко используется понятие «педагогические исследования», которое рассматривается с различных сторон и аспектов: Солодовникова Н.В. [1], Белановский С.А. [2], Божков О.Б. [3], Дымков Ю.М. [4], Кривых С.В. [5,8], Суртаева Н.Н. [5,6,7,8], Щедровицкий П.Г. [9], Яркова Т.А. [10]. Возникает необходимость систематизации данного явления. В этом ключе стало уже общеупотребительным понятие пространство педагогических исследований, которым авторы пытаются отразить разнообразные стороны «исследований», показать широту его рассмотрения и в то же время собрать «воедино». Получают распространение и такие понятия как: «пространство исследований», «пространство методических исследований», «тематическое пространство науки», «исследовательское пространство диссертаций», «исследовательское пространство педагогики», которые рассматриваются как близкие по смысловой характеристике.

Понятие «пространство исследований» широко используется представителями различных областей научного знания (педагогика, экономика, филология, социология, и др.), в основном оно интерпретируется как совокупность предметных областей исследования, методов исследования, определённой совокупности критериев. Так, Н.В. Солодовникова в своём исследовании определяет его через совокупность признаков частей речи на основе построения межчастеречной *решётки* (выделено нами) словообразовательных отношений, позволяющей проникнуть в интеграционные механизмы языковой системы [1]. О.Б. Божков и С.А. Белановский, используют понятие «пространство исследований» в качестве устойчивого словосочетания, выражающего совокупность исследовательских проблем и исследовательской деятельности в области социологии [2, 3].

Ю.М. Дымков в работе «Развитие научных знаний как процесс «кристаллизации» информации» [4] развивает идею о возможности использования механизма (или отдельных аспектов) кристаллизации (научная



область «минералогия») для характеристики и кибернетического моделирования развития любых научных систем. При этом «пространство исследования» определяется им как круг (сфера) проблем. Рассматривая научные знания и кристаллы, Ю.М. Дымков отмечает, что и в том и другом случае можно увидеть растущие кристаллические структуры, которые полностью обеспечивают «относительно устойчивое единство элементов», включающего и целое, и упорядоченность процессов, т.е. он выделяет такое свойство пространства исследования, как системность. Автор останавливается и на других свойствах данного понятия, к которым относит:

- многомерность – «если область непознанного рассматривать как многомерное пространство, то развивающееся знание в любой момент времени выступает как определённый объём многомерного пространства»;

- бесконечность – «пространство исследования в отличие от пространства кристаллизации бесконечно»;

- условность границ – «границы... пунктирны, но они существуют...»;

- обратимость – «наращивание, накопление новых знаний сопровождается, по крайней мере, частичной переработкой (уточнением) или заменой старых систематизированных знаний»;

- целостность и структурированность – «пространство ... обладает определённой целостностью и структурой, включающей связи с растущей внутри неё системой знаний, и выступает научной системой более высокого порядка». Ю.М. Дымков высказывает идею о том, что в общем гомогенном пространстве могут быть как разнородные информационные поля, так и однородные, но только имеющие вариативное содержание: «Возможности регулируемого по мере насыщения информацией изменения цвета, появление полихромных систем, вариации оттенков в участках взаимодействия и т.п. – всё это представляет собой неисчерпаемую палитру». Автор рассматривает зависимости форм научного знания и пространства, в котором они функционируют и развиваются, и определяет, что эта зависимость является взаимной – появление новых форм знаний приводит к изменению пространства; изменение пространства, его другая организация, в свою очередь, отражается на системе знаний, смене приоритетов. [4].

В недавно вышедшем пособии Н.Н. Суртаева и С.В. Кривых [5] раскрывают методологические подходы к описанию инновационного пространства непрерывного педагогического образования. Прямой перенос моделей из сферы естествознания в гуманитарную не всегда возможен, часто обнаруживает вопросы и противоречия, с другой стороны, для современной науки характерно стремление к целостному восприятию явлений духовной и материальной жизни. Поэтому предложенный подход отражает междисциплинарный характер изучаемого явления.

На региональном уровне пространство педагогических исследований комплексно рассматривает Т.А. Яркова [10].

Рассуждая о смысле пространства исследования, П.Г. Щедровицкий рассматривает его как некую логическую схему оргдеятельности, включающую



такие шаги: инвентаризация подходов и позиций; решение вопроса построения модели конфигурата; построение структуры понятия исследования, имеющую ордеятельностный характер. «Она должна рисовать исследование не как объект, а как ордеятельностную схему, которая только вторично становится метаобъектом, когда мы объективируем саму деятельность» [9].

В своих исследованиях П.Г. Щедровицкий развивает мысль о коллективном характере исследования: в научном сообществе всегда есть люди, которые либо генерируют идеи, либо им придают завершённую форму, а также группа людей, которая выполняет, так называемую «черновую работу», но без которой эта идея может не получить своей конкретной реализации. Эта коллективная деятельность и составляет основу пространства исследования. Данный подход позволяет рассматривать пространство педагогических исследований как определённый единый (в некотором приближении) коллектив, решающий общие задачи, каждый член которого выполняет в нём свою функцию.

Библиографический список:

1. Солодовникова Н.В. Формальное и семантическое взаимодействие прилагательного с деадъективными знаменательными частями речи в современном английском языке. Автореферат дисс.... канд. филолог. наук. Смоленск, 2007.
2. Белановский С.А. Индивидуальное глубокое интервью. - М.: Николо-Медиа, 2001.
3. Божков О.Б. Новая рутина не намного лучше старой // Социологический журнал. – №1-2. – 1998.
4. Дымков Ю.М. Развитие научных знаний как процесс «кристаллизации» информации // УГЖ. – 1999. – № 4 (10). – С.127-143.
5. Суртаева Н.Н., Кривых С.В. Методологические подходы к описанию инновационного пространства непрерывного педагогического образования. – СПб.: Экспресс, 2015. – 74 с.
6. Суртаева Н.Н. Понятийная интервенция в педагогику. – СПб.: Экспресс, 2012.
7. Суртаева Н.Н. Методология педагогической инноватики // Известия Алтайского государственного университета. – 2009. – № 2. – С. 29-34.
8. Суртаева Н.Н., Кривых С.В., Суртаева О.Н. Инновационные процессы в подготовке педагогов в современных социокультурных условиях // Мир науки, культуры, образования. - 2014. - №2(45). - С.131-133.
9. Щедровицкий П.Г. Прорисовка пространства исследования // [Электронный ресурс] <http://www.shkp.ru/lib/archive/second/investigations>.
10. Яркова Т.А. Управление педагогическими исследованиями в регионе: монография. - СПб.: Экспресс, 2010.



ОБСУЖДЕНИЕ ДОКУМЕНТОВ

Разработчики:

Беличенко В.В. (руководитель группы),

Касаткин С.Ф., Кривых С.В., Никитин В.Я., Павлова О.В.

ПРОЕКТ КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В РОССИИ

Основные понятия

– Андрагогика - раздел дидактики, изучающий специфику и закономерности обучения взрослых;

– взрослый обучающийся – лицо дееспособного возраста, тем или иным образом совмещающее учебную деятельность с участием или предполагаемым участием в сфере трудовых отношений;

– непрерывное образование взрослых - учебная деятельность, направленная на профессиональный рост и личностное развитие в период занятости в сфере профессионального (оплачиваемого) труда или в сфере так называемой самозанятости;

– непрерывное образование взрослых – целенаправленный и последовательный процесс обогащения личностно-профессионального и творческого потенциала взрослого человека в течение всей жизни;

– непрерывное профессиональное образование взрослых - вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности;

– развивающее непрерывного образование взрослых - вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человека в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании и не сопровождается повышением уровня образования;

– система непрерывного образования взрослых – совокупность образовательных программ и реализующих их организаций, обеспечивающая процесс непрерывного образования взрослых и являющаяся завершающей составной частью непрерывного образования;

– непрерывное образование - пожизненный стадийный процесс, обеспечивающий поступательное обогащение личностно-профессионального и творческого потенциала человека и состоящий из преемственно связанных детского, юношеского образования и образования



взрослых;

– образовательные потребности взрослого - совокупность установок, знаний и умений, необходимых для активного и компетентного участия в социально значимых видах деятельности, свойственных взрослому члену общества;

– право на образование - гарантированная государством возможность получить качественное образование до вступления в сферу трудовой занятости и преимущественно продолжить учебную деятельность в период взрослой жизни;

– управление развитием непрерывного образования взрослых - деятельность должностных лиц, учреждений и организаций, устанавливающих цели образовательной политики и обеспечивающих их реализацию;

– просветительская деятельность – информирование и популяризация достижений совокупность последовательно осуществляемых действий, предпринимаемых в целях повышения осведомленности граждан в вопросах науки, культуры, политики и повседневной общественной практики.

Общие положения

Значимость непрерывного образования взрослых в современных условиях существенно возрастает. Это обусловлено тем, что стремительно развивающееся общество постоянно повышает свои требования к человеку как субъекту различных видов практической деятельности. И постоянно соответствовать им возможно только благодаря эффективному образованию взрослых, направленному на поддержание высокого уровня социализации каждого члена общества и креативность его трудового вклада в общественное развитие. Сегодня практически нет страны, которая не была бы в той или иной мере обязана образованию взрослых своим технологическим, социальным, экономическим и культурным прогрессом. Равно как и нет страны, которая не связывала бы свое ближайшее и более отдаленное будущее с его всемерным развитием. В развитых странах приняты законы о непрерывном образовании взрослых и просветительской деятельности, функционируют соответствующие государственно-общественные структуры управления, разрабатываются и реализуются национальные программы. На V Международной конференции в Гамбурге (1997 год) образование взрослых названо «ключом к XXI веку» и правительствам всех стран рекомендовано считать его одним из приоритетов государственной политики. А в рекомендациях о развитии непрерывного образования взрослых», принятых на генеральной конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в Найроби отмечается: «Каждому государству – члену ООН следует признать непрерывное образование взрослых необходимым и специфическим компонентом своей системы образования и постоянным элементом своей политики социального, культурного и экономического развития; таким образом, ему следует содействовать созданию структур, разработке и выполнению программ и применению методов образования, отвечающих потребностям и



чаяниям всех категорий взрослых».

К сожалению, несмотря на некоторые достижения, непрерывное образование взрослых в России в последнее время стало заметно отставать от практики развитых стран. Причины следующие:

- недооценка потенциальных возможностей непрерывного образования взрослых;
- недостаточная теоретическая обоснованность образовательной деятельности в этом направлении;
- концентрация общественного внимания исключительно на проблемах детского и юношеского образования;
- недостаточная изученность зарубежного опыта и рекомендательных документов международных организаций;
- рассогласованность социально-экономической и образовательной деятельности среди взрослых;
- несоответствие нормативно-правовой базы специфике образовательной деятельности среди взрослого населения.

В связи с этим становится реально необходимой разработка государственной политики в области непрерывного образования взрослых, основные положения которой изложены в данной Концепции. Ее цель – создание эффективно функционирующей и управляемой системы образования взрослых как действенного фактора позитивных социально-экономических преобразований. Концепция содержит следующие разделы:

- характеристику основных задач (функций) непрерывного образования взрослых на современном этапе;
- методологию, раскрывающую современную специфику непрерывного образования взрослых и его роль в системе непрерывного образования;
- правовые предложения по структуре и содержанию законодательства о непрерывном образовании взрослых;
- управленческие аспекты, раскрывающие принципы и формы государственного управления современной системой непрерывного образования взрослых.

Современная специфика непрерывного образования взрослых

Специфика является ключевым фактором, обуславливающим разработку государственной политики и формирование системы образования взрослых. Целесообразно выделять в ней следующие аспекты:

а) возрастные особенности и социальный статус взрослого человека, которые непосредственно влияют на его отношение к своему дальнейшему образованию и развитию, а также на процессы восприятия и усвоения учебного материала. В отличие от высшего образования взрослый обучающийся обладает психо- физиологической и социальной зрелостью, полной гражданско-



правовой дееспособностью и экономической самостоятельностью, а самое главное - вовлечен в сферу трудовых отношений. По этой причине концептуальные подходы, формы и методы работы, практикуемые по отношению к подрастающему поколению, не могут быть прямо перенесены на взрослых обучающихся.;

б) специфика контингента непрерывного образования взрослых, который различается многообразием социальной и возрастной неоднородности и определяет основные направления обучения. По социальному статусу в качестве объектов обучения возможно выделение следующих социально-демографических групп населения, составляющих потенциальный и реальный контингент непрерывного образования взрослых:

- работники сферы профессионального труда;
- временно незанятые, в том числе, безработные;
- лица, занятые исключительно в домашнем хозяйстве;
- лица третьего возраста;
- лица с ограниченными возможностями;
- лица, в силу ряда обстоятельств, изменивших свой социальный статус: мигранты, военнослужащие, уволенные в запас и др.;

в) специфика функций непрерывного образования взрослых, среди которых основные:

– компенсаторная, предоставляющая взрослым членам общества, упустившим возможность получения соответствующего образования в юношеском возрасте, повысить свой образовательный уровень до желаемого;

– адаптирующая, обеспечивающая новыми знаниями и умениями, потребность в которых возникает по мере изменения социальных условий их жизнедеятельности;

– развивающая, способствующая всестороннему развитию личности в период самостоятельной жизни;

г) непосредственное влияние на социально-экономическое развитие:

– путем переквалификации непрерывное образование взрослых способствует регулированию трудовой занятости населения и снижению безработицы;

– повышением квалификации помогает улучшению качества производственной и служебной деятельности;

– интеллектуальным развитием формирует творческое отношение к труду и выполняемым профессиональным обязанностям.

Принципы государственной политики в области непрерывного образования взрослых

Исходя из мировой и отечественной практики, целесообразно применять в непрерывном образовании взрослых следующие принципы:



- признание права на образование в любом возрасте как одного из важнейших фундаментальных прав человека;
- ориентация непрерывного образования взрослых на общечеловеческие ценности и идеалы гуманизма;
- содействие гармонизации интересов личности, социальной общности и общества в целом;
- обеспечение доступности непрерывного образования взрослых, как реальной возможности преемственно продолжать учебу в дееспособном возрасте;
- обеспечение автономности образовательных организаций, невмешательства органов центральной и местной власти в их работу, за исключением случаев, предусмотренных законодательством;
- взаимодействие и партнерство государственных органов, неправительственных и общественных организаций в данной сфере;
- государственная поддержка общественной инициативы в области непрерывного образования взрослых;
- гласность в вопросах разработки, принятия и реализации решений, затрагивающих интересы взрослого населения в области непрерывного образования;
- учет специфики образовательных потребностей различных категорий взрослого населения;
- государственная поддержка образовательных организаций в виде предоставления безвозвратных субвенций, а также налоговых льгот и льгот по арендной плате за пользование государственными помещениями и земельными участками;
- содействие в получении и продолжении образования лицам, нуждающимся в особой социальной защите;
- ориентация на создание в стране единой системы непрерывного образования;
- учет мирового опыта и рекомендательных документов международных организаций.

Информационное обеспечение государственной политики в области непрерывного образования взрослых

Государственную политику в области непрерывного образования взрослых, отвечающую современным требованиям, формирует ряд факторов, анализ которых составляет информационную основу при ее разработке и реализации. К ним относятся:

- современное состояние и проблемы социально-экономического развития по стране в целом и регионах;
- международный опыт организации и содержания непрерывного образования взрослых, особенно, рекомендации ЮНЕСКО, применительно к



российской специфике;

– достижения ученых в области непрерывного образования взрослых и непрерывного образования, особенно, научные труды бывшего Института образования взрослых и ныне действующего Института педагогического образования и образования взрослых Российской академии образования. При этом необходимо учитывать, что в разработке теории непрерывного образования взрослых принимают активное участие не только педагогическая наука, но и все науки о человеке и обществе – философия, социология, правоведение, психология, экономика;

– анализ опыта бывшего СССР, в котором законодательно закреплялись права и льготы взрослым обучающимся, не без государственной поддержки развивался ряд направлений образования взрослых, не потерявших актуальности и в наши дни, функционировало общество «Знание», которое на хозрасчетной основе активно занималось популяризацией научных знаний и просветительской деятельностью и др.;

– статистические и социологические исследования потребностей и отношения населения к образованию взрослых и непрерывному образованию, их нынешнего состояния, а также кадровых возможностей;

– документы государственных и региональных органов управления, характеризующие состояние и проблемы непрерывного образования взрослых в стране и регионах.

Приоритетные задачи непрерывного образования взрослых на современном этапе

В последнее время все большую значимость в непрерывном образовании взрослых приобретает тенденция перенесения основного акцента с профессиональной переподготовки и повышения трудовой квалификации на целостное развитие личности. Отсюда, важнейшая задача, как отмечается в материалах ЮНЕСКО, – обеспечить взрослого человека пониманием жизни, знаниями и умениями, необходимыми для творческой, продуктивной и приносящей удовлетворение жизни в современном динамично изменяющемся обществе. В качестве главных ориентиров государственной политики в этой области рассматриваются три ведущие идеи – гражданственность, социально-трудовая мобильность, широкое участие в жизни общества.

Исходя из этого, в современных социально-экономических условиях образование взрослых в России должно получить более высокий государственный статус, правовое, научно-методологическое обоснование и практическую направленность. Приоритетные задачи следующие:

– государственное признание непрерывного образования взрослых, как одного из важнейших направлений образовательной политики, формирование государственно-общественной системы управления им на всех уровнях;

– создание правовой основы непрерывного образования взрослых,



предполагающей в качестве исходной позиции принятие Закона об непрерывном образовании взрослых и внесение соответствующих изменений в уже принятые законодательные акты в сфере образования;

– разработка федеральной программы развития непрерывного образования взрослых и на этой основе создание региональных программ с учетом социально-экономических, демографических, национальных, культурных и других особенностей регионов;

– создание эффективно функционирующей системы непрерывного образования взрослых на федеральном и региональных уровнях;

– подготовка, переквалификация и повышение квалификации в области непрерывного образования взрослых, создание специализированных учебных заведений по образованию взрослых;

– стимулирование непрерывного образования взрослых, как система мер, предпринимаемая государством и обществом, направленных на широкое вовлечение взрослых граждан в различные виды учебной деятельности и достижение высоких результатов.

Непрерывное образование взрослых и социально-экономическое развитие

При эффективной организации и функционировании непрерывного образования взрослых способно оказывать существенное влияние на социально-экономическое развитие. Целесообразно выделять опосредованное – повышение интеллектуального потенциала населения и его социализация.

Повышение интеллектуального потенциала формирует: предрасположенность и активное освоение наукоемких профессий и технологий, таких, как компьютерные, нанотехнологии и т.п.;

– интерес, позитивное отношение к внедряемым инновациям и более быстрое их освоение;

– творческое отношение к труду и профессиональным обязанностям, стремление к усовершенствованию трудовых процессов, изобретательству и рационализаторству;

– стремление к личностно-профессиональному совершенствованию, самосовершенствованию и творческой самореализации.

Социализация как соответствие человека современным и постоянно изменяющимся условиям проживания в данном обществе способствует:

– быстрой и лучшей самостоятельной адаптации к социально-экономическим условиям, что существенно снижает объемы государственной поддержки;

– самодостаточности, позволяющей самостоятельно обеспечивать достойное проживание и развитие себя и своей семьи, а также помогать нуждающимся родственникам;



- стремлению к освоению нескольких профессий, что позволяет легче находить работу и занять достойное место в общественном разделении труда;
 - стремлению к самостоятельному ведению бизнеса, индивидуальному предпринимательству;
- Непосредственное влияние на социально-экономическое развитие непрерывного образования взрослых оказывает:
- профессиональным обучением, особенно, опережающей подготовкой кадров в соответствии с перспективами социально-экономического развития;
 - переквалификацией, позволяющей снизить безработицу и регулировать трудовую занятость населения;
 - повышением квалификации, повышающим качество и производительность труда.

Система непрерывного образования взрослых

Прежде всего, она является составной и завершающей частью единой системы непрерывного образования, обеспечивающей учебную деятельность как естественную составляющую образа жизни человека на всех стадиях его жизненного цикла. С одной стороны, это предполагает преемственность с общим, средним и высшим профессиональным образованием, но, с другой - некоторую обособленность, обусловленную спецификой обучения взрослых. Система непрерывного образования взрослых должна обеспечивать:

- пожизненное учение (life – long learning), или, как все чаще акцентируется в последнее время – пожизненное развитие;
- образование для всех (education for all), то есть, по возможности охватывать всех взрослых и быть доступной для различных слоев населения;
- и, наконец, в высшей стадии своего развития (learning society) обеспечивать такую организацию общественной жизни, при которой все граждане активно учатся и также активно учат других.

Система непрерывного образования взрослых включает следующие взаимодействующие компоненты:

- исследовательские центры, разрабатывающие концептуальные основы образовательной политики и комплекс мер по ее реализации;
- органы государственной власти и управления на федеральном и региональном уровнях;
- федеральные и региональные общественные организации;
- образовательные программы различной направленности;
- образовательные организации, реализующие названные программы;
- дидактические системы, сориентированные на особенности взрослого учащегося (андрагогика);
- социальные службы, нуждающиеся в образовательных программах для взрослых, способствующих их успешной деятельности (служба занятости,



миграции и др.);

- просветительские учреждения и организации;
- общественные объединения граждан, заинтересованные в непрерывном образовании взрослых (профессиональные союзы, политические партии, общественные движения).

Основные направления непрерывного образования взрослых

Их активно формируют социальные требования к интеллектуальному, профессиональному и творческому уровню членов общества, состояние и тенденции социально-экономического развития страны и регионов, а также образовательные потребности взрослого населения. По мере изменения этих факторов соответственно меняются и направления непрерывного образования взрослых. Совокупный анализ факторов позволяет сделать следующие выводы:

– интенсивное развитие интеллектоемких и наукоемких производств повышает требования к общему развитию и уровню квалификации работников, что предполагает их «пожизненное» повышение квалификации и переподготовку. Становятся необходимыми принципиально новые модели обучения специалистов во всех отраслях социальной жизни и экономики, развитие внутрифирменного обучения;

– возрастают требования к общекультурному образованию, предполагающему в современных условиях владение компьютером, иностранными языками, более совершенными коммуникативными и адаптивными умениями, навыками, ориентирование в основах законодательства, экономики, подготовку к семейной жизни, компетентную заботу о физическом здоровье и др. Это уже вызвало и будет вызывать бурный рост соответствующих направлений и форм обучения;

– интенсивное реструктурирование рынка, миграция, массовое увольнение в запас военнослужащих ведут к появлению значительного количества трудоспособных людей, в том числе и с высоким образовательным цензом, которые нуждаются в профессиональном переобучении и социально-психологической коррекции;

– увеличивается количество детей, не имеющих полного среднего, среднего базового образования или вообще не обучавшихся в школе. В соответствии с этим нарастает потребность в адаптивных образовательных систем, выполняющих компенсаторную функцию, таких как вечерние, сменные школы, экстернаты и др.;

– активная адаптация в обществе требуется для особых категорий населения: людей с ограниченными возможностями, отбывающими наказание за совершенные преступления и др.;

– наряду с этим принципиально новые возможности для всех направлений образования взрослых открывают компьютерные технологии.

Исходя из анализа, наиболее актуальными для нашей страны



представляются следующие направления непрерывного образования взрослых:

общее образование, направленное на преемственное обогащение у взрослого населения мировоззренческих, общекультурных знаний и умений, позволяющих полнее социализироваться в современное общество;

– специальное образование в соответствии со специфическими потребностями и запросами населения;

– компенсаторное образование для людей, не получивших в свое время среднего образования или вообще не обучавшихся в школе;

– профессиональное образование, сориентированное на пожизненное обогащение трудового потенциала, повышение квалификации и переподготовку работников, особенно в связи с интенсивным развитием интеллектоемких и наукоемких производств;

– второе и третье высшее образование;

– экономическое образование и обучение предпринимательству (для индивидуальных предпринимателей и малого бизнеса);

– образование молодых взрослых - выпускников учебных заведений на начальном этапе их профессиональной карьеры;

– образование безработных, переподготовка их на новые виды труда, повышение квалификации и социально-психологическая коррекция;

– образование военнослужащих, уволенных в запас переобучение их на гражданские профессии и социальная адаптация;

– образование и социальная адаптация мигрантов, как внутренней миграции, так и приезжающих из стран СНГ на заработки, а также переселенцев, возвращающихся на историческую родину;

– образование людей третьего возраста, помогающее им быстрее и безболезненнее освоиться в новой возрастной и жизненной ситуации;

– образование женщин, направленное на достижение фактического равенства между мужчинами и женщинами, особенно в мусульманских регионах;

– непрерывное образование взрослых с ограниченными возможностями, открывающее новые возможности их интеграции в общество в связи с развитием современных компьютерных технологий;

– образование заключенных, направленное на освоение ими современных профессий и адаптацию в социум после отбытия наказания;

– непрерывное образование взрослых за рубежом, особенно, обучение русскому языку, как иностранному, а также основам русской культуры;-

– просветительская деятельность, повышающая общую культуру и социальную активность населения путем распространения научных знаний и достижений культуры, информирования и разъяснения.

Управление в сфере непрерывного образования взрослых

Отличительной чертой управления непрерывным образованием взрослых



является его государственно-общественный характер. Это означает, что наряду с государственными органами широкое участие в управленческой деятельности принимают различные неправительственные организации и общественные движения. Исходя из этого, определяются основные принципы управления:

– партнерство государственных и общественных субъектов управленческой деятельности;

– четкое разграничение компетенции и полномочий управленческой вертикали;

– широкое участие взрослого населения в обсуждении и принятии решений в данной сфере образовательной деятельности.

В соответствии с мировой практикой главным органом управления в стране является Национальный (федеральный) координационный совет по образованию взрослых. Аналогичные советы создаются на региональном уровне. Национальный (федеральный) совет функционирует во взаимодействии со Всемирным советом по образованию взрослых и Европейской ассоциацией образования взрослых.

Национальный (федеральный) советы, региональные советы в пределах своих полномочий обсуждают актуальные вопросы по непрерывному образованию взрослых и готовят предложения для рассмотрения в Парламенте и Правительстве страны, в соответствующих региональных органах управления. В составы Советов входят:

– представители центральных и региональных органов государственной власти, ответственных за развитие непрерывного образования в стране и ее регионах;

– представители органов местного самоуправления;

– представители основных учреждений и организаций непрерывного образования взрослых;

– представители предприятий, организаций и ведомств, заинтересованных в развитии непрерывного образования взрослых;

Основным документом, определяющим перспективы данной образовательной деятельности является Государственная программа развития непрерывного образования взрослых в России и соответствующие региональные программы. Они входят составной частью в единую программу развития образования в стране и регионах.

Государственная и региональные программы развития непрерывного образования взрослых определяют:

– ближайшие и перспективные цели и задачи системы непрерывного образования взрослых и ее отдельных подразделений;

– приоритетные направления непрерывного образования взрослых;

– меры, направленные на повышение эффективности непрерывного образования взрослых;

– меры по бюджетному финансированию и иные источники финансовой



поддержки непрерывного образования взрослых;

– научно-исследовательские, учебные и другие учреждения и организации, исследующие проблемы непрерывного образования взрослых и разрабатывающие способы их практического разрешения;

– полифункциональные центры непрерывного образования взрослых при органах местного самоуправления;

Законодательство о непрерывном образовании взрослых

Обязательное условие успешного развития непрерывного образования взрослых – наличие соответствующей законодательной базы. Она гарантирует всеобщность и неотъемлемость права граждан на образование в любом возрасте, от полноты реализации которого непосредственно зависит, в какой мере граждане смогут воспользоваться всеми другими правами и свободами демократического общества. Право на образование не может полноценно осуществляться без законодательного закрепления доступности образования взрослых и обязанностей органов государственной власти и управления по его наиболее полной реализации. Наряду с этим законодательство должно регулировать правоотношения и создавать правовые механизмы, обеспечивающие эффективность данной образовательной деятельности.

Законодательство о непрерывном образовании взрослых разрабатывается на основе:

- Всеобщей Декларации прав человека;
- Европейской конвенции о защите прав человека и основных свобод;
- Конституции Российской Федерации;
- Закона «Об образовании Российской Федерации»;

Специфика непрерывного образования взрослых состоит, прежде всего, в том, что его контингент составляют, как правило, совершеннолетние граждане уже вовлеченные в сферу трудовой занятости. Отсюда важный принцип, который необходимо соблюдать при формировании нормативно-правовой базы: должны регулироваться не только отношения по поводу непрерывного образования, но и отношения, связанные с профессиональной деятельностью, с различными сторонами жизни человека.

Исходя из этого, законодательство должно определять:

- права работающего учащегося в сфере образования;
- права учащегося работника в сфере трудовой занятости;
- обязанности работодателя по обеспечению условий, способствующая успешной учебной деятельности работника;
- нормы, регулирующие деятельность учреждений непрерывного образования взрослых;
- нормы, регулирующие отношения между государственными, неправительственными и общественными органами



управления;

В законодательстве необходимы также меры противодействия излишней коммерциализации непрерывного образования взрослых и дополнительные льготы и формы государственной поддержки граждан, нуждающихся в особых формах социальной защиты.

Первоочередные меры по развитию непрерывного образования взрослых в России

1. При Министерстве образования РФ создать рабочую группу и поручить ей подготовить План первоочередных мероприятий по разработке основ государственной политики в области непрерывного образования взрослых;

2. На основе рекомендаций, представленных рабочей группой, утвердить Федеральный координационный совет по непрерывному образованию взрослых и положение о его деятельности. Аналогичные советы создать в регионах;

3. Разработать проект Государственной программы по развитию непрерывного образования взрослых, обсудить его на координационном совете, вынести на широкое обсуждение и представить на утверждение государственными органами. Аналогичные программы утвердить в регионах;

4. Разработать проект Закона «Об образовании взрослых в РФ» и представить его на обсуждение в установленном порядке;

Создать Институт непрерывного образования взрослых, которому придать функции научно-исследовательского и методического обеспечения непрерывного образования взрослых, а также подготовку, переподготовку и повышение квалификации руководителей, организаторов непрерывного образования взрослых и андрогогов



ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ

Редакция журнала «АКАДЕМИЯ профессионального образования» приглашает к сотрудничеству научно-педагогических работников и руководителей учреждений профессионального образования, докторантов и аспирантов, работодателей и специалистов служб занятости, а также всех заинтересованных лиц. Авторы представляют статьи на русском языке объемом от 0,5 до 1 авторского листа (20 - 40 тыс. знаков). Статья должна быть теоретической или практико ориентированной работой и иметь научную новизну.

Просьба направлять материалы в адрес редакции: Россия, 192007, Санкт-Петербург, ул. Курская, д.21А, ФБГОУ ДПО «ИИОБ» или по электронной почте: ipkspo@mail.ru с пометкой «материал для публикации».

Требования к оформлению материалов:

- текст должен быть набран в текстовом редакторе Microsoft Word; размер шрифта (кегель) – 13, тип – Times New Roman, межстрочный интервал – одинарный, без переносов;
- параметры страницы: все поля по 2,5 см; отступы в начале абзаца – 1,27 см;
- схемы и таблицы должны иметь заголовки, размещаемые над схемой или таблицей; рисунки – подпись под рисунком, рисунки должны выполняться по ширине текста в формате *.jpg, *.bmp.

Структура материалов:

- 1) УДК (берется из библиотечных каталогов);
- 2) на английском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, развернутая аннотация (6-8 строк, 300 - 500 знаков), ключевые слова;
- 3) на русском языке: Ф.И.О. автора (авторов), название статьи прописными буквами, развернутая аннотация (6-8 строк, 300 - 500 знаков), ключевые слова;
- 4) текст статьи, библиографические ссылки в тексте статьи оформляются квадратными скобками;
- 5) библиографический список оформлять по ГОСТу Р 7.0.15 - 2008 (http://www.nilc.ru/nilc/documents/gost_P_7.0.5.-2008.rtf) в порядке цитирования, а не по алфавиту.

Порядок рецензирования рукописей

1. Все статьи, направляемые в журнал, должны иметь рецензию доктора наук по соответствующей специализации, заверенную в отделе кадров в установленном порядке. Текст статьи и рецензия высылаются на адрес редакции.
2. В редакции рукопись статьи проходит техническую (наличие всех элементов статьи и соблюдение необходимых требований) и научную (оригинальность, научная новизна, теоретическая значимость) экспертизы.
3. Рукописи, не прошедшие экспертизу, возвращаются авторам на доработку.





АКАДЕМИЯ профессионального образования. – 2015. – № 7