

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования

«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНИКИ
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ ПРАКТИКИ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-методической конференции
с международным участием
(г. Пермь, 28 марта 2013 года)

Пермь, 2013

УДК 364;378
ББК 65.272+74.58
С 69

Современные методы и техники социально-гуманитарной практики: сб. материалов всеросс. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Пермь, Перм. гос. нац. иссл. ун-т, 28 марта 2013 г.) / под общ. ред. З.П. Замираевой, В.А. Леденцовой, Т.Д. Попковой; Перм. гос. нац. иссл. ун-т.—Пермь, 2013. – 242 с.

ISBN 978-5-7944-2115-6

В сборник материалов конференции включены результаты актуального опыта осмысления и применения современных методов и техник социально-гуманитарной практики, реализуемых на разных уровнях и в различных областях социальной сферы.

Авторские материалы пермских авторов, ученых и практиков из других регионов России и дальнего зарубежья, представленные в сборнике по теме конференции, обобщают методические наработки в области социологических, социально-психологических, социально-правовых, социально-педагогических и медико-социальных направлений гуманитарной практики.

Сборник материалов предназначен для работников образования и науки, специалистов-практиков социально-гуманитарных профессий, студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению «Социальная работа».

УДК 364;378
ББК 65.272+74.58

Печатается в соответствии с решением редакционно-издательского совета
Пермского государственного национального исследовательского
университета

Рецензент: *А.А. Волочков*, д. п. н., проф., зав. кафедрой практической психологии Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

ISBN 978-5-7944-2048-7

© Пермский государственный национальный
исследовательский университет, 2013

ОГЛАВЛЕНИЕ

ПРИВЕТСТВИЕ ректора Пермского государственного национального исследовательского университета <i>Макарихина И.Ю.</i>	7
ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ	
<i>Замараева З.П.</i> Практическое обучение студентов специальности «Социальная работа» как необходимый компонент эффективной подготовки.	9
<i>Антипов А.Г.</i> Методология науки и ее роль в подготовке социальных работников в вузе.	15
<i>Гасумова С.Е.</i> Использование новых информационных технологий в образовательном процессе при подготовке специалистов для социальной сферы.	19
<i>Попкова Т.Д.</i> Учиться...Учиться? Учиться! (размышления о системе обучения в ВУЗе).	28
<i>Баженова М.И.</i> Развитие системного мышления студентов посредством проблемно-поисковых приемов работы с терминологией социально- гуманитарных дисциплин.	36
ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ	
<i>Ванькова М.М., Чернова И.Г.</i> Деятельность Университетского волонтерского центра как практика формирования социально- гуманитарных компетенций студентов.	42
<i>Григорьева М.И.</i> Зимняя школа социальной работы как форма реализации компетентностного подхода в образовательной деятельности вуза.	46
<i>Даниэл Джонс Энн.</i> Helpful things for parents who are adopting.	51
<i>Зобнина О.Н.</i> Опыт социальной работы с детьми с расстройством аутистического спектра.	55
<i>Зорина Н.И. Шилова О.В.</i> Сопровождение районного актива школьных служб примирения как эффективный механизм внедрения и реализации восстановительного подхода в образовании.	60

<i>Леденцова В.А.</i> Переговорные технологии в обучении студентов юридического факультета ПГНИУ.	64
<i>Морозова Н.Н.</i> Использование восстановительного подхода в работе центров социального обслуживания семьи и детей.	68
<i>Невельсон Е.Ю.</i> Особенности проведения социально-психологического тренинга в студенческой аудитории.	74
<i>Петухова Е.И.</i> Особенности работы с трудными подростками.	77
<i>Реутов С.И.</i> Интерактивные образовательные технологии в обучении студентов. Организация и проведение деловой игры.	81
<i>Русакова Н.А.</i> Моделирование социально-педагогической деятельности с замещающей профессиональной семьей.	86
<i>Соболева Л.А.</i> Интерактивные занятия в процессе преподавания основ ювенальной юстиции.	94
<i>Телегина Г.А.</i> Особенности регламентации межведомственного взаимодействия в деятельности учреждений социальной сферы.	97
<i>Хавкина А.Л.</i> Возможности и использование медиации в работе с семейными конфликтами.	101
<i>Шабурникова Т.В.</i> Деловая игра в процессе преподавания социально-гуманитарных дисциплин.	107
ТЕЗИСЫ ЗАОЧНЫХ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ	
<i>Аганов Е.П.</i> Роль истории социальной работы в подготовке специалистов.	111
<i>Базуева Е.В.</i> Особенности методики преподавания курса «Гендерология и феминология».	114
<i>Баранов Н.А., Телегина Г.А.</i> Социальные арт-технологии как инструмент формирования позитивных стереотипов поведения студентов.	120
<i>Белобородова М.В.</i> Технологии работы с семьями и детьми, находящимися в опасном положении.	123
<i>Бессонов И.В., Семенова М.Н.</i> Приемы ведения консультаций для населения специалистами Пенсионного фонда РФ.	129

<i>Вандышева Л.В.</i> Особенности обучения бакалавров социальной работы.	133
<i>Голубева Т.Б.</i> Идеи справедливости и равенства в курсе «Основы социального государства».	138
<i>Гунбина С.В., Королев А.С.</i> Развитие социальной активности студентов в процессе обучения.	143
<i>Димухаметов Р.С., Пермьяков А.К.</i> Теоретические подходы к проблеме социально-педагогической фасилитации развития интеллектуальной одаренности школьников.	148
<i>Жеребкина В.Ф.</i> Подготовка будущих социальных педагогов к диалогическому общению.	153
<i>Игнатова Е.В.</i> Использование метода case-study при подготовке будущих специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности с семьей и детьми.	158
<i>Калинина Г.Н., Шашкина М.И.</i> Психологический аспект в подготовке студентов специальности «Социальная работа» в колледже.	162
<i>Киселева К.А.</i> Адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе.	166
<i>Княжева И.А.</i> Магистратура как форма подготовки преподавателей высшей школы: история и современность.	170
<i>Королев С.О.</i> Эффективность использования аудиовизуальных средств в профессиональной подготовке и переподготовке специалистов.	174
<i>Лебедева Л.С.</i> Студент как субъект учебной деятельности в современных инновационных условиях.	178
<i>Липовка В.А.</i> Технологии функционального биоуправления в психолого-педагогическом сопровождении детей «группы риска».	180
<i>Листопад А.А.</i> Социальное творчество как социально-педагогическая проблема.	184
<i>Маторнова Т.Н.</i> К вопросу о профессионально-практической подготовке будущих педагогов в условиях реализации инновационной площадки.	190

<i>Мартынова Т.С.</i> Использование икт в подготовке студентов специальности 040401 «Социальная работа».	193
<i>Мнайдарова С.С.</i> Языковое портфолио как одна из перспективных форм изучения иностранного языка.	196
<i>Мнайдарова С.С.</i> Структурно-функциональная модель формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов учреждений среднего профессионального образования.	202
<i>Моисеева Е.В.</i> Инновационные образовательные технологии в процессе преподавания правовых дисциплин.	207
<i>Моисеенко В.Л.</i> Информационный стенд в структуре организации информационного пространства для детей, воспитывающихся в условиях детского дома.	212
<i>Морозов А.В.</i> Роль творческого потенциала и его развитие у специалистов социальной сферы в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации.	216
<i>Останина Е.С.</i> Современные практики формирования профессиональных компетенций будущих специалистов по социальной работе.	221
<i>Столбова Е.А.</i> Временный детский коллектив как фактор развития творческого потенциала школьника.	225
<i>Тагаева Т.А.</i> Социокультурная реабилитации в системе социальной адаптации лиц с ограниченными возможностями здоровья (на базе ГБУ «Социально-оздоровительный центр «Преодоление».	230
<i>Черникова Е.Г.</i> Организация практической подготовки бакалавров социальной работы.	234

МИНОБРНАУКИ РОССИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего профессионального образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ПРИВЕТСТВИЕ

Пермский государственный национальный исследовательский университет, в лице ректора профессора Макарихина Игоря Юрьевича приветствует участников Всероссийской научно-методической конференции «Современные методы и техники социально-гуманитарной практики».

Подготовка высококвалифицированных специалистов для социальной сферы является важным направлением деятельности нашего вуза. Кафедра социальной работы, являясь выпускающей, занимает значимое место в этом процессе. По оценке экспертов из Высшей школы экономики, специальность «Социальная работа» в ПГНИУ находится на 5 месте по России в рейтинге классических университетов. Это, несомненно, высокий результат, который достигнут благодаря блестящему профессорско-преподавательскому составу, талантливому руководству и использованию инновационных технологий в организации учебного процесса. Многие преподаватели кафедры хорошо известны в научном мире и вносят достойный вклад в развитие специальности «Социальная работа» в нашей стране и Пермском крае.

В этом году кафедра социальной работы определила для себя ряд актуальных задач: обобщение методического опыта педагогической деятельности в сфере преподавания социально-гуманитарных дисциплин, форм и методов кадровой работы, профессиональной подготовки и

повышения квалификации специалистов социальной сферы, разработку современных технологий работы в деятельности организаций и учреждений социальной сферы, а также расширение опыта работы с клиентами социальных служб. Реализация подобной задачи осуществляется в тесном сотрудничестве с учебными заведениями, органами власти, учреждениями и организациями социальной сферы города Перми и России. Теоретические исследования в социально-гуманитарной сфере неизменно связаны с методикой практической работы в соответствующих областях, последними достижениями в разработке социальных технологий. В связи с этим, Пермский государственный национальный исследовательский университет высоко ценит вклад наших академических и практических партнеров в развитие сотрудничества, формирования общей исследовательской базы.

Тематика исследований, представленных в настоящей конференции, отличается высокой актуальностью и научной ценностью. Впервые в нашем регионе научно-методические аспекты подготовки специалистов для социальной сферы и их дальнейшей профессиональной деятельности рассматриваются целенаправленно и детально, в столь концентрированном виде. Действительно, на современном этапе развития российского общества назрела острая необходимость в анализе и совершенствовании методических аспектов динамично развивающейся социальной работы. Подобные исследования вносят неоценимый вклад в формирование социального благополучия в российском обществе.

Пермский государственный национальный исследовательский университет выражает благодарность участникам конференции за вклад в развитие этого научно-методического направления и желает дальнейших успехов в вашей деятельности.

И.Ю. Макарихин

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

А.Г. Антипов

*д. соц. н., профессор кафедры социологии и политологии,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь*

МЕТОДОЛОГИЯ НАУКИ И ЕЕ РОЛЬ В ПОДГОТОВКЕ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В ВУЗЕ

В условиях формирования социального государства, повышения внимания к развитию личности, объективно возрастают требования к качеству подготовки социальных работников в системе высшего образования. Тем более, в современном российском обществе это качество, как свидетельствует практика и специальные исследования, не соответствует требованиям времени.

Подготовка высококвалифицированных социальных работников в вузе зависит от большого числа факторов и условий. Но все их можно условно свести в три большие группы. К первой относятся учебные дисциплины преимущественно теоретико-методологического характера. Во вторую группу входят учебные предметы прикладного, практического характера. В последние годы к этим группам добавилась еще одна – третья. Речь идет о самостоятельной работе студентов по овладению своей будущей специальностью. Раньше этот вид деятельности студентов тоже был, но он официально не входил в учебный план.

В данных тезисах остановлюсь на роли и месте теоретико-методологических дисциплин в подготовке социальных работников в вузе, в первую очередь магистров. Такой акцент на предмет исследования продиктован рядом причин.

Во-первых, роль теоретико-методологических дисциплин в подготовке современных специалистов, и, не только социальных работников, явно принижена. Ярким тому подтверждением являются многочисленные концепции и стратегии (по некоторым авторитетным данным таковых в настоящее время в стране насчитывается около 300), разработанные преимущественно без опоры на научно-методологические основы. По этой и некоторым другим причинам в современной России эффективно не реализована *ни одна реформа социально-экономического характера*. В качестве примера можно сослаться на пенсионную реформу, реформу образования, здравоохранения, семейной и демографической политике и др. Чаще всего разработчики этих реформ опираются на так называемый «здравый смысл». Не случайно, федеральная власть в лице первых лиц государства уже многие годы сетует на низкий уровень профессионализма кадров. Помимо этого, принятию более эффективных управленческих решений мешает чрезмерная их политизированность и высокий уровень коррумпированности.

Внутренние и внешние условия общества, ситуация в социально-экономической и политической сферах меняется быстро, а стиль мышления и поведения специалистов, в том числе так называемой элиты, управленцев всех уровней, во многом остается прежним. Отсюда и запоздалая реакция на новые и новые вызовы времени. В этом же состоит одна из причин живучести так называемой «вертикали власти».

Во-вторых, современная наука и ее методологические основы не всегда отвечают современным требованиям. Мир меняется быстрее, чем теории, объясняющие эти изменения. Мир, по мнению известного американского социолога И. Валлернстайна, вступил в неизвестность, что требует усиления внимания к его изучению, нахождение адекватных ему методологий.

При подготовке социальных работников, обучению их методологическому знанию и навыкам их применения есть значительные

трудности. Часть из них связана с тем, что «перевод», признанных в научном сообществе методологий на язык практики, описание их в учебниках и учебных пособиях крайне редкое явление.

В-третьих, даже имеющейся учебно-методический материал по методологии социальных наук зачастую написан нарочито усложнено, что не может не отвратить часть студентов от изучения этого материал. Более того, ныне среди ряда социальных исследователей сложилась своеобразная мода. Суть ее состоит в том, что чем туманнее и расплывчатей теория, тем она привлекательней в научном сообществе. Вот что по этому поводу пишет известный российский социолог В.П. Култыгин: «Чем более эзотиричной, неясной является теория или ее изложение, тем более велика вероятность, что она породит бесконечные экзегические дискуссии, Это может породить специфический класс теоретических построений – интеллектуальную акробатику».

Подобная «акробатика» демотивирует студентов к изучению научных основ, изучаемых дисциплин, негативно влияет на престиж фундаментальных наук.

В-четвертых, изучение методологии социально-гуманитарных наук будущими профессионалами – социальными работниками требует активной мыслительной деятельности, умения использовать полученные знания и навыки в реальной практике. К сожалению, далеко не все студенты глубоко осознают и нацелены на реализацию этого требования. Отсюда и формальный подход к изучению методологии науки, в том числе в своей области – социальной работе.

Большая роль в освоении студентами методологии социальных наук принадлежит преподавателю, методике его работы с обучаемыми.

Наряду с лекционным материалом по методологии социальных наук, преподавателю целесообразно сделать упор на практические занятия и самостоятельную работу студентов, особенно магистров. Последних можно мотивировать тем, что их магистратская диссертация должна опираться на

конкретную (ые) методологию (ии). А для этого необходимо их знать, видеть в них достоинства и недостатки, уметь отличать методику от методологии, методы от методологии. Магистр, в своей диссертации, как конечном научном продукте, должен осознать и последовательно «строить» цепочку научной основы, а именно идти от методологии к методам, от методов к методике.

В заключении выделю два основных приема, помимо чтения лекций, которые, по моему мнению, позволяют студентам – магистрам более глубоко изучить методологию социальных наук.

Суть *первого приема* состоит в прочтении студентами статей или монографий (отдельных глав или параграфов) наиболее известных отечественных или зарубежных методологов и совместное их обсуждение с преподавателем. Если среди магистров есть такие, которые способны прочитать тот или иной источник на иностранном языке, то это преподаватель должен всячески приветствовать.

В ходе такого обсуждения выделяются возможности определенных методологий и пределы их использования.

После наработки соответствующих знаний и навыков, студентам можно дать индивидуальные или групповое задание по *анализу содержания и теоретико-методологических подходов в авторефератах диссертаций* (кандидатских или докторских), по тематике непосредственно связанных с их будущей профессиональной деятельностью. После проработки конкретного задания идет коллективное его обсуждение.

Как показывает практика, подобный прием изучения студентами теоретико-методологических подходов в изучении тех или иных социальных явлений положительно влияет на их профессиональную подготовку, способствует самоутверждению в своей профессии. В ходе такой работы у магистрантов не возникает особых вопросов к своему научному руководителю о том, как писать магистерскую диссертацию, на какие методологии опираться, какие методы и методики использовать. По-

существо, мы тем самым подводим магистров к следующему, возможному, этапу их профессионального роста: поступлению в аспирантуру и написанию кандидатской диссертации.

В данных тезисах было уделено внимание только некоторым аспектам значения методологии социальных наук в подготовке социальных работников и отдельным приемам повышения качества обучения студентов по данным дисциплинам.

С.Е. Гасумова

*к. соц. н., доцент кафедры социальной работы юридического факультета,
Пермского государственного национального исследовательского
университета,
г. Пермь*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НОВЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Новые информационные технологии (НИТ) все активнее используются в образовательном процессе и повышают его эффективность. Важно понять, каким образом в рамках учебных заведений можно осуществить такие изменения, которые позволят учащимся воспользоваться возможностями НИТ для обучения (телевидение, видео, радио, Интернет, видеомосты и т.д.). В обучении могут использоваться и новые формы занятий – от открытых классных занятий до открытых университетов (Соколова И.В., 2002).

На наш взгляд, огромную ценность для образования имеет, прежде всего, Интернет, т. к. представляет уже сам по себе обширную базу знаний. Большинство студентов вузов (73%) еще в 2007 г. назвали Интернет самым важным источником получения информации при обучении, в то время как

лекции преподавателей ранжировали лишь на 3 место (Социс. 2007. № 8. С. 134-137).

Уникальный образовательный Интернет-проект реализовывался в России с 2006 г. для медицинских и фармацевтических работников. Суть проекта – в повышении навыков использования сети Интернет в профессиональных целях. В рамках проекта проводились обучающие семинары по использованию Интернет, и осуществлялось обеспечение российских врачей бесплатным в него доступом. Специально для этого был создан Интернет-сайт www.solinter.ru, который стал отправной точкой для тех, кто на профессиональном уровне интересуется медициной и фармакологией. По бесплатному многоканальному телефону 8-800-200-20-18 российских медицинских работников консультировали, как пользоваться Интернетом в повседневной работе, как выходить на нужные сайты, принимать участие в различных профессиональных форумах, общаться с коллегами и обсуждать самые злободневные вопросы, в том числе по организации здравоохранения (Российская газета. 2006. 22 сент. № 212. С. 14). Без сомнения, подобные проекты необходимо реализовывать и в других областях социальной сферы: в социальной защите, образовании, культуре.

Зарубежный опыт использования интернет-проектов в обучении в социальной сфере тоже достаточно интересен и достоин применения в нашей стране. Например, в Германии и Норвегии реализуются проекты «Виртуальная система помощи педагогам и обучения» («Virtual Teacher Assistance and Learning System»). В основе проектов – сформулированная профессором психологии университета г. Люнебурга (Германия) Б. Зиландом научная концепция под названием «Модель ориентации на развитие в сфере образования». В Германии для практического воплощения этой концепции созданы три интернет-сайта (подобные сайты функционируют и в Норвегии):

- www.cct-germany.de «Анализ потенциала студентов и молодых специалистов социальной сферы» посредством анонимного тестирования в сети Интернет по трем направлениям: знания; умения и навыки; интерес

к работе. Преподаватель может просмотреть обобщенные результаты тестирования по группе студентов и определить возможные трудности в работе с группой и пути их преодоления.

- www.kess-gruppen.de «Профессиональное обучающее сообщество преподавателей»: группы взаимопомощи педагогов, организованные по три человека профессиональным психологом, анонимно ведут обсуждение своих проблем в Интернет-форуме. Комментарии и рекомендации на сайте даются привлеченными по проекту специалистами-психологами и студентами старших курсов.
- www.lehrerforum-nrw.de «Проблемно-ориентированное профессиональное развитие»: форум для преподавателей с участием сорока пяти профессиональных консультантов, привлеченных по проекту для дачи комментариев и советов.

Реклама этих сайтов для студентов, молодых специалистов и преподавателей широко распространяется в учебных заведениях.

Сайты учебных заведений сегодня все больше выполняют функцию информационного и организационного обеспечения учебного процесса. На них размещается не только информация о самом учебном заведении, его научной деятельности, расписании занятий и т. п., но и дистанционные учебные курсы (с ограниченной авторизацией доступом), консультативная помощь студентам из групп социального риска, системы информационно-справочных услуг и даже электронные портфолио студентов и преподавателей.

Массовое распространение получили сегодня цифровые технологии, относительно низкие в стоимости, но обладающие большой мощностью. Они позволяют объединить в цифровой форме текст, графическое и видео изображение, речевое и музыкальное сопровождение. На этой основе создаются новые средства представления и передачи знаний.

Профессор университета Вустера (Великобритания) Колин Прайс создал компьютерную программу «Unreal Engine 2 Runtime» для

представления любых презентационных материалов лекций в форме приключенческой компьютерной игры. Главный герой, управляемый студентом, перемещается по лабиринту залов, находя и читая на стенах содержание лекции и выполняя практические задания (например, выбирая правильные ответы на вопросы в форме тестов). Исследования показали, что в такой визуально экспрессивной, интригующей и привычной для восприятия нового поколения форме материал усваивается студентами зачастую эффективнее, чем на традиционных занятиях.

Перспективным направлением в образовании сегодня является использование в учебном процессе электронных учебников и техники для визуализации информации в ходе учебного занятия. Колоссальная востребованность ожидает электронные читальные залы, уже открытые в некоторых вузах России.

Стратегическим направлением решения проблемы обеспечения вузов России необходимой учебной и научной литературой является создание территориально распределенных автоматизированных систем информационного обеспечения системы образования (агрегаторы электронных образовательных ресурсов). Создание подобных систем ведется в рамках нескольких межведомственных программ («Федеральный информационный фонд», «Создание национальной сети компьютерных телекоммуникаций для науки и высшей школы», «Российские электронные библиотеки», «Сетевая интеграция информационных ресурсов ведущих библиотек и информационных фондов России» и др.).

Еще одним важным направлением является развитие фондов сертифицированных компьютерных учебных программ, рекомендуемых для использования в сфере образовании. В России такой фонд создан. Он содержит несколько тысяч сертифицированных программных средств учебного назначения, отвечающих требованиям российских образовательных стандартов. Перечень этих средств регулярно публикуется в специальном каталоге «Компьютерные учебные программы» (издание Института

информатизации образования Минобразования РФ). Основными задачами фонда являются пропаганда и внедрение новых информационных технологий в преподавание общеобразовательных предметов и управление процессом образования.

НИТ в образовании влекут изменение роли преподавателя и студента. Преподаватель теперь в меньшей степени будет распространителем информации и в большей степени – воспитателем, советчиком и руководителем в ходе учебного процесса. Студент же в новой роли, в большей степени будет занят самостоятельным обучением, что повлечет увеличение нагрузки и ответственности учащегося, с одной стороны, но и большие возможности для творчества, – с другой. Важное значение для учащегося будут иметь самодисциплина и самоорганизация.

С 2003 г. в закон РФ «Об образовании» и в Федеральный закон «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» внесены положения, регламентирующие дистанционное образование. Дистанционные образовательные технологии (ДОТ) – это образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника.

Дистанционное обучение позволяет решать целый комплекс социальных проблем:

- Учащиеся, проживающие в удаленных районах мира, получают доступ к информационным ресурсам и специальным знаниям, которые отсутствуют на местном уровне.
- Учащиеся из разных стран мира имеют возможность общения, обмена культурным и научно-исследовательским опытом.
- Открываются новые возможности для повышения квалификации и переподготовки кадров непосредственно на рабочем месте (без отрыва от работы).

- Открываются новые перспективы для образования инвалидов и заключенных.

Образовательные учреждения вправе использовать дистанционные образовательные технологии при всех формах получения образования в порядке, установленном федеральным государственным органом управления образованием. Порядок использования дистанционных образовательных технологий утвержден приказом Министерства образования и науки РФ в 2005 г. В нем подчеркивается, что целью использования ДОТ образовательным учреждением является предоставление обучающимся возможности освоения образовательных программ, непосредственно по месту жительства обучающегося или его временного пребывания (нахождения).

Образовательное учреждение вправе использовать ДОТ при всех формах получения образования или при их сочетании, в процессе проведения различных видов практик (за исключением производственной практики), текущего контроля, промежуточной аттестации обучающихся. Соотношение объема проведенных учебных, лабораторных и практических занятий с использованием ДОТ или путем непосредственного взаимодействия педагогического работника с обучающимися, определяется образовательным учреждением самостоятельно.

Образовательное учреждение вправе использовать ДОТ при наличии у него руководящих, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала, имеющих соответствующий уровень подготовки, и специально оборудованных помещений с соответствующей техникой, позволяющих реализовывать образовательные программы с использованием ДОТ.

При использовании ДОТ образовательное учреждение обеспечивает доступ обучающихся, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала к учебно-методическому комплексу на бумажном или электронном носителях. Учебно-методический комплекс должен позволять обеспечить освоение и реализацию образовательной программы и включать:

- учебный план образовательного учреждения;

- учебный план обучающегося;
- программу учебного предмета (дисциплины, учебного курса);
- учебник по учебному предмету (дисциплине, учебному курсу);
- практикум или практическое пособие;
- тестовые материалы для контроля качества усвоения материала;
- методические рекомендации для обучающегося по изучению учебного предмета (дисциплины, учебного курса), организации самоконтроля;
- учебные (дидактические) пособия и задачки.

Кроме того, учебно-методический комплекс может быть дополнен при необходимости образовательным учреждением:

- справочными изданиями и словарями;
- периодическими, отраслевыми и общественно-политическими изданиями;
- научной литературой, хрестоматиями;
- ссылками на базы данных, сайтов, справочные системы, электронные словари и сетевые ресурсы.

Содержание учебно-методического комплекса должно соответствовать государственным образовательным стандартам.

Образовательное учреждение устанавливает порядок и формы доступа к используемым учреждением информационным ресурсам при реализации образовательных программ с использованием ДОТ.

Кроме того, «Порядок использования ДОТ» определяет обязанность образовательного учреждения организовывать повышение квалификации руководителей, педагогических работников и учебно-вспомогательного персонала. В отношении обучающихся должна организовываться учебно-методическая помощь, в том числе в форме консультаций с использованием информационных и телекоммуникационных технологий.

В России еще в 1998 г. при Министерстве образования создан Координационный совет в сфере дистанционного образования. В российском сегменте сети Интернет функционирует информационно-аналитический сервер Министерства образования и науки РФ «Дистанционное образование:

состояние и развитие» по адресу <http://de.unicor.ru/>. С 1997 г. издается специализированный журнал «Дистанционное образование». Осуществляет деятельность Федерация интернет-образования, центры которой открыты по всей стране.

Среди мероприятий действующей государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011-2020 гг.)» – создание многоуровневой федеральной системы электронного дистанционного обучения; внедрение информационной системы непрерывного дистанционного обучения и справочно-методической поддержки учителей общеобразовательных учреждений по использованию информационных технологий и электронных образовательных ресурсов в учебном процессе при обмене опытом и лучшими практиками в этой сфере; социальная адаптация и развитие творческих способностей лиц с ограниченными возможностями здоровья посредством использования современных информационных технологий и дистанционных образовательных технологий, в том числе организация дистанционного обучения детей-инвалидов, нуждающихся в обучении по общеобразовательным программам на дому.

Дистанционную форму обучения специалистов для социальной сферы осуществляют следующие российские вузы:

- Московский психолого-социальный университет (г. Москва)
- Гуманитарный институт (г. Москва)
- Институт социальных наук (г. Москва)
- Российский государственный социальный университет (г. Москва)
- Новосибирский государственный университет (полностью дистанционное образование по социальной работе) и др.

Например, в структуре Российского государственного социального университета функционирует Институт дистанционного обучения, включающий факультеты социальной работы, педагогики и ювенологии; психологии, социальной медицины и реабилитационных технологий;

юриспруденции и ювенальной юстиции; социального страхования, экономики и социологии труда. Предлагается бакалавриат и магистратура по ряду специальностей (заочная форма обучения). Для обучения необходимо иметь персональный компьютер и доступ в Интернет. Весь процесс обучения происходит на образовательном интернет-портале, где каждый студент имеет свой личный кабинет. В личном кабинете студент подключен ко всем необходимым ресурсам: учебным и учебно-методическим материалам, в разработке которых участвуют ведущие специалисты из числа профессорско-преподавательского состава кафедр РГСУ, выступающие в качестве преподавателей-консультантов – тьюторов.

С каталогом дистанционных курсов ведущих вузов Москвы, России и Европы можно ознакомиться в сети Интернет по адресам <http://www.infotechno.ru/> и <http://www.embs.ru/market/1208.php>.

В Пермском крае Региональный центр дистанционного обучения (адрес в сети Интернет: www.cde.perm.ru) функционирует на базе Пермского государственного университета. Основная цель проекта – содействовать формированию результативного взаимодействия органов управления образования, учреждений среднего (общего и полного), среднего специального и высшего профессионального образования по решению задач развития региональной системы дистанционного образования.

З.П. Замаева

д. соц. н., профессор,

заведующая кафедрой социальной работы,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

ПРАКТИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА» КАК НЕОБХОДИМЫЙ КОМПОНЕНТ ЭФФЕКТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ

Авторы В. Ярская, Е. Смирнова в своей статье, где речь идет о профессионализации социальной работы в России, называют три варианта

концепций образовательной программы – избирательный, специализированный и интегрированный подходы (В. Ярская, Е. Смирнова, 1991-2007).

В России, как полагают В. Ярская, Е. Смирнова «можно ожидать распространение селективного и в некоторых случаях – специализированного подхода к построению концепции образовательной программы по социальной работе реформы образовательной системы в соответствии с европейскими и международными стандартами» (В. Ярская, Е. Смирнова, 1991-2007).

Как одну из важнейших проблем российского образования в области социальной работы, ее интернализации и эффективности отмечают данные авторы – несовершенство программ практического обучения.

Отсюда следует, что в системе российского высшего образования складывается противоречие, обусловленное, с одной стороны, активными переменами, вызванными подписанием в 2003 г. вузами России Болонской декларации, оказавших уже сегодня серьезное влияние на характер изменений, целей и задач высшей школы, с другой – несовершенством программ обучения для получения студентами конкурентоспособного образования, включая программы по обучению практикой в сфере социальной работы.

Проблема организации практики студентов, в контексте возникшего противоречия, активно обсуждается в научной литературе.

В частности, И.В. Жуланова полагает, что данный процесс должен осуществляться в условиях специально построенной системы практической подготовки студентов, определяющими направлениями которой могут быть:

- разнообразные формы супервизии со стороны преподавателей высшей школы;
- возможность проходить практику в перспективных и новых для отечественной системы социальной работы учреждениях;

- включение части заданий практики в ряд учебных курсов, например «Ведение в социальную работу», «Технологии и методы социальной работы», «Социальное моделирование и проектирование»;
- соединение академических и практико-ориентированных методов обучения;
- обеспечение высококвалифицированными работниками площадок практики;
- организация практики в форме инновационной социально-проектной деятельности, ориентированной на конкретные проблемы клиентов социальной работы (И.В. Жуланова, 2007).

В.Р. Шмидт, при обращении к данной проблеме, отмечает, что результативность работы любой системы зависит от того, в каких условиях она функционирует, поскольку от адекватного выбора условий во многом зависят не только показатели обучения, но и качество организации практики в том числе.

Среди основных условий он называет: содействие методологическому самоопределению слушателей; закрепление междисциплинарного подхода к решению профессиональных задач; активизация рефлексии специалистов относительно ограничений и противоречий социальной сферы; формирование (оптимизация) индивидуально-стилевых основ профессиональной деятельности (В.Р. Шмидт, 2004).

Подтверждают выше обозначенные выводы и наблюдения ученых данные социологических исследований, проведенные кафедрой социальной работы Пермского государственного национального исследовательского университета и результаты опроса студентов специальности «Социальная работа» РГСУ (г. Москва) по итогам реализации канадско-российской программы по инвалидности.

Целью исследований в Пермском государственном национальном исследовательском университете стало выявление отношения студентов к

практике, изучение мотивации при ее прохождении и роли практики в образовательном процессе.

Авторы В.С. Керженцев и М.И. Григорьева в рамках проведенного исследования осуществили следующие выводы (В.С. Керженцев, М.И. Григорьева, 2004).

Вывод первый. Несмотря на четкую регламентацию мест прохождения практики, студентам предоставляется свобода выбора учреждений, с деятельностью которых они хотели бы познакомиться. При определении места прохождения практики студентами приоритет отдается областным, городским, районным управлениям и учреждениям социальной защиты, выбор объясняется необходимостью получения практических знаний для будущего устройства на работу (40%).

Вывод второй. Немногих студентов пугает ответственность за прохождение практики, опасаются этого лишь около 10% опрошенных. Однако студенты отлично представляют себе неприятности, которые ожидают их в этом случае: лишение стипендии (отметили 40% студентов), невозможность получения хорошей оценки (40% ответов), риск быть непереведенными на следующий курс (50% ответов), перспектива заново проходить практику (52% ответов).

Вывод третий. Задания, которые студенты получают на практике, по словам большинства из них (100%), помогают понять специфику работы управления социальной защиты или учреждения социального обслуживания.

Общие выводы. В целом студенты Пермского государственного национального исследовательского университета по специальности «Социальная работа» оценивают процесс прохождения практики на четыре балла из семи. Также они оценивают уровень полезности и эффективности практики для себя, для своей учебной и научной деятельности.

Среди причин, препятствующих эффективному прохождению практики, студенты выделяют негативное отношение к ним в организациях, недоверие сотрудников к их профессиональному опыту.

Несколько иные данные опроса были получены в результате внедрения экспериментальной модели практики студентов социальной работы, разработанной в РГСУ в рамках канадско-российской программы (2003-2007 гг.).

Адаптация экспериментальной модели предусматривала соблюдение важных принципов к организации практики студентов со стороны базовых учреждений социального обслуживания населения Северо-Восточного округа г. Москвы, которые были сформулированы разработчиками канадской программы:

- строгое следование основным требованиям учебного плана, стандартов, профессиональной этики при реализации практики студентов со стороны социальных служб;
- признание студентов не только в качестве учащихся, но и в качестве будущих профессионалов;
- разработка критериев процесса оценивания прохождения практики студентов;
- разработка практического задания совместного с инструктором по практике, оценивание вовлечения в коллективную работу, как студента, так и инструктора практического курса;
- оценка образовательного процесса, состоящей из двух компонентов: первый компонент признает потребности студентов в приобретении знаний, навыков, ролей и практических методов; второй – определяет оптимальные методы обучения студента в зависимости от его индивидуальности;
- совместно с инструктором практического обучения происходит формулирование студентом учебного задания, цели и задач, которые одновременно указывают на то, как будет осуществлено достижение этих целей и задач, критерии оценки;
- обмен мнениями при прохождении практики, который помогает студенту обдумывать свою работу и принимать альтернативные решения:

- процесс оценки достижения результатов является совместной обязанностью студента и инструктора практического обучения и должен проходить непрерывно в течение всей практики;
- необходимость специальной подготовки инструкторов по практике из числа специалистов учреждений социального обслуживания, на базе которых предполагалось внедрение модели (В.Р. Шмидт, 2004).

Подбор студентов специальности «Социальная работа» осуществлялся на условиях добровольности. Одним из неперенных условий являлась максимальная поддержка интереса к профессии у студентов в период прохождения практики.

Так, в комплексном центре социального обслуживания «Бибирево» Северо-Восточного округа г. Москвы помимо выполнения студентами индивидуальных заданий, было предложено участие в работе клуба молодых инвалидов и в проекте «Рука помощи».

Благодаря междисциплинарному взаимодействию со специалистами центра, студентами осваивались технологии социальной работы, ориентированные на проблемы клиентов, имеющих инвалидность, в том числе, исследование конкретных ситуаций клиентов и их семей, диагностика ресурсных возможностей клиентов, составление индивидуальной программы.

В центре социальной помощи семье и детям «Медведково» того же округа г. Москвы с участием студентов осуществлялась клубная работа, проводились творческие мероприятия, патронаж детей-инвалидов на дому. Работая в отделении первичного приема, информации, анализа и прогнозирования, студенты значительно повысили свой информационно-коммуникативный уровень и овладели методами сбора, хранения и обработки информации, применяемыми в сфере их будущей профессиональной деятельности.

Студентами проводилась диагностика семейной и школьной среды детей и подростков, находящихся на обслуживании в центре, осуществлялся анализ их медико-социального и интеллектуально-психологического статуса.

На основании полученных данных составлялись индивидуальные программы работы с семьей, направленные на разрешение социальных проблем и вовлечение клиентов в более благоприятные социальные связи.

По результатам внедрения эксперимента было проведено исследование, в котором 91% из числа опрошенных 32 студентов заявили о том, что такой подход при организации практики им привлекателен: во-первых, в связи с тем, что изменились их поступки и взгляды по отношению к людям с инвалидностью; во-вторых, изменилось отношение к профессии, возросло ее понимание; в-третьих, многие стали применять полученную информацию в своей практической работе в сфере инвалидности в учреждении социального обслуживания; в-четвертых, у многих студентов появилась реальная возможность участия в разработке новых инициатив в сфере инвалидности (З.П. Замараева, 2010).

Таким образом, рассмотрение исследуемой проблемы позволяет отметить, что эффективность практического обучения студентов в области социальной работы во многом зависит не только от соблюдения условий, определяемых учебным планом и стандартами со стороны вузовской системы, но и от активного включения в данный процесс подготовленных и мотивированных специалистов сферы социальной практики.

Т.Д. Попкова

к. ф. н., доцент кафедры социальной работы,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

УЧИТЬСЯ...УЧИТЬСЯ?...УЧИТЬСЯ!

(РАЗМЫШЛЕНИЯ О СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ)

Умеют ли современные студенты учиться? На первый взгляд, этот вопрос может вызвать недоумение: студенты первого курса имеют опыт

одинадцатилетнего обучения в школе и, как следствие, должны иметь устойчивый навык учебной деятельности. Однако на практике оказывается, что первокурсники находятся в состоянии учебной дезадаптации, и причина этого кроется не только в изменении привычного образа жизни и круга общения, социального статуса и исполняемых ролей, но и в сопутствующих этим изменениям факторам, которые, по сути, выступают в качестве «стрессогенных интервентов» – бытовых, образовательных, финансовых, психологических, интеллектуальных и мировоззренческих. Наиболее существенными из них являются изменение места жительства, необходимость самостоятельно организовывать свое время, финансовые ограничения, обретение (пусть и мнимое!) независимости и самостоятельности, трансформирование формы, содержания и объема учебной деятельности и связанный с этим своеобразный терминологический «шквал», а также новый формат общения с преподавателями.

Группа бытовых стрессогенов обусловлена социальными потребностями, сформированными социальной средой, в которой оказываются студенты. Отправляя детей на обучение в другой город (или даже страну), семья, с одной стороны, нередко «снимает» с себя обязанности по их содержанию, с другой – предоставляет им возможность получить «достойное» образование (а, следовательно, и возможность трудоустройства). Проживание молодых людей в общежитиях или на съемных квартирах часто приводит к возникновению многочисленных житейско-хозяйственных проблем, с которыми им ранее не приходилось сталкиваться. «Обучение жизнью» в рамках коллективного проживания происходит интенсивно и безжалостно. Подавленные свалившимся на плечи грузом обязанностей, обусловленных необходимостью содержать самого себя, молодые люди нередко попадают в ситуацию хронического напряжения и даже фрустрации (неумения «делить» личное пространство с другими людьми, выполнять обязанности по сохранению и наведению порядка в месте проживания и т. п.).

Процесс адаптации к новому образу жизни иногда занимает один-два года, и это, безусловно, является отвлекающим от учебы фактором.

Вторая группа стрессогенов связана с необходимостью самостоятельного бюджетного планирования, «секретами» которого новоиспеченные студенты также не владеют. Попадая в финансовую зависимость от собственного умения (или, скорее, неумение) распределять доходы (порой весьма скудные!), молодые люди нередко оказываются в ситуации банкротства. Материальное неблагополучие вынуждает искать работу, которая закономерно отнимает большую часть времени, в том числе и ночного. Поэтому преподаватели нередко сталкиваются с живописной картиной, видя заснувших на задних рядах студентов (интересный факт: некоторые преподаватели американских ВУЗов прописывают в своих требованиях к студентам и иногда специально обговаривают запрет на сон во время занятий).

Психологические стрессогены связаны с трудностями вхождения бывших школьников в студенческую среду, которая привлекает свободой, раскованностью, многообразием, эпатажностью и т. п. Многообразные соблазны молодежных «тусовок» могут разбалансировать внутреннюю установку молодых людей на ответственное выполнение своих обязанностей, понизить степень адекватности восприятия ими действительности и собственных возможностей. Эта ситуация испытывает студентов на психологическую выносливость и умение распределять собственный резерв времени.

Группа мировоззренческих стрессогенов формируется как следствие действия совокупности всех вышеперечисленных факторов, оказывающих непосредственное влияние на восприятие молодыми людьми себя, мира и собственного положения в мире. Переоценка системы личностных ценностей может происходить на протяжении короткого периода, а может воздействовать на сознание постепенно, шаг за шагом полностью «перестраивая» его на новый формат. В этом процессе большую нагрузку

испытывает психоэмоциональная сфера – внутренний мир личности, в рамках которого происходит переосмысление противоречия, возникающего между полученным ранее опытом и новообразуемыми установками, позициями, взглядами. Существенное воздействие на формирование в сознании студентов новой картины мира могут оказывать мировоззренческие позиции вузовских преподавателей.

Образовательная группа стрессогенов так же архаична, как и бытовая. В качестве иллюстрации приведем известный отрывок из известного вагантов 11 – 13 вв. «Во французской стороне...» (пер. Л. Гинзбурга):

...Если не сведут с ума

Римляне и греки,

Сочинившие тома

Для библиотеки.

Если те профессора,

Что студентов учат,

Горемыку школяра

Насмерть не замучат...

Стихотворение выражает настроение средневековых студентов, которое оказывается актуальным и для студентов третьего тысячелетия.

Стрессогены интеллектуального характера обнаруживаются в ситуации интенсификации мыслительной деятельности во время восприятия студентами разнообразной учебной информации. Изменившиеся алгоритмы способов получения и демонстрации усвоенных знаний нередко полностью дезориентирует первокурсников, и на протяжении первого года обучения многие бывшие школьные «отличники» превращаются в вузовских «троечников», а иногда и вовсе попадают и в разряд «неуспевающих».

Проблема сохранения преемственности между формами учебной деятельности в школе и в вузе, к сожалению, не теряет своей актуальности. Тем не менее, на наш взгляд, в ней недавно выявился совершенно новый аспект: студенты (в своем большинстве) не только *не хотят*, но и не могут

самостоятельно обучаться, что в ближайшей перспективе это может привести к *образовательному коллапсу*.

Попробуем разобраться в сложившейся ситуации. Основными сторонами «противостояния» являются студенты, преподаватели и существующая система образовательной деятельности.

Среди первокурсников существуют три обособленные категории. Первая группа пришла учиться с осознанной высокой мотивацией получения не только высшего образования, но и определенной профессии. Вторая группа получает образование, выполняя «волю» родителей, желающих, чтобы их дети получили диплом (иронично называемый «корочкой!»). Третья группа интерпретирует обучение в вузе как тяжкую обязанность, обусловленную тем, что их родители уже оплатили обучение. Среди последней категории студентов распространено следующее мнение: преподаватели должны относиться к ним «бережно» и «чутко», поскольку они являются внебюджетными «донорами»: смиряться с их отсутствием на занятиях, некачественной подготовкой к практическим занятиям, хроническими «задолженностями» по дисциплинам и т.п. Интересны в этой связи размышления А. Нила: «Когда читаю лекции студентам университетов или педагогических колледжей, я всякий раз поражаюсь инфантильности, незрелости этих парней и девушек, набитых бесполезным знанием ... в своих взглядах на жизнь они – младенцы. Потому что их учили знать, но не разрешали чувствовать. Эти студенты приветливы, добры, энергичны, но чего-то им не хватает: эмоциональности особого рода, способности подчинять мышление чувствам <...> их учебникам нет дела ни до человеческих характеров, ни до любви, ни до свободы, ни до самоопределения. Так система и живет, ориентируясь только на стандарты книжного учения и продолжая разлучать ум и сердце» (см.: А. Нилл «Саммерхилл – воспитание свободой»).

Проведенный нами мониторинг студентов, обучающихся на юридическом факультете ПГНИУ по специальности «Социальная работа», показал, что мотивация получения профессиональных знаний менее всего

выражена на втором и третьем году обучения, однако возрастает к четвертому году и стабилизируется на пятом курсе. Причиной этого является погружение студентов в практическую деятельность по специальности, получение ими профессионального опыта, который они приобретают в волонтерском центре или во время прохождения производственной практики.

Вторым субъектом образовательного процесса являются преподаватели. Традиционно считается, что содержание учебного занятия в вузе должно быть ориентировано на расширение и углубление у студентов теоретической базы по изучаемым дисциплинам. Это предполагает опору на сформированные у них за годы школьного обучения знания, умения и навыки. Однако на практике приходится сталкиваться с тем фактом, что у студентов оказываются не сформированными такие важные для процесса обучения в вузе навыки, как письменная и устная речь: они затрудняются в процессе самостоятельного поиска дополнительной информации, оказываются не готовыми к необходимости чтения большого количества учебной литературы и пр. В результате преподаватели оказываются перед выбором: либо рассказывать о «прописных» (по крайней мере, с их точки зрения) истинах (по сути, занимаясь «ликбезом»), либо придерживаться строгой академической системы обучения, рискуя при этом оказаться не понятыми учащимися. В результате возникает серьезная проблема: каким образом достигать высокого качества обучения, одновременно развивая у студентов навык оптимизации учебной деятельности (включая коммуникативные, исследовательские и профессиональные компетенции), и при этом не снизить качество высшего образования, как восполнить знания, не усвоенные учащимися на предыдущей образовательной ступени? Каждому преподавателю приходится решать эту проблему индивидуально, поскольку в настоящее время готовых методик и технологий выравнивания образовательного уровня у пришедших учиться в вуз студентов не существует.

В роли третьей стороны выступает существующая система образования, генерирующая «трансляционный» тип передачи знаний, что предполагает неизбежное доминирование монологического типа обучения, прочно закрепившегося в системе российского образования и благополучно реализующегося – и в XXI в., в то время как способы передачи информации и формы мыслительно-речевой деятельности на протяжении последних двух десятилетий кардинально изменились. Отсутствие целей, направленных на самореализацию личности обучающегося, на получение им дифференцированных отраслевых знаний, не оторванных от жизненной практики, отрыв знаний от действительности («знания для будущего») также лишают учебный процесс духа «стяжательства знаний». Неповоротливая, инертная «машина» образовательных стандартов продолжает порождать «модели выпускников», «оснащенных» недолговременными и поверхностными знаниями, умениями, навыками...

Попробуем представить «желаемый» сценарий образовательного процесса в стенах современного университета.

В основе образовательного процесса находится ориентация на овладение студентами *ключевыми профессиональными компетенциями*. Современный преподаватель может ориентироваться не только на области моно- и мета- знаний, но и на общие методологические принципы, частные методики и технологии организации учебного процесса, а также на использование различных интерактивных форм ученой деятельности, большая часть которых лежат в основе – *внимание!* – инновационной методологии дошкольного и школьного образования: технологии ТРИЗ, создании проблемно-поисковых ситуаций, проведении различных экспериментов и исследований, реализации проектов, интеграции учебных дисциплин, использовании деловых игр, викторин, постановки тематических спектаклей... (такой список можно продолжить). В условиях вуза эти методики и технологии стали осваиваться совсем недавно. Этот факт может вызвать опасение, связанное с тем, что использование таких методов может

весь учебный процесс свести к различным формам игровой деятельности. В качестве возражения оппонентам можно сослаться на рассуждения Э. Берна, приведенные в работе «Игры, в которые играют люди» или на принципы «гуманной педагогики», которые заключаются в том, что обучение должно всегда продуцировать у человека интерес, стремление к самостоятельному достижению результата и получение в ходе поиска ответов на актуальные вопросы.

Несмотря на кажущуюся простоту, подобный подход может привести, на наш взгляд, к инновационному прорыву и в образовательном пространстве вуза. Многие преподаватели кафедры «Социальная работа» ПГНИУ успешно используют подобные формы в своей учебной деятельности, активизируя интерес студентов к самостоятельной разработке и подготовке «Круглых столов», «Мини-конференций», «Дебатов», «Деловых игр», «Оргдеятельностного режима», «Визуализации проблем» и др. Это позволяет трансформировать привычные ранее виды учебных занятий – практических и семинарских – в *эвристические события*, что значительно повышает заинтересованность всех участников в режиссировании этого действия. Более того, такая совместная деятельность «учеников» и «мастеров» (в состав участников нередко входят и преподаватели других дисциплин) помогает создавать интегрированное пространство для искомым знаний и придает особый статус проводимому мероприятию.

Соответственно, обращение к подобной форме проведения практических занятий предполагает наличие богатого педагогического опыта, синтезирующего не только теоретическую базу, но и практическое мастерство преподавателя: психологическую готовность к работе в аудитории, развитые коммуникативные навыки, владение ораторскими и артистическими приемами, знание возрастных и индивидуальных особенностей восприятия и усвоения студентами получаемой информации, способность обобщать информацию и концентрировать содержание учебно-познавательного материала, владение проблемно-эвристическими технологиями,

используемыми в процессе организации образовательного процесса, навык работы с компьютерными программами и современным техническим оборудованием и т. п. К профессиональному мастерству можно отнести и особый комплекс личностных качеств, – таких, как способность к целеполаганию, гибкость мышления, наличие позитивных морально-этических установок, высокая эмоциональная и поведенческая культура, эмпатия, тактичность, аристократизм поведения на занятиях и пр.

Названные нами компоненты педагогического мастерства не являются исчерпывающими: мы лишь только приоткрыли завесу этой области, обозначив ряд проблем, характерных для педагогического процесса, осуществляемого в условиях современной высшей школы.

Нам представляется уместным и своевременным поставить вопрос о разработке особого *координационного подхода*, необходимого для решения важнейших образовательных задач, в частности, организации *сетевых взаимодействий* (локализации собственного опыта в информационном поле, позволяющей ознакомиться с инновационными идеями и способами педагогической практики как во внутривузском, так и межвузовском пространстве; создание координационных площадок на базе профильных кафедр ведущих университетов, курирующих консультативную, экспертную деятельность в рамках реализации разнообразных инновационных методик, технологий, программ), а также активное *взаимодействие всех участников* профессионального сообщества.

Феномен образования «следует осмыслить и на философском уровне, который позволяет синтезировать данные разных наук, выйти на междисциплинарное представление о ценностно-целевых, системно-структурных, процессуальных и результативных аспектах образования» (Чернов Н.И. «Образование как социокультурное явление»), содержание которого мы будем освещать в следующих работах.

М.И. Баженова

к. пс. н., доцент кафедры социальной работы

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

РАЗВИТИЕ СИСТЕМНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ПРОБЛЕМНО-ПОИСКОВЫХ ПРИЕМОВ РАБОТЫ С ТЕРМИНОЛОГИЕЙ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Системный подход, связанный с представлением, изучением и конструированием объекта как системы, не является чем-то принципиально новым, возникшим лишь в последние годы. Идеи системного подхода, существуя издавна и приобретя особую популярность во второй половине XX в., находят отражение в ряде понятий: «система», «теория систем», «системный анализ», «принцип системности», «системное мышление» и другие. Ю.П. Сурмин (2003) предлагает в качестве наиболее общего, обозначающего все возможные проявления систем, понятие «системности», выделяя в нем два смысла – онтологический и гносеологический. Первый отождествляет системность с объективным, независимым от человека свойством действительности; во втором смысле системность признается свойством познающего субъекта, а не объекта познания.

Взаимосвязь онтологического и гносеологического аспектов системности, очевидная, на первый взгляд, отнюдь не является таковой. Объявление всего сущего системами отнюдь не означает, что эти объекты представляются системами. Мир есть такой, какой он есть, и совсем не обязательно, что всегда и все видится системно. Чтобы доказать системность мира необходимы определенные познавательные процедуры.

Происходящая в настоящее время все более глубокая специализация стремительно растущего объема знаний создает фрагментарную картину мира. При этом нынешний этап становления цивилизации обострил целый

комплекс ключевых проблем планетарного масштаба. В этих условиях во всем мире идет поиск новых систем образования, продиктованный интересами выживания человека как биологического вида и социального субъекта. Возможность предотвращения цивилизационных кризисов многими исследователями в нашей стране и за рубежом связывается с фундаментализацией образования (В.А. Тестов, 2008).

Многоаспектность понятия фундаментальности образования обуславливает большое разнообразие мнений относительно его трактовки. С точки зрения системного подхода, фундаментальность образования как система характеризуется целостностью, взаимосвязанностью и взаимодействием элементов, а также наличием системообразующих стержней (В.А. Тестов, 2008). Как отмечают О.Н. Голубева и А.Д. Суханов (1996), образование может считаться фундаментальным, если оно представляет собой процесс нелинейного взаимодействия человека с интеллектуальной средой, при котором личность воспринимает ее для обогащения собственного внутреннего мира и благодаря этому созревает для умножения потенциала самой среды.

Фундаментальное образование реализует единство онтологического и гносеологического аспектов учебной деятельности. Онтологический аспект связан с познанием окружающего мира, гносеологический – с освоением методологии и приобретением навыков познания. Фундаментальное образование, являясь инструментом достижения научной компетентности, ориентировано на достижение глубинных, сущностных оснований и связей между разнообразными процессами окружающего мира. Как инструмент приобщения к современной интеллектуальной культуре фундаментальное образование способствует достижению качественно нового уровня рационального мышления, который оказывается плодотворным не только для проблем локальной области знания, но и во всей сфере познавательной деятельности.

Способ мышления, в центре внимания которого находятся взаимоотношения между частями, взаимодействие которых образует целенаправленное целое, обозначается как «системное». В отличие от линейного мышления оно ориентировано не на выявление вещей, а связей между ними, не мгновенных состояний, а закономерностей изменений. Системное мышление дает возможность видеть динамику развития всех элементов системы с учетом взаимосвязей между ними и тем самым позволяет управлять системами различного уровня сложности, в том числе в кризисных ситуациях (Л.И. Шрагина, 2011).

Мышление – процесс отражения объективной действительности, составляющий высшую ступень человеческого познания. Мышление переходит границы непосредственно-чувственного отражения и позволяет получать знание о таких объектах, свойствах и отношениях реального мира, которые не могут быть непосредственно восприняты человеком. Основными формами мышления являются понятие, суждение и умозаключение. В понятиях отражаются такие признаки предметов и явлений действительности, которые отличают данный предмет или явление от остальных. Понятия в отличие от форм чувственного познания (ощущений, восприятия и представлений) лишены наглядности, нивелируют единичное своеобразие, отражая предметы и явления в абстрактной, обобщенной форме и позволяя тем самым глубже понимать познаваемую действительность.

Изучение понятий является основой усвоения любой учебной дисциплины. Понятия, используемые в той или иной области знания, обозначаются как термины; совокупность терминов определенной области знания носит название терминологии. Однако, терминология – это не просто набор основных терминов, но взаимосвязи между ними; иными словами – это система терминов. Терминология, обладающая свойством системности, в свою очередь, отражает системный характер предметного поля дисциплины (онтологический аспект).

Ведущие понятия выполняют в учебной дисциплине роль «организаторов» знания. При этом целый ряд ученых считает, что при введении ведущих понятий, особенно при их первоначальном изучении, необязательно давать их строгое определение (В.А. Тестов, 2008). Формированию и развитию системного мышления в большей мере способствуют именно проблемно-поисковые методы преподавания. С помощью различных методических приемов преподаватель формулирует такие задачи и создает такие ситуации, относительно которых нет готовых ответов, что, в свою очередь, требует от студента самостоятельности в овладении различными знаниями, активного поиска новых идей.

Л.И. Шрагина (2011) выделяет четыре группы умений, опираясь на которые возможно способствовать развитию системного мышления: 1) рассматривать объекты и явления окружающего мира как системы в их развитии и взаимосвязи; 2) анализировать ситуации, т.е. уметь устанавливать причинно-следственные связи, выявлять противоречия, решать проблемы; 3) обнаруживать скрытые зависимости и связи; 4) интегрировать информацию, делать выводы, позволяющие предвидеть последствия. В рамках изучения учебных дисциплин с целью усвоения необходимых терминов могут быть сконструированы самые разнообразные задачи и ситуации, способствующие развитию системности и как процесса, и как результата познавательной деятельности студентов.

Системному видению объектов и явлений способствуют различные приемы определения понятий. Так, Л.И. Шрагина (2009, 2011 и др.) предлагает определенный алгоритм формулирования понятий: 1) определить более общее, родовое понятие, надсистему, в которую входит объект; 2) назвать основную функцию, которую выполняет данный объект; 3) выделить те существенные свойства и признаки, которые отличают данный объект от других объектов, входящих в эту же надсистему. В качестве существенных свойств и признаков определяемого объекта стоит уделять

внимание его структуре, иными словами – указанию входящих в него подсистем.

При работе с терминологией могут быть использованы различные варианты заданий, предполагающих формулирование вопросов. Например, студентам может быть предложено сформулировать вопросы, включающие определенное понятие, либо предполагающие это понятие в качестве ответа. При этом следует ориентировать студентов не только на количественный критерий, но и на качество вопросов – их оригинальность, разнообразие.

При работе с несколькими понятиями удобно прибегать к использованию кругов Эйлера – геометрических схем, с помощью которых можно наглядно представить отношения между множествами, стоящими за теми или иными понятиями. Кроме кругов могут быть любые другие фигуры, иерархически расположенные в пространстве, демонстрирующие таким образом системность строения предметов и явлений. Работа по составлению схем может быть использована для формирования умения устанавливать причинно-следственные связи, в том числе образующие замкнутый контур. Так, студентам может быть предложен набор карточек с понятиями, которые необходимо разместить на плоскости, соединив стрелками, отражающими связи между ними. Вариацией этого задания может быть формирование такого набора, где часть карточек заполнена, а часть – нет (на них студентам нужно указать подходящие, на их взгляд, понятия).

На заключительных этапах занятий можно использовать пятистрочную стихотворную форму синквейна. Текст синквейна основывается на содержательной и синтаксической заданности каждой из пяти строк: 1) одно слово – термин, обозначающий предмет или явление; 2) два слова – прилагательные или причастия, отражающие свойства и признаки предмета или явления; 3) три слова – глаголы или деепричастия, отражающие характерные действия, функции, связанные с предметом или явлением; 4) фраза из четырех слов, выражающая личное отношение автора к термину, стоящей за ним реальности; 5) одно слово – синоним, метафора,

резюме, характеризующее суть описываемого термина, стоящего за ним предмета или явления. Написание синквейна требует от автора, с одной стороны, творческого подхода, а с другой, умения вычленять в большом многообразии информации наиболее существенную, структурировать и синтезировать ее, делать собственные выводы и кратко их формулировать.

В заключение стоит отметить, что социально-гуманитарное знание по сравнению с естественнонаучным и техническим обладает рядом особенностей, отражающих онтологическую сложность самого изучаемого предмета, а также сложность процесса его познания (гносеологический аспект). Одна из таких особенностей – это внешняя узнаваемость, кажущаяся простота социально-гуманитарных понятий, широко употребляемых в обыденной жизни. Имеющаяся инвариантность подходов и определений, наличие различных точек зрения также усложняет процесс усвоения терминологии, но, с другой стороны, делает его более творческим, поисковым, позволяющим совершать открытия. При этом и от преподавателя, ориентированного на развитие системного мышления студентов в рамках изучения учебных дисциплин, требуется системность мышления и творческий подход, дающие в своем единстве возможность целенаправленно конструировать и использовать различные методические приемы работы с терминологией.

ДОКЛАДЫ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

М.М. Ванькова

руководитель «Университетского волонтерского центра»,

И.Г. Чернова

ассистент кафедры социальной работы,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

УНИВЕРСИТЕТСКИЙ ВОЛОНТЕРСКИЙ ЦЕНТР КАК ПРАКТИКА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

В связи с реформированием российской системы образования, в частности, внедрением принципов Болонского процесса, наиболее актуальным вопросом становится формирование профессиональных компетенций студентов в процессе их обучения.

Под понятием «профессиональные компетенции» обычно понимают способность применять умения и знания в решении профессиональных задач на основе практического опыта.

Перечень профессиональных компетенций, который должен иметь выпускник на выходе из высшего учебного заведения, включен в федеральные государственные образовательные стандарты. Для гуманитарных специальностей («психология», «социальная работа», «государственное и муниципальное управление», «юриспруденция» и др.) определены следующие компетенции: способность к работе в коллективе, творческий подход к исполнению обязанностей, умение организовывать свой труд, способность к адекватной оценке поставленных целей и результатов деятельности, владение методами самоорганизации рабочего времени и

рационального применения ресурсов, умение эффективно взаимодействовать с другими исполнителями и др.

Компетентностный подход предполагает ориентацию учебного процесса на конечный продукт обучения, выпускник высшего учебного заведения выходит с уже сформированным набором практических навыков, необходимых для профессиональной деятельности. Этот подход также называют практико-ориентированным, главной чертой которого является приобретение опыта деятельности. На наш взгляд, опыт деятельности, необходимый для формирования гуманитарных компетенций, студенты могут получать, принимая участие в различных мероприятиях на волонтерских началах.

Студенты ПГНИУ всегда занимались волонтерской деятельностью, участвуя в городских мероприятиях, реализуя собственные проекты за рамками университета. По опросу, проведенному в 2010 г., 6 % опрошенных студентов ПГНИУ являются участниками волонтерских проектов и 33% студентов хотели бы стать волонтерами. (Драницына О.В., 2010).

С 2012 г. официально осуществляет свою деятельность «Университетский волонтерский центр», призванный объединять инициативу студентов и преподавателей университета в решении социально-значимых проблем общества. Одной из приоритетных задач центра является предоставление возможности участникам закрепить свои профессиональные и личностные компетенции, получить навыки самореализации в решении социальных задач. Волонтеры университета проявляют себя в различных направлениях деятельности: от традиционного социального патронажа (посещение учреждений социальной сферы), организации просветительской работы в школах по социальным тематикам, до проведения различного формата мероприятий, направленных на решение социально значимых проблем (интеллектуальные, спортивные, творческие мероприятия с различными категориями граждан).

Компетенции студентов-участников университетского волонтерского объединения мы подразделяем на три составляющие (по аналогии с классификацией И.А. Зимней):

1. Личностные компетенции – качества, характеризующие волонтера как личность.

Участие в оказании помощи различным категориям населения (сбор вещей для пострадавших от пожара в пос. Сарс Пермского края, проведение занятий по профилактике жесткого обращения с детьми для учащихся школ, организация мероприятий в детском доме и геронтологическом центре) помогают студенту определить свое отношение к ситуации, позволяют понять необходимость вмешательства и определить важность своего участия в решении данной проблемы. Участники волонтерского центра учатся понимать, сочувствовать, терпимо относиться к недостаткам других людей, принимать на себя обязательства и чувствовать ответственность за результаты своей деятельности в разрешении проблемной ситуации конкретного человека или группы людей.

2. Организационные компетенции – качества, характеризующие волонтера как субъекта деятельности и самоорганизации.

Реализация волонтерских проектов, в том числе, предполагающие долгосрочную работу (просветительские занятия с учащимися школ «Школа юных волонтеров», Конференция-ролевая игра «Пермская Модель ООН 2013») предполагает приобретение и использование волонтерами таких качеств, как умение планировать свое время, управлять командой исполнителей, навык организации пространства на месте проведения мероприятия и др.

Особую важность имеет способность организовать работу волонтеров: привлечь к участию, провести собрание, координировать процесс подготовки и проведения мероприятия. Важным является также приобретение навыка организации мероприятий по пропаганде волонтерской деятельности. Участники «Университетского волонтерского центра» используют разные

каналы для продвижения информации. Наиболее популярными являются ведение групп в социальной сети «ВКонтакте», опубликование статей в официальных СМИ университета, распространение плакатов и афиш.

3. Социально-коммуникативные компетенции – качества, характеризующие навыки взаимодействия волонтеров с обществом.

Наиболее ценным приобретением для студентов-участников «Университетского волонтерского центра» является расширение социальных связей, знакомство со специалистами из разных профессиональных сфер, приобретение ценных контактов, возможность выполнять свою работу во взаимодействии с различными социальными учреждениями Пермского края (акция по сбору вещей для нуждающихся «Доброе сердце», организация мероприятий в Краснокамском детском доме, Осинском доме-интернате для умственно-отсталых детей, Православном приюте для детей в г. Верещагино, Пермском психогеронтологическом центре).

Изучение опыта работы «Университетского волонтерского центра» позволяет сделать вывод о том, что участие в волонтерских проектах помогает студентам приобрести профессиональный и жизненный опыт, сформировать профессиональные компетенции. Вступая в ряды волонтеров и работая над реальными проблемами, обучающиеся получают объективное представление о предполагаемой профессии и могут проанализировать, в какой мере сформированы у них необходимые умения и навыки, чтобы определить направление своего дальнейшего развития. Более того, участие в волонтерской работе способствует проявлению у студентов университета таких личностных качеств как ответственность, способность заботиться о других, сочувствовать, содействовать в решении проблем, организационные навыки. В процессе взаимодействия с разными людьми, студенты начинают понимать важность проблемы и необходимость серьезного отношения к делу. Будущим специалистам социальной сферы важно осознавать, что своими усилиями они могут повлиять на судьбу других людей.

М.И. Григорьева

*стриший преподаватель кафедры социальной работы,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь*

ЗИМНЯЯ ШКОЛА СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВУЗА

В настоящий момент в системе подготовки специалистов по социальной работе наблюдается разрыв между теорией и практикой: студенты очной формы обучения, проводя большую часть учебного времени на занятиях, не имеют возможность применить свои знания в деятельности, связать их с практикой, тогда как студенты заочной формы обучения, особенно работающие в системе социальных служб и учреждений, считают, что их работа более значима и важна, а теоретические знания должны лишь углубить и усилить их профессиональный опыт. Преодолеть данный барьер в значительной мере должен компетентностный подход, внедряемый сегодня в систему высшего профессионального образования. Компетентностный подход позволяет соединить теорию и практику, поскольку он направлен на формирование у будущих специалистов профессиональных компетенций, то есть знаний и умений, с одной стороны, способности их применить в деятельности, с другой, и понимание, осознание необходимости постоянного саморазвития и самосовершенствования как личности и профессионала, с третьей.

Существенный вклад в исследование проблемы профессиональных и личностных требований к специалистам по социальной работе внесла Н.Б. Шмелева (Шмелева Н.Б., 2007), сформулировав методологические подходы к профессионально-личностному развитию специалистов по

социальной работе: антропологический подход, заключающийся в наделении социальной работы гуманистическим смыслом, обеспечении индивидуального, адресного подхода в работе с клиентами; системно-ценностный подход, который предполагает комплексность, междисциплинарность, последовательность, взаимодополняемость в работе с клиентами, основанная на общечеловеческих ценностях и принципах социальной работы; личностно-деятельностный подход, суть которого заключается в том, что «профессиональная деятельность социального работника задает ему определенные личностные параметры, которые объективно отражают ее функциональную структуру и создают объективные предпосылки ее реализации»; культурологический подход, в соответствии с которым профессионально-личностное развитие социального работника – есть явление культуры, а сама культура социального работника – составляющая его жизнедеятельности; индивидуально-творческий подход, который, на наш взгляд, связан с тем, что деятельность социального работника и как профессионала, и как личности проявляется с помощью ее творческой компоненты. По сути, социальная работа – это процесс социального творчества, это активность субъекта в процессе преобразования окружающей действительности, создания материальных и нематериальных ценностей; акмеологический подход, способствующий саморазвитию и активизации внутренних ресурсов личности.

По мнению Л.А. Осьмук и И.А. Скалабан, формированию профессиональных компетенций у специалистов по социальной работе должно способствовать совершенствование определенных компонентов компетенции: знаний, деятельности (умение-навык-опыт), обладание предшествующими социально-профессиональными компетенциями (использование имеющегося опыта применения компетенций в определенных ситуациях и коррекция его в соответствии с новыми целями), желание и готовность реализовывать компетентность (ценности, цели, интерес, мотивация) (Осьмук Л.А., Скалабан И.А., 2010).

Компетентностный подход в подготовке специалистов по социальной работе использовался в США еще в 20-е гг. XX в., когда Джон Дейв, преподаватель одной из школ социальной работы, предложил такой метод обучения как «изучай-делая» – обучающимся предлагалось работать по реальным проектам, формировать и реализовывать реальные стратегии помощи людям, учитывая социальные эмоционально-психологические и интеллектуальные характеристики субъекта и объекта социальной работы (цит. по: Фирсов М.В., 2009).

В 2009 г. по инициативе заведующего кафедрой социальной работы ПГУ, доктора социологических наук, профессора З.П. Замаевой для студентов специальностей «Социальная работа» и «Юриспруденция» была организована «Зимняя школа» по социальной работе, началась реализация новой практикоориентированной технологии работы со студентами. На наш взгляд, «Зимняя школа» как образовательная технология соответствует всем требованиям современного компетентностного подхода.

Изначально методика проведения «Зимней школы» основывалась на модель организационно-деятельностной игры, разработанной Г.П. Щедровицким и его коллегами по Московскому методологическому кружку в 50-70 гг. XX в. – организация процесса принятия группового решения участниками мероприятия в рамках заданных реальных тем, востребованных в практической деятельности.

Внимание соединению теории и практике при организации работы со студентами в рамках первой «Зимней школы» уделялось достаточно большое: студенты при участии кураторов – преподавателей кафедры социальной работы д.с.н., проф. З.П. Замаевой, к.п.с.н., доц. М.И. Баженовой, к.с.н., доц. С.Е. Гасумовой и ст.преподавателя М.И. Григорьевой разрабатывали социальные проекты по заказу потенциального работодателя – территориального управления Министерства социального развития Пермского края по Пермскому району. Особо оценивалось не только умение грамотно разработать проектную идею, но и креативно ее подать, то есть была

организована работа по формированию проектных, коммуникативных, управленческих и технологических компетенций студентов. Работа была построена в формате инновационной деловой игры, которая проходила в спортивно-оздоровительном комплексе «Иван-гора» (Гамово).

Работа второй «Зимней школы» была построена иначе: потенциальные и реальные работодатели для выпускников специальности «Социальная работа» сами приглашали к себе студентов – студенты «были в гостях» у Уполномоченного по правам человека и Уполномоченного по правам ребенка, в Комитете по социальной политике Законодательного Собрания Пермского края, Аппарате Правительства Пермского края. «Изюминкой» второй школы были встречи студентов с выпускниками специальности «Социальная работа» разных лет – К.В.Викуленко, председателем департамента по управлению государственными учреждениями Пермского края; Е.В. Комлевой, начальником отдела анализа и перспективного планирования аналитического управления Аппарата Правительства Пермского края; С.Г. Галкиной, консультантом Управления аналитической и законотворческой деятельности Законодательного Собрания Пермского края; М.Л. Обориной, главным специалистом Аппарата Уполномоченного по правам человека в Пермском крае.

Третья школа социальной работы была направлена на то, чтобы студенты смогли лучше понять себя, увидеть и оценить возможности своего профессионального и личностного роста. 3-дневный выездной тренинг в ДОЛ «Огонек-ПМ» (Горбуново), в котором приняли также участие студенты факультета социальной педагогики ПГПУ и студенты специальности «Социальная работа» Пермского педагогического колледжа №1, позволил студентам это сделать – проявить себя, понять других и ответить на вопросы: «Кто он – профессионал? Активный, успешный, счастливый?», «И что лично я буду делать, чтобы профессионалом стать?». Работа школы была построена в форме тренинга-семинара с элементами тренинга профессионального и личностного роста. Тренеры – к.психол.н., доцент М.И. Баженова, ст.преподаватель М.И. Григорьева и ассистент И.Г. Чернова в разных формах

делились со студентами теоретическими знаниями по вопросам целеполагания, планирования, управления временем, командообразования и мотивации в профессиональной деятельности, затем студенты практиковались и пытались применять полученные знания, выполняя разнообразные творческие задания, так или иначе связанные с практикой социальной работы.

Четвертая «Зимняя школа» по социальной работы была посвящена теме «Индивидуальная работа с клиентом»: студенты познакомились с теорией и практикой консультирования и организации процесса индивидуальной социальной работы с различными группами клиентов. Работа школы также была организована в форме семинара-тренинга: тренеры школы М.И. Григорьева, Е.Ю. Невельсон и И.Г. Чернова представляли студентам теоретические материалы и делились личным опытом консультативной деятельности, а затем студенты отрабатывали полученные навыки, выполняя определенные упражнения. Во время работы школы студенты встречались со специалистами социальной сферы, работающими с различными категориями граждан во время посещения Аппарата Уполномоченного по правам человека в Пермском крае, Центра психолого-медико-социального сопровождения №3 и Центра психолого-медико-социального сопровождения г. Перми. Целью организации данной «Зимней школы» как раз и стало содействие студентам в формировании профессиональных и коммуникативных компетенций.

Для организации пятой «Зимней школы» по социальной работе была выбрана тема «Молодежь в некоммерческом социально ориентированном секторе». Руководитель школы, ассистент кафедры социальной работы И.Г. Чернова, сама являясь молодым руководителем общественной организации «Правда вместе», способствовала тому, чтобы студенты специальности «Социальная работа» смогли понять специфику российского некоммерческого сектора, увидели достоинства и недостатки работы в НКО и оценить место и перспективы социально значимых НКО в развитии социальной сферы Пермского края и предоставлении социальных услуг населению. Сделать все это студенты могли и благодаря встречам с Уполномоченным по правам

человека в Пермском крае Т.И. Марголиной, начальником отдела молодежной политики Министерства культуры, молодежной политики и массовых коммуникаций Пермского края Д.В. Кольмаем, Председателем Пермского краевого отделения Международного общества «Мемориал» Р.Р. Латыповым, руководителями Фонда поддержки местного сообщества «Территория успеха» г. Краснокамска Е.М. Волковой и И.В. Винецкой, директором Некоммерческого партнерства «Антинаркотические программы» К.П. Малышевым, руководителем молодежного объединения «Сапфир» Н. Левиной экспертом Центра «ГРАНИ» Т.В. Гришуковой. Кроме того, в режиме моделирования и деловой игры, студенты имели возможность отработать некоторые навыки, необходимые для специалиста и руководителя НКО. Все это способствовало пониманию студентами механизмов создания и деятельности пермских социально ориентированных НКО, способствовало соотнесению студентами своих возможностей и перспектив работы с некоммерческим сектором.

Таким образом, «Зимняя школа» социальной работы сегодня является эффективной технологией реализации компетентностного подхода в процессе подготовки специалистов по социальной работе в рамках высшего учебного заведения.

Dr. Danielle Ann Jones

Assistant Professor of English Literature Department,

University of Western Montana,

Dillon, Montana, USA

HELPFUL THINGS FOR PARENTS WHO ARE ADOPTING

As adoption policies change in Russia, it is imperative that sociologists, psychologists and legislators responsible for policy and orphans in their country take aggressive measure to ensure the health and welfare for these children. Adoption is a life-changing event for all parties involved and even for friends and

extended family members. It also deeply affects schools and society on every level. It is a wonderful thing but never easy. As a parent of an adopted child from Russia and sister of two adopted children, I've had a long and rich experience dealing with this issue. Fortunately, in America we have many ways to support and help those who adopt. Many of these measures could be implemented or expanded in Russia and would greatly increase the successful outcomes of many adoptions.

1. *Supportive and Open Culture.* In the town I'm from of 40,000 people, there are over forty children adopted from Russia and many others adopted from China, Guatemala and Africa. While the children from these later countries are often readily identifiable by their features, most Russian children are not. They tend to "blend" with their parents and siblings. Regardless, most adoptive families do not hide the fact of their adoption and they don't need to. Twenty years ago adoption was a secretive thing in America, but that has changed-especially in the last ten years. Now adoption is well supported and something to be proud of. This has many benefits for parents and children. Children, in particular, do not face negative stigmatizations. In the schools, they are rarely put down for being adopted by either other children or parents. When they graduate, they do not have problems going to college or getting good jobs. They have become an integrated and valuable part of society on every level. The culture has changed through the caring attitudes of many people.

2. *Books.* An enormous amount of resources are available for adoptive parents, professionals, adoptees and extended family members. Theoretical books address the child's brain chemistry, physiological and psychological problems. Many researchers have studied and written about bonding, attachment, healthy adaption and the variety of problems and challenges that children and parents face. Many of these books include case studies and scientific research. There are also many practical books written by parents for dealing with everyday problems. They address such things as how to set boundaries and deal with a child who is not motivated by love, how to create a warm and accepting environment, how to help birth children accept the adopted child and how to advocate for the child in the

schools. There are also a vast number of books written by people who were adopted and the kinds of things they struggled with and thought about growing up. They share how they always thought about their birth parents even when they didn't talk about them, about how birthdays are difficult and the things they wish their parents had known.

3. Adoption Support Groups. A variety of adoptions support groups exist. Usually they are led by psychologists or sociologists and comprised of parents who have adopted and who want to adopt children. They discuss practical issues, problems, hopes and resources. These groups are important for couples who are considering adopting children or in the process. They can see the kinds of issues that come up with adoption. In some cases, they may decide that adoption is not for them. In other cases, it might just be a helpful reality check for those who decide to go through with the process. For those involved in a long and sometimes painful or expensive international adoption, the group can provide encouragement and emotional support. For those who have already adopted, the group becomes a practical forum. They can air frustrations and concerns to people who understand and will not judge them or consider them bad parents. They can ask questions about practical problems like discipline, bedtime routines or behavior problems.

4. Weekend Seminars. Though there is a variety of formats and possibilities, weekend seminars tend to be led by professional psychologists or sociologists who visit and lead an informational seminar. Topics include bonding, discipline and parenting the disabled children. These are an invaluable tool for receiving a lot of information and helpful research in a short amount of time. My husband and I attended a weekend seminar led by Daniel Hughes about bonding. Hughes is one of the leading researchers and psychologists who deal with this area. He has counseled many families and children and seen many of the traumas that adopted children deal with—in particular disruptive attachment disorder. Hughes discussed how bonding happens naturally, how adoptive parents can encourage bonding, and roadblocks to successful bonding. He gave parents a theoretical model

for understanding bonding and a way to implement methods to encourage bonding with their own children.

5. *Training.* The goals to training are similar to those of the seminars: they are meant to give parents information and tools for dealing with their adopted children. Training takes place, however, over a longer period of time. Generally, parenting classes last several months and sometimes there is a series of class that can be taken back-to-back. Like the seminars they tend to deal with a variety of topics but usually their focus is more hands-on and practical. These are classes taught by a professional or trained parent who has gone through a certification program. My husband and I attended a Gordon Neufeld training on parenting. We met at a local family center, watched videos where Neufeld explained the topic of the day and then we discussed the information with the parent leader and other parents in the class. We were encouraged to bring problems and issues we were dealing with to class to discuss.

6. *Private Organizations.* A host of private adoption organization are in existence in America. Many of them are religious or connected with a larger support organization. Many have been started by adoptive parents themselves who want to help others adopt. They exist for a variety of reasons and do a variety of tasks: give loans; help with home studies and completing documents; marriage and child counseling; collect and distribute clothing, diapers and car seats; send out newsletters. Most of these organizations are nonprofits that are run by the private donations of concerned citizens. Some of them work in spheres other than adoption but their chief goal is financial, emotional and parental support.

7. *Social Institutions*

In addition to private organizations, a large array of our social institutions are willing and even eager to help adoptions. Banks give adoption loans (international adoptions cost thousands of dollars). Health Insurance plans often cover counseling in addition to physical and medical needs. The Internal Revenue Service provides a tax credit for adoptions. Schools have English as a Second Language Teachers and aides and trained counselors to help children struggling

with grades, peers or integrating into a new culture. There are special study skill classes for students to get help with the subjects most difficult for them. My sister is getting a graduate degree in school psychology and has spent many hours studying how to help adopted and international children in the schools. Finally, Child Welfare does background checks and training for foster families and maintains close ties with the host families.

The diverse supportive measures available for American adoptive families have come into being in the last fifteen years in response to the large number of families who have adopted. The majority of these measures have been created, organized and funded by private concerned citizens. They are all imperative for the success of the adoptive family. Without them many families would not have had the financial, emotional or supportive success necessary to raise healthy and well-adjusted children. If Russia is going to shut their doors to international adoptions they must open their doors to helping their parents adopt these children and raise them in a nurturing environment with these kind of supportive measures.

О.Н. Зобнина

КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов»,

г. Пермь

**ОПЫТ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ С РАССТРОЙСТВАМИ
АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА В ОТДЕЛЕНИИ
МЕДИКО-СОЦИАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ
ИНДУСТРИАЛЬНОГО РАЙОНА**

Отделение медико-социальной реабилитации Индустриального района создано в 2000 г. С 2008 г. отделение медико-социальной реабилитации Индустриального района является структурным подразделением краевого государственного автономного учреждения «Центр

комплексной реабилитации инвалидов», реализующим систему мероприятий по комплексной (медико-социальной, социально-бытовой, социально-средовой, социально-психологической, психолого-педагогической, социокультурной) реабилитации детей-инвалидов, направленных на устранение или возможно более полную компенсацию ограничений жизнедеятельности, в целях социальной адаптации инвалидов, достижения ими материальной независимости и интеграции в общество.

Отделение принимает детей с ограниченными возможностями, имеющими инвалидность по различным заболеваниям, в том числе детей с расстройствами аутистического спектра.

Цель реабилитации детей: формирование социальных навыков, социализация детей для дальнейшей их интеграции в общество.

В 2012 г. 22 ребенка с диагнозом расстройство аутистического спектра прошли реабилитацию в отделении.

В отделении дети получают социально-медицинские услуги согласно сертификату на реабилитацию:

- предоставление жилого помещения для временного (дневного) пребывания, для столовой, организации реабилитационных услуг, лечебно-трудовой деятельности (весь период пребывания (21 день));
- приготовление и подача пищи в соответствии с натуральными нормами (1 раз в день в течение 21 дня);
- предоставление в пользование обучающего, коррекционно-развивающего оборудования, инвентаря для лечебно-трудовой деятельности, бытовой техники, мебели (весь период пребывания (21 день));
- санитарно-гигиеническая обработка помещений (1 раз в день)
- оказание экстренной доврачебной помощи (1 раз);
- лечебная физкультура (10 раз);
- массаж (10 раз);
- физиотерапия (10 раз);

- механотерапия (10 раз);
- кинезотерапия (10 раз);
- выполнение инъекций (по назначению врача -10 раз);
- психологическая диагностика и обследование личности (2 раза);
- проведение индивидуальной и групповой психокоррекционной работы (4 раза);
- социально-психологическое консультирование(2 раза);
- социально-педагогическая диагностика и обследование личности (2 раза);
- социально-педагогическая коррекция (2 раза);
- логопедический массаж (10 раз);
- артикуляционная гимнастика (10 раз);
- содействие в профессиональной ориентации, в получении образования инвалидами с учетом их физических и умственных способностей (с 14 лет), (5 раз);
- трудовая терапия (1 раз в день);
- обучение навыкам самообслуживания, поведения в быту и общественных местах, передвижению, ориентации в ближайшем социуме, общению, контролю за своим поведением (1 раз в день);
- развитие мелкой моторики (1 раз в день);
- обучение родителей детей-инвалидов основам реабилитации детей-инвалидов в домашних условиях (3 раза);
- обучение использованию протезно-ортопедических изделий и технических средств реабилитации (15 раз);
- санитарно-гигиеническое просвещение (1 раз).
- Кроме того, дети получают дополнительные бесплатные услуги, не входящие в рамки сертификата, а именно:
- занятия логоритмикой;

- занятия гидрокинезотерапией (посещение бассейна – занятия с врачом ЛФК);
- досуговые мероприятия (праздники, развлечения, интегрированные занятия).

Занятия по эрготерапии также являются важной составляющей социальной реабилитации детей, поскольку непосредственно готовят их жизни.

Ведущая методика, которую активно используют специалисты отделения при работе с детьми с расстройствами аутистического спектра – «АВА» – поведенческий анализ. Эта методика показала свою эффективность во многих странах мира. Она представляет собой систему занятий, формирующих поведение аутичного ребенка с помощью индивидуально подобранной программы. Целью занятий – продвижение, реализация потенциала, заложенного в ребенке. Программа помогает понять требования социума, «учит учиться», прививает приемлемые способы поведения. С помощью АВА решаются многие поведенческие проблемы аутичных детей. Эта программа особенно помогает детям с осложненными формами аутизма, детям, имеющим поведенческие проблемы, детям с необучаемостью. Работа с детьми по этой программе помогает обучить их необходимым бытовым навыкам.

Еще одна эффективно используемая методика, которой были обучены специалисты отделения – методика PEKS – системе альтернативной коммуникации с помощью карточек. Методика предполагает обучение детей общению. Данная методика – это часть сложного обучающего подхода, основанного на принципах прикладного анализа поведения.

Методика PEKS позволяет разрешить самую важную задачу общения, помогая узнать, что хочется ребенку и что ему нужно. Когда дети владеют средствами для общения, то их жизнь и жизнь окружающих становится более радостной и обогащенной. Основная цель методики PEKS –

помочь ребенку лучше учиться. Если ребенок может осуществлять общение и сообщать о своих желаниях и нуждах, то он способен успешнее проходить обучение.

Необходимо отметить, что у КГАУ «Центр комплексной реабилитации инвалидов» отделения медико-социальной реабилитации Индустриального района заключен договор о сотрудничестве с обществом помощи аутичным детям. В рамках этого сотрудничества постоянно проводится активная работа по обучению специалистов отделения методикам работы с такими детьми. Работу по обучению организуют опытные, высококвалифицированные специалисты, прошедшие обучение по методикам С.А. Морозова (специалист г. Москвы много лет возглавляющий работу Центра в Москве с детьми – аутистами), по методикам, используемым в Англии (прошедшие в Англии стажировку по обучению данной работе).

Результаты реабилитации детей-аутистов:

- социализация (формирование навыков работы в группе, работы в паре);
- формирование навыков самообслуживания, гигиенических навыков (самостоятельный прием пищи, приготовление пищи, навыки одевания, раздевания мытья рук, навыки пользования туалетом и др.);
- развитие навыков общения;
- развитие психических процессов;
- формирование и закрепление знаний сенсорных эталонов;
- освоение навыков плавания без плавательных средств (на занятиях гидрокинезотерапией в бассейне);
- освоение навыков тренажерной гимнастики на занятиях механотерапией;
- формирование навыков спортивных игр (броски в цель, преодоление сложных препятствий и др.).

Н.И. Зорина

педагог-психолог

МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения»,

О.В. Шилова

педагог-психолог

МБОУ «Гимназия», г. Верещагино

СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЙОННОГО АКТИВА ШКОЛЬНЫХ СЛУЖБ ПРИМИРЕНИЯ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ ВНЕДРЕНИЯ И РЕАЛИЗАЦИИ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В ОБРАЗОВАНИИ

В Указе Президента России от 01.06.2012 г. № 761 «О национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.» одним из основных направлений является создание системы защиты и обеспечения прав и интересов детей и дружественного к ребенку правосудия, в рамках этого предусматривается и развитие сети школьных служб примирения в целях реализации восстановительного правосудия, а также организация школьных служб примирения, нацеленных на разрешение конфликтов в образовательных учреждениях, профилактику правонарушений детей и подростков, улучшение отношений в образовательном учреждении.

Внедрение школьных служб примирения в воспитательную систему школы на территории Верещагинского района началось с 2008 г. На сегодняшний день восстановительным технологиям обучены дети и педагоги всех школ района. Из 16 образовательных учреждений в 12-ти созданы школьные службы примирения.

Однако, в 2008-2009 гг. внедрение ВП продвигалось медленно, ШСП появлялись формально.

Для решения этой проблемы нами разработана и апробирована в практической деятельности многоступенчатая система психолого-

педагогического сопровождения ведущих восстановительных программ, процесс проживания в которой подростками и позволяет сформироваться Активу ШСП.

Данная система включает в себя реализацию обучающих программ и организацию практической деятельности, в рамках которой происходит закрепление полученных знаний и умений. Каждая ступень подготовки, с одной стороны, опирается на предыдущую, «вырастает» из неё, с другой – является «опорой» для последующей.

Система мониторинга предполагает, в том числе и возможность самооценки, являясь тем самым «мотиватором продвижения» подростка.

Активные формы работы на каждой ступени способствуют максимальной включенности ребенка в деятельность, позволяя совершенствовать компетентность медиатора, наряду с этим предоставляя возможности реализовать индивидуальные способности.

На базовой ступени при обучении реализуется программа подготовки подростков для работы в школьных службах примирения на основе восстановительного подхода «Воздушный змей» (Ю.В. Яровкина, 2006), направленная на развитие коммуникативных навыков и освоение алгоритма примирительной программы, а также формирование команды подростков для работы в школьных службах примирения.

В ходе работы по данной программе, стало понятно, что просто соблюдения алгоритма ведущим недостаточно для успешной реализации программы, необходимо строгое соблюдение принципов восстановительного правосудия (добровольности, ответственности, нейтральности и конфиденциальности), в то время как, подросткам удается это с трудом. Кроме того, программы недостаточно для формирования необходимых навыков медиатора (таких, например, как отражения чувств, постановки вопросов). Поэтому в разработанных нами программах для второй и третьей ступени большое внимание уделяется применению принципов, как при разрешении конфликтов, так и в межличностном общении.

Для второй ступени авторами предлагается программа совершенствования компетентности ведущих восстановительных программ «Содружество», направленная на отработку навыков медиатора, на расширение знаний о типах восстановительных программ. Специально подобранные упражнения способствуют командообразованию, создают условия для совершенствования коммуникативных умений и навыков.

Обучение в рамках первых двух ступеней проходит на местах в ОУ в течение учебного года и в летнем профильном лагере «Старт» специалистами МСП или обученными руководителями ШСП.

Первые две ступени сопровождения позволяют выявить лидеров в школьных службах примирения, готовых продвигать восстановительные технологии на районном уровне. Для них разработана программа «Ровесник», с целью подготовки подростков к роли наставника медиаторов-ровесников, в рамках которой создаются условия для формирования педагогических умений и навыков, совершенствования организаторских способностей, расширения диапазона знаний о возрастных и психологических особенностях детей и подростков. Обучающиеся составляют районный актив школьных служб примирения. Работа актива планируется на предстоящий год совместно с руководителем. Таким образом, в течение года помимо реализации программных встреч, происходит организация и анализ районных мероприятий, рассматриваются темы, заявленные подростками.

Участники актива выходят на взаимодействие с социумом, реализуя собственные инициативы: рекламные акции ШСП в других образовательных учреждениях, круги сообществ там, где существует такая служба, но имеет еще слабую подготовку, районные и межрайонные Слеты ШСП. Важным в этом ключе видится и сотрудничество с организациями других субъектов профилактики. Соглашение о взаимодействии между КДН и ЗП, МСП и Судом Верещагинского района позволяют не только организовать реабилитацию несовершеннолетних, совершивших уголовные правонарушения, но и включить специалистов суда в правовое просвещение

участников ШСП. Результатом одной из таких встреч с помощником судьи стал детский проект «В гостях у Фемиды», в рамках которого учащиеся старших и средних классов посетили суд, что имело как профилактический, так и профориентационный результат.

За два с половиной года работы актива можно отследить следующие результаты:

- увеличение на 25 % количества созданных в школах района служб и в 1,5 раза числа подростков, вовлеченных в деятельность школьных служб примирения;
- увеличение доли отработанных случаев подростками-ведущими на 60%;
- проведение районных слетов и профильных летних лагерей, увеличение доли самостоятельности при их организации актива (5 Сслетов, 2 из которых организовал актив; 3 смены лагеря, в организации одного большую роль сыграл актив);
- наличие атрибутики районной ШСП;
- победы в районных и краевых конкурсах;
- взаимодействие с активами других районов и распространение там своего опыта (участие в слете ШСП в г. Нытва, проведение краевого слета «Глобальное нашествие» в 2012 г. с участием команд Добрянского, Частинского, Нытвенского районов);
- реализация собственных социальных проектов (межрайонный проект «Мы идем рядом»).

Сложившаяся система психолого-педагогического сопровождения эффективна в формировании сообщества медиаторов подростков и педагогов, как важного условия успешного внедрения восстановительного подхода на территории.

Новое время диктует новые технологии. Увеличивается число детей, вовлеченных в социальную практику, растет их нравственное развитие. Подростки получают новые гражданские знания и навыки по праву,

демократии и культуре мира, видят возможность разрешения конфликтов путем диалога, сочувствия, сострадания.

В.А. Леденцова

ассистент кафедры социальной работы,

руководитель Медиативной клиники при юридическом факультете,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

**ПЕРЕГОВОРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ
ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ПЕРМСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО УНИВЕРСИТЕТА**

Актуальной потребностью современного общества и каждого гражданина, в частности, является мирная жизнь – жизнь, в которой любое социальное взаимодействие и сотрудничество осуществляется на основе принципов свободы, справедливости и демократии, всех прав человека, терпимости и солидарности, отвергая насилие, с ориентацией на предотвращение конфликтов путем устранения их коренных причин посредством диалога и переговоров. Реализация данных условий требует формирования культуры мира, которая включает в себя ценности, взгляды и типы поведения мирной жизни, что нашло отражение в организации обучения в рамках высшего профессионального образования. Современная компетентностная модель предполагает подготовку кадров эффективных в решении профессиональных задач, а в условиях современного общества, на этапе развития рыночных отношений, очевидна закономерность перехода от решения проблем авторитарными способами к взаимосогласованию интересов сторон на профессиональном поле. В этом смысле, направлением решения данной задачи является формирование компетентности выпускников

в области переговорных технологий, ведь при реализации переговорных технологий в профессиональной сфере достигается не только согласие и урегулирование конфликтов, а, главным образом, происходит развитие социальных взаимоотношений сторон.

В Пермском государственном национальном исследовательском университете на юридическом факультете осуществляется подготовка кадров, общей особенностью профессиональной деятельности которых является конфликтогенность профессиональной среды. В виду данных причин, на факультете реализуется обучение студентов переговорным технологиям. На сегодняшний день, на факультете преподается около семидесяти пяти процентов дисциплин, нацеленных на формирование компетентности в области переговорных технологий, анализируя учебные планы всех факультетов ПГНИУ (по данным системы ЕТИС), не считая дисциплин, включающих данную задачу как не основную. В связи с данными обстоятельствами, мы, вероятно, можем говорить о наличии уникального опыта юридического факультета ПГНИУ. Ресурсами для обучения переговорным технологиям являются образовательные дисциплины, предусмотренные учебными планами, такие как «Переговоры», «Технология проведения гражданских переговоров», «Медиация», «Юридическая медиация», «Арбитражный процесс» и др., подготовка в рамках производственных практик, а также клиническая подготовка на базе юридической и медиативной клиники в области медиации. Безусловным ресурсом, является и внеучебная деятельность на факультете, реализуемая в различных форматах: турниры по дискуссионной игре «Терки», конференция-ролевая игра «Пермская модель ООН» и др.

Переговорные технологии – это технологии конструктивного взаимодействия по согласованию интересов, разрешению споров и конфликтов сторон. Традиционно, переговорные технологии реализуются в трех базовых форматах: собственно переговоры, медиация и арбитраж.

Основными принципами обучения переговорным технологиям, наряду с основными дидактическими принципами обучения, в области практических занятий являются: принцип рефлексивности, принцип сотрудничества и равноправия сторон, принцип системности, принцип конфиденциальности групповой работы, принцип персонификации. Вероятно, необходимо пояснить содержание принципа конфиденциальности групповой работы – в нашем случае, речь идет о сохранении личной информации в рамках конфиденциальной, если данная информация получена в процессе групповых форм работы. Так, например, в процессе деловой игры, демонстрирующей навыки в области переговорных технологий, студенты могут сообщить группе о причинах и особенностях своего поведения и др. (в виду эмоциональных переживаний), не желая дальнейшего распространения этих сведений – в подобном случае, участники практического занятия должны уважать права этого человека, при условии, что полученная информация и сохранение ее конфиденциальности, не противоречат законодательству РФ. Информированность и соблюдение данных принципов участниками обучения обеспечивает адекватную атмосферу для реализации образовательных задач.

Освоение переговорных технологий предусматривает применение в обучении, наряду с традиционными педагогическими методами, инновационных методов. Лекционные занятия носят проблемный характер и реализуются посредством следующих педагогических методов – лекции-дискуссии, сопровождаемые наглядными материалами: демонстрацией схем, таблиц, диаграмм, моделей, основных проблемных тезисов, обучающих фильмов, посредством мультимедийного оборудования. На сегодняшний день, на юридическом факультете, усилиями профессорско-преподавательского состава, создана медиатека по тематике дисциплин (отмеченная в УМК), содержащая обучающие фильмы в области переговорных технологий (переговоров и медиации).

К педагогическим методам проведения практических занятий можно отнести проведение деловых игр и моделирование ситуаций переговоров,

медиации и др., методы планирования и экспертирования переговорных процессов, медиации и др., тренинг отработки навыков в области переговорных технологий, анализ и решение конкретных ситуаций (case-study).

Деловая игра в области обучения переговорным технологиям представляет собой форму воссоздания предметного и социального содержания переговорного процесса, медиации и др., с имитацией таких систем отношений, которые характерны для этой деятельности. Данный метод позволяет студентам сформировать целостное и адекватное представление о реализации переговорных технологий.

Имитационное моделирование в области обучения переговорным технологиям есть разновидность моделирования, включающая в себя имитацию не полного процесса или задачи, а отдельных его элементов, для акцентирования внимания участников обучения на важном прикладном аспекте, например, работа с возражениями, работа с немотивированной стороной и др.

Анализ и решение конкретных ситуаций (case-study) является методом обучения, использующим описание реальных ситуаций, для осуществления анализа ситуации, предложения и выбора решений и их реализации. В рамках обучения студентам предлагаются кейсы из профессиональной практики, а также кейсы с критериальным соответствием, предложенные участниками обучения, подбор вторых студентами – является педагогической задачей, направленной на формирование способности студентов анализировать ситуации на предмет применения переговорных технологий. Кейс обучение в формате клинической подготовки предусматривает ассистирование в реализации переговорных технологий в реальных случаях в сотрудничестве с практиками.

Тренинг в области переговорных технологий рассматривается как метод активного обучения, направленный на развитие знаний, умений и навыков и социальных установок в указанной области. Реализуемый вид

тренинга – тренинг навыков. Применение данного метода, прежде всего, обусловлено необходимостью формирования у участников обучения индивидуального стиля переговорщика, посредника, модератора, медиатора как профессиональной основы эффективной реализации переговорных технологий.

Предложенный выше обобщенный опыт дает возможность констатировать, что обучение переговорным технологиям – процесс сложный, многомерный и требующий определенного ресурсного потенциала от образовательного субъекта: материально-технического, кадрового и др., тем не менее, оправданный, так как переговорная компетентность является актуальной в индивидуально-личностном и профессиональном плане в условиях современного общества.

Н.Н. Морозова

специалист по внедрению восстановительных технологий,

медиатор, тренер по медиации, педагог-психолог,

БОУ «Центр психолого-педагогической реабилитации и коррекции»

Минобразования Чувашии, г. Чебоксары

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОГО ПОДХОДА В РАБОТЕ ЦЕНТРОВ СОЦИАЛЬНОГО ОБСЛУЖИВАНИЯ СЕМЬИ И ДЕТЕЙ

В Чувашии при финансовом содействии Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в рамках Республиканской целевой программы «Дети Чувашии» внедряется региональная модель технологий непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних, находящихся в конфликте с законом. Одними из направлений этой работы в 2010 г. стала реализация программы «Служба примирения в учреждениях социального обслуживания семьи и детей», результатом которой было

создание служб примирения с участием детей-волонтеров на базе четырех центров социального обслуживания семьи и детей (г. Чебоксары, г. Новочебоксарск).

В течение 2010 – 2012 гг. работа служб примирения при центрах не только продолжается, но и развивается достаточно успешно, хотя и сталкивается с достаточно большими трудностями.

В 2010 г. была проведена поэтапная работа по созданию служб примирения. Информационно-просветительская работа других специалистов центра совмещалась с изучением и подготовкой документации и привлечением ребят к волонтерской деятельности.

Отбор юных медиаторов был сделан из числа детей-волонтеров, ранее проходивших реабилитацию в центрах. Обязательным условием функционирования службы примирения было проведение практических занятий с юными медиаторами, куда постепенно включались ребята с трудностями в поведении, проживающих в стационарном отделении. Можно сказать, что при центре была создана клубная деятельность юных медиаторов, работа которой вносила оживление в группу проживающих ребят, и способствовала гармоничному взаимодействию детей проживающих в отделении круглосуточного пребывания.

Социальные центры население воспринимает как учреждения, оказывающие помощь, и включение в примирительные программы родителей и детей, проходящих реабилитацию, так же воспринимается достаточно естественно. Родители легко идут на контакт, так как приходят с семейными конфликтными ситуациями достаточно серьезными. Эффективность работы по восстановительным технологиям так же радует родителей и детей, так как конфликтная ситуация находила свое разрешение.

Проблема внедрения технологий восстановительного подхода в социальных центрах выходит из нового и непривычного способа реагирования на конфликт. Необходимо время, для того, чтобы новый подход внедрился в систему работы центра, необходима практика, для того, чтобы

специалисты увидели эффективность воздействия восстановительных практик в работе с семьей и детьми, находящимися в кризисной ситуации.

Позитивно восприняли ребята, проживающие в центре участие в Кругах примирения. Данный метод исцеляюще действует на детей, оторванных от семей, испытывающих обиду на родных и близких, относящихся со страхом к будущему казенному месту проживания.

Зачастую можно наблюдать, что дети, проживающие в центрах, не настроены на конкретно предложенную работу, могут даже вести себя агрессивно или уклоняться от деятельности, и соответственно эффект от занятия будет незначительным. Круги же позволяют идти за ребенком и решать действительно актуальные проблемы детей. То есть, срабатывает принцип восстановительного подхода «не для него, а вместе с ним». С ребятами, проживающими в центре, именно такой подход наиболее воспринимаем и эффективен, так как детская душа в переломный момент своей жизни ищет ответы на многие вопросы, что бы появилась основа и определенность будущего. Восстановительные Круги позволяют найти ответы, которые способствуют созданию позитивной основы, приемлемой для общества и находящиеся в рамках человеческих ценностей.

В примирительных программах часто приходится участвовать детям с нарушениями в поведении. В ходе работы можно наглядно наблюдать, как меняется поведение (от прямой агрессии до конструктивного диалога), улучшается эмоциональное состояние несовершеннолетнего. Медиация помогает участникам конфликта принять ответственное поведение, учит разрешать конфликты более цивилизованным путем.

Ценности и принципы восстановительных технологий хорошо принимаются детьми и их родителями, так как избавляют их от необходимости всячески защищать свою личность, дают возможность быть самим собой, предполагают продолжение нормальных взаимоотношений с социумом.

Если внимательно проанализировать работу центров, то можно увидеть как много основных задач центров социального обслуживания семьи и детей, можно решать, используя восстановительный подход: оказывать помощь в восстановлении социального статуса несовершеннолетних в коллективах сверстников по месту учебы, работы, жительства; содействовать возвращению несовершеннолетних в семьи; обеспечивать защиту прав и законных интересов несовершеннолетних; способствовать поиску выхода из трудной жизненной ситуации; на основании проверки целесообразности возвращения в семьи несовершеннолетних, самовольно ушедших из них в случае конфликтных ситуаций, приглашать родителей (их законных представителей) для решения вопроса о возвращении им несовершеннолетних; оказывать поддержку семей с детьми в реализации собственных возможностей по преодолению трудных жизненных ситуаций; способствовать более гармоничному проживанию детей в отделении круглосуточного пребывания.

При реализации восстановительного подхода необходимо изначально ставить приоритетным реальное выполнение восстановительных программ, а не подсчета количества программ. Это поможет избежать формализации нового подхода.

Опыт использования восстановительного подхода в работе социальных центров в Чувашской Республике реализуется достаточно успешно, хотя и медленными темпами, но практика восстановительных технологий в работе с детьми и родителями, находящимися в трудной жизненной ситуации увеличивается и дает положительные результаты.

В 2012 г. в Чувашии прошел обучающий семинар «Восстановление позитивных социальных связей в работе с семьей и детьми с использованием восстановительных технологий» на базе КУ «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних Ленинского района г. Чебоксары» Минздравсоцразвитие Чувашии.

Работа семинара началась с анализа опыта работы социальной службы в используемом на данный момент реабилитационном подходе. Через моделирование ситуации участники обсуждали проблемные стороны, возникающие в работе с семьей и детьми группы риска. Что делать при возникновении таких проблем, как отсутствие мотивации у семей на исправление ситуации? Уход, избегание от решения своих проблем, даже если под угрозой находится само существование семьи? Недоверие семей к социальным работникам, целью которых является оказание им помощи? И как реагировать социальному работнику, когда в его работе возникают такие трудности?

Ответы на поставленные вопросы искались совместно участниками семинара через обсуждения успешных моментов в практическом моделировании ситуации, возможных действий в определенных ситуациях.

Были определены моменты, где специалисты использовали элементы методов, имеющиеся в технологиях восстановительного подхода: равноправная позиция к клиенту, выслушивание клиента, исследование ситуации клиента методом задавания вопросов, поиск решений ситуации совместно с клиентом и др.

Участники ознакомились с восстановительной технологией «Семейные конференции», которая применяется в других странах, некоторых регионах России в работе с семьями и детьми, попавшими в кризисную ситуацию. Специалисты социальных учреждений оценили данную технологию, как достаточно эффективную в работе с семьей. Но для внедрения новой технологии необходимо ее более глубокое изучение, проведение непосредственного обучения для освоения «Семейной конференции» и применения ее на практике.

В 2012 г. была проведена работа с семьями группы риска в рамках работы Республиканского центра медиации с использованием восстановительных технологий при содействии с казенным учреждением «Центр социальной помощи семье и детям Калининского района

г. Чебоксары» Минздравсоцразвития Чувашии. Причины встреч: факт физического насилия со стороны родителей, проблемные взаимоотношения родителей с детьми, социальная дезадаптация членов семьи. Членам семьи представилась возможность при умелой организации беседы самим планировать выход из сложившейся ситуации и со специалистом обсудить практическую реализацию выбранных решений. Данная работа позволяет членам семьи высказать накопившиеся эмоции, понять причину возникновения своих проблем, проявить более ответственное поведение в изменении ситуации.

Использование восстановительного подхода предоставляет возможность наиболее эффективно помочь семье и детям выйти из кризисной ситуации, так как в работе особо сильно возрастает мотивация участников на исправление ситуации, так же самим людям возвращается ответственность за свою жизненную ситуацию и человек находит пути выхода из ситуации.

При первоначальном использовании восстановительного подхода в работе с семьей и детьми, последующая реабилитационная работа воспринимается более положительно и является своевременной помощью.

Е.Ю. Невельсон

старший преподаватель кафедры социальной работы,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ТРЕНИНГА В СТУДЕНЧЕСКОЙ АУДИТОРИИ

В последнее время стала издаваться литература, ориентированная на психологов-тренеров и посвященная методическим вопросам создания (конструирования) тренингов (Сидоренко, 2008).

В литературе, освещающей вопросы *проведения* психологических тренингов обычно в общих чертах говорится, что выбор того или иного методического приема, средства в рамках этого приема определяется содержанием тренинга, особенностями группы, особенностями ситуации и возможностями тренера (Хрящева, 2002). Будем придерживаться этой логики.

Содержание социально-психологического тренинга (СПТ), проводимого в студенческой аудитории определяется:

- специальностью студентов;
- формы обучения студентов (дневное или заочное отделение)
- особенностям конкретной группы студентов.

Очевидно, что содержание тренинга будет разным для студентов-психологов и студентов других специальностей социального профиля. Для студентов специальности «Социальная работа» СПТ проводится в качестве дисциплины по выбору. В концептуальном плане это социально-психологический тренинг с элементами тренинга личностного роста и тренинга умений. Недопустимо, на наш взгляд, превращать психологический тренинг в терапевтическую группу. Семинар-тренинг со студентами проводится, как правило, в рамках других курсов.

Есть отличия в содержательном плане при проведении тренинга со студентами разных форм обучения. Ниже представлены основные моменты, которые следует учитывать при работе с этими группами студентов.

Согласно общей идее проведения активного социально-психологического обучения, тренировка навыков эффективного поведения проводится по принципу «от заданных проблем во взаимодействии – к реальным ситуациям участников» (Сидоренко, 2002). В работе со студентами-заочниками (уже работающими специалистами) этот принцип хорошо работает, т. к. участники имеют достаточный опыт взаимодействия с различными субъектами социальной сферы. Это опыт именно делового взаимодействия. У студентов дневного отделения (особенно студентов 3-го курса) такого опыта еще не достаточно, поэтому они актуализируют опыт

межличностного взаимодействия, не связанный с профессией (исключение составляют работающие студенты).

Принцип психологического тренажера эффективнее осуществлялся со студентами дневного отделения. Сказывается более открытая позиция по отношению к новому опыту.

Если говорить об особенностях проведения СПТ в конкретных студенческих группах, то соотношение концептуальных позиций будет различным в зависимости от ряда факторов:

- Если в группе отсутствуют доверительные отношения между студентами, то в качестве дополнительных тренерских целей ставятся цели эмоционального сплочения группы, осознания студентами своих личностных особенностей, препятствующих эффективному взаимопониманию. Получение обратной связи от группы в этом случае – одна из ценных возможностей, которую может предоставить человеку участие в социально-психологическом тренинге.
- Если в группе наряду с доверительными отношениями существуют конкурентные, то необходимо строить программу тренинговых занятий так, чтобы хватило времени на сплочение и прояснение своих позиций во взаимоотношениях участников тренинга. Наряду с этим, в таких группах необходимо давать участникам т.н. «клиентские технологии» (Сидоренко, 2008), помогающие им справляться со сложными ситуациями во взаимоотношениях между людьми.
- Если группа студентов достаточно сплочена, в ней нет изгоев и отношения между членами группы теплые и дружеские, то целесообразно посвятить большую часть времени тренинга отработке профессиональных навыков, навыков эффективного реагирования в сложных ситуациях профессионального взаимодействия, навыков эффективной работы с «трудными» клиентами и т. д.

В зависимости от типа группы реализуются следующие стратегии проведения тренинга:

- сплоченная группа – тренинг профессиональных умений с элементами социально-психологического тренинга;
- группа с элементами сплоченности и конкурентными взаимоотношениями – социально-психологический тренинг с элементами тренинга профессиональных умений;
- «сложная» группа, в которой отсутствуют доверительные отношения – тренинг личностного роста с элементами социально-психологического тренинга.

Следуя вышеизложенным рассуждениям, может сложиться впечатление, что чем меньше сплочена группа, тем более она «обделена» в получении необходимых профессиональных навыков. Однако это не так.

Во-первых, в любом тренинге есть несколько составляющих, которые существенным образом определяют ход тренинга, позицию тренера и в значительной мере его содержание. Эти составляющие (по Сидоренко, 2008):

- знания и навыки, необходимые участникам;
- желание участников их получить;
- возможности тренера их предоставить;
- желание тренера работать именно в этом направлении.

В данном случае определяющим являются желания участников получить необходимые знания и навыки, а так же их возможности «воспринять» необходимые условия и принципы тренинга (создание психологически безопасной атмосферы тренинга, уважение к другим и т. д.). В подобных группах на это тратится так много времени, что на решение других, обучающих, задач его уже не остается.

Во-вторых, на мой взгляд, для студентов социального профиля умение выстраивать конструктивные взаимоотношения с *любым* человеком – это одна из основных компетенций, которые им необходимы как специалистам. Если эта компетенция не выкристаллизовывается у студентов к четвертому курсу, то частные навыки эффективного взаимодействия с

людьми у них после тренинга не появятся, как бы ни старался тренер. Именно поэтому основной акцент в такой группе делается на формирование эффективных межличностных взаимоотношений в целом. Не решив проблему в целом, приступать к частным случаям нецелесообразно. А возникающие в процессе тренинга конфликты, непонимание и демонстративное поведение отдельных участников служит «материалом» для обсуждения в каждом конкретном упражнении.

Таким образом, проведение социально-психологического тренинга в студенческой аудитории имеет ряд особенностей, которые необходимо учитывать тренеру: тренинги будут различаться в зависимости от специальности студентов, формы обучения, сложившимися отношениями в группе и особенностями групповой динамики.

Е.И. Петухова

педагог-психолог,

МАОУ «СОШ № 2»

г. Чернушка

ОСОБЕННОСТИ РАБОТЫ С ТРУДНЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Трудный подросток? Почему он такой? Обычно определение «трудные» относится к тем детям, которые не только плохо учатся, но и при этом также глубоко нарушают требования школьной дисциплины, правила поведения на улице и в общественных местах.

В.Г. Степанов выделяет 3 существенных признака, составляющих содержание понятия «трудные дети».

Первым признаком является наличие у детей или подростков отклоняющегося от нормы поведения. Норма и степень отклонения от нее чаще всего определяются тестовыми и экспериментальными методиками, а также симптоматическим наблюдением.

Во-вторых, к категории трудных относятся также дети и подростки, нарушения, поведения которых нелегко исправляются, корректируются. В этой связи следует различать термины «трудные» и «педагогически запущенные дети». Все трудные дети, конечно, являются педагогически запущенными. Но не все педагогически запущенные дети трудные: некоторые относительно легко поддаются перевоспитанию.

В-третьих, трудные – это дети, особенно нуждающиеся в индивидуальном подходе со стороны воспитателей и внимания коллектива сверстников. Это не плохие, безнадежно испорченные школьники, как неправильно считают некоторые взрослые, а дети, требующие особого внимания и участия окружающих.

Об этом нужно помнить, когда начинаешь работать с подростками. В начале учебного года ко мне за помощью обратился классный руководитель «трудного», «неуправляемого» шестого класса, в котором отказывались работать педагоги. Мы с классным руководителем договорились о еженедельных занятиях с ребятами. По разрешению администрации мы ввели психологическое занятие в расписание уроков шестиклассников.

Для работы была разработана программа «Дорогой добра». Цель программы – создание условий для социальной адаптации подростков и психологического комфорта в общеобразовательной среде.

Я понимала, что проведение данной программы будет зависеть от того как пройдет первое занятие. Очень важно выстроить мостик отношений со всем классом и каждым учеником в отдельности.

В основу деятельности заложены принципы:

- здесь и сейчас;
- доверие;
- безоценочность;
- конфиденциальность.

Для возвращения у школьников нравственных ценностей включила в работу разные методы.

1. Медиатехнологии. На занятиях мы смотрим и обсуждаем мультфильмы «Цветик-семицветик», «Подарок для самого слабого» и др., кстати, старые добрые мультфильмы подростки не смотрят. Им трудно смотреть фильмы, которые затрагивают душу. «Что-то непонятное внутри происходит, возникают новые чувства и ощущения, которые пугают» – делились впечатлениями на занятиях дети.
2. Беседа. «А ещё мы говорили о подвигах». Часто в подростковом возрасте школьники совершают необдуманные поступки, для того чтобы выделиться. Многие мечтают совершить подвиг, часто совершённые проступки считаются достижением в подростковой среде. В качестве положительного поступка мы рассмотрели подвиг комбата Солнечникова. К сожалению, ребята не знали о нём ничего. Обсуждали победы сборной России на олимпиаде 2012 г. Ребята слышали о прошедшей олимпиаде, но не интересовались ею. После этого занятия несколько человек вновь посещают спортивные секции.
3. Музыкаотерапия. Как элемент музыкотерапии использую на уроках песни в исполнении священника Валерия Логачёва. Истории о дружбе, об отношениях между людьми, о ценностях рассказанные в песне проникают глубоко в душу подростка, что заставляет их задуматься.
4. Метод «Переписки». Используя данный метод, я быстро наладила контакт с ребятами. В заключение первого урока я раздала всем тетради и попросила записать число и продолжить фразу: «После этого занятия я...». Они писали мне свои мысли об уроке, об одноклассниках, о себе и своих чувствах. В этих тетрадях выполняли диагностику, и каждый получал результат. Здесь я веду откровенный разговор со всеми учениками сразу, имею возможность похвалить, порадоваться вместе

успехам. Такое общение даёт возможность анализировать нашу работу, корректировать её и направлять в нужное русло сотрудничества.

5. Арт-терапия. Для налаживания межличностных отношений в классе использую элементы арт-терапии.

Преимущества метода арт-терапии для работы с «трудными» подростками в том, что он:

1) предоставляет возможность для выражения агрессивных чувств в социально приемлемой манере;

2) дает основания для интерпретаций и диагностической работы в процессе терапии;

3) позволяет работать с мыслями и чувствами, которые кажутся непреодолимыми (утраты, смерть, перенесённые травмы и насилие, страхи, внутренние конфликты, воспоминания детства, сновидения);

4) способствует возникновению чувства внутреннего контроля и порядка;

5) усиливает ощущение собственной личностной ценности

Работа с учащимися ведётся и на данный момент, но уже видны результаты нашей совместной деятельности:

- Все дети успешно закончили I полугодие.
- Снизился уровень конфликтных ситуаций в классе.
- Шестиклассники участвуют в школьных мероприятиях, а также посещают кружки и секции.
- Повысилась самооценка учащихся.

С.И. Реутов
к. ю. н., профессор кафедры социальной работ
юридического факультета,
Пермский государственный национальный исследовательский
университет
г. Пермь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ. ОРГАНИЗАЦИЯ И ПРОВЕДЕНИЕ ДЕЛОВОЙ ИГРЫ

В педагогической практике многих высших и средних специальных учебных заведений применяются несколько моделей обучения:

- пассивная. В этом случае обучаемый выступает в роли "объекта" обучения.
- активная. В данном случае студент выступает уже в качестве "субъекта" обучения. Преподаватель и студент выступают как активные участники проводимых занятий.
- интерактивная. Понятие «интерактивный» происходит от английского «interact» («inter» – «взаимный», «act» – «действовать»).

Более широкое толкование термина – способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога.

Суть интерактивного метода обучения прослеживается, на наш взгляд, из китайской притчи «скажи мне – и я забуду; покажи мне – и я запомню; дай сделать – и я пойму». По этой причине интерактивное обучение отличается высоким уровнем взаимно направленной активности субъектов взаимодействия, позволяет сделать студента активным участником педагогического процесса (www.museum-umtk.ru).

Взаимодействие студентов, происходящее во время интерактивного обучения, является в высшей степени ценным ресурсом обучения.

Интерактивные методы можно рассматривать как наиболее современную форму активных методов.

Как известно, все вузы нашей страны в настоящее время приступили к реализации образовательного процесса по федеральным государственным образовательным стандартам третьего поколения (ФГОС), которые принципиально отличаются от действовавших ранее образовательных стандартов. Таким образом, внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе ([www. journal.omescopom.ru](http://www.journal.omescopom.ru)).

Переход на компетентностный подход при организации процесса обучения предусматривает широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой. При этом, удельный вес занятий, проводимых в интерактивных формах в учебном процессе, должен составлять не менее 20 % аудиторных занятий (ФГОС, 7 раздел «Требования к условиям реализации основных образовательных программ», п. 7.3.).

В учебном процессе высших учебных заведений России могут использоваться самые разнообразные интерактивные формы обучения. В ФГОС ВПО названы следующие виды интерактивных методов обучения:

- Деловые и ролевые игры
- Психологические и иные тренинги
- Групповая, научная дискуссия, диспут
- Дебаты
- Кейс-метод
- Метод проектов
- Мозговой штурм
- Портфолио
- Семинар в диалоговом режиме (семинар – диалог)
- Разбор конкретных ситуаций

- Метод работы в малых группах (результат работы студенческих исследовательских групп)
- Круглые столы
- Вузовские, межвузовские видео – телеконференции
- Проведение форумов
- Компьютерные симуляции
- Компьютерное моделирование и практический анализ результатов
- Презентации на основе современных мультимедийных средств
- Интерактивные лекции
- Лекция пресс-конференция
- Бинарная лекция (лекция вдвоем)
- Лекция с заранее запланированными ошибками.

Из приведенных интерактивных методов обучения для студентов специальности «Социальная работа» по дисциплине «Семейное право и защита интересов семьи» нами применяются, в основном, следующие формы: деловые и ролевые игры, круглые столы, учебные групповые дискуссии. Круглые столы проводятся с 2006 г. За это время проведены столы на следующие темы: «Права ребенка в семье», «Правовое регулирование брачно-семейных отношений в Российской Федерации и некоторых зарубежных государствах», «Гражданский, фактический и церковный брак (понятие, форма, значение). Вопросы правового регулирования в Российской Федерации и некоторых зарубежных странах», «Развод и дети: правовые, социальные, медицинские, психологические, нравственные и религиозные аспекты», «Правовые и социальные вопросы установления и оспаривания отцовства».

На круглых столах 119 студентов получили хорошую практику публичного выступления, проявили умение анализировать действующее законодательство, обобщать судебную практику, практику органов ЗАГС, опеки и попечительства. Указанные студенты подготовили и опубликовали по темам своих сообщений научные статьи.

Заслуживает всяческого внимания опыт работы Томского государственного университета систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР). Они разработали и широко применяют в учебном процессе «Положение о методах интерактивного обучения студентов по ФГОС 3 в техническом университете».

Деловые и ролевые игры.

Деловая игра – это метод группового обучения совместной деятельности. В процессе деловой игры решаются определенные задачи в условиях максимально возможного приближения к реальным проблемным ситуациям. Деловые игры, которые проводятся по дисциплине «Семейное право и защита интересов семьи» воспроизводят действия участников, связанных с защитой их прав и интересов в области семейных, гражданских, жилищных, наследственных отношений. Участники деловой игры инсценируют действия, происходящие в судах, органах ЗАГС, опеки и попечительства, нотариальных конторах. Студентам в деловых играх приходится играть роль судьи, адвоката, прокурора, представителя органа опеки и попечительства, работника ЗАГС, психолога, эксперта, работника полиции, судебного пристава-исполнителя, истца, ответчика, свидетелей, представителей истца и ответчика, секретаря судебного заседания и т. п.

Деловые и ролевые игры мы начали проводить с 2010 г. За основу деловых игр брались конкретные гражданские дела из практики Дзержинского районного суда г. Перми (например, о разделе совместно нажитого имущества, о взыскании алиментов в пользу несовершеннолетних детей, об определении места жительства ребенка при раздельном проживании родителей и др. В 2011 г. и 2012 г. нами были проведены деловые игры по разрешению семейных конфликтов с помощью примирительных процедур (медиации), в том числе медиации, которые проводили нотариус и работник отдела ЗАГС.

На наш взгляд деловая игра при ее организации и проведении предполагает следующие этапы:

- Изложение проблемной ситуации, формирование цели и задач игры.
- Составление сценария.
- Уточнение роли каждого из участников.
- Взаимодействие участников игры определяется соответствующими нормативно-правовыми актами, регламентирующими деятельность судебных органов, органов ЗАГС, опеки и попечительства, нотариусов.
- Студенты, которым выпала роль судьи, прокурора, нотариуса, работника отдела ЗАГС, органа опеки и попечительства предварительно посещают судебный процесс, присутствуют на рабочем месте сотрудника ЗАГС, нотариуса, консультируются с ними по всем возникающим вопросам.
- Все участники деловой игры несколько раз проводят репетиции.
- Приглашение экспертов. В качестве таковых приглашаются федеральные судьи, нотариусы, адвокаты, работники прокуратуры, органов ЗАГС, опеки и попечительства, сертифицированные медиаторы, преподаватели вузов г. Перми).
- Студенты своими силами снимают видео-фильмы по всем деловым и ролевым играм. Материалы деловых игр оформляются должным образом и направляются в Российскую академию образования для регистрации и получения Свидетельства на электронный ресурс, подтверждающего право интеллектуальной собственности студентов и преподавателя на учебно-методическое пособие (видео-фильм). В настоящее время получено семь таких Свидетельств. Ожидаем получение еще одного Свидетельства.
- Подведение итогов и анализ оптимальных решений завершают деловую игру. При подведении итогов выступают эксперты, участники деловой игры, а также другие студенты, которые были зрителями.

Применение деловых игр в учебном процессе способствует развитию у будущих специалистов навыков критического мышления, коммуникативных навыков, навыков решения различного рода проблем,

нахождения нужных вариантов поведения в проблемных ситуациях, поощряют активное участие каждого студента в учебном процессе.

В.А. Сухомлинский говорил, что лучший учитель тот, кто забывает о том, что он учитель. Стоит учителю проявить подлинный интерес, забыть, что он находится «наверху» и «встать рядом», как обучающиеся откликнутся, проявят искреннюю заинтересованность в общении.

В марте 2013 г. нами был проведен социологический опрос студентов, принимавших участие в 2011 г. и 2012 г. в деловых играх и круглых столах. Все 100 % опрошенных студентов (46 человек) заявили, что считают эти виды интерактивных занятий для них полезными, интересными, способствующими лучшему усвоению материала.

Н.А. Русакова

*старший преподаватель кафедры социальной педагогики,
Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет,
г. Пермь*

МОДЕЛИРОВАНИЕ СПД С ЗАМЕЩАЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СЕМЬЕЙ

Ресоциализация детей, лишенных родительской опеки, осуществляется в специально созданных учреждениях – детских домах или в специально организованной замещающей семейной среде, что обозначается термином «устройство детей, оставшихся без попечения родителей» – благодаря совокупности мероприятий, направленных на определение дальнейшей судьбы ребенка, оставшегося без попечения родителей, в целях соблюдения его прав и законных интересов, обусловленных его личными потребностями (Р.Л. Мурзин, 2006).

Обеспечение условий успешной социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, осложнено, прежде всего, тем, что

«правовое регулирование устройства рассматриваемой категории детей на современном этапе в России далеко от совершенства: не достаточно эффективны нормы, регулирующие отдельные формы устройства детей, оставшихся без попечения родителей: усыновление, опека (попечительство), приемная семья; законодательно также не определены общие направления политики в региональном и местном нормотворчестве» (Р.Л. Мурзин, 2006). Приоритетной формой семейного жизнеустройства на современном этапе является усыновление. Остальные формы жизнеустройства сирот, с правовой точки зрения, определяются как альтернативные: детский дом и интернатные учреждения специализированного типа, или альтернативные преимущественные формы: опекунская, приемная, патронатная семьи.

Целью специализированных программ ресоциализации в той и другой модели организации замещающей заботы является абилитация воспитанников. Абилитация – современный термин, используемый в медицине, психологии, специальной и социальной педагогике; (от лат. *habilis* – быть способным к чему-либо, приспособленность) – комплекс услуг, мер, направленных на формирование новых и имеющихся ресурсов социального, психофизического развития. Одним из специалистов, осуществляющих комплексное сопровождение ребенка, лишенного родительского попечения, как в условиях стационара интернатного учреждения, так и при воспитании в приемной семье, является социальный педагог.

Абилитация детей-сирот в интернатном учреждении осуществляется на основе метода имитации семьи, который предполагает разукрупнение групп детей, постоянный состав групп и включает в себя расширение эмоционально-когнитивной и разновозрастной стимуляции с применением специальных программ, улучшающих развитие психических функций воспитанника, а также введение в штат лицо, заменяющую мать («ЛЗМ») через замену сменного графика лиц, работающих с «семьей», на ежедневный (М.О. Проселкова, 1996).

Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. характеризуют воспитательную систему школы-интерната упрощенного типа, где не учится преодолевать свои трудности, что снижает потенциальные возможности ребенка, не стараясь его «вытянуть». Это обусловлено полярной неоднородностью контингента учащихся: их социальным опытом, уровнем интеллектуального развития, целями, ценностными ориентациями, уровнем их общей культуры. Особенно это влияет на детей с проблемами в развитии, кому для успешной социализации требуется не только доброжелательная терапевтическая среда, но и дополнительно специально организованная социально-педагогическая поддержка.

Замена семьи учреждением определяется экспертами как ведущий фактор неэффективной социализации воспитанников и их неуспешность в самостоятельной жизни. При этом помещение ребенка, оставшегося без попечения родителей, в детский дом считается нормальным способом защиты его прав. Пребывание ребенка в детских домах и учреждениях интернатного типа отрицательно влияет на все сферы развивающейся личности, на становление их нравственной воспитанности, что доказано в исследованиях (Л.В. Байбородовой, И.В. Дубровиной, В.С. Мухиной, М.И. Рожкова, Т.Н. Сапожниковой, Н.Н. Толстых и др.).

Исследователи отмечают, что «жизнь в закрытом учреждении, каким является детский дом, интернат, сопровождается искусственной депривацией, видом противостественного осиротения» (Е.А. Князев, 1993), так как «в замкнутый мирок поступает слишком мало стимулов» (В.Г. Ромек, 2000). Поэтому, программы ресоциализации воспитанников в условиях интернатных учреждений не всегда эффективны; воспитанники в силу объективных причин не всегда могут освоить их содержание. Этому препятствуют такие противоречия между требованиями жизни к организации деятельности учреждений на принципиально новых основаниях и неготовностью значительной части специалистов учреждений к переменам; между объективной потребностью выпускника детского дома адаптироваться в

обществе и возникающими трудностями в связи с его субъективными представлениями о самостоятельной жизни, неготовностью принять условия современного социума (Н.П. Иванова, Е.Н. Дрыгина, 2010).

На наш взгляд, достижение наиболее положительного результата социализации несовершеннолетних, лишенных родительской опеки, возможно в условиях организации замещающей семейной заботы, осуществляемой на идее профессионализации труда замещающих родителей, устанавливаемую государством, – через «социальное родительство» (Е.В. Мартынова, 2008). К профессиональным формам относят приемную и патронатные семьи, и семейно-воспитательную группу (А.М. Нечаева, 2000). Мы, вслед за Н.В. Богачевой (2005), рассматриваем феномен родительства как фактор устойчивости семьи в современном обществе, и определяем его как «устойчивое эмоционально насыщенное взаимодействие реальных или потенциальных родителей, связанное с воспитанием детей, включающие в себя: социальные функции родителей; социальные роли отца и матери; права и обязанности мужчины-отца и женщины-матери по отношению к ребенку, вытекающие из юридического статуса ребенка». «Социальное родительство» осуществлялось в различные периоды российского государства как «замещающее родительство» как патронатные семьи, и «квази»-родительство – как сиротские учреждения и современные модели замещающих семьи (Н.В. Панкратова, 2008).

Для семьи, как социального института, характерен ряд социальных функций, которые определяют как сферу жизнедеятельности семьи, непосредственно связанную с удовлетворением определенных потребностей членов семьи, с одной стороны, и системой взаимодействия семьи и общества, с другой. Философский энциклопедический словарь (2001) под функцией (function – исполнение) определяет обязанность, круг деятельности; а функции семьи – способ проявления активности, жизнедеятельности ее членов.

Целевое назначение организации замещающей семьи в отношении ребенка-сироты, на наш взгляд, наиболее соответствует определению «интересы ребенка» – субъективно обусловленная потребность ребенка в благоприятных условиях его существования, находящая объективное выражение в реализации родителями своих прав и обязанностей, предусмотренных семейным законодательством (О.Ю. Ильина, 2006).

Основной идеей замещающей семьи является цель: «заменить ребенку утраченную кровную семью и отсутствие биологических родителей» (Н.А. Палиева, 2008); «заменить, заместить для ребенка потерянных им родителей, дать ребенку модель близких принимающих отношений» (Е.А. Горбунова, 2007); «обеспечить успешную социализацию ребенка на основе формирования вторичной привязанности к приемным родителям взамен исходной («вторичной привязанностью» психологи называют отношения, развивающиеся у ребенка с другими людьми)» (Е.А. Горбунова, 2009, Т.З. Козлова, 2009), В.Н. Ослон, 2002); «обеспечить условия позитивного развития и самоощущения ребенка в соответствии с его возможностями» (Н. Иванова, 2008); «возможность выбора ребенком «значимого взрослого» как эталона своего развития» (В. Вершинин, 2008); «подготовить приемных детей к самостоятельной жизни» (Р.А. Шукуров, 2004); «создание условий длительного нахождения ребенка с приемными родителями, с целью получения надежды, что существующие связи сохранятся в будущем, по достижении им совершеннолетия» (Т.И. Дружинина, 2004). При этом, «родительскую функцию осуществляют не биологические родители, а лица, принявшие в семью некровного ребенка» (Э.Р. Алексеева, 2009).

Приемные родители осуществляют физическую, психологическую, педагогическую, социальную помощь и поддержку приемным детям, исполняя по отношению к ним ряд взаимосвязанных функций: воспитательную, эмоциональную, образовательную, коррекционную,

реабилитационную (абилитационную) (Е.В. Ушакова, 2003, 2006); социализирующую, развивающую, корригирующую (Ж.А. Захарова, 2009).

Приемная семья определяется как семья с элементами профессионального выполнения родителями-воспитателями своих обязанностей, предусмотренных законодательством РФ (О.В. Фетисова, 2005). Приемная семья, как социальный институт, придерживаясь традиционных семейных ценностей и опираясь на семейное законодательство, создает принципиально новые социальные роли, как семейные, так и профессиональные, посредством объединения людей в малые социальные группы и коллективы (Е.В. Мартынова, 2008).

Профессиональное социальное родительство – относительно новый альтернативный институт воспитания в современной России (Е.А. Горбунова, Е.В. Брухман, В.Н. Ослон, Г.В. Семья, Н.А. Хрусталькова), и наиболее полно соответствует задаче наилучшего обеспечения интересов рассматриваемой категории детей, сформулированной в Конвенции ООН о правах ребенка (1989) – изменению социальных стандартов социализации несовершеннолетних, оставшихся без попечения родителей (О.П. Юдина).

Идея профессионализации в приемной семье реализуется на основе функций, осуществляемых субъектами внутриинституционального взаимодействия в профессиональной замещающей на микро- и макроуровнях: на макроуровне это такие функции, как: воспроизводство социально-экономических и общественных отношений, стабилизация социальной структуры общества, обеспечение социальной безопасности; создание культурной непрерывности; абилитация воспитательного потенциала современной российской семьи; функцию социального контроля; на микроуровне – корригирующую, компенсационную, охранно-защитную, социально-бытовую и рекреационную функции (Е.В. Мартынова, 2008).

Наше исследование показывает, что в замещающей семье, строящейся на идее профессионализации труда приемных родителей, на первый план выдвигается социализирующая функция замещающей семьи.

При этом, основные функции замещающей семьи расширяются абилитационной функцией.

Именно взаимообусловленность родительской и профессиональной функций (Э.Р. Алексеева, Е.В. Брухман, В.Н. Ослон, М.Ф. Терновская и др.) определяет эффективность реализации семьей социализирующей функции.

По мнению М.Ф. Терновской (2004) наиболее уязвимой замещающая семья становится в период подросткового кризиса приемного ребенка. Это период дисбаланса семейной системы, связанной с обособлением подростка и переосмыслением подростка своего прошлого и его отношений с кровной семьей; переосмыслением также своей роли социальными родителями, как профессиональной, так и родительской. На этом этапе особенно важным является открытость замещающей семьи сопровождению (квалифицированной помощи специалистов).

Кроме этого, хотелось бы отметить, что замещающая семья обеспечивает условия социализации не только приемным детям, но и дает возможность самореализоваться и самим приемным родителям, как профессиональным воспитателям. Иными словами, речь идет о неспецифической функции семьи, такой как обеспечение условий для профессиональной деятельности, которая «характерна для творческих работников» (О.Л. Зверева, А.Н. Ганичева 1999). Учитывая неоднородность семьи, рассматриваемую функцию можно отнести к «профессиональной подсистеме» семьи, наряду с такими подсистемами, как возрастная, половая и др.

Особенность организации замещающей семейной заботы, моделируемой на основе профессионализации труда социальных родителей обусловлена характером образования замещающей семьи, спецификой прав и обязанностей родителей, осуществляющих прием воспитанника и структурой самой семьи в целом (О.В. Фетисова). Важным, при этом является возможность воспитываться в малолюдности (нуклеарная семья) или

многолюдности (расширенная семья), где формирование индивидуальности ребенка будет усилено или ограничено.

Сложность социально-психолого-педагогического сопровождения замещающей семьи обусловлена, прежде всего, тем, что специалистам приходится взаимодействовать с семьей и ребенком одновременно. Кроме этого, законодательно не решен вопрос о легитимности самой процедуры сопровождения.

Отмечаем, что реализация интегративной программы сопровождения требует специально организованных педагогических условий.

Моделирование деятельности специалистов зависит от: выбора парадигмы социальной педагогики (педагогической, социологической или социально-педагогической) как теоретической основы или модели постановки и решения выделенных проблем (И.А. Липский); от выбора подхода к организации деятельности социального педагога (оказание социально-педагогической индивидуальной и групповой помощи в решении возникающих проблем; организация педагогической поддержки социального и личностного развития; выстраивание социально-педагогического сопровождения процесса социализации с учетом возрастных особенностей и потребностей детства (А.И. Санникова); от выбора цели деятельности и ее направленности (социализацию, реабилитацию или социальное обучение) (М.А. Галагузова, Б.М. Игошев).

Отмечаем также, в зависимости от формы семейного жизнеустройства семьи выделяют определенные этапы осуществления замещающей семейной заботы, когда они в большей степени нуждаются в сопровождении. Для усыновителей – это подбор семьи и ребенка, этап включения ребенка в семью. Для опекунов – пубертатный возраст ребенка. Для патронатных и приемных семей – такие этапы, как вхождение ребенка в семью, формирования новой семейной идентичности, взросление ребенка. Потребность в сопровождении, по данным исследования, выше в той группе семей, которая уже в него включена (В.Н. Ослон).

Л.А. Соболева

доцент кафедры социальной работы,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ЗАНЯТИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ОСНОВ ЮВЕНАЛЬНОЙ ЮСТИЦИИ

Более чем двадцатилетний опыт преподавательской работы показывает, что применение интерактивных форм обучения является одним из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Полагаем, что сегодня преподавателю явно недостаточно быть компетентным в области своей специальности и передавать свои знания студентам. Необходимо, как это и предусматривают федеральные государственные образовательные стандарты, проведение занятий в интерактивных и активных формах.

И хотя новые взгляды на обучение не принимаются многими преподавателями, нельзя игнорировать данные многих исследований, подтверждающих, что использование активных подходов является наиболее эффективным путем, способствующим обучению студентов. (Шишкина М.С., Филимонова З.А., Волгоград, 2012).

Слово «интерактив» образовано от слова «interact» (англ.), где «inter» – взаимный, «act» – действовать. «Интерактивность» означает способность взаимодействовать или находиться в режиме диалога.

Известно, что планируя организацию учебного процесса и методы, следует всегда помнить, что мы запоминаем:

- 20% услышанного;
- 40% увиденного;
- 60% увиденного + услышанного;

- 80% увиденного + услышанного + сделанного самими студентами.

Поэтому в процессе преподавания курса «Основы ювенальной юстиции: теория и практика» помимо классических лекций и семинаров, более 50% учебного времени занимают занятия с применением интерактивных форм обучения, таких как лекции-дискуссии с использованием проблемных вопросов, защита студенческих проектов (причем защита может проходить в игровой, стихотворной, соревновательной, графической формах), занятия-конференции, тренинги, изготовление медиа-презентаций, социальной рекламы, посещение судебных заседаний и учреждений–субъектов системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних (центра временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, воспитательной колонии, комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, социально-реабилитационных центров и других), подготовка докладов и статей по данному курсу на студенческие научно-практические конференции.

С 2002 г. на юридическом факультете Пермского государственного университета преподается курс «Основы ювенальной юстиции: теория и практика». Предмет полностью оснащен методической литературой, изданной в рамках ряда проектов, разработанных и реализованных в том числе и автором данной статьи: ряда краевых целевых программ «Семья и дети Прикамья» за период с 2002 по 2011 гг., а также программы «Правосудие и дети на 2009-2010 гг.», а также медиа и видео-пособиями. Обеспечение методическими пособиями помогает в проведении практических заданий, решении задач, анализе нормативных актов.

Так, например, при проведении первого занятия после вводной части, учащимся демонстрируется 1 часть учебного фильма Центра «Судебно-правовая реформа» г. Москва «Восстановительное правосудие в России», предлагаются вопросы для дискуссии о ювенальной юстиции, восстановительном правосудии. Совместно с учащимися формулируются

базовые понятия и определения правосудия в отношении несовершеннолетних, восстановительной ювенальной юстиции.

При изучении исторических аспектов развития правосудия в отношении несовершеннолетних учащиеся создают медиа-презентации и делают сообщения. Однако оценку сообщений также проводят сами учащиеся, руководствуясь ранее выданными преподавателем критериями. По окончании занятия – сами подводят итоги и выявляют лучших, которые, соответственно, получают больше баллов. Также интересен прием, когда 2 группы учащихся получают одинаковое задание, но выступают по презентации, подготовленной группой «соперников», дополняя ее. В «жюри» приглашаются студенты, работающие над курсовыми и дипломными работами по данной тематике.

При посещении центра временного содержания для несовершеннолетних правонарушителей учащиеся заранее знакомятся с разнообразными материалами деятельности данного учреждения: нормативными актами, материалами конференций, в которых участвовали педагоги и психологи центра, их публикациями, учебным фильмом, созданном сотрудниками центра и материалами пресс-службы ГУВД по Пермскому краю, Пермского краевого суда. После ознакомительной экскурсии, студенты проводят с воспитанниками центра развивающие реабилитационные занятия, направленные на формирование общей, правовой культуры, развитие памяти, внимания, мышления воспитанников. Как правило, в конце таких занятий студенты передают учреждению небольшую «гуманитарную помощь» в виде книг, канцелярских принадлежностей, собранных ранее.

Изучая восстановительные технологии работы по профилактике противоправного поведения, студенты участвуют в тренинге, где отрабатываются медиативные техники: умение формулировать вопросы, отражение, активное слушание. К проведению данных занятий привлекаются практические психологи, преподаватели кафедры.

Таким образом, соглашаясь с рядом авторов, интерактивное обучение позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативных умений и навыков. Данное обучение помогает установлению эмоциональных контактов между учащимися, обеспечивает воспитательную задачу, поскольку приучает работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, обеспечивает высокую мотивацию, прочность знаний, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, акцент на деятельность, взаимоуважение и демократичность. Использование интерактивных форм в процессе обучения, как показывает практика, снимает нервную нагрузку обучающихся, дает возможность менять формы их деятельности, переключать внимание на узловые вопросы темы занятий.

Г.А. Телегина

аспирант кафедры социальной работы,

Пермский государственный национальный исследовательский университет,

г. Пермь

ОСОБЕННОСТИ РЕГЛАМЕНТАЦИИ МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧРЕЖДЕНИЙ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

В 90-х гг. XX в. в России начала формироваться сеть учреждений социальной защиты населения, оказывающих различные виды помощи лицам, попавшим в трудную жизненную ситуацию. Сегодня данная сеть представляет собой систему органов и социальных служб, призванных решать проблемы клиентов, используя весь арсенал технологических и административных средств. Особое внимание сегодня уделяется организации межведомственного взаимодействия в деятельности

учреждений социальной сферы. Межведомственное взаимодействие является разновидностью социального взаимодействия, где сторонами выступают социально ориентированные субъекты, достигающие своих целей посредством определенных профессионально специализированных мер и действий.

По мере внедрения технологий межведомственного взаимодействия в практику учреждений социальной сферы все большую актуальность стали приобретать вопросы регламентации процесса взаимодействия с целью обеспечения комплексного подхода к оказанию помощи. Одновременно с этим принимаются нормативные акты, регулирующие процессы по созданию и осуществлению системы «единого окна» в сфере предоставления государственных и муниципальных услуг. Федеральный закон «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг № 210-ФЗ» интенсифицировал процессы регламентации межведомственного взаимодействия деятельности учреждений социальной сферы, оказывающих социальные услуги, входящие в реестр государственных и муниципальных услуг.

Для определения сущности регламентации межведомственного взаимодействия необходимо обратиться к понятию регламентации вообще. В простейшем виде регламентация – это совокупность норм, правил, стандартов и процедур, ограничивающих и определяющих формы деятельности в обществах с развитым разделением труда. По Э. Дюркгейму, существуют четыре свойства (проблемы), которые определяют регламентацию: непротиворечивость (скоординированность) регламентации, возможность свободы в рамках регламентации, возможность совместимости самоорганизации и регламентации, справедливость регламентации. Для того чтобы создать эффективную регламентацию она должна быть не противоречивой. При этом возможны два пути, первый из которых заключается в построении системы регламентов для действующего объекта, а второй – в концептуальном проектировании самого объекта с

одновременным проектированием системы регламентации. Для регламентации межведомственного взаимодействия в деятельности учреждений социальной сферы оптимален первый путь, т. к. большинство объектов уже действуют и для них уже существуют какие-то регламенты. Поэтому первый принцип заключается в систематизации правоустанавливающих актов и регламентов, выявлении пробелов, противоречий и излишеств в данных актах и осуществлении мероприятий по их устранению, которые должны закончиться перечнем необходимых регламентов.

Второй принцип заключается в том, что мы должны определиться с объектом регламентации. Здесь существуют два подхода. В соответствии с первым к объектам регламентации относят результат деятельности. В последнее время к объектам регламентации стали относить результат и процесс деятельности. Третьим принципом является принцип необходимости регламента регламентации. Отсутствие обязательных требований к регламентации как системе может привести к отрицательным результатам регламентации объекта. Четвертый принцип заключается в сочетании регламентации рутинных продуктов и саморегулирования (творческого начала). Пятым принципом является принцип репродуцирования, т. е. регламентации продукта, который представляет собой продуцента (Нестеров А.В, 2009).

Процесс регламентации межведомственного взаимодействия в деятельности учреждений социальной сферы может быть осложнен ввиду следующих особенностей:

1. Специфика деятельности учреждений социальной сферы, связанная с решением проблем клиентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, предопределяет необходимость комплексного подхода. Комплексный подход к оказанию помощи, в свою очередь, предполагает использование инструментов и механизмов межведомственного взаимодействия. В практике учреждений социальной сферы к моменту

принятия Федерального закона «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг № 210-ФЗ уже сложились определенные алгоритмы межведомственного взаимодействия. Поэтому процесс регламентации межведомственного взаимодействия осложняется несоответствием межведомственных «традиций» взаимодействия с требованиями федерального законодательства.

2. Несмотря на типичность проблемных ситуаций клиентов учреждений социальной сферы существует определенная сегрегация моделей межведомственного взаимодействия по различным направлениям социальной работы. Более того, в некоторых из таких направлений процесс межведомственного взаимодействия уже регламентируется федеральным законодательством (например, деятельность по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних регулируется соответственно Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» №120-ФЗ). Это вызывает необходимость сопоставления норм всех источников федерального законодательства, регулирующих определенный сегмент социальной работы.

3. Вслед за необходимостью сопоставления норм федерального законодательства возникает вопрос о механизмах регламентации межведомственного взаимодействия между отдельными субъектами социальной работы (разработка соглашений и порядков взаимодействия).

4. Осуществление мер социальной защиты органами власти на разных административных уровнях (например, федеральном и муниципальном в Пермском крае) и отсутствие регулирующих инструментов взаимодействия между ними так же создают барьеры для процесса регламентации межведомственного взаимодействия в социальной сфере.

5. Разнообразие трудных жизненных ситуаций определяет необходимость наличия гибкой системы межведомственного взаимодействия, позволяющей оперативно корректировать состав субъектов

в соответствии с потребностями клиентов. Единая регламентация межведомственного взаимодействия по предоставлению государственных и муниципальных услуг сокращает возможности для привлечения дополнительных социальных ресурсов посредством включения в систему межведомственного взаимодействия заинтересованных субъектов, в том числе и негосударственных организаций.

А.Л. Хавкина

педагог-психолог «МБОУ «ЦПМСС»

председатель ПКОО «Ассоциация медиаторов Пермского края»,

г. Пермь

ВОЗМОЖНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕДИАЦИИ В РАБОТЕ С СЕМЕЙНЫМИ КОНФЛИКТАМИ

В любой сфере межличностных отношений (деловых, трудовых, семейных) могут возникать конфликты, которые затрудняют процессы общения, делают его менее эффективным.

Большинство межличностных конфликтов разрешаются с помощью одного из трех процессов: переговоров, арбитража, медиации.

Переговоры – это процесс, при котором стороны самостоятельно пытаются разрешить конфликт путем непосредственного обсуждения между собой. В случае *арбитража* третья сторона (суд, надзорные органы или другие инстанции) контролируют не только процесс, но и исход. В последнее время более распространенным способом для разрешения конфликтов становится медиация.

Медиация (от лат. *mediare* – посредничать) – форма разрешения конфликтов, споров с помощью третьей нейтральной беспристрастной стороны – медиатора (посредника), целью которого является оказание помощи первым двум сторонам в процессе разрешения конфликтной

ситуации. В процессе переговоров медиатор помогает конфликтующим сторонам понять свои интересы и интересы другого человека. Медиатор подводит стороны к поиску конструктивного решения спора, приемлемого для обеих сторон и помогает сторонам найти то решение, которое бы устроило всех участников конфликта.

В настоящее время медиация активно используется в странах Европы, США, Австралии, приобретает популярность в России. Статистика показывает, что в 80% случаев медиатор разрешает спор успешно, а исполняемость решения, вынесенного по спору, в 2 раза выше, чем в суде.

Как технология разрешения конфликтов медиация применяется в различных сферах: коммерческие споры, трудовые конфликты, конфликты между клиентами и работниками / администрацией учреждений, меж- и внутрикорпоративные споры, споры в банковской и страховой сфере, семейные споры, медиация в образовании, социальная сфера, межкультурные конфликты.

В Пермском крае на пилотных площадках с 2002 г., а с 2006 г. повсеместно используются восстановительные технологии (относящиеся к модели трансформативной медиации) в сфере социальной работы с несовершеннолетними.

Основные проблемы, которые решаются с помощью восстановительной медиации – нанесение телесных повреждений, жестокое обращение с детьми, безнадзорность, суициды, бродяжничество, кражи, вымогательство, систематические пропуски уроков, конфликтные отношения в семье, со сверстниками, педагогами.

На данный момент Пермский край – единственный субъект в Российской Федерации, где восстановительные технологии получили массовое распространение и административную поддержку.

В каждой территории края действуют муниципальные службы примирения, в которых работают обученные ведущие (медиаторы),

занимающиеся разрешением конфликтных и криминальных случаев, касающихся несовершеннолетних, по заявкам из комиссий по делам несовершеннолетних, суда, полиции и личных обращений граждан. Информация о деятельности служб и их координаты имеются в районных комиссиях по делам несовершеннолетних и защите их прав.

Так, по данным мониторинга 2012 г. в Пермском крае осуществляет свою работу 51 муниципальная служба примирения, силами специалистов которых за 2012 г. было проведено 1026 процедур медиации. Рецидивы (повторные правонарушения несовершеннолетние после медиации совершили) не более, чем в 5-8% случаев; при этом те, кто отказался от участия в медиации в 30-40% совершили повторное правонарушение.

В крае широко распространена сеть школьных служб примирения, в которых школьники-медиаторы занимаются разрешением конфликтов в среде сверстников. Количество действующих школьных служб в школах края примирения на декабрь 2012 г. составило 534. За 2012 г. школьниками медиаторами было проведено 2647 медиации, повторные конфликты из них составили менее 3%.

Если проанализировать деятельность служб примирения в Пермском крае по типам и численности конфликтов, то можно увидеть, что наибольшее количество восстановительных программ – это программы примирения (проводятся в ситуациях ссор, межличностных конфликтов, драк и пр.) и программы заглаживания вреда (ситуации, где идет причинение материального ущерба – кражи и т. д.). По итогам мониторинга 2012 г. количество данных программ от общего числа проведенных медиаций составляет 64,9% и 19,8% соответственно. Таким образом, можно говорить о том, что данные типы программ широко применяются в крае, отработаны и внедрены механизмы обучения специалистам проведения программ подобного типа, есть большой опыт работы в этом направлении.

Гораздо меньше в сравнении с остальными типами программ примирения в семье, хотя в последнее время их стало больше, чем в прошлые годы. За 2012 г. количество проведенных программ примирения в семье составляет менее 10% (7,7% от общего числа медиаций). При этом важно отметить, что программы примирения в семье являются менее изученными в плане методического инструментария, требуют большей квалификации специалистов. Однако при этом они являются все более востребованными как со стороны ведомств, направляющих семьи для проведения восстановительных процедур, так и со стороны членов семей, обращающихся за помощью.

Государство на своем уровне также реагирует на то, что происходит с институтом семьи. В «Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», утвержденной указом президента №761 от 01.06.2012 г. в качестве одного из основных направлений указывается семейная политика детствосбережения, а в качестве первоочередных мер по ее реализации – разработка и принятие федерального закона, определяющего основы государственной семейной политики.

Отличительной особенностью семейных конфликтов является, во-первых, невозможность окончательно разорвать отношения между членами семьи, а, во-вторых, любой конфликт в семье (даже если он возник между двумя людьми), отрицательно влияет на атмосферу в семье, так как все остальные обязательно оказываются вовлеченными в него, помимо их воли.

Зачастую, в семейные конфликты вовлекаются намного большее количество участников, чем заявляются первоначально. Поэтому наибольшее распространение в последнее время получают программы групповой работы с семьей – круги заботы и «Семейные конференции» («семейные групповые встречи»).

«Круги заботы» – одна из самых сложных программ восстановительного правосудия. Такие «круги» проводятся в случаях, когда

фактически разрушена или отсутствует семья. В таких ситуациях важно создавать некоторый эквивалент первичной социальной среды, поддерживающей ребенка. Ведущий «Круга заботы» инициирует серию встреч с родственниками, учителями, классом, где учится подросток или с коллегами с места работы. Результатом таких встреч должно быть восстановление поддержки и заботы о подростке. Инициативы участников «кругов» с помощью ведущего должны превратиться в серию взаимосвязанных мероприятий. Обязательным условием в «Кругах заботы» является присутствие социального работника, т. к. от него поступает основная информация о ситуации, возможных участниках кругов. Он также следит за выполнением принятых в ходе кругов обязательств.

По данным мониторинга 2012 г. по Пермскому краю количество проведенных кругов заботы составляет не более 1% от общего числа программ.

Программа «Семейная конференция» («семейная групповая встреча») проводится, когда в проблемную ситуацию включена семья ребенка. Это может быть правонарушение, нахождение ребенка в трудной жизненной ситуации, кражи внутри семьи, угроза лишения родительских прав и другое. Основа семейной конференции – это передача семье ответственности за разработку плана по выходу из проблемной ситуации и организация условий для выработки семьей этого плана. На семейную конференцию стараются пригласить максимально широкий состав семьи: бабушки, дедушки, дяди, тети, братья, сестры и другие родственники. Важно, что план этот семья составляет самостоятельно, специалисты (психологи, представители милиции или КДН) в составлении плана не участвуют. Вероятность выполнения плана, составленного членами семьи для самих себя гораздо выше, чем, если план («реабилитационную программу») будут составлять какие-то другие люди и специалисты.

Данная программа появилась сначала в Новой Зеландии, а дальше была транслирована в некоторые европейские страны (Великобританию, Голландию, скандинавские страны), в Канаду и в Австралию. Данные исследований по эффективности семейных конференций в Новой Зеландии показали, что из 150 тыс. проведенных программ профессионалы юридической системы одобрили 85% планов, с которыми выступили семьи; число детей и подростков, находящихся в государственных учреждениях, сократилось на 60%; 35% были переданы на воспитание родственников, вместо того чтобы изъять их из семьи (данные из лекции Роба ван Паже по семейным конференциям в Мурманске, 2004).

По данным российской статистики была проведена 31 семейная конференция и, скорее всего, эта программа получит более широкое распространение.

Для того, чтобы данные виды программ получили более широкое распространение в Пермском крае, необходимо:

- обучение специалистов (ведущих восстановительных программ, социальных работников, кураторов семей) эффективным технологиям поддержки семей и детей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, в связи с распадом семьи, лишения родителей родительских прав, разводящихся родителей;
- обязательное информирование / направление к специалистам (психологам, соц. работникам, медиаторам) семей, где происходят конфликтные разводы и остро стоят вопросы определения места проживания несовершеннолетних;
- включение в целевые программы возможности оплаты работы ведущих восстановительных программ, реализующих трудозатратные и длительные программы поддержки семей (семейные конференции, круги заботы).

Т.В. Шабурникова

*студент магистратуры по направлению «Социальная работа»,
Пермского государственного национального исследовательского
университета,
г. Пермь*

ДЕЛОВАЯ ИГРА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ СОЦИАЛЬНО- ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

В настоящее время все чаще при обучении социально-гуманитарным дисциплинам, в том числе социальной работе, социологии, теории государства и права, используются активные методы обучения (АМО), из которых наиболее востребованной, с нашей точки зрения, является технология (метод) деловой игры.

С целью выделения основополагающих, сущностных элементов деловой игры нами были изучены различные определения данного понятия. Так, в психологической энциклопедии под деловой игрой понимается форма воссоздания предметного и социального содержания профессиональной деятельности, моделирования систем отношений, характерных для данного вида практики. Проведение игры деловой – это развертывание особой (игровой) деятельности участников на модели имитационной, воссоздающей условия и динамику производства.

Юридический и экономический словари содержат определение деловой игры как имитации, моделирования, упрощенного воспроизведения реальной экономической ситуации в игровой форме, где каждый участник играет роль, выполняет действия, аналогичные поведению людей в жизни, но с учетом принятых правил игры.

В социологическом словаре деловой игрой признается поиск оптимальных решений в искусственно созданной проблемной ситуации, с

использованием таких элементов игры, как распределение по ролям, состязательность, "проигрывание" различных вариантов.

Я.М. Бельчиков и М.М. Бернштейн определяют деловую игру как метод имитации принятия решений руководящих работников или специалистов в различных производственных ситуациях, осуществляемый по заданным правилам группой людей или человеком с ЭВМ в диалоговом режиме, при наличии конфликтных ситуаций или информационной неопределенности.

Анализ указанных определений позволяет сделать вывод о том, что сущностной характеристикой деловой игры является имитация, моделирование и проигрывание ролей. При этом указанные определения отражают специфику проведения деловых игр на производстве, в производственных, экономических целях. Особенности деловой игры как метода активного обучения и как педагогической технологии указанные определения не содержат.

Так же дело обстоит и с описанием признаков деловой игры. Исследователи Я.М. Бельчиков и М.М. Бернштейн предложили следующий перечень признаков деловой игры:

1. Моделирование процесса труда (деятельности) руководящих работников и специалистов предприятий и организаций по выработке управленческих решений.
2. Реализация процесса «цепочки решений». Поскольку в деловой игре моделируемая система рассматривается как динамическая, это приводит к тому, что игра не ограничивается решением одной задачи, а требует «цепочки решений». Решение, принимаемое участниками игры на первом этапе, воздействует на модель и изменяет ее исходное состояние. Изменение состояния поступает в игровой комплекс, и на основе полученной информации участники игры вырабатывают решение на втором этапе игры и т. д.
3. Распределение ролей между участниками игры.

4. Различие ролевых целей при выработке решений, которые способствуют возникновению противоречий между участниками, конфликта интересов.
5. Наличие управляемого эмоционального напряжения.
6. Взаимодействие участников, исполняющих те или иные роли.
7. Наличие общей игровой цели у всего игрового коллектива.
8. Коллективная выработка решений участниками игры.
9. Многоальтернативность решений.
10. Наличие системы индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Большая часть указанных признаков применима в случае использования технологии деловой игры в процессе обучения социально-гуманитарным дисциплинам, однако, основной признак (моделирование) требует корректировки, поскольку участниками деловой игры в этом случае будут выступать студенты, обучающиеся, слушатели и т. д.

Нами были проанализированы документы, содержащие опыт использования метода деловой игры в процессе обучения социально-гуманитарным дисциплинам в ряде высших учебных заведений Российской Федерации. В результате анализа мы пришли к выводу о том, что в абсолютном большинстве случаев так называемые «деловые игры» не соответствуют указанным выше определениям и не предполагают наличия существенных признаков деловой игры. Так, при проведении деловой игры по социологии в одном из вузов студентам было предложено изобразить на листе бумаги портрет социолога. В другой ситуации проводилась деловая игра по дисциплине «Теория государства и права», студенты должны были ответить на ряд вопросов по изучаемой теме, выигрывала команда, которая правильно ответила на большее количество вопросов за установленное время. Кроме этого, достаточно часто студентам в рамках проведения деловой игры предлагали описание конкретной ситуации и задавали вопросы, команды студентов были должны, применив имеющиеся знания, ответить на вопрос,

иными словами, решить задачу. В указанных ситуациях, по нашему мнению, использование понятия деловая игра нельзя считать обоснованным, поскольку отсутствуют необходимые признаки деловой игры.

Более того, считаем необходимым выделить функции, которые может выполнять деловая игра в процессе обучения. С целью систематизации мы их разделили на три группы: познавательные (когнитивные) функции, творческие и социально-психологические функции.

Познавательные функции выражаются в том, что деловая игра способствует глубокому пониманию изучаемого вопроса, конкретизации полученных знаний; успешному запоминанию полученной информации, изучаемой темы; позволяет наглядно представить, «проиграть» полученную информацию; повышает интерес к учебному процессу, акцентирует внимание к теме изучения.

Деловые игры также позволяют проявить творческие способности студента, применить имеющиеся знания, умения, навыки; приводят к появлению нестандартных, неординарных решений. В этом, по нашему мнению, проявляются творческие функции деловой игры.

В рамках социально-психологических функций можно указать, что деловые игры способствуют социализации личности студента (особенно в случае, если учебная группа является для него референтной); развитию коммуникативных навыков; укреплению межличностных взаимоотношений между членами учебной группы, сплочению коллектива студентов.

Количество выполняемых деловой игрой функций зависит, по нашему мнению, от поставленных преподавателем целей ее проведения, стратегии игры (заданий) и ее степени разработанности, актуальности темы (заданий) деловой игры.

С нашей точки зрения, вопросы применения метода деловой игры требуют дальнейшего углубленного изучения и применения на практике, что позволит усовершенствовать, оптимизировать процесс обучения социально-гуманитарных дисциплин.

ТЕЗИСЫ ЗАОЧНЫХ УЧАСТНИКОВ КОНФЕРЕНЦИИ

Е.П. Агапов

заведующий кафедрой социальных технологий,

Южный федеральный университет,

г. Ростов-на-Дону

РОЛЬ ИСТОРИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Социальная работа известна, прежде всего, как профессиональная деятельность, направленная на помощь нуждающимся. Возникнув в конце XIX – начале XX вв., она была призвана нейтрализовать негативные последствия развития частной собственности в странах Запада. Развитие новой профессии предполагало подготовку кадров, основу которой составляло теоретическое осмысление ее основ. Социальная работа прочно вошла в жизнь стран Запада, а среди ее представителей нередко можно встретить людей, имеющих докторские степени.

В развитии отечественной социальной работы, отмеченном несомненными достижениями, сложилась парадоксальная ситуация. С одной стороны, создается разветвленная система социальных учреждений, оказывающих помощь нуждающимся, а высшие учебные заведения ежегодно выпускают сотни специалистов, которые пополняют ряды профессиональных социальных работников. Преподаватели этих вузов имеют ученые степени, а их выпускники, желающие заниматься научными исследованиями в области социальной работы, поступают в аспирантуру. Среди научных изданий все больше можно встретить работ, которые имеют самое непосредственное отношение к проблематике социальной работы. С другой стороны, социальная работа не относится Высшей аттестационной комиссией к научным специальностям, по которым могут защищаться диссертации.

Будучи научной дисциплиной, она не обладает всеми ее атрибутами. Это служит серьезным препятствием для нормального развития социальной работы, которое необходимо для эффективного решения многих социальных проблем, стоящих перед современным российским обществом.

Как и любая форма человеческой деятельности, социальная работа имеет свою историю, которая насыщена именами, фактами и яркими событиями. Обращение к истории необходимо для того, чтобы лучше понять настоящее, которое возникает не на пустом месте, а на основе исторических предпосылок. Мы не сможем объяснить возникновение социальной работы, если не обратимся к ее историческим предпосылкам. Этими предпосылками являются различные формы социальной помощи, выработанные человечеством со времен древности. Социальная помощь является одним из древнейших механизмов, обеспечивающих стабильность общества. С ней можно сравнить семью, государство и другие социальные институты, которые обеспечивают стабильность в обществе. Что касается социальной работы, то она является современной формой социальной помощи. С одной стороны, социальная работа представляет собой явление современного мира, возникшее в конце XIX – начале XX вв. в рамках западной культуры. С другой стороны, ее можно рассматривать как одно из звеньев в цепи эволюции форм социальной помощи.

Социальная помощь, вызванная к жизни потребностями сохранения стабильности в обществе, значительный период своей истории существовала как непрофессиональная деятельность, которая не предполагала использования специальных средств достижения целей. Ее осуществление входило в обязанность существовавших социальных структур (например, семьи или общины), а с возникновением государства на него легла забота о благосостоянии своих граждан. Помощь нуждающимся, осуществлявшаяся отдельными людьми или их организациями, также не была профессиональной, хотя для некоторых ее представителей она служила основным занятием в их жизни. В странах Востока, не знавших господства

частной собственности, социальные проблемы никогда не приобретали такой остроты, которая делала бы актуальным создание профессиональной помощи нуждающимся. С другой стороны, их резкое обострение в странах Запада, вступивших в эпоху промышленного переворота, стимулировало переход к профессионализму в деле помощи нуждающимся.

Если поставить вопрос, хорошо ли будущие социальные работники знают историю своей профессии, то ответ на него будет, скорее всего, отрицательный. Далек не все из них, например, даже скажут, кто ввел термин «социальные работники». Повышению роли истории социальной работы в подготовке будущих профессионалов могут способствовать следующие факторы:

1. переход на многоуровневую систему подготовки социальных работников, при которой в Государственном образовательном стандарте для магистров социальной работы предусматриваются проблемные поля, ориентированные на углубленное изучение истории социальной работы;
2. включение в курсы по выбору студентов учебных дисциплин, которые касаются как отдельных периодов истории социальной работы, так и наиболее ярких ее представителей;
3. ориентирование студентов на рассмотрение исторических предпосылок исследуемых явлений при написании курсовых и дипломных работ.

В своей совокупности вышеуказанные факторы могут (и должны) привести к повышению уровня теоретических исследований в социальной работе. Это, в свою очередь, будет способствовать изменению взгляда на социальную работу, как со стороны научного сообщества, так и со стороны руководителей науки и образования. Таким образом, обращение к истории социальной работы способствует повышению уровня ее теоретических исследований, без которого невозможно получение ею статуса научной специальности.

Н.А. Баранов

*консультант Некоммерческого партнерства
«Антинаркотические программы»,*

Г.А. Телегина

*аспирант кафедры социальной работы,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь*

СОЦИАЛЬНЫЕ АРТ-ТЕХНОЛОГИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ ПОЗИТИВНЫХ СТЕРЕОТИПОВ ПОВЕДЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Современные молодые люди избирательны к информации о социальных проблемах. Среди представителей данной социальной группы существует потребность в привлечении внимания к социальным проблемам посредством новых «не стандартных» способов, одним из которых является использование театральных методик. Основу технологии социального театра составляет обучение по принципу «равный-равному» среди молодежи (peereducation), т. е. обучение, при котором сами молодые люди передают знания, формируют установки и способствуют привитию ответственного отношения к своему здоровью среди равных себе по возрасту, социальному статусу, имеющих сходные интересы или подверженных сходным рискам. Технология социального театра аккумулирует в себе образовательные, творческие и организационные методы работы. Спектакль служит привлекательным и понятным инструментом для выражения идеи. В основе каждого спектакля лежит четко детерминированная идея, направленная на изменение поведения молодых людей.

Реализацию технологии социального театра можно разделить на 5 основных этапов. На первом этапе формируется основное послание спектакля. Разработка послания включает в себя следующие шаги:

определение проблемы, основываясь на анализе ситуации в регионе; определение общей концепции и темы спектакля; конкретизация и описание проблемы; конкретизация и описание задач, позволяющих решить данную проблему; демонстрация возможных стратегий поведения; описание конкретного «правильного» примера поведения; призыв к действию. Следующим этапом является театрализация концепции спектакля: выбор ситуаций, иллюстрирующих проблему; выбор ролей; изучение возможных стереотипов поведения. На данном этапе активно используются тренинговые формы работы с психологом и специалистами по актерскому мастерству. Третий этап связан с непосредственной подготовкой мероприятия, где будут презентованы миниатюры в рамках постановки. Этап включает: репетиции миниатюр, выбор узловых точек фасилитации; приглашение экспертов; формирование аудитории. Четвертый этап – это презентация миниатюр для приглашенной аудитории в виде спектакля. В качестве участников и зрителей выступают молодые люди в возрасте от 15 до 30 лет.

Заключительный этап мероприятия посвящен фасилитации. Фасилитация представляет собой управляемую дискуссию, где осуществляется работа послания со знанием и подсознанием зрителя, обеспечивается связь спектакля со зрительным залом; возможен диалог между актерами в ролях и зрителями; основу этого процесса составляет обсуждение, дискуссия, которую проводят после окончания представления. В общем виде фасилитация представляет собой организованный фасилитатором процесс взаимодействия актеров и зрителей для ответов на любые вопросы, выявления и развенчивание мифов, передачи знаний, передачи послания, формирования мотивации зрителя на изменение отношения к проблеме и изменение поведения на более безопасное. Важная роль на данном этапе отводится не только фасилитатору, но и приглашенным экспертам, которыми являются специалисты по рассматриваемым вопросам. Однако в ходе мероприятия каждый участник может выступить в роли эксперта.

Отдельное внимание стоит уделить психологическому сопровождению реализации технологии социального театра, т.к. мероприятие, где презентуется и обсуждается спектакль, организован по принципу групповой психотерапевтической работы. Поэтому необходимо обозначение четких границ фасилитации с целью фокусирования процесса на конструктивном решении обсуждаемой проблемы – в данном случае, предъявляются особые требования по владению навыками ведения дискуссии к фасилитатору-ведущему, а также необходимо привлечение экспертов для ориентирования обсуждения в русло конструктивных решений. Также технология предполагает работу психолога с актерами с целью профилактики эмоционального выгорания и оказания помощи в анализе примеряемых ролей.

Таким образом, социальный театр выполняет широкий спектр функций по отношению к его участникам и зрителям. Среди них: информационно-образовательная (познавательная; развивающая); эмоциональная (развлекательная); воспитательная (нравственно-эстетическая); идеологическая; поведенческая; терапевтическая; социально-коммуникативная.

Использование социальных арт-технологий в работе со студентами позволяет: создать площадку для развития творческого потенциала студентов; предоставить возможность конструктивного проведения досуга и свободного времени студентов; содействовать в получении студентами актуальной информации о проблемах современного общества и молодежи; в процессе подготовки мероприятий студенты имеют возможность самостоятельно инициировать обсуждение социальных проблем, которые ложатся в основу будущих постановок; в процессе репетиций студенты примеряют роли носителей проблемы и других участников рассматриваемых жизненных ситуаций, благодаря чему более глубоко ее осознают и переживают, а также понимают значение и последствия того или иного поведения, отраженного в ситуации; презентация спектаклей, миниатюр, последующая фасилитация и обсуждение составляют единое сложное мероприятие, которое требует от

участников (студентов) выработки навыков организационной деятельности и коллективного сотрудничества.

На наш взгляд, социальные арт-технологии являются инструментом формирования и развития нравственно-этического, правового и эстетического сознания студентов, а также способствуют созданию условий для формирования позитивного стереотипа поведения молодых людей.

Е.В. Базуева

*доцент кафедры мировой экономики и экономической теории,
Пермский государственный национальный исследовательский университет,
г. Пермь*

ОСОБЕННОСТИ МЕТОДИКИ ПРЕПОДАВАНИЯ КУРСА «ГЕНДЕРОЛОГИЯ И ФЕМИНОЛОГИЯ»

Курс «Гендерология и феминология» был разработан в Пермском государственном университете под руководством академика АСО РФ И.Н.Новиковой в 2000 г. для студентов юридического факультета специальности «Социальная работа». Начиная с 2011 г. данный курс преподается на экономическом факультете специальности «Экономическая теория». Учебный курс «Гендерология и феминология» является базовым в системе гендерного образования. В нем, с помощью гендерной методологии, изучаются принципы и закономерности общественного развития, выявляются причины воспроизводства гендерной асимметрии во всех сферах жизнедеятельности мужчин и женщин, определяются основы гендерно устойчивого и прогрессивного развития социума в краткосрочной и долгосрочной перспективах. Изучение гендерной теории закладывает основы гендерной компетентности будущих специалистов в социальной сфере, которая включает: 1) знания о существующих ситуациях гендерного неравенства, факторах и условиях их вызывающих; 2) умения замечать и адекватно

оценивать ситуации гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности; 3) способность не проявлять в своем поведении гендерно дискриминационных практик; 4) способность разрешать свои гендерные проблемы и конфликты в случае их возникновения.

В результате изучения Гендерологии и феминологии *студенты должны:*

- иметь представление о роли и месте курса в системе гуманитарных, общепрофессиональных и специальных дисциплин, об основных гендерных проблемах социально-экономического развития в ретроспективе, о направлениях практического использования выводов и рекомендаций гендерной теории в системе социального управления.
- знать систему гендерных категорий; сущность и механизм действия гендерной асимметрии во всех сферах общества; гендерные методы анализа социально-экономических процессов и явлений, особенности гендерного поведения мужчин и женщин в семье, на предприятиях, в отраслях народного хозяйства; условия и виды гендерного равновесия на микро-, мезо- и макроуровнях экономики; направления гендерно-чувствительной политики государства.
- уметь ориентироваться в вопросах гендерной теории, оперировать важнейшими гендерными понятиями и категориями, находить и анализировать новую экономическую информацию, грамотно разъяснять основные экономические события в России и за ее пределами;
- уметь применять полученные знания для принятия гендерно-чувствительных решений, разработки практических рекомендаций по гендерной оптимизации функционирования общественного сектора экономики в краткосрочном и долгосрочном периодах;
- уметь осуществлять гендерный анализ статистических показателей, отражающих динамику развития социально-экономических процессов на микро- и макроуровне, осуществлять гендерную экспертизу действующих

законодательных актов и программ, разрабатывать и реализовывать нормативно-правовые и программно-целевые документы с учетом гендерной методологии.

Система курса предполагает освоение трех разделов. Раздел I. «Общие основы гендерного развития» включает изучение следующих тем: 1) Предмет, структура и методология изучения курса; 2) Женский вопрос в России IX-XX вв. (специфика мужского подхода); 3) История и теория «мужских исследований»; 4) Гендер и философия; 5) Психология женщин и мужчин: гендерные сопоставления. Раздел II. «Теория и методология гендерной экономики» состоит из четырех тем: 1) Асимметрия трудовой занятости мужчин и женщин и инновации их преодоления в зарубежных странах и в российских регионах; 2) Образовательные факторы сравнительной конкурентоспособности мужчин и женщин; 3) Гендерные факторы улучшения здоровья населения; 4) Новое качество гендерных отношений в семейной экономике. Раздел III. «Реализация гендерной методологии в системе общественного сектора экономики» изучает такие темы как: 1) Социальная политика: гендерная методология анализа; 2) Социальная защита населения: гендерный механизм. Гендерный дисбаланс в политике: критерии оптимизации; 3) Гендерная экспертиза как методология оценки эффективности функционирования социальной экономики. Успешность их освоения зависит от способности сочетания традиционных и инновационных методов обучения. К последним, которые применяются нами в процессе преподавания данного курса относим различные виды тренингов: видеоанализ, деловые игры, кейсы, сказкотерапия и др. Приведем в качестве примера некоторые из них.

Исследование гендерных представлений студентов осуществляется нами на основе созданных в группах по 7-9 человек техникой коллажа образов современной женщины и современного мужчины. В процессе защиты группой своего образа один из ее членов фиксирует на доске прилагательные,

характеризующие созданный группой образ. Далее совместно со студентами определяются стереотипные (традиционные) характеристики личности мужчины и женщины и, напротив, нестереотипные. Выбор каждой из характеристик студентами обосновывается совместно с преподавателем. Таким образом, студенты начинают осознавать какие из характеристик личности мужчины и женщины являются гендерно стереотипными.

Далее. Значение субъективности в возникновении гендерных стереотипов исследуется со студентами на примере выполнения творческих заданий по воссозданию схемы возникновения какого-либо стереотипа в виде притчи. Текст притчи создается студентами в минигруппах по 4-6 человек. Перед началом работы студентов преподаватель рассказывает несколько притч в качестве примеров. После подготовки каждая группа представляет результаты своей работы. При разборе, созданных студентами притч, преподаватель повторяет материал лекции о культурно-исторических истоках возникновения гендерных стереотипов.

Осознание механизмов воспроизводства гендерных стереотипов в повседневной практике осуществляется нами с использованием видео- и аудиоанализа. Предварительно студентам дается задание подобрать примеры воспроизводства гендерных стереотипов в различных источниках информации: художественных фильмах, телесериалах, видеоклипах, рекламных роликах, картинах, мультфильмах, сказках, анекдотах и т. д. Далее студенты должны изучить научную литературу, в которой исследуются особенности воспроизводства гендерных стереотипов в выбранном источнике информации. Следующим этапом становится презентация подготовленных учебных материалов на занятии и разбор каждого из представленных механизмов воспроизводства гендерных стереотипов. В результате данного анализа студенты начинают осознавать механизм действия и формы проявления гендерных стереотипов в повседневных практиках, что в последующем предоставит им возможность выбора способов поведения в

различных жизненных ситуациях.

Оценка преимуществ и недостатков гендерного подхода к анализу социальной политики, обоснование и выбор наиболее перспективных технологий и методов гендерного анализа и гендерной экспертизы социальных процессов осуществляется нами в процессе итоговой по курсу деловой игры «Внедрение гендерных знаний в социальную практику».

На подготовительном этапе группы студентов по 4-6 человек выбирают любую область проявления гендерного неравенства (уголовно-исполнительная система, сфера политической и общественной жизни, семейная экономика и т.д.). Далее студенты подготавливают кейс по выбранной проблематике исследования, состоящего из трех разделов. Первый раздел предполагает констатацию масштабов издержек проявления гендерного неравенства в выбранной сфере жизнедеятельности на основе анализа статистических данных, данных социологических исследований, нормативно-правовых и программно-целевых документов студенты. Второй раздел содержит анализ примеров позитивной практики снижения проявлений гендерного неравенства в выбранной сфере жизнедеятельности, реализуемой в развитых странах и «гендерно продвинутых» регионах России. Третий раздел предполагает разработку программы действий, направленную на решение данной гендерной проблемы. Заметим, что она должна содержать конкретные инструменты, которые могут быть внедрены в практику. Последний из представленных разделов является самым важным в подготовке данного кейса.

В процессе игры на занятии разыгрывается заседание Правительства РФ, где рассматриваются различные программы внедрения гендерно-чувствительных практик в стратегию социально-экономического развития России. В состав Правительства РФ входят представители каждой из групп-участниц. Члены Правительства РФ могут задавать уточняющие вопросы группам. Далее члены Правительства РФ удаляются для обсуждения

представленных проектов. Они должны определить необходимость, степень обоснованности и реалистичности предлагаемых мероприятий, ранжировать по приоритетности их внедрения. В это время представители гражданской общественности обсуждают представленные проекты и выносят свой вердикт по целесообразности их внедрения. Далее члены Правительства РФ проводят повторное заседание, где обосновывают свой выбор.

После завершения игры обсуждается ход игры совместно со всеми участниками, выслушиваются их мнения, предложения и пожелания по методике игры, а также о взаимоотношениях участников в ходе игры.

Представляется, что применение данных инновационных технологий в процессе изучения курса «Гендерология и феминология» наряду с формированием у студентов основ гендерной компетентности способствует также формированию у будущих специалистов в социальной сфере «компетенций инновационной деятельности», что является одной из ключевых задач современного российского образования. Напомним, что среди них в Стратегии инновационного развития РФ на период до 2020 г. определены:

1. способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому;
2. способность к критическому мышлению;
3. способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде;
4. владение иностранными языками, предполагающее способность к свободному бытовому, деловому и профессиональному общению.

М.В. Белобородова

педагог-психолог, социальный педагог

МАОУ «СОШ № 136»,

г. Пермь

**ТЕХНОЛОГИИ РАБОТЫ С СЕМЬЯМИ И ДЕТЬМИ,
НАХОДЯЩИМИСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, НЕ
ПРИСТУПИВШИМИ К ОБУЧЕНИЮ И (ИЛИ) ЧАСТО
ПРОПУСКАЮЩИМИ ЗАНЯТИЯ В МАОУ «СОШ № 136» г. ПЕРМИ В
2012-2013 УЧЕБНОМ ГОДУ**

В нашей школе применяются технологии по внедрению форм работы по профилактике правонарушений несовершеннолетних. Администрация школы, педагогический коллектив проводят работу на основании Федерального закона от 24 июня 1999 г. N 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», где указывает ст. 14 о том, что образовательное учреждение ведёт учёт несовершеннолетних, не посещающих или систематически пропускающих по неуважительным причинам занятия в школе.

Деятельность в общеобразовательной школе по учёту детей, подлежащих обучению, представляет собой систему организационных, социальных, педагогических и иных мероприятий, направленных на обеспечение обязательности основного общего образования, закреплённого в статье 43 Конституции Российской Федерации, ст. 19 закона Российской Федерации «Об образовании». Это один из моментов, указывающий на учёт детей, подлежащих обучению, осуществляется с целью установления, предупреждения, снижения и устранения безнадзорности несовершеннолетних, обеспечения необходимых мер, направленных на получение образования.

Изучая законодательство в части получения гражданами в возрасте 7-15 лет начального общего и основного общего образования, несовершеннолетние имеют право на образование в соответствии с Конвенцией о правах ребёнка (ст. 28, 29), Конституцией РФ (ст. 43), законом РФ «Об образовании» (ст. 5,50). По закону РФ «Об образовании» несовершеннолетние имеют право на получение бесплатного начального общего, основного общего образования (п. 7 ст. 50). С другой стороны, каждый несовершеннолетний обязан получить основное общее образование до достижения возраста восемнадцати лет. Эта обязанность сохраняет силу до достижения им пятнадцати лет (ст. 19). Как правило, такие несовершеннолетние, не имеющие основного общего образования, но числятся за ОУ. Возможно, данная проблема существует и в других общеобразовательных школах.

Ежегодно на 5 сентября администрация школы подаёт в Департамент образования статистическую отчетность, в которой указывает детей, не приступивших к занятиям в школе. По необходимости эти показатели об учащихся и проделанной с ними работе передаются в прокуратуру Индустриального района г. Перми.

В каждой четверти проводится проверка посещаемости и успеваемости учебных занятий обучающимися с 1 по 11 классы в МАОУ «СОШ № 136» г. Перми. Анализ ситуации показывает, что 2 учащегося среднего звена (девушка и юноша) не приступили к занятиям 1 сентября 2012-2013 учебного года. Это составляет 0,3 % от общего количества детей (746).

На тот момент девушке было 17 лет. В настоящее время ей исполнилось 18 лет. Она числится в 8 классе, где оставлена на третий год обучения. Девушка состояла на учёте в СОП и ОДН. Юноша (16 лет) числится в 7 классе, повторный год обучения и состоит на учёте в СОП.

Анализируя причины непосещения несовершеннолетними ОУ, отмечается, что данный факт является следствием других причин, чаще всего

неблагополучия в семье, трудностей в усвоении учебного материала, конфликтности, асоциального поведения несовершеннолетних и др. Можно выделить факторы, способствующие пропускам уроков и непосещению школы несовершеннолетними.

1-я группа факторов – неблагоприятные условия среды:

- неблагоприятные условия жизни и воспитания в семье (малообеспеченность, безработица, бесконтрольность, бездуховность, непонимание в семье, педагогическая несостоятельность родителей, асоциальное поведение родителей и т. д.);
- влияние антисоциальной группировки (авторитарный стиль взаимоотношений, пропаганда психоактивных веществ, проституция, антишкольная субкультура и т. д.).

2-я группа факторов – личностные проблемы ребёнка:

- проблемы овладения знаниями (трудности в усвоении общеобразовательной программы, отсутствие мотивации к учебной деятельности, неудачи в учёбе и т. д.);
- асоциальное поведение (вызывающая манера поведения, сквернословие, употребление психоактивных веществ, бродяжничество, грабёж и т. д.);
- неумение выстраивать взаимоотношения с окружающими людьми, конфликтные ситуации со сверстниками, педагогами, родителями; психофизические отклонения в состоянии здоровья (низкий уровень интеллектуального развития и т. д.);
- недостатки воспитательно-образовательной среды школы (второгодничество, третий год обучения, рост правонарушений и т. д.).

В целом выделенные семьи можно охарактеризовать как неполные, с низким материальным уровнем и низким уровнем образования, нарушением детско-родительских отношений. Наблюдается недостаточная забота о ребёнке со стороны близких родственников, отсутствие доверительных отношений в семье. Девушка находилась в розыске. Перечисленные

предпосылки являются следствием экономической и социальной обделённости детей, и как результат – частые случаи антисоциального поведения уже в раннем возрасте, отсутствие интереса к учёбе, отчуждённость от семьи, школы, общества. Выявленные особенности семей ставят перед школой задачу, направленную на повышение стрессоустойчивости у данных подростков. С такими детьми в ОУ проводятся технологии работы с семьёй и детьми. За основу работы применяется индивидуальная программа стабильного патронирования семьи детей, находящихся в социально опасном положении, утвержденная постановлением КДН и ЗП администрации Индустриального района и согласованная с начальником ТУ МСР по Индустриальному району г. Перми.

Однако в целом технологии работы педагога-психолога и социального педагога с неблагополучной семьёй имеют много общего. В своей работе с детьми и родителями педагог руководствуется следующими «заповедями»: не навреди; не оценивай; принимай человека таким, каков он есть; конфиденциальность; соблюдение дистанции с клиентом, не давать советов. Структура технологий с проблемной семьёй включает *три уровня*: профилактический, диагностический, реабилитационный.

Профилактический уровень строится на принципе предоставления достоверной информации, сведений о семье. Организация психолого-социально-педагогического просвещения родителей данных семей направлена на то, чтобы они поняли разницу между допустимым и недопустимым поведением своих детей. В групповой работе родители с интересом узнают о понятии «возрастной кризис», общении с ребёнком, развитии положительных качеств личности. Пропаганда воспитания в семье заключается в раздаче памяток родителям на классных и школьных собраниях, а также вовлечение подростков в кружки, секции, дополнительное образование, участие в проектах по профилактике правонарушений среди несовершеннолетних в 2012 и 2013 гг. По необходимости применяются восстановительные

технологии. Кроме того, проводится индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетним и его семьёй.

Диагностический уровень состоит из этапов: сбор информации, анализ информации, проведение диагностики, например, с целью изучения детско-родительских отношений, профессионального самоопределения несовершеннолетнего. На данном этапе используются методы: наблюдение (позволяет определить пол, возраст, национальность, черты характера, уровень интеллектуального развития); беседа (равноправный диалог или интервью, устный опрос по заранее обдуманному плану); анкета (письменный опрос); тесты (стандартизированный набор заданий, позволяющий определить уровень знаний человека, состояние его личностных, психологических характеристик).

Для установления гуманных взаимоотношений в семье заключается соглашение о сотрудничестве в осуществлении индивидуального плана сопровождения несовершеннолетнего между родителями несовершеннолетнего или законным представителем и МАОУ «СОШ № 136» г. Перми. Здесь рассматривается разделение ответственности между семьёй и школой.

Реабилитационный уровень в системе работы с семьёй включает в себя необходимые компоненты помощи: выявление причин постановки на учёт СОП, ОДН; выявление проблем семьи, планирование и выполнение намеченных действий, подведение результатов. На данном этапе проводится индивидуальная и групповая работа. Используются технологии как контроль посещения учащимися учебных занятий, выяснение причин отсутствия учащихся на уроках, информирование родителей о пропусках учебных занятий, индивидуальные беседы. Классный руководитель и педагог информируют администрацию школы об учащихся, пропускающих занятия в школе, и представляют информацию. Технологии, проводимые во взаимодействии с заинтересованными службами, органами – посещение

семьи на дому во время оздоровительно-профилактических мероприятий («Бродяжка», «Здоровье», «Подросток» и др.). Кроме того, вызов учащегося и его родителей (законных представителей) на заседание Совета профилактики; постановка его на внутришкольный учёт; направление информации в соответствующие органы; участие в межведомственных локальных группах, консультирование родителей и детей.

По работе с данными семьями в школе имеются документы такие, как решение КДН и ЗП, постановление КДН и ЗП, индивидуальный план сопровождения несовершеннолетнего, акт обследования материально-бытовых условий подростка, характеристика учащегося, информации, сообщения, ходатайства, протоколы Совета профилактики и др.

Анализируя технологии работы администрации, педагогического коллектива школы с семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении, наблюдается положительный момент. Дети, не приступившие к обучению и (или) часто пропускающие занятия в МАОУ «СОШ № 136» г. Перми, не совершили правонарушений. Несмотря на это, подростки, числящиеся за школой, проживают в семьях в условиях пренебрежения интересами и нуждами ребёнка. Родители (законные представители) обучающихся несут ответственность за воспитание, получение ими основного общего образования (ст. 52 (4) закона РФ «Об образовании», ст. 63 СК РФ).

Таким образом, семья в большей мере способствует социализации ребёнка. Подросток усваивает основные социальные нормы поведения в семье, воспринимает её ценности и идеалы. Однако не всегда семья выполняет жизненно важные функции для развития ребенка. Такие семьи объединяются понятием «неблагополучная семья».

И.В. Бессонов
*Березниковский филиал
Пермского государственного национального исследовательского
университета,
М.Н. Семенова*
*доцент кафедры психологии и социальной работы,
Березниковский филиал
Пермского государственного национального исследовательского
университета,
г. Березники*

ПРИЕМЫ ВЕДЕНИЯ КОНСУЛЬТАЦИЙ ДЛЯ НАСЕЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТАМИ ПЕНСИОННОГО ФОНДА РФ

Одним из важнейших направлений работы Пенсионного фонда России (ПФР) является повышение качества обслуживания клиентов. Фонд стремится к тому, чтобы взаимодействие с гражданами было эффективным и удобным. Основная цель работы специалистов ПФР – информирование населения и, чаще всего, оказание разовой консультационной помощи, что говорит о необходимости использования наиболее эффективных приемов ведения консультаций.

Приемы и способы консультирования и ведения консультации подробно разработаны и активно развиваются в психологической сфере, в то время как, область социального консультирования заявляется актуальной в сфере технологии социальной работы, но только приобретающей собственную специфику (Холостова Е.И.). В связи с этим возникает необходимость обобщения имеющегося материала и выявления приемов ведения консультаций, наиболее подходящих для специфики деятельности специалистов Пенсионного фонда.

Клиентские службы (постановление Правления ПФР от 31.05.2004 г. № 62 п.) дают возможность оперативного обслуживания всех категорий населения по соответствующим вопросам. В практике используется множество форм деятельности, включая работу в режиме видеоконференцсвязи, стол справок, выпуск брошюр и буклетов, мобильную клиентскую службу и др. Очевидно, что основой всех форм взаимодействия с населением является консультативная помощь. В клиентской службе, посетитель может задать любой интересующий его вопрос специалисту-консультанту и получить на него исчерпывающий ответ. Особое внимание уделяется подбору и подготовке специалистов, работающих с населением, т.к. кроме доброжелательности, внимательности, уравновешенности, сотрудники служб должны обладать глубокими разносторонними знаниями законодательства по всем направлениям деятельности ПФР, а также иметь практические навыки работы. Следует отметить, что консультативной работой с населением занимаются не только специалисты клиентской службы, но и специалисты других отделов (к примеру, специалисты отдела социальных выплат и т.д.), а также у многих руководителей отделов существуют собственные часы консультаций, в которые любой клиент может прийти для разрешения своих вопросов.

Существует множество подходов к консультированию. Можно выделить следующие приемы консультации, которые больше всего подходят специфике деятельности специалистов Пенсионного фонда РФ: информирование – предоставляемая информация должна соответствовать требованиям доступности, конкретности и объективности. Пассивное слушание помогает клиенту выражать свои мысли. В данном приеме выделяют: эмпатическое слушание; нерефлексивное слушание; рефлексивное слушание. Существует несколько приемов рефлексивного слушания: перефразирование; резюмирование; уточнение (Васильев Н.Н., Немов Р.С.). Активно используемые приемы в практике консультирования: закрытые и открытые вопросы, акцентирование, «эхо-техника», резюме и прием развития

идеи (Глэддинг С., Колесникова Г.И.). Владение приемами ведения консультаций помогает специалисту точно воспринимать информацию клиентов (эффективно слушать и наблюдать, адекватно и без искажения понимать вербальные и невербальные сигналы) и использовать эту информацию для оказания наиболее действенной помощи.

Исследование проводилось в г.Соликамске и в г.Березники Пермского края в октябре-декабре 2012 г, в котором приняли участие 33 специалиста клиентской службы и других отделов, чья деятельность сопряжена с консультацией клиентов, со стажем работы от 1 года до 15 лет.

В качестве исследовательского инструмента применен опросный метод: анкета для определения используемых специалистами ПФР приемов ведения консультаций (разработана Бессоновым И.В., Семеновой М.Н.) и интервью.

В результате опроса выяснили, что специалисты Управлений Пенсионного фонда используют следующие приемы (в порядке убывания средней оценки от максимальной 10 баллов):

1. уточнение – 9.6 балла;
2. нерефлексивное слушание – 8.6 балла;
3. резюмирование – 8.2 балла.
4. информирование – 7.2 балла;
5. закрытые вопросы – 6.5 балла;
6. перефразирование – 6.4 балла;
7. рефлексивное слушание – 5.5 балла.

Следует отметить, что такие приемы как прием развития идеи, эмпатическое слушание, акцентирование и открытые вопросы оказались малоподходящими к деятельности консультантов и набрали 4.3, 4.1, 3.4 и 2.7 баллов соответственно. Представленные выше данные, говорят о том, что в своей деятельности специалисты Управлений Пенсионного фонда считают наиболее важным – умение понять и помочь клиенту, компетентность и

терпимость. Кроме того, для консультанта очень важно уметь проявлять внимание к клиенту.

Специалисты высказали мнения и оценки приемов с точки зрения их эффективности в консультации. Наиболее эффективным приемом ведения консультации, респонденты посчитали уточнение – 9.3 балла. Затем располагаются резюмирование (8 баллов), нерефлексивное слушание (7.7 балла), закрытые вопросы (6.8 балла), информирование (6.4 балла), перефразирование (5.9 баллов), рефлексивное слушание (5.2 балла). Интересно, что акцентирование, эмпатическое слушание, прием развития идеи и открытые вопросы респонденты оценили довольно низко: каждый из этих приемов получил среднюю оценку ниже 5 баллов.

В целом различия между применением в практике того или иного приема и оценкой его эффективности незначительные, следовательно, консультанты удовлетворены результатами использования перечисленных приемов.

По поводу агрессивных и негативно настроенных клиентов среди специалистов существует негласное правило: ни при каких обстоятельствах не идти на конфликт. Респонденты единодушно утверждают, что необходимо сохранять спокойствие и попытаться снять напряжение с клиента. Если же это не удастся сделать, то клиента направляют к специалисту стоящему выше по должностной лестнице. Касательно способов снятия напряжения с клиента, специалисты сходятся на том, что необходимо терпеливо и участливо выслушать клиента, не перебивая и не отвлекаясь на посторонние дела.

Согласно данным, полученным в результате интервьюирования, главным в своей профессии большинство специалистов Пенсионного фонда считают: 1) умение выслушать клиента и разъяснить ему всю необходимую информацию, 2) важным является и знание законодательства, 3) доброжелательное отношение к клиенту и умение расположить его к себе. Средняя продолжительность консультации составляет от 5 до 50 минут. Все специалисты сходятся во мнении, что лучший способ закончить

консультацию – это дать напутственные рекомендации и вежливо попрощаться.

Таким образом, наиболее подходящими и эффективными приемами ведения консультаций по мнению специалистов являются: уточнение, резюмирование, нерефлексивное слушание, закрытые вопросы и информирование.

Л.В. Вандышева

доцент кафедры теории и технологии социальной работы,

Самарский государственный университет,

г. Самара

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ МЕТОДИКЕ НАПИСАНИЯ СЦЕНАРИЯ

Анализ профессиональной деятельности специалистов социальной работы свидетельствует о важности сформированности у них основ методической культуры. Так, функционал специалистов может сводиться к методическому обеспечению социальной работы, то есть к созданию методической продукции, оказанию методической помощи, обобщению опыта. Методическая продукция представляет собой форму выражения результатов методической деятельности социальной службы, способом выражения и распространения методических знаний. По своему функциональному назначению методическая продукция включает: информационно-пропагандистскую, организационно-методическую и прикладную методическую продукцию. Наш интерес в данной статье будет сосредоточен на прикладной методической продукции, то есть вспомогательном материале, дополняющим и полно раскрывающим некую проблему, которая также отражена в других видах методической продукции.

Одним из распространенных видов прикладной методической продукции наряду с каталогом, плакатом, наглядными пособиями, является сценарий (подробное описание сценического действия).

В процессе обучения студентов направления подготовки «социальная работа» в Самарском государственном университете выделим учебный курс «Организация социально-культурной деятельности в социальной работе». В рамках указанного курса осуществляется практико-ориентированная подготовка будущих бакалавров социальной работы к организации социально-культурной деятельности. Предполагается расширение их профессионального репертуара до сценариста и режиссера досуговых мероприятий на базе социальных служб, общественных организаций. Обучение включает теоретическую и практическую подготовку.

Первый вид профессиональной подготовки заключается в изучении теоретических основ сценарного мастерства, основ режиссуры мероприятий на базе социальных служб, основ актерского искусства. На одном из лекционных занятий студентам предоставляется информация об этапах написания сценария (замысел; сбор и отбор материала; написание сценария) и конкретизируется суть каждого из них. Полученные знания закрепляются посредством активных форм обучения и организации самостоятельной работы студентов.

Для того, чтобы студенты на практике осознали суть этапа «Замысел» предлагаются такие формы учебных занятий, как: «мозговой штурм», «ковер идей». Проведение семинара позволяет активизировать поисковую активность студентов. Рекомендуется также обращение к опыту прохождения практики. Так, в программе практики студентов выделены специальные задания, направленные на изучение, обобщение, анализ опыта базы практики по организации социально-культурной деятельности.

Задания для самостоятельной работы студентов:

1. Составить календарь праздничных дат для социальной службы.

2. Изучить отечественный и зарубежный опыт организации социально-культурной деятельности в социальных службах.
3. Написать реферат о формах социально-культурной деятельности (форма выбирается студентом).

Кроме перечисленного посредством ресурсов Интернета проводятся индивидуальные консультации со студентами с целью уточнения замысла будущего сценария. Они могут быть проведены при непосредственном общении, а также на практических занятиях.

В процессе консультирования студенты знакомятся с практикой организации различных типов консультаций:

- тематическая (позволяет обстоятельно раскрыть суть какого-либо вопроса),
- текущая (дает возможность получить информацию по повседневным вопросам, возникающим в процессе организации социально-культурной деятельности),
- оперативная консультация (проводится при необходимости решения возникающих в практике проблем), что может быть использовано в будущей профессиональной деятельности.

Допускается выполнение задания в малых группах. Это позволяет закрепить у студентов навыки командной работы, а также снизить уровень тревожности у тех студентов, кто не имел творческого опыта создания сценария.

Освоение этапа «Сбор и отбор материала» предполагает самостоятельную работу студентов с последующим обсуждением результатов на учебном занятии. Результатом прохождения этого этапа становится «тематическая папка» с материалом (документальным и художественным (готовым и специально написанным)) для будущего сценария.

Этап «Написание сценария» является завершающим. С тем, чтобы минимизировать страх студентов (нам приходилось сталкиваться и с такой реакцией) перед написанием авторских сценариев, мы предлагаем выполнение

следующих упражнений: «Сочинение рассказа» и «Сюрприз». Выполнение этих заданий происходит следующим образом: по специально составленному расписанию, на протяжении нескольких занятий, студенты демонстрируют результаты своего индивидуального или коллективного творчества.

Упражнение «Сочинение рассказа» предполагает изложение в любом стиле содержания предыдущего занятия по данной учебной дисциплине. В тексте должна быть выдержана стилистика, законы композиции, отражено содержание занятия. Приветствуется креативная форма подачи текста. Это упражнение направлено на формирование культуры письменной речи, навыков написания текста, наблюдательность, творчество.

Упражнение «Сюрприз» означает, что в задании должен быть эффект неожиданности. Цель упражнения состоит в развитии у студентов воображения, наблюдательности, творческого мышления, актерских способностей, работы в команде, коммуникативности.

Кроме этого в процессе обучения предполагается просмотр видео художественных и документальных записей, посвященных организации социально-культурной деятельности. Поскольку учебный курс читается студентам в весеннем семестре, то студентам в качестве задания для самостоятельной работы предлагается непосредственное посещение фестиваля «Студенческая весна», который традиционно проводится в вузе, в городе. Студенческие весны отдельных факультетов вуза можно также посмотреть в видео-записи. Анализ проведенных мероприятий позволяет критично осмыслить не только работу сценаристов, но и режиссеров, выделив достижения в их работе, а также недостатки. Это может быть учтено в дальнейшей профессиональной деятельности будущих бакалавров социальной работы, а именно: использовать готовые сценарии без слепого их копирования, разрабатывать собственные сценарные варианты, не повторяя чужих ошибок.

Прежде чем студенты получают готовый результат своей работы – сценарий, следует кропотливая работа по композиции художественного и

документального материала, предложения по оформлению (художественному, музыкальному, световому, техническому). Предварительные результаты обсуждаются на практических занятиях в форме деловых игр.

Однако написанный сценарий не представляется итогом студенческой работы по учебной дисциплине. Вслед за сценарием следует дополнительная работа по написанию сценарно-режиссерской разработки. Ее текстовый материал реализуется на практике (полностью или частично): может быть выбрана социальная служба, на чьей базе будет реализована эта разработка; социально- культурная деятельность может быть реализована на одном из занятий учебной дисциплины. Предлагаются также варианты поддержки не собственных, а сценарно-режиссерских разработок своих сокурсников. Студенты могут выступить в качестве актеров, оформителей, аниматоров и т. д. С тем, чтобы обеспечить междисциплинарные связи между дисциплинами мы предлагаем студентам продолжить работу над проектами, инициированными на курсе «Проектирование, прогнозирование, моделирование в социальной работе» или «Технология волонтерской деятельности».

Таким образом, овладение методикой написания сценария будущими специалистами социальной работы возможно при ориентации на практико-ориентированный подход к профессиональной подготовке, предполагающий реализацию сценарно-режиссерской разработки в практической деятельности. Это возможно путем использования активных форм обучения и организации самостоятельной работы студентов. Организация консультаций на всех этапах сценарной работы позволяет проиллюстрировать студентам особенности организации методической помощи.

Т.Б. Голубева

*доцент кафедры сервиса и туризма,
Уральский федеральный университет,
г. Екатеринбург*

ИДЕИ СПРАВЕДЛИВОСТИ И РАВЕНСТВА В КУРСЕ «ОСНОВЫ СОЦИАЛЬНОГО ГОСУДАРСТВА»

Согласно пп. 1-2 ст. 7 Конституции Российской Федерации «Российская Федерация – социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека». Таким образом, Россия провозгласила себя социальным государством. Однако для реальных изменений в жизни страны нужна не только деятельность по формированию и реализации программы построения социального государства, но и систематическая работа с гражданами (в том числе, обучающимися в высшей школе) по информированию о базовых понятиях социального государства, социальной политике, всей совокупности социальных прав и обязанностей. Подобная работа остро необходима для студентов, приобретающих профессии типа «человек-человек». Очевидно поэтому в учебные планы направлений 100100 «Сервис», 100400 «Туризм», 101100 «Гостиничное дело» в качестве базовой дисциплины цикла Б.1 «Гуманитарный, социальный и экономический» включена дисциплина «Основы социального государства». На наш взгляд, в программе этой дисциплины особое внимание должно быть уделено проблемам справедливости и равенства. Для молодежи с ее формирующимся мировоззрением и сопутствующими категоричностью суждений, поспешностью выводов, справедливость является базовой потребностью, что показывает как зарубежный, так и российский опыт активного участия молодежи в протестных движениях, волонтерских организациях,

общественных объединениях под лозунгом реализации идей справедливости и равенства.

На занятиях по дисциплине «Основы социального государства», по нашему мнению, студентам следует разъяснить, что представления о справедливости изменялись с течением времени, однако, неразрешимость проблемы справедливости в теоретическом плане была доказана еще в IV веке до н. э. Аристотелем. Он выдвинул идею о том, что решение проблемы справедливости всегда связано с конкретным опытом и лежит в практической плоскости. Современные же исследователи выделяют два типа справедливости – коммутативная и социальная (распределительная).

Коммутативная справедливость заключается в формальном равенстве прав. Она основана на принципе взаимности и соответствует принципам «око за око», «стахановцу – медовые пышки, а лодырю – еловые шишки» и т. п. В социальной политике коммутативная справедливость реализуется в оплате труда в соответствии с его сложностью и тяжестью, механизмах индивидуального страхования, в предоставлении определенных социальных благ за особые заслуги перед государством. Важнейшим способом достижения коммутативной справедливости в трудовом или учебном коллективе является объективность.

Замечено, что идеи коммутативной справедливости противоречат принципу равенства, так как при распределении благ по принципам коммутативной справедливости неравенство людей ввиду их объективно существующих различий усугубляется.

Социальная справедливость направлена на обеспечение реального равенства, прежде всего, экономического. Она предполагает перераспределение благ между богатыми и бедными, поэтому в отличие от коммутативной справедливости социальная справедливость не может быть реализована без вмешательства государства как внешней силы. Социальная справедливость лежит в основе идеи социального государства, являясь источником определенной социальной политики.

Конфликт между двумя видами справедливости не может быть разрешен в этической плоскости. На практике требуется гибкое сосуществование коммутативной и социальной справедливости, а социальное государство должно брать на себя функцию реализации различных видов справедливости.

Равенство – это один из идеалов справедливого общественного устройства, обеспечивающего всестороннее развитие всех членов общества. Неразрешимость проблемы равенства живых людей ярко иллюстрируется, к примеру, тем фактом, что в русском языке присутствуют поговорки и пословицы, показывающие равенство людей только перед лицом смерти: «Перед смертью все равны», «Всем там быть: кому раньше, кому позже», «Царь и народ – все в землю пойдет», «Смерть всех поравняет» и др. Равенство условий (равноправие) обеспечивается тем, что государство законодательно устанавливает единые критерии (стандарты) и берет на себя ответственность за экономическое обеспечение равных условий, компенсирующее неблагоприятное социальное положение отдельных категорий людей. По мнению большинства исследователей, если в стране не реализуется принцип равенства условий, то такое государство не является социальным.

В курсе «Основы социального государства» рассмотрение идей справедливости и равенства возможно на отдельном дискуссионном занятии. Ниже приведены выносимые нами на рассмотрение вопросы:

1. Справедливо ли требование полного равенства людей?
2. В XX в. был принят ряд международных документов, направленных на устранение дискриминации женщин и детей. Достижимо ли полное равенство мужчин и женщин, детей и взрослых? Почему? Как, по Вашему мнению, отразились правовые нововведения на институте семьи?
3. Почему, несмотря на все трудности реализации, люди стремятся к справедливости? К основным целям социального государства можно

отнести снижение социального неравенства. Какими Вы видите пути достижения этой цели? Как она достигается через реализацию федеральных целевых программ «Развитие образования», «Социальное развитие села», «Социальная поддержка инвалидов», «Экономическое и социальное развитие Дальнего Востока и Забайкалья»?

4. Справедливо ли требование об отмене всех льгот?
5. Почему «быстрое уравнивание людей» приводит к негативным результатам? Как «уровнировка» в оплате труда влияет на мотивацию трудовой деятельности?
6. Почему в обществе до сих пор существуют наивные представления о том, что только от правителей зависит осуществление справедливости/несправедливости в государстве?
7. По И.А. Ильину граждане должны уметь жертвовать справедливостью в отношении себя ради справедливости в отношении всех. Зачем? Можете ли Вы проиллюстрировать данное положение историческими фактами или примерами из современной жизни?
8. Возможно ли бесконфликтное перераспределение благ от богатых к бедным? Если да, то на каких условиях?
9. С позиций представлений идеалов равенства и справедливости известный девиз «Клиент всегда прав» представляется формирующим неравенство потребителей и исполнителей услуг, несправедливое отношение к работникам сервисных организаций. Почему же он столь широко распространен в сфере обслуживания современных правовых государств?
10. Конфликты между клиентами и работниками сервисных предприятий часто возникают по причине нарушений принципов равенства и справедливости в отношении к потребителям с различным социальным статусом. Чтобы Вы предприняли для недопущения ситуации, описанной в стихотворении Владимира Высоцкого: «А люди все роптали и роптали, а люди справедливости хотят: «Мы в очереди

первыми стояли, А те, кто после нас, уже едят!» Им объяснили, чтобы не ругаться: «Мы просим вас, уйдите, дорогие! Те, кто едят, – ведь это иностранцы, А вы, прошу прощения, кто такие?».

11. Распределите предложенные изречения и цитаты на четыре группы, одна из которых иллюстрирует принципы коммутативной справедливости, вторая – социальной, третья – гибкое сосуществование коммутативной и социальной справедливости четвертая – отсутствие справедливости.

- Как аукнется, так и откликнется.
- Лежачего не бьют.
- На чужой каравай рот не разевай, а пораньше вставай да свой затевай.
- С миру по нитке – голому рубашка.
- По заслугам и честь.
- Со всякого по крохе – голодному пироги.
- Сам кашу заварил – сам и расхлебывай.
- Мир хижинам – война дворцам.
- Н.А. Некрасов «Забытая деревня» (1856): «Вот приедет барин – барин нас рассудит. Барин сам увидит, что плоха избушка, и велит дать лесу, – думает старушка».
- Э. Потье (Гимн пролетариата «Интернационал» (1871), перевод А.Я. Коца (1902)): «Лишь мы, работники всемирной великой армии труда, владеть землей имеем право, но паразиты – никогда».
- М. Горький («Сказки об Италии», 1911-1913): «Если от многого взять немножко, это не кража, а просто дележка».
- В.И. Ленин (статья «О голоде», 1918): «Кто не работает, тот да не ест» – это понятно всякому трудящемуся».
- И. Ильф и Е. Петров («Золотой теленок», гл. 2 (1931)): «Частновладельческого сектора в городе не оказалось, и братья («сыновья лейтенанта Шмидта» Остап Бендер и Шура Балаганов. – *авт.*) пообедили

в летнем кооперативном саду, где особые плакаты извещали граждан о последнем арбатовском нововведении в области народного питания: ПИВО ОТПУСКАЕТСЯ ТОЛЬКО ЧЛЕНАМ ПРОФСОЮЗА». – Удовлетворимся квасом, – сказал Балаганов».

- В.И. Лебедев-Кумач (Марш из кинофильма «Цирк», 1936): «Молодым – везде у нас дорога, старикам – везде у нас почет».
- Конституция СССР (ст. 12, 1936): «От каждого по его способностям, каждому — по его труду».
- Программа Коммунистической партии Советского Союза (1961): «Все во имя человека, все для блага человека».

*С.В. Гунбина
аспирант,*

Челябинская государственная академия культуры и искусств, г. Челябинск;

*А.С. Королев
аспирант,*

Воронежский государственный педагогический университет, г. Воронеж

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

Проблемы формирования, развития и стимулирования активности молодежи, выявления особенностей мотивационно-потребностной сферы социально активной личности рассматривались социологами, педагогами и психологами во все времена существования нашего государства. Однако в различные периоды, сформировавшиеся в обществе представления об активной личности существенно различались, и в исследованиях разных лет были предприняты попытки, с одной стороны, осуществить анализ содержания понятия социальной активности, с другой стороны, обозначить мотивы, которые направляют и реализуют активность человека в социально-значимой деятельности.

Студенчество как социальная группа характеризуется особыми условиями жизни, труда и быта, общественным поведением и психологией. Для студента приобретение знаний и подготовка себя как специалиста и профессионала является основным занятием. Внеучебная, общественная работа, выполняемая в вузе, создает оптимальные условия для формирования лидерских и добровольческих качеств молодого человека. В этом случае лидерство и добровольчество означают социальную активность или активную жизненную позицию молодого специалиста, в которой особенно заинтересованы работодатели. Она представляет собой некий гарант свежих идей, неординарных подходов, смелых управленческих решений и способствует развитию любого бизнеса.

Существует большое количество определений понятия социальной активности, но все авторы подчеркивают в ней осознаваемое, целенаправленное взаимодействие личности и социума, то есть то, что социальная активность специфическим образом мотивирована.

Следует отметить, что мотивационная структура социальной активности является органической составной частью ее сущности. А мотивы социальной активности – это осознанные причины, по которым люди вступают во взаимодействие друг с другом, оказывают влияние друг на друга и осуществляют различные виды социально-значимой деятельности.

В отечественной научной литературе социальная активность молодежи рассматривалась преимущественно либо как политическая активность (участие в выборах, членство в общественных объединениях и т. п.), либо как культурная активность (принадлежность к неформальным молодежным движениям, субкультурным сообществам и т. п.). В последние годы в связи с развитием добровольчества увеличилось количество работ, исследующих этот феномен, анализирующих мотивацию участия молодежи в добровольческом движении, принципы и формы организации молодежного служения.

Социальная активность студентов является неременным условием подготовки их как будущих специалистов. Обусловлено это тем, что после окончания учебного заведения они будут осуществлять техническое, организационное обслуживание производства, сталкиваться с многообразием проблем. Эти знания они получают в процессе занятий, в ходе учебной и производственной практик. Важным элементом социальной активности студентов является их участие в общественной жизни учебного заведения, города, республики. Она выступает и в характере общения с однокурсниками, и в общении с преподавателями.

Формами организации общественной деятельности по воспитанию социальной активности студентов являются следующие:

- Студенческое самоуправление, смысл которого не в том, чтобы студенты включались в структуру руководства, а в том, чтобы они приобретали личный опыт взаимодействия с различными категориями населения, с представителями учреждений, организаций. Студенты, занятые в работе студенческого актива, в процессе деятельности получают навыки общения, планирования и организации деятельности, учатся анализировать, работать в команде, привлекать дополнительные силы.
- Осуществление лидерских программ. Общественная работа создает оптимальные условия для формирования лидерских качеств молодого человека, в этом случае лидерство означает социальную активность или активную жизненную позицию. Именно в ней заинтересованы работодатели, поскольку она является неким показателем креативности и критичности мышления, неординарных подходов, нестандартных решений, что всегда обеспечивало развитие общества.
- Волонтерское движение, которое сейчас необычайно популярно в молодежной среде. Будущий лидер должен грамотно сочетать умение управлять и умение подчиняться, обладать развитой эмпатией, чутко реагировать на чужую боль. Студент сам может заниматься тем, к чему имеет большую склонность. Основная цель этого движения – помочь

студентам понять важность выполняемого дела, развить чувство гражданской ответственности, воспитать потребность помогать другим, создать условия для рефлексии.

Таким образом, вовлечение студентов в разные формы социальной активности дает возможность молодому человеку самореализоваться, влияет на его внутренний мир, помогает развить свои таланты, способности практиковать личностную ответственность через сотрудничество с другими. Задача учебного заведения предоставить молодому человеку возможность самореализации, помочь осознать важность и ценность служения обществу, воспитать чувство гражданственности и патриотизма.

Очевидно, что интерес к общественной деятельности в студенческой среде возрастает. Молодые люди, получающие высшее образование, стремятся не только реализовать свои таланты, но и ищут другие способы приложения сил и способностей. Это не только волонтерская деятельность, но и экологическое движение, участие в студенческих отрядах.

Задача высшего учебного заведения – предоставить своим студентам возможность самореализации. Вовлечение в общественную деятельность позитивно влияет на внутренний мир молодого человека. Она дает возможность практиковать личностную гражданскую ответственность через сотрудничество с другими и развивать такие качества как честность, гражданское самосознание, альтруизм, толерантность к культурному разнообразию, устойчивость к негативным влияниям окружающей среды и т. п.

Наука и образование являются стратегическими факторами цивилизационного развития общества, одним из гарантов национальной и культурной безопасности. Одним из системообразующих факторов развития современной цивилизации стало появление и стремительное накопление социального знания. Социальное знание можно определить как сложный комплекс научных сведений об обществе и человеке; проверенный практикой результат положения действительности в спектре осознания ее социальных

проблем. Социальная активность и социальное знание взаимосвязаны и взаимодополняют друг друга.

Экология человека, социальная антропология, социальная педагогика, социальная психология, социолингвистика, социальная работа, социальная информатика, социальная экология, социальный менеджмент - далеко не полный перечень новых областей знания, который свидетельствует о становлении на базе естественнонаучных и гуманитарных дисциплин новой совокупности знаний – социальной науки.

Социальная наука ориентируется на изучение комплексных явлений и процессов, непосредственно связанных с человеком и его деятельностью.

Взятые в совокупности социальные и социально-гуманитарные науки составляют теоретический и гносеологический фундамент социального образования, которое является одним из факторов развития социальной активности молодежи.

Р.С. Димухаметов

доктор педагогических наук, профессор,

Челябинский государственный педагогический университет,

г. Челябинск,

А.К. Пермяков

начальник отдела по работе с молодежью

Костанайского инженерно-экономического университета имени

М. Дулатова,

г. Костанай, Казахстан

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ФАСИЛИТАЦИИ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ОДАРЕННОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Особенность данного периода развития российского государства и Казахстана состоит в том, что фактором экономического роста оказывается

интеллектуально-творческое производство – производство идей, проектов, технологий, для появления которых необходимы творчески одаренные люди, обеспечивающие создание инновационных продуктов в самых разных областях. Таким образом, актуальность исследования связана с потребностью сохранить и развить одарённость детей на всех этапах развития, что, как отмечает А.М. Матюшкин, решает насущную задачу формирования интеллектуального и творческого потенциала общества, обеспечивает возможности интенсивного социального и научно-технического прогресса.

Существующий социальный заказ государства на развитие одаренных детей и подростков привел к возникновению и действию общероссийского общественного движения «Одаренные дети – Будущее России», государственной программы «Дети России», а также в создании в Казахстане Республиканского научно-практического центра «Дарын» и реализации программы «Болашак».

Одаренность многогранна. Психологи и педагоги, занимающиеся вопросами детской одаренности, в основном придерживаются определения одаренности, которое было предложено Комитетом по образованию США. Суть его в том, что одаренность ребенка может быть установлена профессионально подготовленными людьми, рассматривающими следующие параметры: выдающиеся способности, потенциальные возможности в достижении высоких результатов и уже продемонстрированные достижения в одной или более областях (интеллектуальные способности, специфические способности к обучению, творческое или продуктивное мышление, способности к изобразительному и исполнительскому искусству, психомоторные способности).

Для таких детей характерны повышенная умственная восприимчивость и постоянная готовность, прилагать усилия. Им нравится напрягать ум. Их мозг нуждается не в отдыхе – ему необходима работа. В результате такие дети как бы больше видят и слышат, больше узнают и больше понимают, чем их ровесники, при тех же обстоятельствах.

Неудивительно, что именно таких детей – с ускоренным умственным развитием – чаще всего и называют одаренными.

Исходя из вышесказанного, нравственной и одновременно перспективной с педагогической точки зрения может стать только такая постановка вопроса, при которой одаренный школьник является полноправным субъектом педагогического процесса, а его рост, развитие интеллектуального потенциала обеспечиваются полноценной социально-педагогической фасилитацией.

Проведенный теоретико-методологический анализ исследуемого явления позволил обосновать, что к особой категории детей, нуждающихся в социально-педагогической фасилитации развития заложенного в них потенциала, относятся одаренные дети – дети с особыми потребностями личностного развития, обусловленными особенностями физического, интеллектуально-продуктивного, эмоционально-волевого и социально-коммуникативного компонентов структуры личности.

Сегодня общество по целому ряду обстоятельств (экономических, финансовых, кадровых и т. д.) столкнулось с совершенно новой ситуацией в образовании. Возникла необходимость изменения условий, форм и механизмов учения, особенно в сфере обучения одаренных детей. С этой точки зрения становится интересным открытое в педагогике и психологии явление фасилитации (от англ. «to facilitate» – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия). Личностные изменения, а не статическое знание, являются единственным, что имеет смысл при выборе цели образования в современном мире.

Изучение научно-педагогической литературы по исследуемой нами проблеме выявляет широкое использование понятия «социально-педагогическая фасилитация».

В науке выделяют фасилитацию социальную и педагогическую.

По нашему мнению, объединяет эти оба вида то обстоятельство, что фасилитация способствует повышению продуктивности любой, в том числе

педагогической деятельности, а также социальной работы. Различие же между ними заключается в том, что в социальной сфере это происходит посредством наблюдения за действиями субъекта, а в педагогической – за счет особого стиля общения педагога с обучающимися и влияния на них его личности. Разработку концепции педагогической фасилитации начал в 50-х гг. XX в. К. Роджерс совместно с другими представителями гуманистической психологии. В отечественной психологии количество работ, посвященных педагогической фасилитации, не так велико (Э.Ф. Зеер, И.В. Жижина и др.). Изучая этот феномен, авторы устанавливают его особенности и психотехнологии развития. Большинство исследований выполнено в контексте педагогики (Р.С. Димухаметов, Е.Ю. Борисенко, Л.Н. Куликова, Е.Г. Врублевская).

Так, Е.Ю. Борисенко рассматривает вопросы внедрения форм и методов работы по фасилитации, становления экзистенциальной направленности личности учащихся, развития слабоуспевающих школьников. Исследования Л.Н. Куликовой и Е.Г. Врублевской изучают фасилитирующее общение как вид педагогического взаимодействия, в ходе и в результате которого при определенных условиях осуществляется осознанное, интенсивное и продуктивное саморазвитие его субъектов. В исследовании Р.С. Димухаметова на основе андрагогического, синергетического, ценностно-акмеологического подходов разработана концепция фасилитации, создающая теоретический фундамент для системы повышения квалификации учителей.

Суть педагогической фасилитации в образовании состоит в том, чтобы преодолеть традиционное закрепление за обучающимися исполнительской части совместной деятельности и тем самым перейти от формирования ученика-функционера к подготовке активного, способного к самостоятельному анализу и принятию нестандартных решений выпускника. Потребности и мотивы активного поведения складываются не в исполнительской, а в ориентационной части взаимодействия. В связи с этим

задача преподавателя – включить учеников в совместную ориентировку, разделить с ними ряд управленческих функций в целях создания условий для пробуждения глубокого интереса к предмету и возникновения реальных содержательных мотивов учения.

Мы считаем, что социально-педагогическая фасилитация – это качественно более высокий и соответствующий современным запросам практики уровень обучения и воспитания детей и подростков. Практически ученик усваивает ровно столько, сколько у него возникло вопросов, т. е. насколько он был активен в учебном процессе. Каждый из них берет от занятий ровно столько материала, сколько проявлено им сознательности при его восприятии. При фасилитации обучения преподаватель получает возможность использовать не догматические методы и приемы, а те из них, которые способствуют творческому усвоению необходимой информации, формируют умение рассуждать, искать новые грани проблем в уже известном материале, способствуют формированию и развитию таких качеств, как самостоятельность, познавательная активность, направленность на овладение основами наук. Фасилитация позволяет преподавателю занять позицию не «над», а «вместе» с учащимися и не бояться, при этом, быть обвиненным в «незнании существующих на практике проблем», которые анализируются в ходе курса и часто подвергаются сомнению.

Ведущая идея фасилитации может быть выражена словами И. Канта: «Не мыслям надобно учить, а мыслить». Работая в режиме фасилитации, одаренный ученик адаптируется в образовательной среде, проходит ценностную, эмоциональную, поведенческую, коммуникативную, политическую, правовую и др. социализацию, формирует, как отмечает А.В. Мудрик, способность противостоять ситуациям, которые могут мешать его самоизменению, самоопределению, самореализации и самоутверждению.

Фасилитация учения – это технология, позволяющая реализовать принятую во всем мире современную парадигму образования «Обучение в течение жизни», отвечает требованиям социального заказа на подготовку

специалистов для экономики, основанной на знаниях. Модели педагога-транслятора информации и обучающегося, репродуцирующего знания, сегодня уже не отвечают требованиям информационного общества. В этих условиях модель учителя-фасилитатора, фасилитационная компетентность педагога, классного руководителя, педагога-психолога, социального педагога (работника), вожатого и пр. приобретает особую актуальность, а от обучающегося требуется активная деятельностная позиция. Такой подход позволяет выделить в обучении такую функцию педагогического взаимодействия как фасилитационную. Фасилитация – феномен межличностного общения, который усиливает продуктивность обучения и воспитания субъектов образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога.

Одна из задач, определенная в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», – диверсифицировать (переориентировать, изменить) сознание обучающихся на основе глубокой веры в их творческий потенциал, признавая их субъектом когнитивной деятельности, источником собственного знания, что позволяет сделать социально-педагогическая фасилитация.

В.Ф. Жеребкина

*доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии,
Челябинский государственный педагогический университет,
г. Челябинск*

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ К ДИАЛОГИЧЕСКОМУ ОБЩЕНИЮ

Одной из проблем, требующих особого внимания, является подготовка к диалогическому общению будущих социальных педагогов в период вузовского обучения.

Приоритетными методами формирования диалогического общения являются активные методы обучения, которые позволяют обучение проводить в ситуациях приближенных к реальным, преодолеть сопротивление ранее сформированных стереотипов поведения, осуществлять не только сообщение знаний, но и обучение умениям практического пользования, что требует определенных психологических качеств будущих социальных педагогов.

Для решения практических задач мы разработали программу тренинга педагогического диалогического общения, включающего ряд методов активного обучения. Предлагаемая программа создавалась и апробировалась на основе анализа опыта работы со студентами Челябинского государственного педагогического университета. В программе использованы идеи Т. Гордана, Р. Дрейкурса, К. Роджерса, психогимнастические упражнения, предлагаемые С.В. Кривцовой, С.И. Макшановым, Н.Ю. Хрящевой.

Каждое занятие состоит из следующих структурных разделов:

1. Упражнение на групповое сплочение или эмоциональный разогрев группы.

Цель: создание у студентов эмоционального настроения на работу в группе.

2. Дискуссия на тему занятия или обсуждение домашнего задания.

А. Дискуссия на тему занятия.

Цель: дать студентам возможность понять, каким образом психолого-педагогические идеи могут быть реализованы в их профессиональной практике.

Б. Обсуждение домашнего задания.

Цель: дать возможность студентам поделиться опытом применения в жизни изучаемых умений, поддержать друг друга и увидеть пути своего дальнейшего личностного роста.

3. Упражнение на овладение умением.

Цель: дать студентам возможность испытать специфические переживания, связанные с применением изучаемого умения.

Упражнение на овладение умением несут основную смысловую нагрузку в занятии по теме. Их выполнение дает участникам возможность на опыте собственных переживаний понять психолого-педагогический смысл изучаемого умения. На данном этапе работы алгоритм поведения задан и умение выделено из контекста ситуации.

4. Разыгрывание и анализ проблемных ситуаций.

Цель: дать возможность студентам включить изучаемое умение в контекст поведения в конкретной ситуации, научиться выбирать соответствующий стиль поведения в общении с детьми. Ролевое разыгрывание дает возможность участникам:

а) побывать в роли учеников, испытать чувства, которые возникают у ребенка при различных стилях поведения со стороны взрослого;

б) увидеть реальную возможность применения умения в профессиональной практике;

в) ощутить самому результат выбора и использование изучаемого умения в жизни.

5. Упражнение на формирование позитивного самоотношения и самопознания. Цель: создать условия для познания и принятия себя через самораскрытие.

6. Обсуждение итогов работы по теме.

Цель: получить обратную связь от студентов, дать им возможность выразить чувства, возникшие в ходе занятия.

Рассмотрим более подробно содержание и методы обучения педагогическому диалогическому общению в программе спецкурса.

Для установления и поддержания продуктивных контактов с ребенком необходимо принимать его. Принятие взрослым личности ребенка зависит в первую очередь, какова у взрослого степень принятия себя и своего детства. Разработанная нами визуализация «Мир детства» с использованием

метода погружения позволяет взрослым вернуться в детство; лучше познать, принять себя и приблизиться к внутреннему «Я» детей. С помощью метода погружения, основанного на внушении, можно корректировать состояние человека за счет активизации его психических процессов, изменения эмоционального отношения к окружающему миру, к самому себе. Этот метод обеспечивает более эффективное формирование, закрепление гуманистической позиции будущих педагогов, усвоение новых паттернов поведения.

Сенситивное понимание мира ребенка возможно настолько, насколько педагог может отвлечься от собственных ожиданий и переживаний и сосредоточиться на личности ученика, его деятельности, его чувствах и мыслях. На наш взгляд, эффективным методом, позволяющим понять внутренний мир ребенка, является анализ продуктов деятельности детей в различных формах (рисунки, сочинения, рассказы и др.). Например, студентам предлагается проанализировать рисунки учеников на тему «Мой школьный день» по следующим критериям: самооценка ребенка, направленность на общение или на предмет, эмоциональное отношение к школе, учителю, тревожность. Сделанный анализ рисунков позволяет увидеть ситуацию с точки зрения ребенка и глубже понять его субъективный мир.

Описание собственных чувств и чувств детей в вербальной коммуникации вызывает наибольшие затруднения. Для развития данного навыка студентам предлагается упражнение, направленное на развитие способности к пониманию и прогнозированию эмоциональных состояний, отношений и свойств человека и групп. К одному из важнейших условий такого понимания относятся знания человека об их природе и отличительных признаках, а также высокая степень осознания семантики слов, обозначающих эти психологические феномены. Поэтому ряд предлагаемых нами упражнений направлен на развитие навыков вербализации эмоциональных состояний и чувств. Точное описание эмоциональных состояний определяет адекватность понимания детских переживаний и прогнозирование поведения детей.

Приведем пример задания на развитие эмпатического понимания через умение слушать чувства в сообщениях учеников. Данное упражнение основывается на том, что дети сообщают взрослым больше, чем слова или идеи. Они передают свои чувства и эмоциональное состояние. Зачитываются типичные детские «сообщения». Например: «Я хочу носить длинные волосы – это ведь мои волосы?» Студентам предлагается записать чувство или чувства, которые они услышали. Вербальное описание чувств детей помогает определить их мотивы поведения и побуждает будущих учителей к более открытому выражению своих чувств.

Эффективность педагогического общения существенно затрудняется в случае плохой осведомленности педагога об особенностях собственной личности, установках, индивидуальных особенностях реагирования в различных ситуациях. Для развития рефлексивно-оценочных умений в процессе тренинга студенты знакомятся с правилами подачи и принятия обратной связи. В ходе ролевых игр, дискуссий будущие социальные педагоги непрерывно получают информацию от других членов группы о результатах своих действий. Благодаря обратной связи студенты могут корректировать свое последующее поведение, заменяя неудачные способы общения на более эффективные, проверяя их воздействие на окружающих.

Обучение студентов умению оказывать позитивное коммуникативное воздействие на учеников осуществляется путем усвоения следующих приемов педагогического диалогического общения: позитивное описание негативных феноменов, формулирование благодарности, высказывание просьб и требований, грамотное установление санкций за проступки и донесения их смысла до учеников с сохранением контакта с ними, использование «Я-сообщения», оказание педагогической поддержки, активное слушание. Формирование вышеперечисленных приемов и методов происходит на основе обсуждения, анализа опыта педагогического общения студентов.

Для закрепления коммуникативных умений и развития педагогической импровизации используются ролевые игры, метод инцидента.

На занятии в течение нескольких минут группа будущих социальных педагогов знакомится с каким-то экстраординарным случаем из педагогической практики. Затем студенты задают преподавателю вопросы, чтобы получить и систематизировать фактические данные, после чего они формулируют проблему и анализируют, принимают решение, которое обсуждается в конце занятия. При остром дефиците времени на обдумывание и подготовку решений студенты опираются на шаблонные приемы, что позволяем им самим и преподавателю диагностировать степень соответствия демонстрируемого коммуникативного поведения педагогическому диалогическому общению.

Как показывает опыт, тренинг педагогического диалогического общения существенно облегчает и ускоряет процесс овладения знаниями, умениями эффективного профессионального общения, способствует оптимизации коммуникативных возможностей будущих социальных педагогов, необходимых для организации полноценного, продуктивного взаимодействия с детьми, создает возможности для более полного самопознания и саморазвития.

Е.В. Игнатова

преподаватель,

ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж № 1»,

г. Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА CASE-STUDY ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ С СЕМЬЕЙ И ДЕТЬМИ

Согласно федеральному государственному образовательному стандарту среднего профессионального образования по специальности 040401 «Социальная работа» одним из видов деятельности, к которому готовится специалист по социальной работе, является социальная работа с семьей и детьми. В качестве объекта социальной работы выступают разные категории

семей и детей. Специалист по социальной работе оказывает социальную помощь семьям «группы риска», работает с неблагополучными семьями, с безнадзорными и беспризорными детьми, детьми-жертвами домашнего насилия, сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми с девиантным поведением.

В результате изучения профессионального модуля «Социальная работа с семьей и детьми», студенты должны уметь пользоваться нормативными документами, законодательными актами в профессиональной деятельности; выявлять семьи и детей, нуждающихся в социальной помощи, социальной защите; собирать и анализировать информацию, выявлять проблемы семей; оказывать социальную помощь отдельным категориям семей, женщинам и детям путем поддержки, консультирования, реабилитации, а так же других видов адресной помощи и социальных услуг; осуществлять профессиональную деятельность с позиции «рядом с клиентом»; профессионально строить взаимоотношения с членами семьи; планировать и осуществлять процесс социальной работы с целью преобразования трудной жизненной ситуации (ТЖС) в семье; анализировать результаты своей деятельности; осуществлять контроль качества предоставляемых услуг.

Специалист по социальной работе должен обладать следующими профессиональными компетенциями: диагностировать ТЖС семьи и детей с определением видов необходимой помощи, координировать работу по преобразованию ТЖС в семье и у детей, осуществлять патронаж семей и детей, находящихся в ТЖС (сопровождение, опекунов, попечительство, патронаж), создавать необходимые условия для адаптации и социальной реабилитации различных типов семей и детей, находящихся в ТЖС, проводить профилактику возникновения новых ТЖС в различных типах семей и у детей.

В соответствии с требованиями ФГОС СПО одним из условий формирования и развития общих и профессиональных компетенций студентов является использование на занятиях активных и интерактивных методов

обучения. Одним из таких методов является метод case-study или метод конкретных ситуаций.

Метод case-study – это метод активного проблемно-ситуационного анализа, основанный на обучении путем решения конкретных задач-ситуаций. Цель данного метода – совместными усилиями группы студентов проанализировать ситуацию (реальную или смоделированную) и выработать практическое решение.

Использование кейсов на занятиях позволяет оптимально сочетать теорию и практику, что представляется достаточно важным при подготовке будущего специалиста. Применение кейс-метода позволяет развивать у студентов навыки работы с разнообразными источниками информации. Этот метод способствует развитию у студентов самостоятельного мышления, умения выслушивать и учитывать альтернативную точку зрения, аргументировать свою. Студенты учатся работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы.

Кейсы могут быть классическими, когда студентам самим нужно сформулировать проблему на основе представленной информации. В проблемных же кейсах, проблема уже сформулирована, акцент делается на разработке возможных вариантов ее решений. В кейсе могут быть предоставлены варианты готовых решений, тогда задача студентов заключается в критической оценке решений и разработке альтернативных решений.

Можно использовать как готовые кейсы, так и собственные разработки. Объем кейсов бывает разным – от нескольких предложений до несколько страниц. Существуют два способа знакомства студентов с содержанием кейсов: предварительное ознакомление с текстом (в форме домашнего задания) и непосредственное чтение текста на занятии. Могут быть печатные кейсы или видео-, аудио-кейсы.

Так, в рамках учебных дисциплин «Технология социальной работы с семьей и детьми» и «Социальный патронат различных типов семей и детей»

студентам предлагаются проблемные семейные ситуации или ситуации, связанные с трудностями в поведении детей, и ряд вопросов к ним. Студенты в малых группах обсуждают кейсы, затем каждая группа представляет и обоснует свой вариант решения проблемы, после чего происходит совместное обсуждение кейса. Чтобы студенты смогли предложить варианты решения проблемы, ответить на поставленные вопросы, они обязательно должны владеть определенными теоретическими знаниями. Поэтому метод case-study используется на занятиях в единстве с другими методами обучения, в том числе традиционными (например, лекциями), закладывающими у студентов обязательные знания.

Рассмотрим пример кейса: «Ирина Ивановна, 30 лет, не работает, с отцом детей в разводе. Сыну Вите 4 года, детский сад не посещает. Дочь Таня, 8 лет, учится в школе. Отчим, Сергей Петрович, 40 лет, работает охранником в магазине. Ирина Ивановна и Сергей Петрович иногда злоупотребляют спиртными напитками. В квартире не прибрано. Дети неопрятно одеты, часто болеют». Вопросы к кейсу: «Какие права детей нарушены? Могут ли Ирину Ивановну лишить родительских прав? Предложите пути решения данной проблемы. Какие специалисты будут взаимодействовать в решении проблемы?». В помощь студентам предоставляется Конвенция о правах ребенка, Декларация прав ребенка, Семейный кодекс РФ, Конституция РФ. Студенты моделируют план действий по оказанию социальной помощи данной семье и защите прав детей. Разбирая подобные кейсы, студенты фактически получают на руки готовое решение, которое можно применить в аналогичных обстоятельствах на практике.

Использование кейсов на занятиях способствует формированию у студентов умения пользоваться нормативными документами, законодательными актами в профессиональной деятельности с семьей и детьми, собирать и анализировать информацию, выявлять проблемы семей, планировать процесс социальной работы с целью преобразования ТЖС в

семье, моделировать оказание социальной помощи разным категориям семей и детей, анализировать результаты своей деятельности.

Применение метода case-study содействует формированию общих компетенций студентов. Они учатся организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество, принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях, осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, работать в коллективе и команде.

Таким образом, использование метода case-study на учебных дисциплинах «Технология социальной работы с семьей и детьми» и «Социальный патронаж различных типов семей и детей» содействует формированию у студентов как общих, так и профессиональных компетенций в области социальной работы с семьей и детьми.

Метод case-study позволяет заинтересовать студентов в изучении дисциплин, способствует активному усвоению знаний и умений сбора, обработки и анализа информации. В интерактивной форме студенты анализируют проблемные семейные ситуации и пытаются найти эффективные способы их разрешения.

Г.Н. Калинина,

преподаватель психологических дисциплин,

М.И. Шашкина,

преподаватель психологических дисциплин

ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж №1»,

г. Пермь

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

В современных социально-экономических условиях социальная работа, как особый вид деятельности специалистов, становится высоко

актуальной. Десятки миллионов людей (пенсионеры, инвалиды, безработные, дети-сироты, беженцы) нуждаются в экстренной социальной помощи и защите.

О накале социальной напряженности в России свидетельствуют следующие факты. После либерализации цен в январе 1992 г. до 70-80% населения (по различным источникам) оказались на грани нищенского существования. Сегодня в России, по официальным данным, более 9 млн. безработных, по другим источникам – от 10 до 15 млн. Среди молодежи, женщин, работников предпенсионного возраста она достигает 70%.

Особенно трагична жизнь молодежи и детей. По данным Комитетов Госдумы, Минобразования, Министерства здравоохранения, Института социологии РАН, свыше 12 млн. детей живут за чертой бедности, 60 тысяч детей в 2006 г. признаны алкоголиками, алкогольные напитки употребляют 80% молодежи и почти 40% школьников. Число наркоманов в России приблизилось к 3 млн. человек, из которых 80% – дети и молодежь. 55% молодых людей готовы переступить через моральные нормы, чтобы добиться успеха. Более 1,5 млн. детей нигде не учатся и не работают. Значительно возросло количество бездомных, лиц без определенного места жительства. Растет число детей, рожденных вне брака, а также число детей-сирот при живых родителях (более 300 тыс. детей-сирот). Распадается каждый второй-третий брак. Ежегодно остается без одного из родителей около 1 млн. детей. Обострилась проблема детской инвалидности: около миллиона детей-инвалидов нуждаются в материальной, психологической и юридической помощи. Социальное неблагополучие в обществе и семье стало причиной участвовавшего жестокого обращения с детьми, в том числе их продажи, психологических стрессов, заболеваний, массовых самоубийств, проституции (только в крупных городах более 120 тыс. проституток, в том числе малолетних).

Сегодня социальная работа понимается как комплексная активность, иницируемая государством, обществом или учреждением, которая

воплощается специалистом посредством социализации и ресоциализации. Результатом такой активности является, в конечном итоге, обретение человеком социальности. Такая, более широкая трактовка деятельности социального работника предъявляет особые требования к его личностной и профессиональной подготовке. Субъект социальной работы должен прожить, прочувствовать внутреннее состояние и ситуацию клиента, оценить ее его глазами. Социальному работнику важно вскрыть внутренние мотивы поведения клиента, предельно объективно оценить сложившуюся ситуацию. Одной из главных задач выступает нахождение и организация форм общения с клиентом, знание закономерностей поведения личности, понимание механизмов направленности личности, степени проявления эмоций, т. е. владение специалистом по социальной работе всем арсеналом психологических знаний.

Социальная работа, как особый вид профессиональной деятельности, обладает специфической, только ей присущей совокупностью идеалов и ценностей, сложившихся в процессе становления принципов и норм поведения специалистов. Сегодня ни одно развитое государство не может обойтись без социальных работников. В их подготовке существует «ядро» фундаментальных дисциплин, изучение которых направлено на формирование методологических, теоретических и технологических позиций будущих специалистов. Одно из ведущих мест в образовательном комплексе отводится психологии. Это связано с тем, что социальному работнику необходим определенный уровень психологической подготовки для результативного выполнения профессиональных обязанностей, связанных с организацией и функционированием социальных служб. Психология как учебная дисциплина предоставляет специалистам социальной работы эффективные интегративные средства и приемы решения самых сложных психологических проблем. Диапазон применения психологии в обучении социальной работе исключительно широк. Для социального работника наиболее важными являются знания об индивидуально-психологических,

половозрастных, этнических особенностях людей разного возраста, пола, национальности, необходимые ему для решения специфических социальных проблем.

Для теории и практики социальной работы определенную ценность представляет информация об особенностях восприятия, переработки и интерпретации окружающего мира индивидом; знания особенностей функционирования психических состояний человека. Наряду с этим, для социального работника наиболее важными являются специальные знания, которые необходимы ему для организации собственного мышления и умения разобраться в ситуации осмысления обычных и специфических задач, встающих перед людьми по мере появления у них социальных проблем.

Каждая конкретная отрасль психологической науки, в отличие от других, имеет свою специфическую область применения в социальной работе, в своей совокупности составляя теоретическую основу подготовки специалистов к различным видам социальной работы и формам ее реализации. Так, например, учебная дисциплина «Психология общения» формирует у будущего специалиста владение техникой и приемами эффективного общения в профессиональной деятельности, умение пользоваться приемами саморегуляции поведения в процессе межличностного общения; учебная дисциплина «Основы педагогики и психологии» – осуществлять первичную психологическую поддержку клиента, пользоваться приемами первичной психологической самопомощи при работе с клиентами, знать основы психологии и методы психологического познания человека; учебная дисциплина «Этика и психология профессиональной деятельности» – основные понятия этики взаимоотношений с клиентами, этики партнерских взаимоотношений специалистов в сфере социальной работы.

Овладевая теоретическими психологическими знаниями в учебном процессе, студент имеет возможность апробировать их на практике и через проведение самодиагностики с последующим анализом: проективные

методики с целью получения первичной информации о психоэмоциональном состоянии, исследование самооценки, а так же исследование индивидуально-типологических особенностей личности.

Таким образом, психологическая подготовка социальных работников должна включать в себя изучение современных психологических теорий и методов, выработку умений и навыков выделения психологических составляющих различных социальных явлений, овладение простейшим психологическим инструментарием взаимодействия с людьми. В социальной работе все большее значение приобретает знание возможностей человека (клиента), проявлений различных его психических особенностей в самых различных областях человеческой деятельности и условиях жизни.

К.А. Киселева

Челябинский государственный педагогический университет,

г. Челябинск

АДАПТАЦИЯ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К УСЛОВИЯМ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

Одной из важнейших предпосылок успешной учебной деятельности первокурсников является их своевременная адаптация к условиям обучения в вузе, рассматриваемая как начальный этап включения их в профессиональное сообщество. От ее успешности зачастую зависит дальнейший ход профессиональной жизни человека. Под адаптацией понимают активное творческое приспособление студентов к условиям высшей школы, в ходе которого, у них формируются навыки и умения организации умственной деятельности, призвание к избранной профессии, рациональный коллективный и личный режим труда, досуга и быта, система работы по профессиональному самообразованию и самовоспитанию профессионально значимых качеств личности. Процесс адаптации у обучающихся в вузе

включает в себя пять видов адаптации, которые являются во многом взаимосвязанными и взаимообусловленными: физическая адаптация, психологическая адаптация, адаптация к учебному процессу вуза (дидактическая), социальная адаптация, адаптация к новым бытовым условиям.

Для нашего исследования интерес представляет социальная адаптация. Она предполагает интеграцию личности в сложившуюся систему социальных отношений, приспособление ее к новому социальному окружению, усвоение принятых здесь социальных норм и ценностей, традиций, организацию адекватного микросоциального взаимодействия. Студенческая жизнь начинается с первого курса и, поэтому успешная адаптация первокурсника к жизни и учебе в вузе является залогом дальнейшего развития каждого студента как человека, будущего специалиста. Этим определяется и исследовательский, и практический интерес к изучению разнообразных и противоречивых проблем адаптации первокурсников.

В данной статье представлены результаты исследования социальной адаптации студентов-первокурсников факультета социального образования Челябинского государственного педагогического университета. В исследовании приняли участие 18 человек, из них 82% девушек, и 17% – юношей. Возраст респондентов от 17 до 19 лет. Из них 95% учатся на бюджетной основе. 89% первокурсников закончили общеобразовательную школу. В сельской местности проживали 33% студентов, по 22% – в городах и поселках городского типа Челябинской области, из других областей – 17%. В Челябинске проживали до поступления 11% респондентов.

Исследование проводилось с целью изучения особенностей процесса адаптации студентов первого курса к условиям обучения в ВУЗе.

Период адаптации дает возможность осуществить проверку социально-психологической подготовки учащихся к обучению, спрогнозировать возможность их дальнейшего продвижения и развития. Важное значение имеет изучение мотивационной сферы личности студента.

Результаты показали, что ведущим мотивом первокурсников 2012-2013 учебного года является интерес к профессии (55%), многих привлек престиж, авторитет ВУЗа (38%), для четверти респондентов важным оказалось желание получить диплом (27%). Тем не менее, каждый десятый пришел в ВУЗ потому, что здесь самое дешевое обучение. Следует отметить повышение рейтинга мотивов «интерес к профессии» и «престиж вуза», что свидетельствует о большем привлечении внимания к специальности «социальный работник» и педагогическому университету. Рейтинг мотива поднялся на несколько позиций, по сравнению с прошлыми годами; рейтинг «совет учителей», увеличилась доля студентов, которые считают высокой возможность легко устроиться на работу.

Адаптационный период и его особенности существенно определяют в дальнейшем морально-психологическое самочувствие первокурсников, их дисциплинированность, отношение к учебе, активность жизненной позиции. Помочь в этом могут кураторы групп, преподаватели, старшекурсники, мероприятия в ВУЗе. Результаты показали, что адаптационные сборы в «Чайке» по-прежнему являются одним из главных факторов социальной адаптации (в 2008 г. данный фактор составил 54,5%), представители студенческого самоуправления играют немаловажную роль в адаптации первокурсников (21%), несколько меньше – однокурсники (17%), а фактор «преподаватели» практически не меняет своей позиции – 6% (исключение 2010 г. – 13%). Становление личности первокурсника выражается не только в приспособлении организма к новым условиям, но и в выработке новых способов поведения, позволяющих справляться с трудностями и овладевать учебной и общественной деятельностью. Исследование показало, что наибольшие проблемы в студенческой жизни вызвали перегруженность учебными занятиями, неудобное расписание (50%), что практически не отличается от результатов прошлых лет (этот пункт выбирали 48,5% респондентов), 44% респондентов указали на недостаток свободного времени (студенты прошлых лет также выбирали этот пункт чаще всего – 52%), а

трудности привыкания к новой обстановке, новым людям испытывают 22% первокурсников.

Эффективность адаптации первокурсников к ВУЗу во многом зависит от социальной поддержки личности со стороны ближайшего окружения. При ответе на вопрос «Что нужно сделать, чтобы помочь первокурснику быстрее привыкнуть к вузовской жизни?», респонденты отметили, что больше всего нуждаются в проведении развлекательных мероприятий (44%), благоприятной атмосферы в ВУЗе (39%), помощи студентов-старшекурсников (33%). Часть студентов считают, что нужно больше уделить вниманию организации учебного процесса (11%), и столько же, что ничего делать не надо. Студенты прошлых лет чаще всего отмечали такой вариант ответа, как «помощь преподавателей, кураторов, соседей по общежитию», «доброжелательного отношения к первокурсникам». Разницу в ответах можно объяснить тем, что первокурсники стали активно принимать участие в мероприятиях, которые проводит университет, поэтому, несомненно, это оказывает на них огромное впечатление.

Особого внимания заслуживает оценка респондентами психологического климата в группе. Атмосфера, где учится студент-первокурсник, влияет на его социальную адаптацию не в меньшей мере, чем помощь со стороны окружающих. Значительная часть первокурсников считают, что у них в группе сложился коллектив. Однако более 40% затруднились сказать что-либо определенное, это значит, что взаимоотношения между студентами продолжают развиваться.

В результате исследования мы пришли к следующим выводам:

- адаптация студентов первого курса к условиям обучения в вузе – это сложный процесс и результат внутренних и внешних изменений личности, активного приспособления к новому образу жизни, к особенностям дидактического процесса, к новому кругу общения; это творческая самореализация студента первого курса в учебной, научной, общественной, спортивной, досуговой и других сферах.

- успешность процесса адаптации студента зависит, главным образом, от его индивидуальных особенностей, обуславливающих характер его учебной деятельности, от качества управления этим процессом со стороны преподавателя и от взаимоотношения к этому управлению со стороны студента.
- определяющим фактором в процессе адаптации студента является эмоциональная атмосфера, создание условий для благоприятного общения студентов, что достигается через организацию внеучебных мероприятий и участие в них студентов.

И.А. Княжева

докторант,

Южноукраинский национальный педагогический университет,

г. Одесса

МАГИСТРАТУРА КАК ФОРМА ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Необходимость модернизации системы высшего образования связана с прямой зависимостью его результативности от успешности экономического и социального развития общества, необходимостью повышения конкурентоспособности страны на рынке мировых образовательных услуг, что актуализирует необходимость развития системы подготовки преподавателей высшей школы.

Введение ступенчатого высшего образования ознаменовало особую роль магистратуры как наиболее массовой формы подготовки будущих преподавателей ибо согласно действующему законодательству преподавательские должности могут занимать только лица, имеющие полное высшее образование и прошедшие специальную педагогическую подготовку. Новейшая история подготовки магистров в педагогических университетах

началась с 1994 г. Изучению ее специфики посвящены исследования А.М. Алексюк, С.Т. Бендюковой, О.В. Бушминой, О.Е. Коваль, Л.К. Наумовой, С.М. Резнюк, Ж.С. Сафроновой, Ю.В. Соляникова, Ю.Н. Сорокопуд, А.В. Хижной, Р.В. Шаран и др.

Современная модель магистерской подготовки с одной стороны ориентирована на модели, существующие за рубежом, а с другой отражает национальную традицию в понимании целей и задач высшего педагогического образования. Специфика национальной традиции магистерской подготовки проявляется в ее выраженном профессиональном целевом назначении, в соединении образовательной, научно-исследовательской и профессиональной функций и присвоении не только академической степени, но и квалификации магистра. В переводе с латинского «магистр» (magister) – это учитель, глава, руководитель. Это первичное значение слова доказывает, на наш взгляд, точность и адекватность выбора термина, который подчеркивает единичность, элективность, высокий уровень индивидуализации магистерской подготовки и высокие требования к личности, получившей этот образовательно-квалификационный уровень.

Следует заметить, что исторический экскурс доказывает многовековую традицию, указывающую на принадлежность магистра к педагогической деятельности. Так известно, что выпускникам средневековых европейских университетов присуждали ученые степени. По окончании 5-6-летней учебы на подготовительном факультете при условии успешно сданного экзамена студенты (от лат. «studentis» – тщательным образом работающий и studentes – те, кто «штудирует») получал степень бакалавра (из лат. «baccalaureatus» – увенчанный лавром). Бакалавр, если он решал учиться дальше, не только слушал лекции других профессоров, но и начинал заниматься собственно педагогической деятельностью, помогая учить студентов младших курсов не менее двух лет. Лишь после публичной защиты своего научного труда и выдержав диспут, который мог длиться 12-15 часов, бакалавр получал степень магистра. Но чрезвычайная сложность учебы

приводила к тому, что титул бакалавра получала лишь треть студентов, а магистра – только каждый шестнадцатый. Магистры имели право преподавать на подготовительном факультете «семь свободных искусств». В них входили все предметы «тривиума» – диалектика, риторика, грамматика и «квадриума» – арифметика, астрономия, геометрия и музыка. Таким образом, еще со Средневековья титул магистра свидетельствовал о наличии преподавательского опыта и указывал на возможность его будущей педагогической карьеры.

В России ученая степень магистра введена в 1803 г. специальным императорским указом. В 1819 г. было утверждено положение, которое регламентировало получение научных степеней (действительный студент, кандидат университета, магистр и доктор), порядок защиты диссертаций и сдачи соответствующих экзаменов. Действительный студент как низшая научная степень присуждался лицам, которые закончили учебу в университете, однако результаты их учебы не были отличными. Лишь через год после окончания учебы при условии написания качественной научной работы и сдачи экзаменов действительный студент получал право на присуждение научной степени кандидата. Ее могли получить также выпускники, отлично закончившие университет. В свою очередь через два года после получения степени кандидата магистрами могли стать лица, которые владели методами преподавания науки, имели универсальные знания, публично защитили диссертацию и сдали экзамен, состоящий из двух вопросов.

Этому положению предшествовал проект М.В. Ломоносова 1764 г. о предоставлении Академии наук и Московскому университету права присуждать «всем достойным выпускникам» степени «лиценциата и доктора» на юридическом и медицинском факультетах и «магистра и доктора» – на философском. Преподаватели должны были демонстрировать не только «знание науки», причем универсальное и академическое, но и мастерство

преподавать. Хотя эти предложения сразу приняты не были, они служили базой для будущих соответствующих решений.

Отечественной дореволюционной практике подготовки преподавателей для высшей школы были характерны тщательный отбор кандидатов на преподавательскую должность, наставничества через прикрепление к профессору с целью ведения научной и педагогической деятельности и в условиях магистратур и докторантур, стажировки в российских и зарубежных высших учебных заведениях для изучения опыта преподавания в них. Итак, специальная профессионально-педагогическая подготовка преподавателей высшей школы в Российской империи началась в XIX в., и внимание к ней не ослабевало на протяжении долгого исторического периода.

В советский период с 1917 г. степень магистра была отменена. Подготовка преподавателей для высшей школы до 1993 г. осуществлялась через институт «красных профессорских стипендиатов», «студентов-выдвиженцев», преобразованных в дальнейшем в аспирантуру и докторантуру, систему переподготовки повышения квалификации, на педагогических факультетах.

Введение ступенчатого высшего образования ознаменовало особую роль магистратуры как наиболее массовой формы подготовки будущих преподавателей, ибо согласно действующему законодательству преподавательские должности могут занимать только лица, имеющие полное высшее образование и прошедшие специальную педагогическую подготовку. Новейшая история подготовки магистров в педагогических университетах началась с 1994 г. Современная модель магистерской подготовки с одной стороны ориентирована на модели, существующие за рубежом, а с другой отражает национальную традицию в понимании целей и задач высшего педагогического образования. Специфика национальной традиции магистерской подготовки проявляется в ее выраженном профессиональном целевом назначении, в соединении образовательной, научно-

исследовательской и профессиональной функций и присвоении не только академической степени, но и квалификации магистра.

Магистр педагогического образования – это образовательно-квалификационный уровень педагогического работника, который овладел углубленными фундаментальными знаниями инновационного характера; приобрел опыт использования и продуцирования новых знаний для разрешения проблемных педагогических и научно-исследовательских заданий в образовательной области.

Магистерская подготовка благодаря введению дополнительной образовательной программы «Преподаватель высшей школы» обеспечивает решение таких задач обновления высшего образования как формирование современных преподавателей, способных к реализации опережающих функций образования в развитии общества, достижения нового качества высшего педагогического образования, которое определяется соответствующими образовательно-профессиональными программами, государственным стандартом и критериями образования в рамках Болонского процесса. Однако анализ ее результативности демонстрирует необходимость дальнейшего изучения возможностей ее совершенствования.

С.О. Королев

аспирант кафедры педагогики и психологии,

Челябинская государственная академия культуры и искусств,

г. Челябинск

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ АУДИОВИЗУАЛЬНЫХ СРЕДСТВ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ И ПЕРЕПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ

Динамичность современной жизни влечет за собой крупные перемены во всех общественных институтах. Не является исключением и один из важнейших институтов – система образования. Полная перестройка

привычного образовательного процесса, ориентация на личность как основную социальную ценность повлекли за собой ряд важнейших изменений в требованиях к подготовке будущих специалистов (А.В. Смирнов, 2005). Процесс подготовки квалифицированных кадров – приоритетное направление государственной политики в области образования.

С целью повышения эффективности реализации приоритетного направления в декабре 2012 г. вышел новый ФЗ «Об образовании» от 29.12.2012 г., в котором представлены основные направления системы образования нашего государства, а также представлены средства и методы, необходимые для использования в учебном процессе. Данные методы позволяют эффективно организовать образовательную деятельность и являются важнейшими средствами в обучении и воспитании учащихся средних и высших образовательных учреждениях.

Среди представленных методов можно встретить аудиовизуальные средства, к которым последнее время в учебном процессе уделяется большое внимание. Многие педагоги и преподаватели высшей школы все больше предпочтения отдают их использованию в учебном процессе, обосновывая это тем, что эффективность обучения возрастает в несколько раз.

Появление аудиовизуальных средств произошло еще задолго до появления первых образовательных учреждений. Начало их использования можно положить в первобытном обществе, когда старшее поколение использовало рисунки, чтобы описать принципы охоты подрастающим соплеменникам. Аудиовизуальные средства сопровождали образовательный процесс от его изначального появления до сегодняшних дней и свой наибольший подъем ощутили именно в последние десятилетия, благодаря постоянному появлению и совершенствованию новых технических средств.

Аудиовизуальные средства обучения («слухозрительные» от лат. *audire* слышать и *visualis* зрительный) – особая группа технических средств обучения, получивших наиболее широкое распространение в учебном

процессе, включающая экранные и звуковые пособия, предназначенные для предъявления зрительной и слуховой информации.

По классификации Ляховицкого подразделяются на:

- визуальные (зрительные) средства (видеограммы) – рисунки, таблицы, схемы, репродукции с произведений живописи, транспаранты, диафильмы, диапозитивы;
- аудитивные (слуховые) средства (фонограммы) – грамзапись, магнитопись, радиопередачи;
- собственно аудиовизуальные (зрительно-слуховые) средства (видеофонограммы) – кино-, теле- и диафильмы со звуковым сопровождением, программы для ЭВМ.

Другая классификация аудиовизуальных средств обучения Зельманова включает экранные, звуковые и экранно-звуковые средства. Аудиовизуальные средства обучения могут быть:

1. учебными, специально предназначенными для занятий и содержащими методически обработанный учебный материал (наглядные пособия);
2. учебными, созданными для занятий по другим дисциплинам, но привлекаемыми в качестве учебных материалов (средства наглядности);
3. естественными средствами массовой коммуникации, включаемыми в учебный процесс.

На современном этапе аудиовизуальные средства образования включают в себя: фонограммы, аудиопесни, видеопroduкцию, компьютерные учебные пособия, интернет.

Это искусство, которое определило новый тип восприятия, сформировало широчайший круг зрителей, прошло несколько революционных этапов технологических преобразований: бурное развитие электронных технологий, появление обучающих программ в технологиях мультимедиа, широкое внедрение интерактивных систем обучения и вторжение на наши экраны недоступного ранее потока аудиовизуальной

информации – от массовой кино-, теле-, видеопродукции до электронных сетей.

Многие специалисты отмечают, что уровень эффективности усвоения учебного материала повышается в несколько раз благодаря использованию на занятиях аудиовизуальных средств.

Особое внимание стоит уделить самому молодому, но уже занявшему свое место в образовательном процессе средству – интернет. Благодаря появлению всемирной сети, будущие специалисты получили неограниченный доступ к миллионам аудиовизуальных материалов. Уже сегодня большинство знаний всего мира доступно человеку с доступом в интернет. Появляются образовательные учреждения, внедряющие методы удаленного образовательного процесса, без непосредственной близости обучающего и обучающихся. Также появилась возможность проведения образовательного процесса между студентами разных стран, что позволяет повышать интерес к обучению и способствует развитию языковым способностей обеих сторон, что в современном мире является все более актуальным.

Аудиовизуальные средства обучения являются эффективным источником повышения качества обучения благодаря яркости, выразительности и информативной ценности зрительно-слуховых образов, воссоздающих ситуации общения и окружающую действительность.

Если еще недавно, создание аудиовизуальных средств было уделом немногих специалистов, то сегодня практически каждый имеет возможность к созданию своего учебного материала, что повышает динамичность образовательного процесса и позволяет будущим специалистам не только получать знания, но и создавать новые средства, созданные в процессе их учебной деятельности, что отчасти решает проблему «устаревания материал».

Использование аудиовизуальных средств обучения способствует реализации следующих дидактических принципов: принцип

целенаправленности; принцип связи с жизнью; принцип наглядности; положительный эмоциональный фон педагогического процесса.

Аудиовизуальные средства обладают большой информативностью, достоверностью, позволяют проникнуть в глубину изучаемых процессов и явлений, повышают наглядность обучения, усиливают эмоциональность восприятия изучаемого, воздействуя на различные анализаторы человека, аудиовизуальные средства интенсифицируют и оптимизируют такие психические процессы, как память, мышление, восприятие.

Бурный рост современных технологий позволяет постоянно совершенствовать методики использования аудиовизуальных средств и уже сегодня существуют образовательные учреждения, построенные полностью на их использовании. С уверенностью можно сказать, что данный принцип подачи учебного материал является передовым и будет все более востребован в ближайшее время, что подтверждает необходимость постоянного изучения и анализа новых средств. Использование аудиовизуальных средств в учебном процессе способствует более эффективному формированию профессионально значимых знаний, умений и навыков, которые предполагают постоянный, систематический, профессиональный и личностный рост будущих специалистов.

В.А. Липовка

педагог – психолог

МБОУ «Центр психолого-медико-социального сопровождения»,

структурное подразделение по Индустриальному району,

г. Пермь

**ТЕХНОЛОГИИ ФУНКЦИОНАЛЬНОГО БИОУПРАВЛЕНИЯ
В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ СОПРОВОЖДЕНИИ ДЕТЕЙ
«ГРУППЫ РИСКА»**

В наше время быстрое изменение общественного устройства обусловило появление широких слоев населения, испытывающих трудности в

адаптации к новым социально-экономическим условиям, что ведет к дезорганизации семьи, увеличению количества детей стоящих на внутришкольном учете.

С одной стороны, семья является тем институтом, в котором ребенок начинает свой путь социализации, а в дальнейшем и формирует социальные установки личности. Поэтому состояние и поведение ребенка практически полностью определяется ситуацией, в которой он находится, живет и воспитывается, и то негативное состояние окружающих сказывается на поведении ребенка, приводит к нарушению в его психическом развитии. С другой стороны, в современном быстроменяющемся мире возрастают требования к самому ребенку и ему жизненно необходимы эффективные навыки адаптации и умение сохранять свои внутренние ресурсы даже в самых сложных жизненных ситуациях.

Работа с детьми «группы риска» началась с диагностики их эмоционально-личностной сферы. Данные обследования (за 2009 – 2011 гг.) выявили, что эти дети испытывают повышенное чувство тревожности, агрессии (тревожность выше средней нормы у 42%, агрессивность отмечена у 36%), у 31% нарушено взаимодействие со сверстниками. Исходя из этого, необходима организация коррекционно-развивающей работы с этой категорией детей по снятию эмоционального напряжения.

На базе психологического центра с 2006 г. успешно реализуется программа биологически обратной связи «Волна». Она является автономной и в то же время совместима с любой коррекционно-развивающей или профилактической программой. Эта программа была предложена для работы с учащимися, стоящими на внутришкольном учете.

Программа «Волна», разработанная научно-производственной фирмой «Амалтея», основана на методе функционального биоуправления (ФБУ). ФБУ – произвольное управление физиологическими процессами организма в нужном для оздоровительных и тренировочных целей направлении с помощью специализированных технических средств.

Для того чтобы ребенок научился влиять на собственное функциональное состояние, ему необходимо получать текущую информацию о своем состоянии и результатах своих действий по его изменению. Этого можно достичь посредством принципа биологически обратной связи (БОС), который заключается в возможности мониторинга тех или иных психофизиологических параметров. Технология ФБУ позволяет ребенку в режиме реального времени на основе наблюдения за динамикой показателей, преобразованных в понятный для обучающегося вид – сигнал обратной связи, тренировать полезные с точки зрения физиологии навыки.

Биокомпьютерный тренажер реализует разнообразные сигналы обратной связи в виде графиков, картинок или звуков на экране монитора. Отличительной чертой данной программы является и то, что возможно создание индивидуальных наборов слайдов и музыкального сопровождения, что превращает обучение в увлекательный процесс. Также с целью повышения мотивации детей на выполнение тренировочных заданий, предусмотрено игровое биоуправление с мультипликацией «Бабочка» и соревновательным эффектом.

При правильном выполнении тренировочных заданий происходит их определенное изменение. Таким образом, в режиме реального времени ребенок получает возможность оценить, какие именно телесные ощущения связаны с нужными изменениями, и начинает воспроизводить их не случайным образом, а произвольно.

Данная технология включает ряд взаимосвязанных блоков. Первый блок – информационно – практические занятия. Его цель формирование мотивации на обучение; ознакомление с различными типами дыхания и механизмами их воздействия на организм; формирование представления об основах саморегуляции; знакомство с технологией биоуправления и биокомпьютерным тренажером «Волна». Продолжительность таких занятий 30 – 35 минут (1 – 3 занятия).

Второй блок – психофизиологический тренинг. Продолжительность занятий 15 – 25 минут (8 – 12 занятий). В процессе тренинга происходит:

- освоение техники диафрагмального дыхания (2 – 3 занятия);
- обучение и выработка устойчивых навыков диафрагмального дыхания (3 – 4 занятия);
- закрепление навыка (3 – 5 занятий).

Длительность занятий психофизиологического тренинга рекомендуется с учетом возрастных особенностей и возрастных ограничений работы за компьютером. Занятия проводятся индивидуально и/или в мини группе по 2 – 3 человека.

На базе психологического центра за период 2009 – 2012 гг. в коррекционно-развивающей работе с использованием технологии ФБУ приняли участие учащиеся 1–10-х классов. Всего обучение по программе «Волна» прошли 49 учащихся, стоящих на ВШУ.

На каждом занятии решались задачи по повышению уровня самоконтроля над эмоциональным состоянием детей в ходе их общения друг с другом и взрослыми, обучению приемам саморасслабления, снятию психомышечного напряжения.

Освоение навыков саморегуляции с помощью диафрагмального дыхания способствовало формированию у детей нового состояния организма, как на физиологическом, так и на психологическом уровне: повысилась самооценка, снизилось чувство страха, агрессии, тревожности. Родители и учителя отмечают улучшение в поведении и настроении детей. Проведенная повторная диагностика эмоционально-волевой сферы выявила, что тревожность у детей снизилась на 8%, уменьшилась агрессия на 16%, уменьшилось количество детей с нарушением взаимодействия со сверстниками до 17%.

В целом после прохождения курса занятий у детей отмечается следующее:

- повысилась самооценка;

- нормализовалось психоэмоциональное состояние;
- улучшился общий фон настроения;
- процессы возбуждения и торможения стали более уравновешенными.

Качественный анализ проделанной работы показал, что изменился социальный статус отдельных детей, улучшились взаимоотношения в системе «ученик - ученик» и «ученик – учитель».

А.А. Листопад

к. пед. н., доцент,

Южно-Украинский национальный педагогический университет

им. К.Д. Ушинского,

г. Одесса

СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Творчество – вид деятельности, которая порождает что-то качественно новое, никогда раньше не существующее. Проявления творческой деятельности разнообразны. Выделяют четыре группы творчества. Первая группа – это творчество в искусстве (литературное творчество, музыкальное творчество, художественное творчество). Вторая группа – социальное творчество (данная группа включает: политическое, правовое, экономическое, педагогическое творчество и т. д.). В широком понимании социальное творчество охватывает все виды творчества, в узком понимании социальное творчество направлено на совершенствование общественных отношений. Третья группа это техническое творчество к этой группе относят изобретательство, конструирование, архитектуру и т. д. Четвертая группа – это научное творчество оно связано с деятельностью человека в определенной области науки, например в математическое творчество, химическое творчество и т. д.

Учитывая особый статус социального творчества, представители многих философских (Н.А. Бердяев, И. Кант, В.С. Соловьев и др.), психологических (А.А. Бодалев, Л.С. Выготский, М.В. Кларин, В.В. Краевский, Я.А. Пономарев, В.Я. Ляудис и др.) и педагогических направлений (В.И. Андреев, С.А. Сысоева и др.) занимались изучением природы социального творчества и внесли значительный вклад в разработку этой проблемы. Существенный вклад в понимание природы творчества и разработку методик диагностики творческих процессов внесли Дж. Гилфорд, С. Медник, В. Смит, К. Тейлор, Е. Торренс, Х. Трик, М. Уоллах, Д. Халперн и др.). На сегодняшний день феномен социального творчества чаще всего становится объектом изучения таких наук, как философия, педагогика, психология, политология, социология, и рассматривается в связи с социальными отношениями.

В философии социальное творчество определяется как неуправляемый естественный процесс создания людьми новых форм социальных отношений. Политология рассматривает феномен социального творчества как предоставление обществу новых, оригинальных форм творчества – «творчество масс». Представители социологической науки описывают социальное творчество как общественную самодеятельность и способ существования общественных организаций. В педагогике, социальное творчество определяется как взаимодействие детей и взрослых, которые вместе создают, что-то новое, участвуя вместе с педагогом и под его руководством в творческом решении общих жизненно-практических заданий. Психологи отмечают, что мотивация социального творчества может быть внутренней (порождается природными познавательными и эстетическими потребностями) и внешней (мотивы достижений) и всегда прослеживается в социальных отношениях и межличностных контактах и всегда диктуется ими.

Суть социального творчества заключается в возможности самостоятельно создавать социально значимый социальный проект, стать

субъектом социальной деятельности. Всякое творчество становится социальным по своей сути лишь тогда, когда действие личности выходит за пределы удовлетворения своих потребностей и интересов и выражается в социально значимой деятельности, направленной на реализацию целей, которые стоят перед данной социальной группой (социумом) или обществом вообще. Социальное творчество отличается от индивидуального творчества тем, что направленно на общественные отношения и не может осуществляться без согласования интересов всех привлеченных в этот процесс людей.

Многоаспектность подходов к феномену, который изучается, позволила сделать выводы о том, что социальное творчество – это специфический способ жизнедеятельности определенного содружества людей, в основе которого лежит изменение отношений, превращения близлежащей социальной сферы. Социальное творчество предусматривает постоянную установку на необычность, не тривиальность предлагаемых идей, действий, выбор наиболее перспективных путей решения проблемы.

Субъект социального творчества характеризуется умением и желанием внести что-то свое в существующую систему социальных отношений. Субъект социального творчества критический по отношению к существующей системе отношений, он стремится не приспособляться к социальной системе, а творчески изменить систему. В результате творческой деятельности он реализует себя как личность, влияя на близлежащих людей и их отношения. Исходя из этого, можно охарактеризовать, социальное творчество как преобразующую деятельность, направленную на создание в социальной группе такого рода отношений, которые содействуют развитию каждого члена этой группы. Таким образом, социальное творчество можно понимать как активную жизненную позицию личности, направленную на преобразование близлежащей действительности и самого себя как личности.

Следует отметить, что понятие социальное творчество включает два взаимосвязанных аспекта. Внешний аспект социального творчества, включает творчество как обогащение культуры, как создание общественно-значимых ценностей. Внешний аспект социального творчества характеризуется действием социальной группы, которая приводит к рождению нового объекта. При этом творчество рассматривается как критерий новизны по отношению к продукту деятельности; как процесс, который выдвигает определенные требования к личности, среде, продукту творчества. Внутренний аспект социального творчества включает творческий процесс самореализации личности в группе, ее утверждение в мире, реализация ее способностей и талантов. Внутренний аспект социального творчества описывает развитие и изменение личности в процессе творческой деятельности, при этом творчество выступает в качестве механизма развития.

В научном осмыслении нуждаются результаты социального творчества. Результат творческой деятельности может характеризоваться из разных точек зрения, различают: принципиально новое (качественно) и новое во времени. Принципиально новое – это результат творческой деятельности, который создается или возникает впервые, такое новое не имеет аналогов в предыдущем. Новое во времени – это результат творческой деятельности, создания или возникновению которого предшествовало существование аналогичного предмета.

Новизна – это понятие, связывающее субъективные и объективные моменты и выражающее в конечном счете отношение человека (общества) к результату (продукту деятельности). По отношению к социальному творчеству новизна классифицируется: 1. Индивидуальная новизна – результат деятельности для общества не является новым, такое новое является субъективным, индивидуальным, психологически новым. 2. Локально-новая (групповая) новизна – результат творческой деятельности является новым для группы или коллектива людей. 3. Регионально-новое –

новизна распространяется или ограничивается рамками отдельной страны, государства или определенного региона. 4. Объективно-новая (всемирная) новизна – новизна определена для всего содружества, человечества, всего мира.

Социальному творчеству свойственно ряд функций. Первой среди функций социального творчества следует назвать функцию превращения. Основная функция социальной системы заключается в превращении среды и самой себя. Вообще социальные превращения, являются залогом прогрессивного развития, но требуют определенного баланса с сохранением существующего порядка вещей, иначе наступает хаос.

Вторая функций социального творчества – коммуникативная. В современной трактовке коммуникация – социально обусловленный процесс передачи и восприятия информации в условиях межличностного и массового общения по разным каналам, с помощью разных коммуникативных средств. Благодаря коммуникации и наличию общечеловеческих ценностей, социальное творчество объединяет отдельных людей и социальные группы. У людей формируется ощущение принадлежности к культурному сообществу, в которую они входят. Сохранение культурного наследия, национальных традиций, исторической памяти создает связь между поколениями.

Третья функция социального творчества – инновационная. Под инновацией понимается использование новаций в виде новых технологий, видов продукции и услуг, новых форм организации производства и труда, обслуживания и управления. Можно выделить такие направления инноваций в жизнедеятельности группы, как: а) использование новых схем организации коллективной жизнедеятельности (новые органы самоуправления, принципы создания и работы); б) новый по содержанию вид деятельности; в) новые контакты группы; г) новые идеи, групповые приоритеты, ценности.

Четвертая функция социального творчества – функция воссоздания культуры. Воссоздание культуры – процесс внутренний, такой, что является

трансляцией культурных норм, традиций, следует отметить, что хранятся лишь те культуры, те формы культуры, те культурные ценности, которые нацеливают личность на воссоздание, сохранение, интеграцию общества. Таким образом, можно констатировать, что процесс социального творчества, основанный на освоении культурного содержания и привлечения к общечеловеческим культурным ценностям, способствует не только выработке особенного отношения к явлениям близлежащей действительности, которое можно назвать творческим, но и способствует обогащению личностного опыта.

Пятая функция социального творчества – функция организации жизнедеятельности. Функция организации жизнедеятельности реализуется социальным творчеством в процессе становления малой группы в группового субъекта. Группа становится субъектом лишь через осознание себя и других. Наиболее наглядное осуществление данной функции можно выявить на примере самоуправления в группе, которое осуществляется в режиме социального творчества.

Таким образом, можно сделать следующие выводы. Во-первых, социальное творчество связано с потребностями человека. Во-вторых, существуют два подхода до анализа социального творчества: по результату – некоторому творческому продукту и по процессуальной стороне – механизму творчества. В-третьих, выделяются два аспекта социального творчества: внешний (творчество как обогащение культуры, как создание общественно-значимых ценностей), внутренний (творчество как самореализация личности, как ее утверждение в мире, как реализация ее способностей и талантов). В-четвертых, выделяется объективное (новое для человечества, такое, которое дает социально значимые открытия) и субъективное (новое для конкретного человека) социальное творчество. В-пятых, организация социального творчества связана, прежде всего, с условиями среды.

Л.С. Лебедева

*преподаватель кафедры социальной работы и педагогики
дополнительного образования,
ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж №1»,
г. Пермь*

СТУДЕНТ КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В СОВРЕМЕННЫХ ИННОВАЦИОННЫХ УСЛОВИЯХ

Студенческий возраст представляет особый период в жизни человека. Постановка проблемы студенчества как особой социально-психологической и возрастной категории была осуществлена психологической школой Б.Г. Ананьева. Многочисленные исследования Б.Г. Ананьева, Н.В. Кузьминой, А.А. Реана и других авторов позволяют охарактеризовать студента как особого субъекта учебной деятельности.

Студенчество это не только особая социальная категория, но и специфическая общность людей, объединяющая всех, кто целенаправленно, систематически овладевает знаниями и профессиональными умениями, постоянно занят усердным учебным трудом.

Как социальная группа, студенчество характеризуется профессиональной направленностью, устойчивым отношением к будущей профессии. Это является следствием правильности профессионального выбора, адекватности и полноты представления студента о выбранной профессии.

Проведенные исследования говорят о том, что уровень представления студента о профессии непосредственно соотносится с уровнем его отношения к учебе. Чем меньше студент знает о профессии, тем, менее положительным является его отношение к учебе. Поэтому в рамках учебно-воспитательной работы образовательного учреждения следует уделять внимание разнообразным формам более глубокого ознакомления учащихся с

выбранной профессией: конкурсам, олимпиадам, научно-практическим конференциям.

В социально-психологическом аспекте студенчество позитивно отличается от других возрастных категорий более высоким образовательным уровнем, активным потреблением культуры и высоким уровнем познавательной мотивации.

В то же время студенчество, как социальная общность, характеризуется наивысшей социальной активностью и гармоничным сочетанием интеллектуальной и социальной зрелости. Эта особенность студенчества лежит в основе отношения преподавателя к каждому студенту как партнеру педагогического общения, как интересной для преподавателя личности, что непременно учитывается при организации учебного процесса.

В контексте личностно-деятельностного подхода студент рассматривается как активный, самостоятельно организующий свою деятельность субъект педагогического взаимодействия. При организации обучающего взаимодействия важно помнить, что ему присуща познавательная и коммуникативная активность при решении профессиональных задач.

Результаты исследований Б.Г. Ананьева говорят о том, что студенческий возраст – это пора сложнейшего структурирования интеллекта. Что означает, что учебные занятия всегда одновременно направлены на понимание, осмысление, запоминание и структурирование в памяти студента усваиваемого материала, его сохранение и целенаправленную актуализацию. Активизация познавательной деятельности постоянно сопровождается организацией запоминания и воспроизведения учебной информации.

Учебная деятельность студента определяется мотивами. Важную роль играют два типа мотивов – мотив достижения и познавательный мотив.

Мотив достижения успешно актуализируется такой формой работы как рейтинг-план. Его значимость в регулярности, конкретности и публичности контроля качества усвоения знаний.

Существенным показателем студента как субъекта учебной деятельности служит его умение выполнять все виды и формы этой деятельности. Результаты специальных исследований показывают, что большинство студентов не умеют слушать и записывать материал лекции, конспектировать литературу; только каждый третий из них (28 %) умеет выступать перед аудиторией, и каждый четвертый (16 %) давать аналитическую оценку проблемы.

Перед преподавателем стоит задача – формирование студента как субъекта учебной деятельности, что предполагает, прежде всего, необходимость обучать его умению планировать и организовывать свою учебную деятельность, способствовать развитию его коммуникативных и рефлексивных навыков.

В свою очередь, это обязывает преподавателя предусматривать усиление диалогичности обучения, организацию педагогического общения, создания для студентов возможности, при которой они смогут отстаивать свои взгляды и жизненные позиции в образовательном процессе.

Т.С. Мартынова

заведующий очным отделением,

ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж №1»,

г. Пермь

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИКТ В ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 040401 «СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА»

На базе ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж № 1» в рамках дисциплины «ИКТ в профессиональной деятельности» студенты специальности 040401 «Социальная работа» знакомятся и приобретают первый опыт работы с сетевыми социальными сервисами Web 2.0, которые являются наиболее интересными и применяемыми в образовании: создание

совместных гипертекстовых материалов Letopisi.ru (<http://letopisi.ru>); создание блогов (Blogger (<http://blogspot.com>)); LIVEJOURNAL (<http://www.livejournal.ru>); размещение ссылок на интернет-ресурсы (БобрДобр (<http://bobrdobr.ru>)); Delicious (<http://del.icio.us>); размещение презентаций, текстовых документов, электронных таблиц (Slideshare (<http://slideshare.net>)); Scribd (<http://scribd.com>)); Calameo (<http://calameo.com>)); размещение фотографий (Flickr (<http://flickr.com>)); Panoramio (<http://panoramio.com>)); Picasa (<http://picasa.google.com>); размещение видеофрагментов (YouTube (<http://www.youtube.com>)); географические сервисы (Google Планета Земля (<http://earth.google.com>)); Wikimapia (<http://wikimapia.org>)); совместная работа над документами (текст, электронные таблицы, презентации, формы (<http://docs.google.com>)); on-line планировщик Google Календарь (<http://www.google.com/calendar>), обмен сообщениями (Friendfeed (<http://friendfeed.com>)).

Массовое распространение социальных сервисов Web 2.0. открывает широкие возможности для развития различных форм сетевого взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, использования в учебных целях свободных электронных ресурсов, самостоятельного создания собственного контента.

С многообразием приложений Web2.0 студенты знакомятся на сайте Go2web20 (<http://www.go2web20.net>). Данный сайт оснащен удобной навигацией, которая позволяет пользователю легко перемещаться по разделам, содержание которых состоит из on-line-инструментов и текстового описания.

Студенты на учебных занятиях приобретают умения подачи учебной информации различными способами (текст, фотография, схемы, видеофрагменты, аудиофрагменты, анимации).

Так, студентка очной формы обучения 1 курса специальности 040401 «Социальная работа» Елизавета В. в рамках изучения дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности»

разработала on-line презентацию с использованием сетевого социального сервиса Prezi.com на тему «Пермский молодежный социальный театр «Отражение»». URL-адрес on-line презентации: <http://prezi.com/cmladltdpwbe/untitled-prezi/?kw=view-cmladltdpwbe&rc=ref-34986603>. Презентация, разработанная студенткой – это один большой виртуальный стол, на котором расположены презентуемые объекты: текст, фото, флеш-анимации. При просмотре презентации сервис перемещает виртуальный стол, отображая последовательно каждую его часть как отдельный слайд. В любое время можно отвлечься от сценария показа и вернуться к тексту, изображению, приблизить схему или ее часть, а затем снова продолжить просмотр. Можно изменить последовательность показа, что-то убрать, что-то добавить, не удаляя сам материал, а просто, исключая его из показа. Возможности Prezi позволяют создавать презентации нового вида с нелинейной структурой, которыми удобно пользоваться, а также позволяют выделять презентацию из общего ряда другого типа презентаций, что укрепляет имидж докладчика.

Prezi.com – это сетевой социальный сервис Web 2.0, позволяющий создавать интерактивные on-line презентации нелинейного вида.

Работа веб-сервиса Prezi.com основана на технологии масштабирования (приближения и удаления фрагментов презентации (текста, рамок, картинок и др.)). В отличие от «классической» презентации, выполненной в программном обеспечении Microsoft PowerPoint, где презентация разбита на слайды, в Prezi основные эффекты связаны не с переходом от слайда к слайду, а с приближением отдельных частей этого же слайда.

Сервис позволяет:

- создавать и хранить on-line презентации;
- настраивать индивидуальный нелинейный показ презентации;
- загружать слайды из Microsoft PowerPoint, рисунки, видео, PDF-файлы и др.;

- скачивать готовые презентации в формате flash;
- размещать flash-презентации на персональных сайтах и блогах;
- загружать и демонстрировать презентации на ПК;
- разрабатывать и редактировать Prezi-презентации совместно с другими пользователями в режиме реального времени;
- использовать бесплатный базовый тариф с Интернет – хранилищем 100 Мб.

Грамотное использование зарубежных Internet-сервисов в образовательном процессе мотивирует студентов к активной деятельности, раскрытию творческого потенциала, коммуникации и сотрудничеству.

Грамотное использование зарубежных интернет-сервисов в образовательном процессе мотивирует студентов к активной деятельности, раскрытию творческого потенциала, коммуникации и сотрудничеству.

Т.Н. Маторнова

*ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж № 1»,
г. Пермь*

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

«Только начав учиться, узнаешь о собственном несовершенстве;
только начав обучать, узнаешь, что такое трудности».

Конфуций

Процесс глобализации общества способствовал постановке одной из актуальных проблем – повышение качества образования. Это, в свою очередь, связано с модернизацией содержания образования всех уровней, оптимизацией способов и технологий образовательного процесса, и переосмыслением цели и

результата образования. В условиях рыночной экономики роль образования многократно возрастает.

Одним из критериев качества профессионального образования принято считать конкурентоспособность выпускников образовательного учреждения на рынке труда.

Конкурентоспособность – это совокупность потребительных свойств данного товара или продукции, характеризующих их отличие от товара конкурента по степени соответствия конкретным общественным потребностям, с учетом затрат на их удовлетворение, цен и пр. (В.А. Макаренко).

Конкурентоспособный специалист – это специалист, способный достигать поставленных целей в разных, быстро меняющихся образовательных ситуациях за счет владения методами решения большого класса профессиональных задач (Щербакова И.В.).

Смена парадигмы образования выдвигает проблему формирования активного студента, способного самостоятельно осваивать учебный материал, применять полученные умения, навыки, знания на практике и стремиться к дальнейшему саморазвитию. Такому педагогу новой формации требуется новый уровень профессионального становления, развития, профессиональной подготовки.

Способствовать формированию, развитию вышеперечисленных качеств будущих педагогов (их профессиональному развитию), востребованных на современном этапе развития общества и положительно влияющих на повышение конкурентоспособности, призвана педагогическая практика. Она является важной и неотъемлемой частью профессиональной подготовки будущего учителя, воспитателя. В условиях средних специальных учебных заведений педагогического профиля, она носит длительный и непрерывный характер, непосредственно способствует формированию общих и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Главной целью педагогической практики является овладение студентами основными функциями педагогической деятельности как основы их педагогической компетентности, а также формирование профессиональных качеств личности учителя.

Данная цель реализуется через систему задач, отличных на каждом из этапов и видов практики. Существующие методические рекомендации, включающие примерную формулировку задач каждого вида практики, примерное ее содержание не могут быть в полной мере взяты за основу организации, содержания подготовки педагогов для современной системы образования, так как требуют переосмысления, доработки с позиций компетентностного подхода в подготовке специалистов.

С 2010 г. Пермский педагогический колледж № 1 получил статус инновационной площадки по подготовке специалистов педагогического профиля, с учетом современных требований общества. Колледж готовит педагогов по трем специальностям: «Преподавание в начальных классах», «Дошкольное образование», «Специальное дошкольное образование».

За основу профессиональной подготовки взяты федеральные государственные образовательные стандарты среднего профессионального образования (ФГОС СПО). В стандартах третьего поколения на треть увеличено количество времени, отводимого на практику, что составляет 27 недель. Кроме того, модульное построение ФГОС СПО способствует установлению наиболее тесных связей теоретической и практической готовности студентов к осуществлению педагогической деятельности.

Перед педагогическим коллективом колледжа стояла задача пересмотра видов практики, разработки и апробации инновационных моделей, технологий профессионально-практической подготовки студентов с учетом современных подходов, концепций, структуры деятельности педагога.

Это, в свою очередь, потребовало определения базовых школ, дошкольных образовательных учреждений для организации педагогических практик; корректировки соглашений с образовательными учреждениями

разных форм собственности, использующими в педагогической деятельности инновационные технологии, инновационные подходы к образованию.

Важным направлением повышения качества подготовки студентов колледжа явился пересмотр содержания программ педагогической практики. Были определены критерии и показатели формируемых компетенций для каждого этапа, виды практики, содержание, соответствующие определенному профессиональному модулю. При разработке содержания практик особое внимание уделяется развитию рефлексивной позиции будущего педагога. В процессе рефлексии происходит осмысление не только своего опыта, но и опыта других педагогов. Что является важным показателем профессионального роста, саморазвития, творческого поиска будущего педагога. В процессе этого планируется разработка карты самооценки студентов по каждой специальности и каждому виду практики.

Достаточно большое количество фундаментальных научных исследований позволят выстроить деятельность инновационной площадки (профессионально-практической подготовки) на качественно новом уровне:

- по философским и психолого-педагогическим аспектам личностного развития (Б.Г. Ананьев, Н.А. Бердяев, Р. Берне, Б.С. Братусь, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, Л.Н. Коган, А.Н. Леонтьев, А. Маслоу, К. Роджерс, С.А. Рубинштейн, Э. Фромм);
- по совершенствованию профессиональной подготовки учителя (Ю.К. Бабанский, Е.П. Белозерцев, В.П. Беспалько, З.И. Васильева, А.А. Вербицкий, Ф.Н. Гоноболин, В.А. Кан-Калик, Л.М. Митина, А.В. Мудрик, Н.В. Никандров, В.А. Сластенин);
- по различным подходам к организации подготовки современного специалиста (С.А. Батышев, А.П. Беляева, Е.В. Бондаревская, Г.А. Бордовский, В.Г. Воронцова, И.А. Колесникова, В.Г. Онушкин, А.П. Тряпицина, Н.В. Чекалева, Е.Н. Шиянов);
- по компетентностному подходу (В.Н. Введенский, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Н.Н. Кузьмина, А.К. Маркова, Дж. Равен, А.В. Хуторской и др.).

Акцент деятельности направления сделан на образование как средство профессионального развития конкурентоспособной личности, на современном динамичном рынке труда; на формирование готовности к самостоятельной творческой деятельности, саморазвитии студентов.

Деятельность по повышению качества профессионально-практической подготовки будущих педагогов в условиях инновационной площадки позволит впоследствии разработать, реализовать новые модели, технологии.

С.С. Мнайдарова

старший преподаватель

Костанайский инженерно-экономический университет

им. М. Дулатова,

г. Костанай

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ УЧРЕЖДЕНИЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Разработка проблемы формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов учреждений СПО требует научно-методологического осмысления, которое, на наш взгляд, необходимо начать с определения подходов к предмету исследования.

Опираясь на теоретический анализ психолого-педагогической литературы, представленный в первом параграфе нашего исследования, из многообразия подходов к разработке проблемы формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов учреждений СПО мы выделяем те, которые играют ведущую роль в нашем исследовании. Процесс

образовательной деятельности мы рассматриваем с позиции системного, аксиологического и деятельностного подходов.

Применительно к предмету нашего исследования использование системного подхода предполагает следующее:

- модель формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов учреждений СПО обладает системными свойствами;
- исследуется каждый компонент модели в целях определения и обеспечения полноты ее состава;
- определяется вся совокупность структурных связей и, в случае необходимости, изменяется;
- рассматривается механизм функционирования отдельных компонентов модели, ее целостной организации, управление этим механизмом на научной основе;
- определяются тенденции развития модели.

Аксиологический подход является теоретико-методологической стратегией исследования проблемы формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов учреждений СПО. В целом роль этого подхода мы видим в представлении совокупности обобщенных научных положений по проблеме, характеристике различных направлений ее исследования, организации теоретической и практической деятельности самого исследователя (выявлении необходимых для изучения аспектов, указании связей между ними, определении направлений научного поиска, степени преобразований изучаемых объектов и т. д.).

Опора на деятельностный подход предполагает соблюдение следующих требований:

- профессиональная подготовка студента учреждения СПО может быть обеспечена только путем овладения им деятельностью;
- овладение деятельностью является условием формирования активной личности;

- эффективный характер профессиональной подготовки может быть обеспечен только при наличии признаков деятельности – целенаправленности, предметности, структурности, преобразующего характера;
- профессиональная подготовка осуществляется путем поэтапного овладения профессиональной деятельностью.

Итак, поскольку объектом нашего исследования является профессиональная подготовка студентов учреждений СПО, то в качестве теоретико-методологической основы профессиональной подготовки учителя учреждения СПО нами используются системный, аксиологический и деятельностный подходы. Решение проблемы настоящего исследования на основе данных методологических подходов будет показано далее при описании модели формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов учреждений СПО и мониторинга данного процесса.

Подготовка современного специалиста зависит от результатов изменения системы обучения, понимания того, чему, сколько, как, для чего нужно учить студентов, чтобы они решали возникающие проблемы образования. Для этого нужна модель профессиональной подготовки будущего специалиста, т. е. состав, структура, технология подготовки и характеристики различных видов профессиональной деятельности, качества личности.

Понятие «модель» ввел в XVII в. известный немецкий философ и математик Г. Лейбниц, рассматривая ее как удобную форму знаний об окружающем мире, своего рода информационный эквивалент конструируемого в определенных практических целях объекта. Такая трактовка остается актуальной и востребованной и в настоящее время во многих областях науки и техники. При этом проблема моделирования волнует не только отечественных ученых. За рубежом (особенно в последние годы) достаточно много работ было посвящено различного рода моделям,

использовавшимся для получения наглядного и адекватного представления о будущей профессиональной деятельности того или иного специалиста и проектирования эффективных технологий, соответствующей подготовки к ней.

Материальные модели функционируют по естественным законам своего природного бытия и в силу этого являются независимыми от деятельности человека. Роль человека заключается в изменении условий существования объекта, а далее изменения происходят независимо от деятельности человека.

Идеальные модели существуют только в деятельности людей и функционируют по законам логики. Они объективны только по своему содержанию (как отражение закономерностей реальной действительности), но субъективны по своей форме и не могут существовать вне этой формы.

Знаковые модели, существование которых невозможно без деятельности человека, представляют собой материальные, физические объекты, но функционируют они не по законам физического бытия.

Модели-представления являются результатом не только непосредственно чувственного отражения, но и деятельности абстрактного мышления. Их характерная особенность проявляется в научном представлении. К представлениям такого рода предъявляется требование – соответствие чувственных элементов представления той системе понятий, в единстве с которой они функционируют. Л.М. Фридман выделяет четыре подвида моделей-представлений:

- модель-представление воображаемых объектов;
- модель-представление реальных объектов;
- прогнозирующая модель-представление;
- описательная модель-представление.

По способу реализации целям нашего исследования отвечает создание идеальной модели (вид – представление, подвид – описательная).

Предварительным условием классификации моделей по характеру воспроизводимых сторон оригинала является выяснение типов тождества в плане их содержательных характеристик. Тождество между моделью и оригиналом должно обязательно устанавливаться по некоторому существенному признаку (или совокупности признаков). К числу наиболее существенных признаков относится материал, из которого изготовлен объект, структура и способ функционирования. На основании этого выделяют четыре вида моделей:

- субстанциональные (материал модели по всем основным или, по крайней мере, по некоторым основным свойствам идентичен субстрату оригинала, то есть по своей природе модель и оригинал сходны);
- структурные (имитируют внутреннюю организацию оригинала);
- функциональные (имитируют способы поведения оригинала);
- смешанные (структурно-функциональные и функционально-структурные).

Особенностью разработанной структурно-функциональной модели формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов учреждений СПО является вовлеченность личности в профессиональную деятельность, обеспечивающая формирование у студента учреждения СПО индивидуального стиля его профессиональной деятельности.

Этот способ самореализации личности, при котором доминирующее социально-профессиональное устремление личности синтезирует вокруг себя другие ее стремления, обеспечивает определенную гармонию: чем активнее вовлечен в избранную сферу деятельности студент, тем глубже взаимосвязь профессиональной и непрофессиональной сфер жизнедеятельности. Следовательно, в подготовке специалистов усиливается роль практикумов и производственной практики, где студенты формируют свой индивидуальный стиль будущей деятельности.

Структурные компоненты предлагаемой модели раскрывают организацию производственной практики – цель, задачи, содержание, формы

и методы – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса. Функциональные компоненты представляют собой устойчивые базовые связи структурных компонентов, то есть способ организации работы, функции модели, обуславливая тем самым движение, развитие и совершенствование педагогической системы.

Целевая установка нашей модели направлена на содействие качественной подготовке студентов к самостоятельному и творческому выполнению основных профессиональных функций специалиста учреждения СПО в реальных условиях профессиональной деятельности.

За основу моделирования педагогического процесса берутся наиболее приемлемые методы по способу деятельности. Из них особо необходимо выделить проблемно-поисковые, логические и практические методы и средства, так как они позволяют наиболее эффективно решить проблему профессиональной подготовки студента.

Организационный блок определяет формы, методы и средства формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов СПО. В соответствии с концептуальными основами нашего исследования мы ориентировались при выборе форм работы на индивидуальные, парные и групповые, позволяющие поставить в центр учебного процесса субъект деятельности учения с учетом личностных интересов. Деятельностная направленность процесса формирования социально-экономических ценностных ориентаций студентов СПО предполагает использование инновационных технологий и активных методов обучения. Используемые нами технологии способствовали практической деятельности студентов по достижению намеченной цели.

С.С. Мнайдарова
старший преподаватель,
Е.И. Сагумбаева
старший преподаватель,
Костанайский инженерно-экономический университе
им. М. Дулатова,
г. Костанай

ЯЗЫКОВОЙ ПОРТФОЛИО КАК ОДНА ИЗ ПЕРСПЕКТИВНЫХ ФОРМ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

В середине 80-х годов в зарубежной и отечественной лингвистике и лингводидактике укреплялся личностно-ориентированный подход к обучению. В связи с этим важным направлением в языковой подготовке студентов является обучение языкам на основе теоретических положений межкультурной коммуникации и выдвижение студента как субъекта в ранг центрального элемента методической системы. Главной целью такого обучения является развитие интеллектуальных и творческих способностей студентов для того, чтобы он был готов к самореализации, самостоятельному мышлению, принятию важных для себя решений.

В настоящее время идет активный поиск новых методов и средств повышения эффективности и контроля создания системы менеджмента качества обучения иностранным языкам студентов неязыковых специальностей. Тенденции развития языкового образования обуславливают необходимость при разработке образовательных программ по иностранному языку акцентировать внимание на такие моменты как повышение статуса обучающегося в образовательном процессе и сознание студентов личной ответственности за результаты обучения. Речь идет о рефлексии студентом учебной деятельности и ее результатов. Встают вопросы о критериях оценки и самооценки обучающихся в процессе изучения иностранного языка.

Практика преподавания иностранного языка показывает, что студенты с интересом относятся к истории, культуре, искусству, обычаям, традициям, увлечениям сверстников и т. п. При этом необходимо тщательно отбирать материал, т. к. перед системой образования встает задача подготовки студентов к культурному, профессиональному и личному общению с представителями стран с иными социальными традициями, общественным устройством и языковой культурой. Формирование устойчивого уровня мотивации учения обязывает преподавателя подбирать соответствующие учебные материалы, которые представляли бы собой когнитивную, коммуникативную, профессиональную ценности, носящие творческий характер, стимулировали бы мыслительную активность студентов.

Это особенно актуально в связи с появлением в образовательной практике Европейского языкового портфеля, который имеет статус официального свидетельства компетенций владения иностранным языком. В основу данного документа легли «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: учиться, учить, оценивать». Европейский языковой портфель (ЕЯП) служит официальным документом, свидетельствующем об определенном уровне владения иностранным языком, независимо от того, где и каким образом он изучался (самостоятельно, с преподавателем, в группе) и предъявляется при приеме на работу, при поступлении в высшее учебное заведение, при продолжении образования и повышении квалификации.

Европейский языковой портфолио преследует следующие цели: развитие самоопределения граждан Европы; укрепление культурного и лингвистического разнообразия и формирование межкультурной компетенции; формирование осознания разнообразия языкового и культурного наследия Европы.

Задачи Европейского языкового портфолио – углубление взаимопонимания среди граждан Европы; уважение разнообразных культур и стилей жизни; развитие полиязычности на протяжении всей жизни;

формирование способности самостоятельно изучать языки; создание прозрачных программ изучения языков.

Функции Европейского языкового портфолио – самооценка (студент оценивает свой языковой уровень с целью совершенствования специфических умений и навыков); оценка (отслеживает реальный языковой уровень студента); педагогическая функция (преподаватель отслеживает самостоятельную, внеаудиторную работу студента и совершенствование его языкового уровня); образовательная функция (позволяет развивать индивидуальные языковые способности студента, повышать внутреннюю мотивацию к самостоятельному изучению языков на протяжении всей жизни).

Европейский языковой портфолио состоит из 3 частей: 1. Языковой паспорт. 2. Языковая биография. 3. Досье.

Языковой паспорт включает следующие разделы: «Языки и Вы, Ваши языковые умения» и ряд вопросов, раскрывающих сущность владения иностранным языком. Основываясь на Общеввропейской шкале уровней владения языками, паспорт включает самооценку и оценку преподавателя. Указывает, когда и кем была сделана оценка. Кроме того, включает формальные квалификации и описание опыта межкультурного общения.

Языковая биография раскрывает цели в процессе изучения иностранного языка, показывает историю изучения языка, наиболее значительный языковой и межкультурный опыт, текущие приоритеты в изучении языка. Студенты заявляют о своих целях, какой язык и как они хотят изучать. Описывают свой опыт в изучении языков, например: знакомство с языком в детстве; изучение языка на курсах; контакты с носителями изучаемого языка; пребывание в странах, в которых говорят на изучаемом языке; использование языка по работе; другое использование языка (во время каникул, регулярный просмотр телепрограмм, чтение газет и др.).

Языковая биография способствует развитию навыков планирования, рефлексии и самооценки в процессе изучения языка. Развитие полиязычности, компетенции в ряде языков.

Досье включает материалы для документирования и иллюстрирования достижений или опыта, описанных в паспорте и языковой биографии. Владелец собирает работы, свидетельствующие о его достижениях в самостоятельном изучении языка.

Досье может содержать следующие разделы:

- образцы письменных работ;
- аудио-/видео- записи;
- описание и результаты проектной работы;
- описание курса;
- отражение прогресса в изучении языков;
- отзывы преподавателей (руководителей, других людей) относительно Ваших языковых умений;
- работы, которые Вы бы хотели сохранить и показать другим.

Цель Европейского языкового портфеля заключается в том, чтобы описывать уровни владения тем или иным языком в соответствии с существующими международными стандартами и облегчить сопоставление разных систем квалификаций. Документ описывает компетенции, необходимые для общения, знания и навыки, ситуации и сферы общения.

При изучении иностранного языка самооценка может иметь три разных цели. Первое – это сам процесс изучения. Студенты должны уметь оценить свои общие успехи, достижения на определенном этапе, насколько успешно они выполняют свои индивидуальные учебные задачи и специальные учебные цели. Второе – это коммуникативное владение языком в терминах шкал и дескрипторов Совета Европы. Третья цель самооценки – это лингвистическая компетентность – слова, которые он знает, которые он использует, звуки, которые он может произнести. Студентам это может показаться более трудным, чем оценка коммуникативных умений. Но если

они не станут развивать в себе способность самооценки этого вида, то как они смогут контролировать, исправлять и улучшать свою речь? В этом случае хороша работа на исправление ошибок друг у друга в разных видах заданий и в своих собственных работах. Но понятие самооценки шире, чем понятие самоконтроля и самопроверки. Чтобы помочь студенту адекватно оценивать свои знания, возможности, у него должна быть сформирована шкала ценностей, с которой он мог бы сверить собственные достижения в различных сферах деятельности.

Невозможно переоценить тот банк учебных материалов, который создается самими студентами в печатном, электронном виде и видео. Самые первые презентации снимались на видеокамеру, что сейчас является пособием, как надо и как не надо делать. Вновь начинающим не нужно много объяснять, достаточно посмотреть и проанализировать. Самые лучшие презентации являются настольными пособиями для студентов. Информационная презентация – это уникальный и самый современный на сегодняшний день способ представления информации с использованием демонстрационных средств: текстовых материалов, фотографий, рисунков, диаграмм, звукового сопровождения и даже сделанных своими руками вещей. Поэтому первое, что характерно для презентации, – изложение своей темы стоя. Сам факт, что Вы стоите перед слушателем – это преодоление психологического барьера. Выступающий человек должен быть интересен аудитории не только содержанием своего выступления, но и манерой поведения, способностью привлекать к себе внимание. Поэтому подобная форма работы воспитывает в студенте уверенность, умение владеть аудиторией. Подробная информация об информационной презентации изложена в книге “English on Business” Gerald Lees and Tony Thorne. В ней прописаны основные этапы подачи презентации, что оказало большую помощь студентам в выступлении (как обращаться к аудитории, как правильно расставить акценты на содержании, как быть готовым отвечать на вопросы при обсуждении и как завершить свою презентацию).

Таким образом, концепция языкового портфеля дает возможность расширить рамки учебного процесса за счет включения в систему оценки достижений студентов в аутентичном межкультурном непосредственном и опосредованном обучении. Очевидно, что языковой портфель повышает мотивацию студентов, их ответственность за результат учебного процесса способствует развитию осознанного отношения к результатам обучения. Использование языкового портфеля помогает конкретизировать цели обучения иностранным языкам, помогает, исходя из самооценки студента, его мотивации и потребностей, корректировать содержание обучения, реализовывать индивидуальный подход в процессе обучения.

В современных условиях стремительного развития науки и техники, быстрого накопления и обновления информации невозможно обучить человека на всю жизнь, важно заложить интерес к накоплению знаний, научить его учиться.

Е.В. Моисеева

старший преподаватель кафедры СРПиП,

Челябинский государственный педагогический университет,

г. Челябинск

ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРАВОВЫХ ДИСЦИПЛИН

Рассматривая влияние социальных факторов на формирование мировоззрения молодого поколения необходимо выделить то, что на процесс формирования правового сознания молодежи в первую очередь решающее влияние оказывают следующие социальные факторы:

- средства массовой информации;
- государственная молодежная политика;
- непосредственные условия жизни и работы;

- организованная система обучения и воспитания.

Современные образовательные системы формируются на основе требований, предъявляемых не только государственным заказом, но и современной жизнью. Поэтому инструментальная составляющая современных знаний носит все больше исследовательский характер, что позволяет констатировать повышение инновационного уровня знания в целом.

Вытекающая из этого модульная организация учебно-методического процесса по курсу «Правовое обеспечение социальной работы» для направления «социальная работа» направлена на повышение уровня правового образования студентов. Студенты получают знания не только о правовых основах социальной работы, но и о демократических ценностях, нашедших свое отражение в различных международных конвенциях, ратифицированных Российской Федерацией, о нормах и принципах социальной защиты граждан, о нормативно-правовой базе, сложившейся в современной России в области социального обеспечения граждан. Они необходимы им для того, чтобы овладеть методологией анализа современной социальной жизни, выработать необходимые умения владения правовыми знаниями на практике. В центре изучения находятся социальные и государственные институты, нормотворчество и анализ современного социального законодательства, социальная политика государства, личность и общество.

Структура учебно-методического комплекса включает в себя несколько проблемных тем, которые касаются изучения, в первую очередь:

- правовых институтов;
- правовых принципов и правовых норм;
- правовых отношений;
- правовой культуры;
- правового сознания;
- социальной политики.

В основе находятся следующие аспекты:

- институциональный (изучение различных социальных институтов и учреждений);
- функциональный (изучение форм и направлений правовой деятельности различных социальных институтов);
- регулятивный (изучение совокупности правовых норм и других средств регулирования взаимосвязей между субъектами социальной системы);
- коммуникативный (изучение совокупности отношений между субъектами социальной системы по поводу выработки и осуществления социальной политики);
- идеологический (изучение правовой культуры, социализации).

Представленная тематика предполагает изучение правоповедения; прав и свобод человека и гражданина; правовых основ социальной работы с различными категориями населения, правовые основы социальной политики Российской Федерации и субъекта РФ, а также муниципальных служб. Теоретические аспекты изучения сопряжены с элементами прикладного характера, с анализом основных технологий социальной работы и связаны с изучением следующих социальных аспектов:

- анализ современных моделей предоставления социальной помощи;
- государственная и муниципальная служба;
- деловой этикет;
- информационные технологии в социальной работе;
- демография и этнография;
- история социальной работы;
- конфликтология;
- менеджмент социальной работы;
- методы социальных исследований;
- социальная реклама;
- технологии социальной работы;
- занятость населения;

- миграция.

Каждая тема автономна и представляет собой тщательно отобранный и проанализированный материал по той или иной проблеме. Он представлен в таких методических формах, как проблемная лекция (обсуждение актуальной социальной проблемы с ее последующим структурированием на частные подтемы), семинар (обсуждение в диалоговой форме учебной проблемы по заранее сформулированным вопросам на основе предложенной литературы), дискуссия (обсуждение концептуальных подходов в решении той или иной современной социальной проблемы), рефераты (изложение содержания какой-либо учебной проблемы) в качестве одной из форм самостоятельной работы студентов. В зависимости от сложности и проблемности того или иного тематического подраздела модуля предлагается несколько вариантов как лекционных, так и семинарских занятий. Тематика контрольных вопросов и рефератов скорректирована с учетом конкретного знания, которое студент должен был получить в процессе освоения той или иной проблемы. Эти виды учебных занятий взаимно дополняют друг друга. Приоритетное начало остается за работой с источниками, а также за теоретическим осмыслением той или иной изучаемой проблемы.

Модульная система предполагает специфику контрольной аттестации.

Промежуточные аттестации проводятся по двум схемам:

- На промежуточную аттестацию выносятся какой-либо важный раздел курса, который уже реализован в ходе аудиторных занятий (лекции и семинары). В этом случае программа аттестационных заданий направлена на выявление репродуктивного знания (тестовая форма), аналитического знания (решение задач) и синтезирующего знания материала (коллоквиум, письменное сочинение, дискуссия).
- Для промежуточной аттестации предлагается демонстрация определенного уровня владения материалом курса в целом. В этом случае критерии оценки аттестации базируются на демонстрации аналитических, синтезирующих и креативных технологий владения материалом

(коллоквиумы, дискуссии, брэйн-штурмы, письменные эссе, ролевые игры). Кроме того, преподаватель по мере необходимости может проводить блиц-контроль или блиц-тестирование. Итоговая аттестация представляет собой обобщенный контроль знаний и умений студента, что также реализуется в двух вариантах:

- Письменная работа, тема которой выбрана из заранее предложенного для подготовки списка контрольных вопросов по курсу «Правовое обеспечение социальной работы».
- Сложносоставная аттестация, которая включает в себя несколько различных заданий, направленных на проверку различного рода умений студента (тест, устный ответ, решение задач, эссе и т. д.). В этом случае оценка за аттестацию синтезируется из оценок за каждый вид работы.

Как свидетельствует опыт, до 80% выпускников российских вузов, обучающихся по социально-гуманитарным направлениям, не работают по специальности. Во многом это является следствием того, что отечественное образование традиционно было ориентировано на научное знание при недооценке социально-личностных и общекультурных компетенций, которые могут формироваться разными дисциплинами и разными методами. И в этом отношении, как представляется, чрезвычайно актуализируется роль кейс-заданий в образовательном процессе, – заданий, направленных на решение практических задач на основе теоретических знаний.

Применяться такие кейс-задания могут как в качестве аттестаций (с целью проверки сформированных компетенций), так и в качестве способа формирования компетенций в ходе семинарских и практических занятий в групповых формах работы.

Принципами и критериями отбора и формулирования таких заданий для студентов являются, во-первых, значимость методов, применяемых в социальных науках (контент-анализ, ивент-анализ, качественный анализ документов, индикаторы социального государства и пр.), во-вторых, научная

актуальность проблем (среди них – проблемы государственного и муниципального управления в области социальной защиты, занятость населения, миграционные процессы, пенсионное обеспечение и пр.).

Безусловно, при разработке и применении таких заданий многократно возрастает роль преподавателя в учебном процессе, поскольку здесь он выступает уже не только как транслятор готового знания, сколько как организатор и постановщик занятий, при этом их эффективность в полной мере зависит от того, насколько четко и корректно сформулированы задания.

В.Л. Моисеенко

социальный педагог,

Муниципальное бюджетное образовательное учреждение для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детский дом № 5,

г. Челябинск

ИНФОРМАЦИОННЫЙ СТЕНД В СТРУКТУРЕ ОРГАНИЗАЦИИ ИНФОРМАЦИОННОГО ПРОСТРАНСТВА ДЛЯ ДЕТЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА

Информатизация общественного пространства – очевидная реальность современной действительности. Возрастает не только объем и сложность информации, резко увеличивается ее роль в развитии общества в целом и каждого отдельного человека, в частности – «кто владеет информацией, тот владеет миром».

В отношении подрастающего поколения обозначенная особенность реализуется в полном объеме. По мере взросления ребенка роль информации в его развитии переходит на качественно иной уровень: из исключительно общеразвивающей функции информационная составляющая приобретает функцию социализирующую; поэтому крайне важно создать вокруг ребенка

информационное пространство, которое обеспечит ему комфортное вхождение в окружающий социум, бесконфликтное существование в нем.

Указанная проблема еще больше актуализируется, когда речь идет о детях-сиротах и детях, оставшихся без попечения родителей. Воспитанники детских домов – это особая категория детской популяции. При всей информационной насыщенности социальной жизни эти дети находятся в ситуации информационной депривации. Ограничение в количестве социальных контактов, регулярность общения с очень ограниченным количеством собеседников (педагоги школы и детского дома, одноклассники и члены группы-семьи), отсутствие рядом самого заинтересованного социума – семьи, – все это может негативно сказаться на результатах социализации воспитанников детского дома, значительно осложнить начало самостоятельной жизни.

Ребенок, воспитывающийся в семье, в ходе естественного ежедневного общения со старшим поколением, братьями и сестрами, прохождения через разнообразие жизненных ситуаций, получает ту информацию, которая помогает ему выстраивать и расширять социальные контакты, принимать самостоятельные решения и нести за них ответственность, т. е. гармонично взрослеть.

Воспитанники детских домов находятся в принципиально иных условиях. Поэтому создание эффективного информационного пространства для детей, воспитывающихся вне семьи – это эффективное решение вопроса их последующей социализации.

В МБОУ детском доме № 5 г. Челябинска – образовательном учреждении, воспитанниками которого являются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, к созданию информационного пространства подошли с полной ответственностью. В детском доме, воспитанниками которого являются дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, используется весь спектр форм информационного обеспечения: тематические экскурсии и беседы и консультации с детьми,

расширение социального партнерства, регулярное участие воспитанников в праздниках и акциях, проводимых различными учреждениями, общественными и государственными институтами и др.

Наряду с указанными формами информационного развития воспитанников, активно используется информационный стенд. Данный источник информации не является принципиально новым, но имеет ряд преимуществ по сравнению со многими, может, и более современными, формами:

- доступность информации для ребенка в любой момент времени;
- наличие разнообразных рубрик делает стенд возможным предоставлять информацию, как по разным направлениям какой-либо темы, так и излагать ее на различной глубине освещения;
- самостоятельность ребенка в получении информации;
- мобильность смены информации, при одновременной возможности вернуться к ней повторно в случае необходимости;
- широкий спектр оформительских возможностей, привлекающих внимание детей: размер и цветовая гамма шрифта, иллюстративный материал и т. д.;
- вариативность форм подачи информации: текст, рисунки, схемы, таблицы, фотографии; брошюра, информационный лист и др.

Учитывая описанные возможности стенда, как источника информации, а также первостепенность для воспитанников детского дома вопросов социализации, социальными педагогами был оформлен для детей стенд «ЗНАТЬ, ЧТОБЫ ЖИТЬ». Стенд содержательно разделен на четыре рубрики: «Информация для всех», «Твои права», «Будь осторожен» и «Тебе, выпускник». Пространственно есть возможность в каждой рубрике одновременно представить информацию в четырех окнах, т. е. содержательный потенциал стенда – это 18 единиц информации.

Каждая из указанных рубрик, содержит информацию определенного плана, а все вместе они в полном объеме раскрывают основные вопросы социализации воспитанника и выпускника детского дома.

Рубрика «Информация для всех» представлена текущей информацией о ходе проводимых акций, месячников, объявлениями, телефонами доверия и организаций по защите прав несовершеннолетних. Здесь также размещаются приказы, распоряжения и другие документы регионально-локального уровня. Таким образом, все участники образовательного пространства – и дети, и взрослые – узнают об актуальном состоянии и ближайших планах детского дома.

Материалы рубрики «Твои права» формируют правовую культуру детей. Они содержат международные правовые акты, законодательства Российской Федерации и Челябинской области об основных гарантиях и законных интересах несовершеннолетних, правовые акты по социально-правовой защите детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (номера статей законов РФ и их содержание).

Очень востребована воспитанниками информация из рубрики «Будь осторожен». В этой рубрике регулярно делается подборка по актуальным для воспитанников вопросам: предупреждению негативного отношения к употреблению алкоголя, табака, наркотиков, последствиях их употребления (ВИЧ/СПИД, гепатит и пр.) Здесь же размещают информацию о рисках социальной среды – например, обобщения с незнакомыми людьми и т. д.

Безусловно, выпускников детского дома, прежде всего, интересует содержание рубрики «Тебе, выпускник». Здесь обеспечивается просвещение подростков по вопросам профориентации, возможностях послешкольного обучения и образования. Имеется перечень профессий, их описание, область применения, список образовательных учреждений, в которых воспитанники смогут получить выбранную им профессию, адрес этих учреждений. А так же условия поступления и обучения, информация о льготах, предоставляемых в этих учреждениях.

Содержание информационного стенда «ЗНАТЬ, ЧТОБЫ ЖИТЬ», оформленного социальными педагогами детского дома для своих воспитанников, было высоко оценено. В рамках проведенного Управлением

образования Калининского района г. Челябинска в 2010 г. конкурса «Лучший профилактический уголок социального педагога ОУ района», МБОУ детский дом № 5 занял I место. Социальные педагоги продолжают активно использовать информационные возможности стенда и находятся в поиске новых высокоэффективных форм подачи информации, актуальной для социализации воспитанников детского дома.

А.В. Морозов

*руководитель Гуманитарного научно-образовательного Центра,
заведующий кафедрой социально-гуманитарных и
психолого-педагогических дисциплин,
Евразийский открытый институт,
г. Москва*

РОЛЬ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЕГО РАЗВИТИЕ У СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ И ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Характеризуя процесс развития творческого потенциала специалистов социальной сферы, можно выделить следующие *психолого-педагогические (субъективные) условия*, которые способствуют формированию личностных, психологических механизмов развития креативности:

- 1) отсутствие (ограничение) жесткой регламентации деятельности;
- 2) раскрытие потенциальных творческих способностей специалиста;
- 3) наличие профессиональной педагогической (методической и методологической) культуры;
- 4) накопление специалистом социальной сферы творческих практических решений;

5) наличие рефлексивной среды.

Кроме того, к *организационно-педагогическим (объективным) условиям*, связанным с уровнем организации и стимулирования учебно-воспитательного процесса, особенностями управления и т. д., относятся:

- 1) творческое целеполагание;
- 2) саморефлексия творческой деятельности и ее результатов;
- 3) инновационная атмосфера;
- 4) творческая среда;
- 5) эвристический опыт специалиста социальной сферы;
- 6) творческо-поисковый уровень методической службы;
- 7) информационный обмен;
- 8) стимулирование творческой активности специалиста социальной сферы.

Мы придерживаемся точки зрения тех исследователей, которые условия развития творческого потенциала разделяют на внешние (объективные) и внутренние (субъективные) (В.Г. Рындак, М.И. Ситникова и др.).

Данный подход опирается на концепцию детерминации индивидуально-психологического развития человека внутренними и внешними факторами (С.Л. Рубинштейн).

На единство и взаимосвязь внешних и внутренних условий развития индивида в своих трудах также указывали В.А. Ананьев, Ю.К. Бабанский, О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, Т.А. Ильина, А.К. Маркова, Г.С. Сухобская, Г.И. Щукина и др.

Более детальное и глубокое проникновение в сущность развития творческого потенциала специалистов социальной сферы потребовало от нас рассмотрения человеко-центристского подхода, в центре внимания которого находится человек, его индивидуальность. Теория «школы человеческих отношений» (Мери Паркер Фоллет, Элтон Мэйо), Хоторские эксперименты Э. Мэйо (конец 20-х гг. XX в.) показали, что на производительность труда работника значительное влияние оказывает рабочая группа и значимые

коллеги по работе. Исследования А. Маслоу (40-е гг. XX в.) раскрыли причину этого явления, доказав, что поведением человека руководят, прежде всего, его высшие потребности.

Основное требование «школы человеческих отношений» заключалось в следующем: «человек-главный объект внимания». Она включила в понятие «человеческих факторов» систему отношений, складывающуюся на производстве. Школа поведенческих наук (Френсис Лайнерт, Дуглас Мак Грегор, Фредерик Герцберг) делала главную ставку на человека как на единственный неисчерпаемый ресурс. Исследования последних лет ориентируют на необходимость учета особенностей поведения индивида в конкретных условиях.

Наше внимание привлекло исследование Абрахама Маслоу. Он отмечает, что своеобразным «ликом» духовных человеческих потребностей являются потребности в самовыражении своих потенциальных возможностей, которые расширяются с развитием человека как личности и поэтому никогда не могут быть удовлетворены полностью.

Как показали результаты проведенного нами исследования, инновационные образовательные учреждения – это именно та среда, в которой оптимально происходит самовыражение и развитие творческого потенциала обучающегося. Удовлетворение в потребности самореализации творческого потенциала позволяет специалисту социальной сферы пережить чувство личного успеха в инновационной деятельности в связи с тем, что результат, к которому он стремился либо совпал с его ожиданиями, либо превзошел его; постоянный, устойчивый успех высвобождает огромные, скрытые до поры внутренние силы личности. Таким образом, чувство успеха рождает гармонию (связь специалиста социальной сферы с самим собой и окружающим его миром в пространстве инновационной жизнедеятельности).

Являясь творческой по своей сути, инновационная деятельность стимулирует в специалисте социальной сферы потребность в самовыражении через творчество.

Инновация как средство осуществления долгосрочных целей и решения выявленных проблем является необходимым содержанием деятельности специалиста социальной сферы. Это требует от него:

- во-первых, способности управлять собой и своим временем, обеспечивая равновесие между личностными и профессиональными запросами и потребностями; эффективное ранжирование дел, целесообразное общение с окружающими;
- во-вторых, поддержание постоянного личного роста и развития разными путями на основе знания себя и своих индивидуальных возможностей, что может служить гарантией положительного отношения к препятствиям и оценке собственного опыта; веры в свой творческий потенциал; одобрения творческого подхода к деятельности своих коллег; потребности в переменах; способности принимать новаторские идеи, то есть способности к инновациям.

Одним из средств, позволяющим индивиду конструировать новое, не имевшееся у него ранее (знание, понимание, новые способы деятельности), является рефлексия. Это требует от специалиста социальной сферы постоянного выхода в рефлексивную позицию относительно происходящего, то есть мысленно рассматривать свою деятельность «со стороны», рефлексировать посредством постоянного ответа самому себе на вопросы: «Что я делаю? Как я это делаю? Зачем (почему) я это делаю?» и др. Ответить на данные вопросы можно постоянно обращаясь к собственному опыту, анализу подобных ситуаций, поиску мотивов и причин действий. У специалиста социальной сферы формируется установка на самоконтроль. Он начинает понимать, что, как, зачем и почему он делает, и, следовательно, получает возможность свою деятельность организовать и контролировать.

Готовность задавать себе вопросы по поводу своих действий побуждает видеть в очевидном – неочевидное, в известном – неизвестное, побуждает мыслить творчески. Обращение к своему опыту и конструирование ответа на свой вопрос создает предпосылки для развития

творческой личности специалиста социальной сферы. Ведь творчество – это создание нового из того, что уже есть, из «старого»:

1. нахождение того «старого», которое надо использовать при строительстве нового;
2. нахождение способа конфигурирования, сочетания этого «старого» в некоторое новое, ранее не бывшее целое.

Творчество предполагает высокий уровень самостоятельности во всех аспектах деятельности – от целеполагания до оценки результатов. Творчество может возникнуть только при условии профессионально-личностной мотивации. А это мотивация рождается и поддерживается захватившей специалиста социальной сферы идеей. Доказано, что своя, лично-опосредованная творческая идея рождается на основе знания теории, на основе собственной практики, на основе опыта коллег и собственного социального бытия.

Креативность специалиста социальной сферы включает не только ресурсы и резервы личности, но и те образования, которые формируются у индивида в результате социализации и постоянной работы над собой. При этом, неременным условием формирования творческой личности специалиста социальной сферы является непрерывное накопление им новых знаний, умений, способов ориентации в мире. Творчески работающий специалист социальной сферы склонен к постоянному изучению, анализу фактов собственной деятельности. Он многократно проверяет себя, создает свои модели решения проблем. В результате, когда он начинает говорить о своих идеях, они выступают уже не просто как гипотеза, интересная находка, прием, оригинальное решение, а как сложившиеся положения, за которыми стоит длительный исследовательский поиск. Слепое копирование инновационных приемов, без овладения творческой логикой их решений, к заметным и значимым положительным результатам не приведет.

Каждый специалист социальной сферы, овладев системой психолого-педагогических знаний, всякий раз сталкивается с самым главным

в своей профессиональной деятельности – неповторимостью происходящих явлений. Именно это и требует от него гибкости мышления, интуиции, без чего невозможно подлинное творчество, в противовес простому применению на практике теоретических знаний.

Для того, чтобы сделать обучаемого партнером преподавателя по творчеству, помимо уважения и веры в его силы и возможности, умения встать на позицию учащегося, почувствовать его трудности и радости, что, естественно, должно найти выражение во всем стиле взаимоотношений педагога с обучаемым, очень важна установка на организацию творческой деятельности студента (слушателя).

Креативный специалист социальной сферы не только в своих теоретических познаниях, но и на практике обязан быть прекрасным психологом. Чем глубже специалист социальной сферы познает личность человека, с которым ему приходится непосредственно взаимодействовать в процессе своей профессиональной деятельности, тем эффективнее результаты его труда.

Е.С. Останина

преподаватель специальных дисциплин,

ГБОУ СПО «Пермский педагогический колледж № 1»,

г. Пермь

СОВРЕМЕННЫЕ ПРАКТИКИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

В связи с преобразованием системы образования и введением Федеральных государственных стандартов РФ, в настоящее время одной из наиболее актуальных проблем и целей современного образования является

формирование и развитие общекультурных и профессиональных компетенций будущих специалистов.

Основной целью образования является подготовка профессионального конкурентноспособного специалиста и, в то же время, формирование всесторонней развитой личности.

В интерпретации понятия «компетенция» выделяют два основных направления: способность специалиста решать профессиональные задачи в соответствии с заданными стандартами и необходимые личностные характеристики, которые позволят добиваться эффективных результатов в работе.

Процесс обучения будущего специалиста на основе компетентного подхода предусматривает использование активных и интерактивных форм проведения учебных занятий. Большое многообразие технологий, форм и методов в образовательном процессе можно использовать в преподавании на специальности «Социальная работа».

Следует отметить, что социальная работа представляет собой синтез науки и искусства. Учитывая специфику данной специальности целый ряд учебных дисциплин при подготовке будущих профессионалов в обязательном порядке должен быть, направлен на развитие социальных компетенций.

С целью формирования у студентов необходимых компетенций, в процессе преподавания общепрофессиональных и специальных дисциплин по специальности «Социальная работа» важно использовать такие технологии, формы и методы как: деловые и ролевые игры, групповые тематические семинары, круглые столы, интерактивное взаимодействие (виртуальные семинары и вебинары), анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, проектную деятельность, групповые дискуссии, обсуждения, диспуты, дебаты, метод «мозгового штурма», тренинговые формы обучения, творческие задания, работа в малых группах, использование общественных ресурсов (приглашение специалиста, организация экскурсии), а также внеаудиторные методы обучения (социальные проекты, соревнования,

прослушивание радио-передач, поиск материалов на социальные темы в газетах, просмотр фильмов, проведение выставки и.т. д.).

Так, например, изучая основы уголовного законодательства, можно в качестве предметного анализа взять литературное произведение «Преступление и наказание»; при изучении темы «Медицина и право» провести дебаты или дискуссию, посвященную эвтаназии, организовать ролевые игры по технологиям социальной работы с различными категориями населения. Закрепить полученные знания можно с помощью «фазминки» с помощью простой игры «Крокодил», построенной на ассоциациях. Сформировать у студентов основные умения прогнозирования, проектирования и моделирования можно с помощью метода «Дерево целей». Закрепить и развить компетенции можно благодаря организации самостоятельной работы по проектным технологиям решения проблем клиентов, что позволит включить студентов в исследовательскую, а возможно и в научную деятельность.

Немаловажное значение в формировании компетенций имеет внеаудиторная работа. Для того чтобы самостоятельная работа студентов была эффективной и продуктивной большое значение имеет степень их мотивации и личной заинтересованности. В качестве стимулятора для студентов может быть просто просмотр документальных или социальных фильмов. К примеру, вводным домашним заданием к профессиональному модулю «Социальная работа с лицами пожилого возраста и инвалидами» может быть просмотр фильма «1+1», «О любви», тему, связанную с расизмом можно начать с обсуждения фильма «Дневник писателей свободы» или просмотр фильма на часе общения с первокурсниками «Заплати другому» и.т. п.

Один из видов интерактивного обучения является использование учебных видеокейсов. Для видеокейса можно подобрать известные сюжеты, которые иллюстрируют изучаемую ситуацию. Например, в рамках темы

«Вербальные и невербальные средства коммуникации» иллюстрацию активного слушания можно найти в мультсериале «Рапунцель».

Большое значение в формировании профессиональных компетенций имеет информационно-правовая грамотность. Поэтому с первого курса у студентов необходимо формировать навыки и умения работы со справочно-правовыми системами и прививать желание самостоятельно системно узнавать новый материал. Это возможно осуществлять с помощью домашних заданий, в рамках которых необходимо найти информацию о новых технологиях социальной работы, изменениях в законодательной сфере, что будет способствовать формированию активной жизненной позиции, и, в конечном итоге, выработает потребность следить за мировыми, государственными и региональным тенденциями в сфере социальной политики.

Интересной формой внеаудиторной работы со студентами являются интеллектуальные игры, в частности, «метод мозгового штурма». Опыт участия студентов показал, что интеллектуальные игры позволяют активизировать мышление, мобильность, гибкость, динамизм, конструктивность и сформировать стремление у студентов к самообразованию, умение принимать самостоятельные решения, адаптироваться к среде, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и быстро из них выходить.

Большой вклад в развитии личных и профессиональных компетенций может внести добровольческая деятельность студентов, участие в различных социально-значимых мероприятиях, например участие в социальном театре.

Также огромная роль в формировании компетенций принадлежит различным видам практики в соответствии с учебным планом.

Использование активных и интерактивных форм проведения учебных занятий, а так же осуществление внеаудиторной работы, требует перехода от традиционного доминирования преподавателя в процессе

обучения, на доминирование активности студентов. Роль преподавателя сводится к организации деятельности студентов с целью достижения результатов образовательной деятельности, посредством решения конкретных учебных задач.

Вышеперечисленные технологии, формы и методы способствуют формированию у студентов компетенций и подразумевают умения осознанно выражать и мотивировать свое отношение к чему-либо, развивают способность к критическому мышлению, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества.

Так как потребитель образовательных услуг это, прежде всего студент, необходимо соответствовать и запросам современного студента. Преподавателю необходимо постоянно расширять возможности образовательных программ, адаптировать их к имеющимся техническим средствам, развивать способности студента к творческому мышлению, способствовать формированию навыков самостоятельного решения нестандартных задач, осуществлять сопровождение инновационного поиска. В процессе обучения студентов, важно помнить, что профессионал своего дела должен быть, прежде всего, всесторонне развитой личностью.

Е.А. Столбова

аспирант,

Челябинский государственный педагогический университет,

г. Челябинск

ВРЕМЕННЫЙ ДЕТСКИЙ КОЛЛЕКТИВ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ШКОЛЬНИКА

Актуальность темы обоснована значимостью для современного мира субъектной позиции личности, характеризующейся таким комплексом качеств как активность, инициативность, способность самостоятельно

принимать решения и организовывать условия для их выполнения, формулировать новые идеи, что обуславливает необходимость развития творческого потенциала ребенка. Одним из факторов, влияющих на это, является детский коллектив. Постоянный и временный детские коллективы обладают разными возможностями в плане развития творческого потенциала личности. В постоянной группе складывается устойчивое представление о личности и ее возможностях (в том числе и негативное), что может быть препятствием для развития. Временный коллектив – как новая страница жизни, где все можно начать с начала, позитивно проявить себя, раскрыть свои потенциальные возможности и способности. Однако этот вопрос мало изучен. Это обусловило проблему исследования, состоящую в изучении влияния временного детского коллектива (ВДК) на развитие творческого потенциала ребенка.

Каковы же теоретические представления о временном детском коллективе? Согласно социальной психологии малые группы проходят несколько стадий в своем развитии. Только на самом высоком уровне развития группы ее можно считать коллективом. Психологи (И.Г. Башкатов, О.В. Лишин, А.В. Петровский, А.Р. Ратинов, В.М. Сергеев, Л.И. Уманский и др.) показали, что развитие группы может осуществляться в просоциальном и асоциальном направлении. При положительной направленности группы выделена такая иерархия групп (автор Л.И. Уманский): группа-конгломерат, группа-ассоциация, группа-кооперация, группа-автономия, группа-коллектив.

Исследования временного детского коллектива показали, что даже за смену в детском лагере (в отряде) можно сформировать группу высокого уровня, для чего необходимо педагогическое руководство взрослых. Ступени развития детского коллектива в условиях лагеря описаны А.Н. Лутошкиным в книге «Как вести за собой». Он выделяет такие ступени как: «Песчаная россыпь», «Мягкая глина», «Мерцающий маяк», «Алый парус», «Горящий факел».

Временный детский коллектив, позволяет в силу своих характерных особенностей решать многие вопросы эффективнее, чем в более постоянных детских коллективах (школьный класс, спортивная секция, дворовая компания и т. д.). Поэтому, мы можем предположить, что эффективность развития творческих способностей может быть успешнее, чем в обычном детском коллективе. Временный детский коллектив, с одной стороны, является объектом целенаправленных воздействий вожатого и других взрослых, а с другой, отряд – это в значительной мере самостоятельно развивающееся образование, функционирование которого подчинено особым социально-психологическим закономерностям. Исследователи проблемы временного детского коллектива (О.С. Газман, В.Д. Иванов, А.Г. Кирпичник и др.) называют достаточно широкий круг признаков. Укажем наиболее характерные, оказывающие значительное влияние на организацию и ведение педагогической деятельности, такие как *кратковременность функционирования* (от 18 до 40 дней), *сборный состав* (в отряде могут быть ребята из разных мест жительства), *автономность существования* (ослабляется влияние семьи, класса, компании друзей и т. д.), *публичный (коллективный) характер деятельности, общение* (практически 24 часа в сутки дети и взрослые находятся в обществе друг друга, когда «каждый поступок, действие личности осуществляется в коллективе, «просвечивается» через коллективные нормы, установки, ценности»), *завершенность деятельности и развития* (за период смены ВДО совершает как бы законченный цикл от рождения до завершения функционирования).

Данные признаки создают благоприятные условия для положительной динамики в раскрытии творческого потенциала, при создании благоприятных условий для развития ребенка.

Рассмотрим понятие «творческий потенциал». В национальной психологической энциклопедии он рассматривается, как нереализованные, но имеющиеся у человека способности (или способности еще не развитые, не связанные со сферой их проявления даже в плане представлений). Также

может рассматриваться как творческая характеристика личности, складывающаяся из интеграла специальных способностей, инициативы, мотивации достижения и организаторских или инновационных способностей, побуждающих к изменению, совершенствованию, оптимизации существующего положения дел, деятельности. Отмечают, что для таких людей характерен особый рефлексивно-интенсивный, интуитивно-обостренный стиль мышления, деятельности, характеризующийся углубленными, «мировоззренческими чувствами» (С.Л. Рубинштейн), то есть рефлексии.

Творческим потенциалом, вероятно, обладает каждый человек, поэтому любой человек может «раскрыть свой скрытый потенциал». Зачастую дети не осознают свои возможности или окружающие не поощряют стремление быть другими, создавая стереотипы (характерные для постоянного коллектива), мешающие ребенку раскрыться, стать другим. Специфические особенности временного детского коллектива позволяют создать условия для развития практически всех компонентов творческого потенциала.

Детский оздоровительный лагерь, в котором действует ВДК, осуществляет множество задач, которые направлены на развитие личности ребенка посредством организации содержательного досуга детей; сохранение и укрепление здоровья детей; включение их в творческую деятельность; нравственного, патриотического воспитания детей; расширения и углубления знаний об окружающем мире и природе; организации общественно полезного труда; формирования и развития позитивной мотивации здорового образа жизни; формировании навыков самоуправления и т.п. Поэтому в лагере используется множество методов и технологий, направленных на решения поставленных задач.

На развитие творческого потенциала ребенка оказывает влияние педагог, который в процессе развития ВДК осуществляет роль фасилитатора. Фасилитатор – специалист, который помогает другим людям (клиентам)

проходить процессы личностного развития. Его роль заключается в помощи группе в достижении целей, запланированных результатов, в создании благоприятной для результативности атмосферы проведения мероприятия (Флеминг Фанч). Педагог, попадая в ВДК, становится частью его и регулирует процесс изнутри, тем самым помогает выбрать путь развития. Он является помощником в решении трудностей, которые преодолевает отряд, а также создает для каждого ребенка условия для развития творческого потенциала (помогает выбрать интересную для ребенка деятельность, знакомит с новыми возможностями, расширяет круг представлений и др.).

Исследования, проведенные нами в детских оздоровительных лагерях, показали, что уровень развития временного детского коллектива влияет на развитие творческого потенциала ребенка. Условно смену в лагере делят на 3 периода: организационный, основной и заключительный, в организационный период проходит пропедевтический этап: знакомство детей с возможностями лагеря, постановка целей и задач как для всего отряда, так и для каждого ребенка лично, определяются методы и формы работы. Основной период предполагает максимально активную включенность ребенка в жизнь лагеря. К середине основного периода, возрастает количество и значимость творческих идей, проявлений в деятельности детей, по которым можно судить о развитии творческого потенциала. Это позволяет нам предположить, что такая взаимосвязь непосредственно связана с развитием временного детского коллектива. Однако исследование нами не завершено, что не дает возможности сделать конкретные выводы.

Таким образом, теоретическая значимость нашего исследования будет определяться обоснованием содержания и методико-технологических аспектов влияние временного детского коллектива на развитие творческого потенциала ребенка. Практическая часть нашего исследования предполагает подбор диагностических методик и разработку программы деятельности в детском лагере по нашей проблеме.

Т.А. Тагаева

заместитель директора,

ГБУ СО «Социально-оздоровительный центр «Преодоление»,

г. Тольятти

**СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ РЕАБИЛИТАЦИЯ В СИСТЕМЕ
СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ
ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ (НА БАЗЕ ГОСУДАРСТВЕННОГО
БЮДЖЕТНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ САМАРСКОЙ ОБЛАСТИ
«СОЦИАЛЬНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР «ПРЕОДОЛЕНИЕ»)**

Государственное бюджетное учреждение Самарской области «Социально-оздоровительный центр «Преодоление» оказывает комплекс услуг по реабилитации инвалидов, имеющих заболевания сердечно-сосудистой системы, нервной, дыхательной систем, опорно-двигательного аппарата, в том числе инвалидам-колясочникам. Также оказываются срочные социально-адаптационные услуги инвалидам по слуху и инвалидам по зрению.

Комплексная реабилитация в учреждении представлена мероприятиями социального, психологического, медицинского характера с целью обучения навыкам независимой жизни и обеспечения возможностей самореализации инвалидов. Комплексный подход позволяет оказывать реабилитационные услуги с максимальным эффектом и способствует повышению качества жизни людей с ограниченными возможностями здоровья.

Одним из приоритетных направлений деятельности учреждения является социальная реабилитация, которая определяется как комплекс мер, направленных на восстановление разрушенных или утраченных клиентом общественных связей и отношений вследствие инвалидности, изменением его социального статуса.

Социальная реабилитация в учреждении представлена широким спектром различных методов и методик, среди которых немаловажное значение имеют мероприятия по социокультурной реабилитации, способствующие адаптации в социуме.

В рамках социокультурной реабилитации клиентов, прежде всего, понимается досуговая реабилитация. Это не просто включение клиента в досуговое окружение, но и формирование у него качеств, позволяющих использовать различные формы досуга. Использование средств культуры и искусства способствует ускорению социальной интеграции лиц с ограниченными возможностями и возрастанию их трудовой активности. Одна из задач социокультурной реабилитации заключается в том, чтобы выявить, какие виды деятельности интересуют клиентов, и, по возможности, организовать их реализацию. Кроме того, социокультурная реабилитация способствует расширению творческого потенциала каждого клиента в той или иной степени.

Основу процесса социокультурной реабилитации составляют разноплановые культурно-досуговые мероприятия: посещение кинотеатров, музеев города, общение с инфраструктурой города, прогулки на свежем воздухе и многое другое. Сюда же можно отнести и спортивные мероприятия, которые проводятся, в том числе, совместно с общественными организациями: турниры по шашкам, шахматам, дартсу и бальным танцам на колясках.

Приобщение к духовному наследию идет через поездки клиентов в храмы и монастыри, расположенные в черте города. При организации поездок по городу используется транспорт учреждения.

Все эти мероприятия направлены на развитие коммуникативных навыков, приобретение опыта социального взаимодействия, новых умений и навыков, расширение круга общения, тем самым способствуя процессу реадaptации инвалидов к новым условиям жизни.

Особенностью социокультурной реабилитации в учреждении является то, что люди, ограниченные барьерной средой, получают возможность полноценного общения друг с другом, персоналом и гостями центра. Это происходит в процессе организации и проведении различных мероприятий, концертов. Подготовка Дня именинника, тематических вечеров отдыха, организация творческих выставок самих клиентов учреждения, также способствуют развитию навыков общения, развивают творческое самовыражение.

Ежегодно в рамках областных мероприятий по интеграции и адаптации в общество лиц с ограниченными возможностями здоровья в Самарской области проводятся учебно-тренировочные сборы по овладению навыками пользования кресла - коляской активного типа. Социокультурная реабилитация, проводимая в рамках учебно-тренировочных сборов, является одним из основных реабилитационных средств, обеспечивающих развитие разнообразных жизненно важных познавательных навыков, повышение уровня самооценки личности клиента, формирование активной жизненной позиции. Социокультурная реабилитация позволяет участникам сборов расширить представления о своих потенциальных ресурсах, раздвинуть границы возможного.

С 2012 г. на базе отделения оказания социально-реабилитационных и срочных социально-адаптационных услуг учреждения внедрен новый вид услуг: срочные социально-адаптационные услуги для инвалидов с нарушением слуха и инвалидов с нарушением зрения, представленных большим разнообразием, среди которых услуги по организации и проведению социокультурных мероприятий. Так, в рамках предоставления срочных социально-адаптационных услуг инвалидам по слуху и инвалидам по зрению с января 2013 г. начата апробация интернет – технологии с использованием специализированных технических средств реабилитации как одного из способов социокультурной реабилитации, так как в компьютерных технологиях таятся богатейшие реабилитационные возможности. Овладение

ими, с одной стороны, позволяет клиентам включаться во многие сферы жизнедеятельности наравне со здоровыми людьми, а с другой стороны, специальные компьютерные программы, технологии и аппаратные средства позволяют восполнить ранее утраченные или не развитые качества. Эффективная форма организации жизнедеятельности, неограниченный доступ в информационную среду, возможность получить профессию на условиях дистанционного обучения – все это лишь малая часть возможностей социокультурной реабилитации клиентов, связанных с их вовлечением в сферу пользования компьютерами.

Участие в социокультурных мероприятиях для людей с ограниченными возможностями – это не просто развлечение, а особый вид терапии, способствующий интеграции инвалида в общество, обретению им своего места в жизни.

Во время проведения мероприятий по социокультурной реабилитации решаются также задачи и психологической реабилитации, такие как, развитие эмоциональных, интеллектуальных и волевых качеств людей с ограниченными возможностями здоровья, их обучение активному творчеству и сотрудничеству, формирование у клиентов специфических трудовых навыков при работе с различными материалами, инструментами и приспособлениями

Социокультурная реабилитация в учреждении проводится таким образом, чтобы стимулировать клиентов к активным формам жизнедеятельности. Сочетание разных стимулов (зрительных и тактильных ощущений), подкрепленное активным (вербальным или невербальным) взаимодействием со специалистом, активизируют познавательные психические процессы, регулируют его эмоционально-волевою сферу, развивают и корректируют двигательные способности, то есть комплексно воздействуют на его реабилитационный потенциал.

Различные формы социокультурной реабилитации формируют у клиентов положительное отношение, как к себе, так и к окружающему миру, а

также способствуют постепенному развитию и использованию личностного потенциала.

В процессе проведения различных мероприятий по социокультурной реабилитации нивелируются физические и психологические барьеры между лицами с ограниченными возможностями здоровья и людьми, не имеющими ограничения жизнедеятельности. Через очень простые, человеческие, жизненные ситуации формируется толерантное отношение друг к другу и осознание того, что между ними есть много общего.

Модель социальной реабилитации, предусматривающая важность активности самого инвалида, должна изменить позиции лица с ограниченными возможностями здоровья. Инвалид должен перестать быть пассивным объектом, а стать независимым, социально-компетентным человеком. Данная задача и является основной целью всего процесса комплексной реабилитации в целом.

Е.Г. Черникова

*к. с. н., доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии,
Челябинский государственный педагогический университет,
г. Челябинск*

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Социальная работа как профессиональная деятельность по оказанию помощи человеку возникла в нашей стране совсем недавно, во второй половине XX в. Подготовка специалистов, способных квалифицированно осуществлять социальную работу с людьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, началась только в 90-е годы прошлого века. Без сомнения за прошедшие 20 лет высшими учебными заведениями накоплен определенный опыт организации практической подготовки студентов к

осуществлению профессиональной деятельности. Однако методологически эта сторона обучения обеспечена еще очень слабо и недостаточно освещается в научно-методической литературе.

Как отмечает Н.П. Клушина, «с одной стороны, значительная индивидуализация и региональные особенности практической подготовки будущих специалистов по социальной работе не позволяют формулировать обобщенные рекомендации, которые можно было бы использовать в учебных заведениях. С другой стороны, расширение сети различных учреждений социальной сферы указывает на необходимость разработки именно типовых заданий для студентов, проходящих практику в учреждениях разного типа» (Н.П. Клушина, 2004).

В данной статье сделана попытка обобщить шестилетний опыт работы преподавателей кафедры социальной работы, педагогики и психологии факультета социального образования Челябинского государственного педагогического университета по организации практической подготовки студентов, обучающихся по направлению подготовки «Социальная работа».

Практика носит комплексный характер. В процессе практики студенты выполняют задания, предполагающие использование знаний и умений общепрофессиональных и специальных дисциплин: различных областей социальной работы, педагогики, психологии, правового обеспечения, методики исследования в социальной работе и др. Практика способствует вхождению студента в роль профессионального социального работника. Основная часть практики посвящена освоению методов и технологий социальной работы.

Основными видами практик являются учебная и производственная практики в учреждениях социальной сферы. Цель практики – совершенствовать профессиональную подготовку студентов на основе их непрерывного участия в деятельности социальных служб, формировать у

будущих бакалавров комплекс профессиональных компетенций, необходимых для успешной и эффективной профессиональной деятельности.

Задачами учебной (учебно-исследовательской) практики является: знакомство студентов с основами будущей профессиональной деятельности, получение сведений о специфике избранного направления подготовки или специальности высшего профессионального образования; получение и совершенствование первичных профессиональных умений и навыков; подготовка студентов к осознанному и углубленному изучению общепрофессиональных и специальных дисциплин; осуществление связи теоретического обучения с практикой.

В задачи производственной практики входит: формирование общепрофессиональных и профессиональных компетенций обучающихся в соответствии с ФГОС ВПО; приобретение практического опыта по направлению подготовки, приобретаемой в вузе; закрепление, расширение и систематизация знаний, полученных при изучении специальных (общепрофессиональных) дисциплин в условиях образовательного учреждения (организации); повышение уровня практической готовности будущего бакалавра к самостоятельной работе в условиях образовательного учреждения (организации) (Е.Г. Черникова, 2011).

Бакалавр по направлению подготовки «Социальная работа» готовится к следующим видам профессиональной деятельности: социально-технологической, организационно-управленческой, исследовательской, социально-проектной. Согласно данным видам деятельности в процессе практики у студентов формируются соответствующие им профессиональные компетенции. Реализация каждой компетентности предполагает осуществление видов деятельности, раскрывающих ее содержание.

Так социально-технологическая компетенция включает: целенаправленную и эффективную разработку и реализацию современных моделей психосоциальной, структурно и комплексно ориентированной социальной работы в области социальной защиты, социального обслуживания

и социальной поддержки населения; личное участие в посреднической, социально-профилактической и консультационной деятельности, организация бесконфликтного делового общения с сотрудниками и подопечными (клиентами) по проблемам социальной адаптации, абилитации и реабилитации; самостоятельный (на уровне технологического процесса) поиск и творческое осуществление оптимального способа оказания социальной помощи и услуг отдельным лицам, социальным группам; профессионально и граждански мотивированное участие в решении проблем клиентов путем привлечения соответствующих специалистов и мобилизации собственных сил, физических, психических и социальных ресурсов человека, обеспечения его здорового образа жизни.

Исследовательская компетенция характеризуется: изучением особенностей культуры социальной жизни, благополучия, поведения различных национально-этнических и половозрастных, а также социально-классовых групп; диагностикой, прогнозированием, проектированием и моделированием социальных процессов в системе социальной защиты населения, обеспечения его социального здоровья; представлением (презентацией) результатов исследований в формах отчетов, рефератов, публикаций в доступном для других виде.

Организационно-управленческая компетенция включает: самостоятельное осуществление координации деятельности по выявлению лиц, нуждающихся в социальной защите; содействие координации деятельности различных специалистов в решении задач социальной защиты населения и при работе в конкретных случаях, в организации медико-социальной помощи; принятие ответственности за результат действий в рамках своих функциональных обязанностей; учет особенностей национально-культурного и половозрастного развития граждан, их социального положения, физического, психического и социального здоровья в процессе осуществления организационно-управленческой деятельности.

Социально-проектная компетенция отражает: учет специфики физического, психического и социального здоровья, особенностей национально-культурного пространства и характера жизнедеятельности различных этнонациональных и половозрастных, а также социально-классовых групп как объектов социально-проектной деятельности учреждений социальной сферы, обеспечивающих благополучие граждан; участие в разработке социальных проектов в рамках мероприятий государственной и корпоративной социальной политики; участие в пилотных проектах по созданию экспериментальных площадок в системе социальной работы; участие в работе по решению проблемы в конкретной трудной жизненной ситуации, умение проектировать современные виды психосоциальной, структурной и комплексно ориентированной социальной работы, а также медико-социальной помощи (Е.Г. Черникова, 2011).

Производственная практика дает возможность формировать и профессионально значимые личностные качества социального работника: добросовестность и пунктуальность при выполнении заданий; толерантность (терпимость к людям с другим внешним обликом, образом жизни, другой культурой); чувство ответственности за клиента, которому предоставляется социальная помощь; уважение к профессии и профессиональной деятельности других специалистов по социальной работе.

В п. 4.1 ФГОС ВПО по направлению подготовки «Социальная работа» определены следующие области профессиональной деятельности бакалавров: государственные службы занятости; государственная служба медико-социальной экспертизы; миграционная служба; МЧС; пенитенциарная система; предприятия, фирмы (государственные, частные, общественные, а также промышленные и сельскохозяйственные); ритуальная служба; силовые структуры; система здравоохранения и психологическая помощь; система культуры; система образования и социально-педагогическая помощь; система пенсионного обеспечения; система социального обслуживания; система социальной защиты и социально-правового патронажа (ФГОС ВПО по

направлению подготовки «Социальная работа» квалификация (степень) бакалавр).

Базами проведения практики студентов факультета социального образования ЧГПУ являются различные учреждения, из вышеперечисленных, с которыми заключен договор. Студенты очного отделения проходят практику в учреждениях, определенных вузом; студенты заочного отделения – по месту своей работы или в учреждениях социального обслуживания, ближайших к месту их проживания. Выбор учреждений определяется видом практики, целями и задачами, а также профессиональными компетенциями, формируемыми в процессе прохождения практики.

Перечень основных учреждений города Челябинска для прохождения практики студентов факультета социального образования:

- 1 курс (учебная практика в учреждениях социальной сферы) – приюты, детские дома, дома ребенка, службы социальной защиты, образовательные учреждения, городская и районные организации Всероссийского общества инвалидов, центр социальной помощи семье и детям;
- 2 курс (учебная практика в учреждениях социальной сферы) – Управление внутренних дел, Центр временного содержания несовершеннолетних правонарушителей, Социально реабилитационный центр для подростков, клубы по месту жительства;
- 3 курс (производственная практика в учреждениях социальной сферы) – Министерство социальных отношений Челябинской области, управления социальной защиты населения (УСЗН), комплексные центры социального обслуживания населения (КСЦОН), учреждения нестационарной формы обслуживания (Кризисный центр), медицинские учреждения, промышленные предприятия, общественные организации;
- 4 курс (производственная практика в учреждениях социальной сферы) – выбор учреждения определяется темой выпускной квалификационной работы в соответствии с ФГОС ВПО.

Перед выходом на практику студенты знакомятся с программой практики, получают индивидуальное задание от руководителя по практике, направление, необходимые консультации по организации и методике работ, формам отчетности у руководителя практики; подбирают и изучают рекомендуемую научную и справочную литературу.

Руководство практикой осуществляется с двух сторон:

- 1) со стороны университета – руководителем практики – преподавателем кафедры социальной работы, педагогики и психологии;
- 2) со стороны учреждения – руководителями социальных служб, организаций социальной защиты населения, учреждений социального обслуживания населения.

Руководитель практики от кафедры социальной работы, педагогики и психологии консультирует студентов по всем интересующим их вопросам в период практики, контролирует процесс выполнения студентами заданий, а также дает итоговую оценку деятельности студентов-практикантов.

Руководитель практики от учреждения: организует прохождение практики студентом в соответствие с программой; организует проведение экскурсий по социальному учреждению, его структурным подразделениям; проводит консультации со студентами по программе практики; организует доступ студентов к информации, необходимой для написания отчета по практике; знакомит студента с законодательными и нормативными документами по направлению деятельности социальной службы; оценивает работу студентов во время практики и дает отзыв о проделанной работе. По окончании практики студент-практикант составляет письменный отчет по итогам практики.

Таким образом, практика студентов факультета социального образования, обучающихся по основным образовательным программам подготовки бакалавров, является составной частью основной образовательной программы высшего профессионального образования. Организация учебных и производственных практик на всех этапах направлена на обеспечение

непрерывности и последовательности овладения студентами профессиональной деятельностью в соответствии с требованиями к уровню подготовки выпускника.

Значительная методическая и организационная работа преподавателей и сотрудников кафедры дает ощутимые результаты в выборе места работы выпускниками, их профессиональной социализации и адаптации, построении профессиональной карьеры. Наши выпускники трудятся в различных отделах Министерства социальных отношений (12 человек), в управлениях социальной защиты населения, центрах занятости, реабилитационных центрах, пенсионных фондах, образовательных и других учреждениях социальной сферы.

Научно-методическое издание

**СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ И ТЕХНИКИ
СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЙ ПРАКТИКИ**

Сборник материалов
Всероссийской научно-методической конференции
с международным участием
(г. Пермь, 28 марта 2013 года)

Издается в авторской редакции
Компьютерная верстка *В.А. Леденцовой*

Подписано в печать 21.12.2012. Формат 60x84/16.
Усл. печ. л. 17,67. Тираж 100 экз. Заказ

Редакционно-издательский отдел
Пермского государственного национального
исследовательского университета
614990, Пермь, ул. Букирева, 15

Типография Пермского государственного
национального исследовательского университета
614990, Пермь, ул. Букирева, 15