

Министерство образования и науки Российской Федерации  
Федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего профессионального образования  
«Челябинский государственный педагогический университет»

**ОБЩЕСТВЕННЫЙ ДИАЛОГ:  
СОЦИАЛЬНАЯ ЗАЩИТА И ПОДДЕРЖКА  
ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ  
БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

Материалы всероссийской с международным участи-  
ем научно-практической конференции  
(Челябинск, 12–13 ноября 2013 г.)

Челябинск

2014

0

УДК 371(06)  
ББК 74.66я43  
0-28

Общественный диалог: социальная защита и поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: материалы Всероссийской с международным участием научно-практической конференции (Челябинск, 12–13 ноября 2013 г.) / под ред. Р.С. Димухаметова, Н.О. Яковлевой. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. – 258 с.

ISBN

Редакционная коллегия:

Садырин В.В., ректор ФГБОУ ВПО «ЧГПУ», председатель редакционной коллегии

Димухаметов Р.С., д-р пед. наук, профессор

Потапова М.В., д-р пед. наук, профессор

Соколова Н.А., д-р пед. наук, профессор

Яковлева Н.О., д-р пед. наук, профессор

Актуальность Всероссийской научно-практической конференции «Общественный диалог: социальная защита и поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» обосновывается стремлением вынести проблему за пределы рабочих кабинетов, объединить прогрессивные силы общества – педагогов, родителей и детей медицинских работников, представителей правоохранительных органов, религиозных конфессий, деятелей наук, культуры, искусств в жизнеустройстве самой уязвимой категории детей.

© Издательство Челябинского государственного педагогического университета, 2014

## СОДЕРЖАНИЕ

<i>Моздокова Ю.С.</i> Инновационные технологии социальной работы с сиротами .....	7
<i>Турткараева А.К.</i> К проблеме социальной защиты детей-сирот в Республике Казахстан .....	22
<i>Димухаметов Р.С.</i> Конвенция «О правах ребенка» – основополагающий документ современной социальной политики России в отношении детей .....	30
<i>Сидоренко Н.С.</i> Исторические аспекты управления системой поддержки детей сирот в России .....	53
<i>Антипова Е.И., Костюнина А.Е.</i> Социальное сиротство: взгляд на проблему .....	60
<i>Бабенкова Е.В., Разорвина Е.В.</i> Трудовое и физическое воспитание как основа успешной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в условиях сельской местности .....	67
<i>Васильева Г.Ф.</i> Методы постижения бытия детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей .....	74
<i>Врублевская О.А.</i> Оформленность социального партнерства в вопросе преодоления социального сиротства ....	79
<i>Егорова С.В.</i> Формирование познавательной компетентности у детей-сирот младшего школьного возраста ....	89
<i>Жеребкина В.Ф.</i> Особенности нравственного развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи ...	95
<i>Забачева Е.Н.</i> От сексуального просвещения детей к социальному сиротству .....	98
<i>Макаров А.О.</i> Инновационные подходы к жизнеустройству детей с ограниченными возможностями, оставшихся без попечения родителей .....	109
<i>Пташко Т.Г.</i> Социальное образование детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: исторический аспект .....	115

<i>Рогожкина М.Н.</i> Из опыта работы психолога по восстановлению семейного благополучия .....	122
<i>Рослякова С.В.</i> Формирование познавательной компетентности у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, как фактор их успешной социализации .....	130
<i>Скребцова Т.П.</i> Технология игры в социальной работе с безнадзорными подростками .....	137
<i>Харланова Е.М.</i> Неформальное образование в работе с детьми с ограниченными возможностями .....	142
<i>Смирнова С.С.</i> Проблемы социализации выпускников детского дома .....	149
<i>Суцук А.В., Скребцова Т.П.</i> Адаптация молодого специалиста в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей .....	152
<i>Туктарова О.Н.</i> Формирование положительного имиджа детей-сирот .....	158
<i>Худанина Е.В.</i> Организация работы по профилактике асоциальных явлений среди подростков в детском доме .....	163
<i>Шевченко А.А.</i> Социальное представление о детях-сиротах: сравнительный анализ .....	172
<i>Черникова Е.Г.</i> Технологическое обеспечение качества решений, принимаемых на основе экспертного заключения .....	178
<i>Цилицкий В.С.</i> Взаимодействие студентов и педагогов в работе по социализации детей с нарушением интеллекта .....	183
<i>Абдрахимова Д.И.</i> Компетентностный подход к диагностике учебных достижений студентов по математике .....	189
<i>Баженова И.В., Гринберг Г.М., Ивкина Л.М.</i> Развитие компетенций будущих педагогов и инженеров в условиях межвузовской кооперации .....	193

<i>Гребнева Ю.А., Старцун О.В.</i> Организация работы студенческого актива как средство профессиональной социализации .....	200
<i>Тулькибаева Н.Н., Гребнева Ю.А.</i> Патриотическое воспитание студентов как одно из условий социализации .....	205
<i>Конев Л.М.</i> Кафедра педагогики и психологии ЧГПУ – кузница педагогической элиты и учительской интеллигенции Южного Урала (1934–2013 гг.) .....	213
<i>Морданова С.М.</i> Сущность и содержание формирования нравственных качеств учащихся .....	223
<i>Оксентюк Г.С.</i> Методологические подходы к формированию готовности магистров к деловому взаимодействию .....	227
<i>Ананьина Л.Е.</i> Опыт организации социальной помощи детям, оставшимся без родителей в годы Великой Отечественной войны (на примере Краснодарского края) ...	233
<i>Титова Л.В.</i> Решение проблемы социализации и социальной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в МКОУ «Детский дом» города Миасса .....	240
<i>Балабанова Т.П.</i> Профилактика семейного неблагополучия и восстановление семейных связей в условиях социально-реабилитационного центра .....	245
Сведения об авторах .....	254

## **Уважаемые коллеги!**

Актуальность Всероссийской научно-практической конференции «Общественный диалог: социальная защита и поддержка детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» обосновывается стремлением вынести проблему за пределы рабочих кабинетов, объединить прогрессивные силы общества – педагогов, родителей и детей, медицинских работников, представителей правоохранительных органов, религиозных конфессий, деятелей науки, культуры, искусства в жизнеустройстве самой уязвимой категории детей.

Надеемся, что благодаря докладам и сообщениям российских ученых, педагогов-практиков, обмена мнениями мы получим представление о широком спектре обозначенной проблемы и сделаем шаг к объединению наших усилий.

**Оргкомитет**

## **ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С СИРОТАМИ**

Формирование в Российской Федерации правового, демократического, цивилизованного государства предполагает высокую социальную защищенность граждан, оказание им такой социальной помощи, которая могла бы обеспечить здоровье каждой семье, матери и ребенку. Между тем современное состояние материнства и детства в России можно охарактеризовать как сложное.

До сих пор острой остается проблема сиротства, которая имеет глубокие исторические корни в плане ее решения. Например, тема деинституализации сирот нашла отражение еще в 1993 году в рамках межрегиональной конференции «Сироты России: проблемы, надежды, будущее» (Москва, Минтруда РФ). Тем не менее она и сегодня продолжает существовать и усугубляться.

В настоящее время в отечественной и зарубежной практике социальной работы сформировалась система технологий, направленных на защиту прав детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, контроль условий их содержания, социальную адаптацию и реабилитацию, помощь в трудоустройстве и обеспечение жильем. Среди них наиболее распространенными являются: технологии передачи детей-сирот и детей, оказавшихся без попечения родителей, в специализированные учреждения, опеки (попечительства), передачи ребенка в приемную семью, сопровождения, диагностики, консультирования,

просвещения, технологии социально-экономической поддержки, психолого-педагогической помощи, профилактики девиантного поведения, психологического вмешательства в кризисные ситуации; тренинги по коммуникативному общению; развитие навыков эмоциональной саморегуляции и т.д.

Обозначенные технологии социальной помощи детям-сиротам и детям, оказавшимся без попечения родителей, реализуются основными социальными субъектами, представляющими собой разветвленную систему, состоящую из нескольких уровней:

государственные социальные службы (федеральные и муниципальные) в виде территориальных, непосредственно оказывающих социальную помощь;

смешанные службы – государственные и коммерческие структуры, ориентированные на оказание социально-психологической помощи;

учреждения, созданные общественными, благотворительными, религиозными и другими организациями как благотворительные центры;

социальные группы, в том числе приемные семьи.

Усилия каждого из названных субъектов направлены на технологическое решение проблем социальной адаптации детей-сирот, коррекцию их поведения, формирование ценностных ориентаций, коррекцию отношения к родителям, которые, в случаях социального сиротства, оставили их, профилактику преступности, правовое просвещение и другие. В работе с детьми-сиротами применяется комплексный подход. Его вектор направлен на консолидацию



усилий различных специалистов: социальных работников, психологов, педагогов и др. В первую очередь, их волнует вопрос обновления и расширения спектра социальных технологий и повышения их эффективности для достижения основной цели – социализации личности будущего гражданина, воспитывающегося вне семьи, и предоставления ему необходимых условий дальнейшей жизнедеятельности. Данная цель соответствует содержанию социальной политики в отношении сирот.

Необходимость в переосмыслении процесса технологизации социальной работы с детьми-сиротами появляется из-за влияния таких факторов, как отсутствие идеологического стержня общественного развития, коммерциализации большинства сфер жизнедеятельности, ужесточения требований к каждой личности и ее качествам в будущей профессиональной среде и другие. Данная тенденция ясно прослеживается в Концепции воспитания жизнеспособных поколений (Ильинский И.М.), основанной на идеях гуманизации всех основ жизни, реализуя вариативное воспитание молодежи, целью которого является формирование жизнеспособной, гуманистически ориентированной индивидуальности по отношению к обществу и к себе самой.

«Задача жизнеспособной личности – стать индивидуальностью, сформировать свои смысложизненные установки, самоутвердиться, реализовать задатки и творческие возможности, преобразуя при этом в своих интересах среду обитания, не разрушая и не уничтожая ее. Жизнеспособность предполагает высокую социальную активность личности (поколения), направленную на преобразование

внешней природной и социальной среды и на формирование самого себя в соответствии с заданными целями. В социокультурном плане жизнеспособность проявляется в том, насколько личность и поколение отвечает насущным запросам общества на данном историческом этапе и насколько они могут взять на себя ответственность за его будущее» [14]. Вместе с тем воспитание в переходный период должно быть способно к конкурентной борьбе. Если раньше в сознание человека с детства внедрялась идея, что «человек человеку – друг, товарищ и брат», то новая социальная действительность заставляет видеть в другом человеке социального партнера-соперника-конкурента. В некотором смысле другие люди рассматриваются как средство достижения личного успеха на принципах философии прагматизма. Чтобы быть жизнеспособной, личность должна быть достаточно жесткой и конкурентоспособной, по результатам своей деятельности – ориентированной в большей степени не на общечеловеческие, гуманистические ценности, а на индивидуальные и групповые ценности. Хотим мы или нет, но жизненные реалии заставляют принимать положения данной концепции при осуществлении мер социальной помощи детям-сиротам.

Эта нетрадиционная парадигма лежит в основе разработки инновационных технологий, их апробации в среде подрастающего поколения. К детям-сиротам уже сегодня социумом стали предъявляться такие же требования, как к другим его членам (детям, молодым людям). В частности, при поступлении в вуз для сирот отмен статус преимущества [10].

Таким образом, технологии социальной работы с ребенком-сиротой должны быть направлены на формирование и развитие у него социальных качеств, определяющих в будущем уровень социального иммунитета, устойчивости и жизнеспособности как личности индивидуалистического типа.

В этой связи необходимо обратить внимание на авторские технологии, в частности, инновационное направление, получившее название технологии выживания, способствующие установлению баланса между гармонией жизнедеятельности человека и средой его обитания. Основа выживания – разум как средство разработки знаний и использования технологий. В то же время, реализация их базируется на системах организации и управления (менеджменте). Быстрота же личностной адаптации определяется тем, насколько применяемые технологии изменяют среду обитания, приводя ее к возможной степени устойчивости. Из множества известных и позитивно себя зарекомендовавших технологий выживания внимание привлекают такие, которые направлены на созидание человеческой личности, выработки у нее стойких установок к преодолению жизненных сложностей. Среди них – технологии самосозидания: личного образа (имидж-технологии), созидания внутреннего «Я» (self-management), организации жизненного времени (time-management), риск-менеджмента, ортобиотики, а также самобезопасности, самореализации и других, необходимых для оптимизации жизненного ресурса.

Из системы технологий социальной работы с сиротами «явно выпадает логически необходимая часть – воздействие

личности на саму себя», где актуализируются смыслы самой личности» [8]. Дабы компенсировать данный пробел, в отечественную науку и практику введен новый вектор, который назван «эдагогикой» (Садовская В.С., Ремизов В.А).

Идея ученых инновационна и привлекательна. Несомненно, как мы уже упоминали, современная действительность выводит на первый план «нового человека», «новую личность», созданием которой должен заняться не столько социальный работник, педагог, психолог, но и сам человек, иначе говоря, усилить ресурс «самосозидания». Необходимость более детального рассмотрения развивающейся личности сироты в контексте его личностной акцентуации имеет бесспорное значение. Данные тенденции прослеживаются и в мировой теории и практике, особенно в области прикладных исследований. Эдагогика и антропологические технологии, как технологии выживания, должны стать основой для проведения программ реабилитации сирот и их интеграции в социум.

Среди других наиболее эффективных инновационных технологий следует выделить технологию лайф-коучинга (Томас Дж. Леонард), которая, с учетом опыта зарубежных коллег, активно реализуется в социальных организациях страны.

Лайф-коучинг [англ. life – жизнь, образ жизни, и англ. coaching – инструктирование, наставничество, тренировка, занятия с репетитором] – система профессиональных взаимоотношений между специалистом по личностному росту (коучем) и клиентом, выражающаяся в поддержке и сопровождении сироты до получения им необходимого

результата в соответствии с его социально-культурными потребностями.

Технология лайф-коучинга помогает решать насущные личные проблемы ребенка-сироты, но не путем их прямого устранения, а путем снятия внимания с проблемы, и фокусирование внимания на то, что человек по-настоящему *хочет, любит, умеет и делает*, поскольку в основе всякой проблемы лежат несбывшиеся мечты, желания и ожидания относительно себя и собственной жизни. Но часто сирота не может самостоятельно четко определить границы желаний, возможностей. В этом поможет специалист социальной сферы, выполняющий функции коуча.

Лайф-коучинг задействует специальный инструментарий (техники, методы, подходы, средства), чтобы поддерживать, мотивировать, вдохновить подопечного сироту на формулирование целей и их достижение, осуществление желаний и реализацию талантов и сильных сторон, причем тем способом, который будет самым лучшим и эффективным для каждого конкретного ребенка, подростка.

Основные сходства лайф-коуча с деятельностью других специалистов социальной сферы заключается в упоре на индивидуальный подход, а также в долгосрочности взаимодействия (от нескольких недель до нескольких лет), в течение которого не только сама услуга предоставляется длительно, но и происходит регулярное информирование специалиста по всем вопросам, что связано со сферой его деятельности.

Коуч предполагает самостоятельное использование техник, методов и подходов, которые помогают и способствуют:

- принятию правильных решений выхода из сложных или запутанных ситуаций,
- достижению личных целей,
- умению справляться с ежедневным стрессом,
- повышению уровня энергии,
- управлению временем.

Основной принцип коучинга: каждый человек сам в состоянии решить свои проблемы и достигнуть своих целей самым наилучшим образом. В человеке изначально заложены все ответы, но не все умеют задавать правильные вопросы. В результате применения технологии личность приобретает следующие изменения: повышается самооценка, конкретизируются цели и ценности, приходит понимание личных сильных сторон, осознается текущая реальность, формируется сценарий достижения целей и решения проблем, усваиваются знания о том, как «встроить» необходимые качества и навыки в систему достижения своих целей. Все это способствует раскрытию внутреннего потенциала, формированию ответственности за достижения в своей жизни.

Не менее эффективной инновационной технологией представляется ортобиоз (Мечников И.И., Шепель В.М.) – разумный образ жизни, технология самосбережения здоровья и наполнения жизненным оптимизмом. Основной акцент делается на самоактуализации ресурсов ребенка, обеспечивающих качество жизни и здоровья. В центре внимания ортобиотики – науки о разумном образе жизни, технологии самосбережения здоровья – этнопсихологические характеристики человека, психологическая предрасположенность

к стрессу, проблемы питания, общения, жизни в современном обществе, проблемы семьи, возраста. И в каждом случае предлагается использование комплексного подхода к преодолению жизненных проблем.

Ортобиотике присущ системный подход к понятию «здоровье» как единству его составляющих: физическое здоровье, психическое здоровье, нравственное здоровье. Достижению гармонии между ними способствует жизненный оптимизм человека.

Ортобиотика носит превентивный характер, ее технологии помогают личности упреждать какие-либо нежелательные процессы в их физическом, психическом и нравственном здоровье. Результатом реализации технологии ортобиоза становятся:

- активизация жизненного оптимизма,
- переориентация сознания ребенка-сироты на конструктивное и позитивное отношение к жизни,
- умение определять смысл на каждом этапе жизни,
- ставить цели и вносить необходимые коррективы в образ жизни.

Все это позволяет поддерживать качественный уровень физического, нравственного, социального здоровья.

Другой малоизученной технологией социальной работы с сиротами является технология социокультурной анимации, часто искажаемой в смысловом выражении. Практики принимают ее как технологию создания развлекательной среды, проведения досуга, что выхолащивает суть анимационной терапии.

Социокультурная анимация – реабилитационная технология из области общественной жизни, участники

которой ставят перед собой цель – изменение поведения межличностных и коллективных отношений путем прямых воздействий на индивидов. Это воздействие осуществляется посредством разнообразных видов деятельности.

Феномен анимации по своей сути имеет различные значения, являясь философией освобождения и одновременно методом адаптации, социальной терапии, осуществляемой в процессе участия в социокультурной деятельности, социальный проект возвращивания самосознания, участия и социального творчества (Р. Лабури, Франция).

Функции анимации направлены на возобновление общественных связей, установление доверительных отношений с членами социума, но и на овладение способами мышления, эстетического и позитивного осмысления действительности. Предмет анимации – оживление, одухотворение, как душевного, психоэмоционального состояния личности, так и складывающихся ее отношений с индивидуумами и социальными группами. Цель социокультурной анимации состоит в профилактике «умирания», «отчуждения» личности инвалида в культурной и социальной средах общества.

Анимационная деятельность проявляется на организационном, деятельностном и методическом (технологическом) уровнях.

Среди форм организации анимационной терапии особую популярность и распространение приобрели клубы общения. Их деятельность содержит элементы групповой психотерапии и психологические тренинги, релаксационные программы, пластические сцены, участие в конструктивной дискуссии, разыгрывании ролевых ситуаций,



применении биографического метода, описание содержания сновидений, фантазий, ассоциаций, использование процедур транзактного анализа, социодрамы и психодрамы, а также драматической психоэлевации и других.

Участие в роли активного участника и в роли наблюдателя предоставляет возможность для тренировки и закаливания эмоциональной сферы, проведения мыслительного анализа, поиска и выбора подходящей к ситуации конкретной модели поведения.

Ведущим методом анимационной терапии (наряду с рекреационной, игровой, развивающей деятельностью и другими) является художественное творчество. Различные направления художественного творчества (драматическое исполнительство, театральная импровизация, изобразительное искусство, самодеятельное музыкальное исполнительство, авторские виды творчества, художественное проектирование и др.) являются основными средствами анимации детей-сирот.

Основной принцип данного вида творчества – использование потенциала искусства для личности участника, а не для зрителя, что является терапевтически значимым для участника анимации. Поэтому ребенок апробирует себя в разнообразных ролях – исполнитель, автор, ассистент, организатор, разработчик и так далее, что в жизни не всегда имеет место быть, а значит, приобретает новый социально-культурный опыт.

Оценка социокультурного состояния ситуации в жизнедеятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, выполняется по определенной комплексной методике:

- а) определение состояния социально-культурных условий жизнедеятельности личности ребенка;
- б) его психофизического состояния и самочувствия;
- в) состояния социально-психологических настроений и отношений в процессе совместной с другими людьми деятельности;
- г) ценностно-смысловая суть отношений.

В зависимости от полученных в результате оценки результатов можно, например, вычленить такие направления анимации:

- мероприятия по трансформации негативного отношения общества к ребенку-сироте на позитивный;

- восстановление межличностных отношений как в существующей среде обитания, так и за ее пределами;

- формирование притяжения, понимания, ощущения и выражения личностью себя (терапия смысла жизни – логотерапия), а также другие.

Такая работа проводится в рамках специально разработанных программ с участием как специалиста-аниматора, так и самого ребенка.

Программы могут иметь следующую структуру, распределенную по этапам реализации:

- разработка критериального аппарата «отклонений от социальной нормы», степени и масштаба «отчуждения»;

- подготовка плана и последующих программных мероприятий;

- организация системы взаимодействия личности с учреждениями социально-культурной сферы для погружения в креативную и коммуникативную среду;

анализ полученных результатов анимационной деятельности.

Для решения поставленных задач предлагается использовать комплекс направлений анимационной деятельности: школьная, театральная, социальная (муниципальная, арттерапия, коммуникативная анимация) и т.д.

Например, школьная анимация основана на применении театральных, игровых психотерапевтических средств, используемых в процессе обучения, досуга, коррекции, социализации детей. Связь «ученик – учитель» представляет собой копию связей, возникающих между сценой и залом. Следовательно, задача анимационной деятельности педагога в процессе обучения детей в образовательных организациях состоит в том, чтобы придать содержанию обучения образность и действием пробудить воображение и оптимизм у сироты.

Анимационная терапия является специфической областью психолого-педагогической деятельности, которая характеризуется совокупностью методов деятельности, позволяющих аниматорам активно вовлекать таких детей в культурную и социальную жизнь общества (например, работа с населением локального территориального культурного образования, анимация в семьях, анимационная деятельность с одаренными сиротами и др.).

Перечисленные инновационные технологии относятся к содержательному наполнению программ, реализуемых в работе учреждений социального обслуживания населения (детских домов-интернатов для детей-сирот, социально-реабилитационных центров помощи детям,

оставшимся без попечения родителей, социальных приютов); учреждений здравоохранения (домов ребенка), других учреждений, реализующих меры социальной защиты и помощи детям-сиротам.

Исследователи справедливо относят анимацию, лайф-коучинг, эгагогику и другие эффективные технологии к разряду эколого-культурных, основанных на принципе соблюдения устойчивого равновесия между жизненными установками личности и окружающей ее социальной средой. Бесспорным фактом является то, что подобное равновесие достигается с помощью вариативного формирования жизнеспособного подрастающего поколения.

#### Библиографический список

1. Аткинсон, М. Мастерство жизни. Внутренняя динамика развития [Текст] / М. Аткинсон, Р.Т. Чойс. – М.: Альпина Паблицер, 2012. – 214 с.
2. Вильямс, П. Лайф-коучинг – новая профессия для психотерапевтов [Текст] / П. Вильямс, Д. Дейвис. – М., 2007. – 256 с.
3. Зиммерль, В. Коучинг. Вперед от ресурса к цели! [Текст] / В. Зиммерль, Кл. Зиммерль. – СПб.: Вернера Регена, 2007. – 146 с.
4. Мечников, И.И. Этюды оптимизма [Текст] / И.И. Мечников. – Изд. 2-е. – М., 1988. – 328 с.
5. Моздокова, Ю.С. Социально-культурная реабилитация: атлас технологий [Текст] / Ю.С. Моздокова. – Тюмень: Вектор Бук, 2012. – 144 с.
6. Моллой, А. Лайф-коучинг. Меняю жизнь! [Текст] А. Моллой. – Минск: Попурри, 2010. – 272 с.

7. Рыбкин, И.В. Коучинг Социального Успеха [Текст] / И.В. Рыбкин. – М.: Изд-во: Института общегуманитарных исследований, 2005. – 224 с.
8. Садовская, В.С. От педагогики – к эдагогике: фьючерная логика развития [Текст] / В.С. Садовская, В.А. Ремизов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств, 2007. – № 3. – С. 235–238.
9. Уитмор, Дж. Коучинг высокой эффективности [Текст] / Дж. Уитмор; пер. с англ. – М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса, 2005. – 168 с.
10. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон [принят Гос. Думой 29 декабря 2012 г.].
11. Шепель, В.М. Ортобиотика: Слагаемые оптимизма [Текст] / В.М. Шепель. – М.: Авиценна, ЮНИТИ, 1994. – 295 с.
12. Юматова, Д.Б. Технологии самосбережения здоровья и жизненного оптимизма детей: метод. пособие [Текст] / Д.Б. Юматова. – М.: ГУ «Центр «Семья», 2010. – 54 с.
13. Режим доступа: <https://docs.google.com/document/d/...-...>
14. Режим доступа: <http://www.mosgu.ru>
15. Режим доступа: [souchastye.ru/siroty-lishilis-igot-pri...v-vuzy/ru](http://souchastye.ru/siroty-lishilis-igot-pri...v-vuzy/ru).
16. Режим доступа: [wikipedia.org/wiki/Лайф-коучинг](http://wikipedia.org/wiki/Лайф-коучинг)

*А.К. Турткараева*

## **К ПРОБЛЕМЕ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ-СИРОТ В РЕСПУБЛИКЕ КАЗАХСТАН**

Ребенок, его жизнь, здоровье, права и свободы являются высшей ценностью в любом цивилизованном государстве. Одним из ключевых прав, декларированных международной Конвенцией о правах ребенка, является право жить и воспитываться в семье.

Семья – социальный институт, призванный воспитывать ребенка, заботиться о его здоровье, прививать ему принятые в обществе нравственные ценности, готовить к жизни в социуме [4]. Но есть особая категория детей, в силу ряда причин, лишенная возможности жить в семье. Это – дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей. Социальная защита этих детей ложится на государство и включает в себя целый спектр мер – от создания детских домов и интернатов для детей-сирот до обеспечения их образованием, жильем, социальными выплатами и льготами.

Проблема социальной защиты детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, достаточно сложна в практическом отношении. От того, насколько успешно дети-сироты будут интегрироваться в общество, во многом будет зависеть стабильность и успешное развитие государства [1].

Современное казахстанское общество со всей очевидностью поставлено перед объективной необходимостью формирования современной целостной системы социальной защиты сирот, устойчивого и надежного функционирования социальных служб, обслуживающих эту категорию

населения и оказывающих им поддержку в деле жизнеустройства. Важным условием формирования подобной системы является продуманная социальная политика государства, которое должно отвечать за создание эффективных регламентирующих правовых норм и разработку социальных технологий поддержки и помощи детям-сиротам в соответствии с современными требованиями.

Казахстан целенаправленно и последовательно развивает систему социальной защиты детей-сирот. В основе этой системы лежат международные правовые акты в области защиты прав человека и ребенка – Всеобщая Декларация прав человека, Конвенция о правах ребенка, Декларация экономических, социальных и культурных прав человека и другие.

Президент Н.А. Назарбаев в лекции для студентов Назарбаев Университета отметил, что «сегодня казахстанцы – молодая и динамичная нация. Средний возраст граждан не превышает 35 лет. Начавшийся в 2005 году «бум рождаемости» продолжится по прогнозам демографов до 2016 года. Детей станет на 1,2 миллиона больше, чем в предыдущие годы. Уже сейчас мы должны создать все условия для их полноценного развития» [2]. В настоящее время в Республике Казахстан проживают более 5 миллионов детей в возрасте от 0 до 18 лет.

В 2006 году в стране был создан Комитет по охране прав детей, в 2007 году – территориальные департаменты по защите прав детей. Данными структурами проводится системная работа по реализации права детей жить и воспитываться в семье, осуществляется комплекс мер по деинституционализации детских домов и профилактике социального сиротства.

Благодаря эффективному взаимодействию и конструктивному диалогу между различными структурами власти и социума удалось добиться устойчивого повышения качества жизни детей как в стране, так и отдельно в нашей Костанайской области. Ежегодный мониторинг положения детей Костанайской области свидетельствует о результативной работе по созданию комфортных условий для проживания, обучения и воспитания детей-сирот. Все детские дома, Дома юношества, школы-интернаты для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, капитально отремонтированы [9].

Одним из приоритетных направлений социальной политики Республики Казахстан в отношении детей-сирот является устройство их в семью. Замещающая семья – форма жизнеустройства ребенка, который утратил связи с биологической семьей, приближенная к естественным условиям жизнедеятельности и воспитания, обеспечивающая наиболее благоприятные условия для его индивидуального развития и социализации, приобретения опыта семейной жизни [1]. Именно благодаря семейным формам воспитания каждый ребенок проходит необходимую семейно-ролевую адаптацию. Любая форма замещающей семьи предпочтительнее интернатного учреждения.

Вопрос семейного устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, актуален и в нашей области. Каждый ребенок имеет право расти и воспитываться в семье, знать о своих родителях, жить вместе с ними и чувствовать их заботу. И хотя эти принципы указаны в международных и казахстанских законодательных актах,



есть дети, которые воспитываются в детских домах при живых родителях. В нашем обществе этот феномен называется социальным сиротством.

Из общего количества детского населения области на сегодня детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей – 3107, из них более 80% – социальные сироты, дети при живых родителях [9].

В целях снижения уровня социального сиротства в государстве предусмотрены различные формы жизнеустройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи. Это усыновление, опекунов, патронат, гостевые семьи и прочее. Под эту практику подведена правовая база, регулирующая данные формы семейного устройства. 26 декабря 2011 года принят Кодекс Республики Казахстан «О браке (супружестве) и семье» – документ, который не только дает правовые основы регулирования брачно-семейных отношений, но и обеспечивает защиту прав и интересов семьи, определяя ее развитие приоритетным направлением государственной социальной политики [6].

Как правило, практически каждая семья имеет детей. Поэтому, определяя детство как правовое состояние лиц, не достигших совершеннолетия, в Кодексе более сотни статей посвящены правам детей.

Одним из главных прав ребенка, согласно Кодексу, является право знать своих родителей, право на их заботу, право на совместное с ними проживание, то есть право ребенка жить и воспитываться в семье. Кроме того, ребенок вправе выражать свое мнение при решении любого вопроса, затрагивающего его интересы, при этом учет мнения

ребенка, достигшего 10-летнего возраста, обязателен. Наряду с этим в Кодексе детализируются вопросы охраны имущества подопечных несовершеннолетних, содержащихся в детских организациях, а также вводятся нормы, закрепляющие компетенцию правительства страны по выплате пособий опекунам и попечителям, которые выполняют обязанности по воспитанию и содержанию детей, оставшихся без попечения родителей. В настоящее время государством введено материальное стимулирование граждан, принявших на воспитание детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. С 2011 года опекунам и попечителям выплачивается пособие на содержание данной категории детей в расчете 10-месячных расчетных показателей на одного ребенка.

В Кодексе по-новому рассмотрен существующий институт усыновления, который подразделяется на внутреннее и международное. При этом приоритет отдается национальному усыновлению. Неизменной осталась норма о тайне усыновления ребенка, которая охраняется законом. В соответствии с нормами Гаагской конвенции о защите детей и сотрудничестве в отношении иностранного усыновления сейчас в нашей стране предоставляются более широкие полномочия в вопросах защиты прав детей, усыновляемых иностранными гражданами, – право отслеживать их судьбы в других государствах, подписавших и ратифицировавших данную Конвенцию.

В целях профилактики социального сиротства ведется активная информационно-пропагандистская работа: в республике утвержден и реализуется План мероприятий

агитационно-пропагандистской работы, направленной на профилактику социального сиротства, пропаганду усыновления детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, разработанный Министерством образования и науки совместно с Национальной комиссией по делам женщин и семейно-демографической политике при Президенте Республики Казахстан, министерствами связи и информации, культуры. Для информационного просвещения населения в СМИ публикуются материалы по проблеме социального сиротства, по республиканским и местным телеканалам выходят тематические программы, на ведущих республиканских телеканалах транслируются социальные видеоролики и реклама в бегущей строке, издаются и распространяются различные наглядные материалы, листовки, буклеты и брошюры. На сайтах Комитета и департаментов по защите прав детей размещаются информации о детях, которых можно усыновить [5]. Например, на республиканском телеканале «Ел арна» выходит серия передач «Наши дети», в местных газетах ведутся специальные рубрики «Каждому ребенку – семью», «Я ищу маму!», «Мама, найди меня», «Миру нужен я, мне нужна семья» и другие. На местном телевизионном канале «Алау ТВ» выходит программа «Хочу в семью».

Для оказания поддержки граждан, желающих принять в свои семьи детей из детских домов, в Астане создан Институт семейного воспитания. В помощь классным руководителям, педагогам, родителям институтом подготовлено методическое пособие «Семейное воспитание». В регионах действуют университеты педагогических знаний

для родителей, родительские академии, школы приемных родителей, службы поддержки семьи, общественные объединения отцов, матерей и другие формирования.

С июня 2012 года действует единый информационный интернет-портал «Усыновление в Казахстане», на котором размещается информация о детях, подлежащих устройству в семьи. Из почти 3000 детей, сведения о которых размещены на сайте, 80 детей уже устроены в семьи казахстанских граждан. Увеличилось число казахстанских граждан, желающих усыновить детей (с 1380 в 2012 году до 1871 в 2013 году). В результате проводимой работы в республике наблюдается положительная динамика сокращения количества детских домов и их воспитанников [7].

Данная категория детей находится в зоне особого внимания Первой леди страны Сары Назарбаевой. Одним из векторов деятельности основанного по ее инициативе международного благотворительного фонда «Бобек» является помощь студентам из числа сирот, получающим образование в вузах и ссузах. С 2011 года выпускникам из числа сирот выделяются образовательные гранты на педагогические специальности в соответствующих вузах и колледжах [8].

Как видим, обеспечение приоритетного права каждого ребенка на воспитание в семье является стратегической задачей нашего государства. Сегодня проводится большая работа по внеочередному представлению жилья сиротам, повышению оплаты труда опекунам и патронатным воспитателям, созданию семейных детских домов и сокращению детских домов казенного типа, что, несомненно, будет способствовать успешной социализации детей-сирот.

Ребенок, имеющий семью, взаимодействует с большим количеством людей. В этом взаимодействии он учится жизни, овладевает различными социальными ролями, поэтому наша задача – сделать все возможное, чтобы каждый ребенок-сирота нашел свою семью.

#### Библиографический список

1. Бережная, О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации [Текст]: автореф. ... канд. пед. наук / Бережная О.В. – М., 2006. – 21 с.

2. Выступление Президента Казахстана Н.А. Назарбаева перед студентами Назарбаев-Университета «Казахстан на пути к обществу знаний» (Астана, 5 сентября 2012 года) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakon.kz>

3. Германенко, Е. Создание приемных семей как оптимальное условие адаптации детей [Электронный ресурс] / Е. Германенко. – Режим доступа: <http://planeta-semja.iatp.by/05>

4. Закон Республики Казахстан «О правах ребенка в РК» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakon.kz>

5. Калашникова, Н.П. Некоторые аспекты решения проблем сирот в Казахстане. [Текст] / Н.П. Калашникова. – Астана, 2012.

6. Кодекс Республики Казахстан «О браке (супружестве) и семье» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.zakon.kz>

7. Материалы заседания Межведомственной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при Правительстве РК «О проблемах обеспечения жильем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [Текст] // Вестник МОН РК. – Астана, 2010 г.

8. Основные показатели в сфере охраны прав детей Республики Казахстан за 2012 год [Текст] // Комитет по охране прав детей МОН. – Астана, 2013.

9. Положение детей в Костанайской области в 2012 году [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.balakst@mail.ru>

*Р.С. Димухаметов*

**КОНВЕНЦИЯ «О ПРАВАХ РЕБЕНКА» –  
ОСНОВОПОЛАГАЮЩИЙ ДОКУМЕНТ  
СОВРЕМЕННОЙ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ  
РОССИИ В ОТНОШЕНИИ ДЕТЕЙ**

Немецкий ученый Кликс Ф., автор книги «Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта», пишет, что в структуре квазисоциальных отношений обезьян малыши занимают особое положение. Автор приводит результаты исследования Х. Куммера (Kummer, 1975), который сообщает о следующем наблюдении: «Вдоль края скалы идет взрослый павиан. Под ним у подножия скалы играют молодые животные. В этот момент один из камней срывается и катится вниз. Павиан в прыжке перехватывает

его, удерживая до тех пор, пока малыши внизу не разбежались. После этого он отпускает камень и идет своей дорогой» [7].

Еще Ч. Дарвин заметил, что многие альтруистические проявления животных в чем-то противоречат теории естественного отбора. При этом он ссылается на рассказ Сэинтсбери о том, как сородичи слепого пеликана не бросили его на произвол судьбы, а кормили, как и других младенцев. По Ч. Дарвину, подобные проявления общественных инстинктов присущи слонам, собакам, галкам и диким гусям [6]. И в этих проявлениях четко просматриваются истоки человеческой нравственности.

В далекой древности, когда человек еще только становился человеком, постепенно складывалась архаическая парадигма взаимонаправленного альтруизма во взаимоотношениях между людьми. И во многом этот опыт был заимствован человеком из животного мира.

Напрашивается вопрос: «Неужели *Homo sapiens* начала третьего тысячелетия менее нравственен, нежели павиан или пеликан? Неужели общество не сможет отвести угрозу от детства?»

Инфантицид – человекоубийство, убийство детей – было обычным явлением во все времена.

Во времена В. Гюго на площади перед Собором Парижской Богоматери проходила бойкая торговля детьми. Трупы детей ежедневно вылавливали из вод Сены. Только при Петре I убийство детей стало приравняться к человекоубийству и подлежало наказанию.

Не является исключением и наше время. Еще в 1992 году членами Комитета ООН по правам ребенка делегации РФ был задан вопрос: «Какие меры предпринимаются в РФ, чтобы не передавать детей на международное усыновление?» [19]. Иначе как торговля лишними детьми, как завуалированный узаконенный инфантицид по отношению к нежеланному ребенку (а для женщины – выход «скрыть позор») – это явление не назовешь.

Пословица утверждает: копейка – рубль бережет. Интересно знать, как продажа детей способствовала укреплению государственного бюджета, это предприятие выгоднее продажи оружия, национального богатства?

Джон Локк, Ж.-Ж. Руссо, Н.А. Некрасов и другие философы, педагоги, писатели резко выступали против побоев и эксплуатации детей. Еще в 1917 году отечественный педагог К.Н. Вентцель предложил Государственной Думе принять особые меры защиты детства – проект Декларации прав ребенка.

Необходимость в особой защите ребенка была предусмотрена в Женевской Декларации прав ребенка, принятой впервые в истории в 1924 году Лигой Наций (создана по итогам первой мировой войны).

Именно с этого года можно вести отчет Всемирного движения в интересах детей. По поводу данной Декларации известный польский педагог Януш Корчак с горечью писал: «Женевские законодатели спутали обязанности и права; тон декларации не требование, а увещание: воззвание к доброй воле, просьба о благосклонности» [10].

В 1959 году Генеральная Ассамблея ООН принимает Декларацию прав ребенка, в преамбуле которой отмечается:



«Человечество обязано дать ребенку все лучшее, что оно имеет» [3]. А в статье 8 провозглашается, что «наилучшее обеспечение интересов ребенка должно стать руководящим принципом для тех, на ком лежит ответственность за его содержание и воспитание» [3].

Однако о существовании данного документа советские педагоги узнали по прошествии 30 лет. В 1989 году был сделан существенный прорыв по закреплению международным сообществом неотъемлемых прав ребенка – Генеральная Ассамблея ООН единогласно на основании консенсуса приняла Конвенцию о правах ребенка [9], пронизанную идеями уважения к личности ребенка и его достоинству, правам на жизнь, образование, всестороннее развитие, защиту от насилия. Конвенция провозглашает как взаимосвязанное и неделимое целое всю гамму гражданских, политических, экономических, социальных и культурных прав всех детей, которые абсолютно необходимы для их выживания, развития, защиты и участия в жизни своих обществ.

Уважение прав человека начинается с отношения общества к своим детям. С подачи публицистов Конвенцию назвали «мировой Конституцией прав ребенка» [17].

Конвенция – это международный стандарт, к достижению которого должно стремиться государство, строящее правовые отношения своих граждан, заботящееся о своем будущем. Конвенция – плод творчества международного интеллектуального потенциала, ключ к формированию философии образования, основанной на гуманистических идеях классиков права, философии, педагогики [5].

Что же пугает противников Конвенции прав ребенка?

Первое. Что каждый ребенок в ней признается самостоятельным субъектом права?

Второе. Что его права, честь, достоинство находятся под защитой государства и ребенок может сообщить о том, что он подвергается насилию?

Действительно, конвенция – документ высокого социально-нравственного звучания, педагогическое же значение его нам еще предстоит осмыслить.

Многие статьи Конвенции совершенно не требуют материальных затрат.

В сентябре 1990 г. в ООН состоялась Всемирная встреча на высшем уровне в интересах детей, на которой мировые лидеры 159 стран решительно поддержали Конвенцию и подписали Всемирную декларацию о выживании, защите и развитии детей, а также План действий по реализации Декларации в 90-е годы.

Декларация не является документом юридически обязательным, однако ее моральная сила не вызывает сомнений. Лидеры стран заявили: «Настоящим мы сами торжественно берем на себя обязательство уделять первостепенное внимание правам детей, их выживанию, защите и развитию».

На основании Конвенции, Декларации и Плана действий во многих странах приняты национальные программы такие как «Дети России» и пр.

Последнее 10-летие XX века было временем серьезных испытаний для России. На смену рухнувшей системы социальной защиты населения выстраивалась новая, но самое главное заключалось в том, чтобы сформировать

новую парадигму – новую сетку ценностных отношений в государстве и обществе по отношению к детям.

Практика показывает, что исправить ребенка назначением наказания невозможно. Лишение свободы для многих несовершеннолетних – избыточная мера наказания.

Цель российского суда, сохранившаяся до сегодняшних дней, – как можно быстрее изолировать ребенка совершившего правонарушение, а в большинстве развитых стран отношение к ребенку, преступившему закон, иное: его не спешат карать, а предпочитают воспитывать, считая, что рецидивист, выросший из малолетки-заключенного, в конечном счете, обойдется обществу дороже. И видимо, пора понять, что пенитенциарная система для несовершеннолетних – это своеобразная система «повышения квалификации для уголовного мира».

Действующая судебная система оказалась не готовой гарантировать право ребенка на своевременное, качественное и беспристрастное рассмотрение уголовных дел компетентными органами в соответствии со ст. 40 Конвенции прав ребенка.

Законодатель видит возможность изменить такое положение путем создания в системе судов общей юрисдикции специализированных судов по делам несовершеннолетних – ювенальных судов. Они существовали в России с 1910 до установления советской власти и рассматривались как орган попечения о несовершеннолетних.

Таким образом, речь идет о формировании целостной системы ювенальной юстиции, в которую входят:

- институт ювенального суда;

- ювенальная прокуратура;
- детская адвокатура;
- детский омбудсмен;
- институт социальных педагогов и работников, детских психологов и пр.;

Важнейший компонент ювенальной юстиции – инфраструктура социальных учреждений:

- это система учреждений и мероприятий – защитный пояс, чтобы дети, преступившие закон, не попадали на скамью подсудимых;

- эта система направляется на социальную реинтеграцию правонарушителя, а не на изолирование его от общества или маргинализацию.

Совершивший правонарушение ребенок обязан признать свои действия незаконными, взять на себя ответственность за них и принять их последствия, он принимает участие в обсуждении решения о санкциях и компенсации. Проблема разрешается быстро, процедура разбирательства будет непосредственно следовать за проступком, а не откладываться на длительное время. Участие в разбирательстве принимает как семья, так и советы общности (советы старейшин, ветеранов, отцов, матерей и пр.). Правонарушитель компенсирует ущерб, нанесенный потерпевшему, избегая контакта и вовлечения в формальную систему правосудия (не приходится прибегать к лишению свободы).

В опыте ювенальной юстиции в мире применяются различные формы и методы работы с несовершеннолетними правонарушителями:

- предлагаются программы примирения;
- создаются координационные советы;
- включаются соцработники, врачи, адвокаты;
- организуются бесплатные юридические консультации;
- оформляются «карты социально-психологического сопровождения несовершеннолетних правонарушителей»;
- формируется детская адвокатура и пр.

Международный опыт становится достоянием ювенальной юстиции России.

В соответствии с новым Законом РФ «Об образовании» [13], вступившим в силу 01.09.2013 г., в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, создается комиссия по урегулированию споров между участниками образовательных отношений. Решение комиссии является обязательным для всех участников образовательных отношений и подлежит исполнению в сроки, предусмотренные указанным решением.

У нас утверждается ювенальная педагогика. Если педагогика – наука о воспитании, то ювенальная педагогика как отрасль педагогической науки рассматривает:

- возрастные особенности ювенального периода развития личности;
- сущность, особенности развития и социализации личности в ювенальном возрасте;
- девиантное поведение и трудновоспитуемость;
- проблемы семейного воспитания несовершеннолетних;

– особенности и проблемы воспитания и обучения несовершеннолетних с девиантным поведением и пр.

У нас формируются:

- ювенальная психология,
- ювенальная медицина,
- ювенальная юстиция и пр.

Вместе с тем в параллельном с нами мире мощно формируется и «становится на оба крыла» тоталитарная секта «Ювеналы», представители которой считают традиционную семью и традиционные семейные ценности пережитками. Эти понятия нельзя смешивать!

О ювенальной системе наши граждане знают лишь из СМИ и чаще всего – только негативные стороны данного явления.

А, между прочим, ювенальный возраст еще с античных времен включал в себя прохождение всеми подростками и юношами различных стадий инициации, включающих соревнования, демонстрацию умений, навыков, готовности к защите Отечества, созданию семьи и пр.

В организации и проведении этих торжеств принимали участие не партии, а граждане – лучшие люди города, села, улицы, советы старейшин, отцов, матерей, аксакалы и пр.

К сожалению, наши граждане выступили против ювенальной системы. Их напугало иностранное слово «ювенальный»! Их напугало это «страшное» слово «толерантность», которое всегда понималось как «терпимость», «терпение». В словаре В.И. Даля читаем: «Терпеть, что выносить, переносить, сносить, нуждаться, страдать»; «терпимость,

свойство, качество это. Терпимость веры, разных исповеданий. Терпимость личных убеждений» [2]. В Философском энциклопедическом словаре 1983 года понятия терпение, терпимость, толерантность вообще отсутствуют [21]. В Современном словаре иностранных слов (1992 г.) толерантность трактуется как терпение, но дается и более расширенное толкование с точки зрения биологии, медицины; объясняется и социально-психологический контекст: «3) терпимость, снисходительность к кому-, чему-л.» [18].

В словаре социально-психологических понятий (1987 г.) дефиниция толерантность рассматривается, как «свойство личности непредвзято оценивать людей, события, явления, обладающие различными, в том числе противоречивыми чертами; характеризуется способностью отмечать одновременно и положительные, и отрицательные черты, соотнося собственные взгляды со всей имеющейся информацией, не отдавая предпочтения в конечной оценке собственному отношению. Это признак ума, его культуры и выражается в уважении к чужим мнениям и убеждениям» [8].

Но наиболее широкое и полное определение понятия «толерантность» дано в принятой Генеральной конференцией ЮНЕСКО 16 ноября 1995 года резолюции 5.61 «Декларации принципов толерантности» [4]. В статье 1 читаем:

*«1.1. Толерантность означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убеждений. Толерантность – это*

*гармония в многообразии. Это не только моральный долг, но и политическая и правовая потребность. Толерантность – это добродетель, которая делает возможным достижение мира и способствует замене культуры войны культурой мира.*

**1.2.** *Толерантность – это не уступка, снисхождение или потворство. Толерантность – это прежде всего активное отношение, формируемое на основе признания универсальных прав и основных свобод человека. Ни при каких обстоятельствах толерантность не может служить оправданием посягательств на эти основные ценности, толерантность должны проявлять отдельные люди, группы и государства.*

**1.3.** *Толерантность – это обязанность способствовать утверждению прав человека, плюрализма (в том числе культурного плюрализма), демократии и правопорядка. Толерантность – это понятие, означающее отказ от догматизма, от абсолютизации истины и утверждающее нормы, установленные в международных актах в области прав человека.*

**1.4.** *Проявление толерантности, которое созвучно уважению прав человека, не означает терпимого отношения к социальной несправедливости, отказа от своих или уступки чужим убеждениям. Это означает, что каждый свободен придерживаться своих убеждений и признает такое же право за другими. Это означает признание того, что люди по своей природе различаются по внешнему виду, положению, речи, поведению и ценностям и обладают правом жить в мире и сохранять свою индивидуальность. Это также означает, что взгляды одного человека не могут быть навязаны другим».*

#### **В статье 4:**

**4.1.** *Воспитание является наиболее эффективным средством предупреждения нетерпимости. Воспитание в духе толерантности начинается с обучения людей тому, в чем заключаются*



*их общие права и свободы, дабы обеспечить осуществление этих прав, и с поощрения стремления к защите прав других.*

*4.2. Воспитание в духе толерантности следует рассматривать в качестве безотлагательного императива...».*

Будем помнить, что любое воспитание начинается с разъяснения детям их обязанностей, а не только «прав и свобод» и воспитания дисциплины, взаимоуважения к правам субъектов образовательного процесса. Вот те аспекты «прав и свобод», на которые следует обратить пристальное внимание, в противном случае конвенция прав ребенка и декларация толерантности превратятся в «хартию всеобщей вольности детей» (Е.М. Рыбинский), а образовательные организации от детского сада до вузов – в бурсу [16], хорошо описанную еще в середине XIX в. Н.Г. Помяловским.

С принятием КПР изменилось и положение о комиссии по делам несовершеннолетних. Она вот уже два десятка лет наделена функцией защиты прав ребенка. Правда, об этой ее функции мало кто знает. Так удобнее работать. Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав не карательный орган, это ключевое звено ювенальной юстиции: «локомотив» ювенальных технологий.

Полагаю, что комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, включая в свой состав людей с погонями, должны широко открыть двери для самых авторитетных (не по должности, а по заслугам) граждан города, района, села и стать по-настоящему общественным формированием.

В советское время в каждом городе, районе, селе, предприятии работали советы по коммунистическому

воспитанию. Общественные институты «делили» ответственность с семьей, школой и властью за состояние социального воспитания. Сегодня делаются робкие попытки создать их, но принцип келейности сохраняется и в новое время.

Недавно в беседе с одним заведующим районной психолого-педагогической службой в ответ на вопрос: «Как вы осуществляете взаимодействие с комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав?», – узнал, что взаимодействия нет, в состав районной комиссии она не входит. Не берусь судить, правильно ли это. Но глубоко уверен, что без взаимодействия нельзя даже вести речь об успехах в работе, и можно ли в районе, городе создать ту образовательную среду, которую Л.С. Выготский назвал «интегральным средством воспитания». Можно ли в таком случае интегрировать силы, знания и умения хотя бы в рамках одного района, города, села?

А.Я. Найд, В.И. Журавлев утверждают: «Пора понять, что не педагогика должна вытекать из политики, а наоборот – политика из педагогики, ибо все, что совершается в этом мире, должно служить человеку, его счастью, а объяснять путь к этому призвана в первую очередь педагогика» [12].

Студенты, будущие педагоги, на занятиях часто спрашивают: «Можно ли в ситуациях, когда ежедневно кого-то из высокопоставленных чиновников разоблачают, обвиняют, наказывают, воспитать у школьников тот набор качеств, который включен в ФГОС общего среднего образования как «портрет выпускника школы», формировать российскую гражданскую идентичность?

Ребенок имеет право на здоровье. А это не только наличие или отсутствие заболеваний. Речь идет о социальном и психическом здоровье. Социальное здоровье формирует, по словам В.А. Ясвина, «общественный ветер» [23], который формируют среда, СМИ, улица, двор, среда семьи и школы, транспортная культура и пр. Пока от «общественного ветра», созданного в городе, припахивает так, что и окна нельзя приоткрыть. Мы разделяем точку зрения А.Г. Асмолова, утверждающего, что «стратегией поиска педагогических технологий становится стратегия построения развивающего образа жизни, различных обучающих и воспитывающих сред.

Педагог, учитель при таком понимании процесса образования превращается в социального архитектора образа жизни ребенка, который в процессе сотрудничества ... с детьми помогает найти им свою дорогу в полном противоречий мире» [1]. Ювенальная юстиция нам нужна еще и потому, что единственный школьный социальный педагог – социальный архитектор – не в состоянии охватить своим вниманием всех учащихся. Школе, скорее всего, дополнительные ставки социальных педагогов не выделяют. А ювенальную систему такими кадрами быстрее укомплектуют. У нас традиционно принято на все вызовы времени отвечать расширением чиновничьего аппарата.

С 1985 г. действуют Пекинские правила «Правосудие в отношении несовершеннолетних» [15], а кто их знает, кто их пропагандирует?

В них предусмотрены следующие возможные приговоры:

- постановление об опеке, руководству и надзору,
- пробация (от англ. probation – испытание, – форма условного осуждения),
- постановление о работе на благо общества,
- финансовые наказания, компенсации,
- постановление об участии в групповой психотерапии,
- передача на воспитание, назначение наставников,
- работа с волонтерами,
- рекомендации о смене места проживания и пр.

«Пекинские правила» устанавливают, что до вынесения приговора несовершеннолетнему необходимо представлять судье результаты социального обследования ребенка и его семьи; обосновывается необходимость вовлечения к рассмотрению судьбы ребенка соответствующих социальных и юридических служб; предусмотреть альтернативные меры воздействия, варианты приговоров, не связанных с лишением свободы, развитие реабилитационного правосудия.

Цель ювенальной юстиции – выявить причину преступления, чтобы устранить ее и дать ребенку шанс исправиться. Ведущий принцип ювенального суда – рассматривать ребенка не как объект для репрессий, а как субъект реабилитации.

Почему бы телевидению не показать несколько переговорных процессов? Такой взгляд на ювенальную юстицию соответствует духу и букве Конвенции прав ребенка.

Почему мы не информируем граждан, как реализуется Конвенция в области?

Я выступаю за ювенальную юстицию, но ...

Без тех перекосов, которые мы встречаем в практике Финляндии, Франции, Голландии и пр.

Без мер, разрушающих главный институт воспитания – семью.

Без тех негативных примеров, который уже успела накопить еще несформировавшаяся ювенальная система России в стремлении соответствовать западным стандартам.

Под «соусом» прав человека, толерантности и прочего нам подбрасывают идеи, которые не способствуют и не имеют целью развитие человеческого потенциала. Наконец-то в Австралии победил разум – однополые браки признаны противоестественными. Опыт Запада нами должен критически осознаваться, необходимо перенимать то, что не противоречит здравому смыслу, нашим отечественным и национальным ценностям.

Демократия, гражданское общество не могут быть импортированы из зарубежья, не могут быть введены ни Конституцией, ни Законами. Они должны быть найдены и развиты самим гражданским обществом. У всех народов России был свой опыт опеки, попечительства и защиты несовершеннолетних.

Проблемы воспитания, здоровья, защиты прав и достоинства ребенка и его семьи становятся особенно актуальными, когда государство и общество делают попытки преодолеть экономическую и социальную нестабильность, снизить детскую и подростковую преступность.

В подобной ситуации на помощь государству пришли различные общественные формирования, выступающие

в защиту детства, инвалидов, престарелых и других категорий населения, оказывающие помощь детям и подросткам по преодолению алкогольной, токсикологической и наркоманической зависимости, пропагандирующие здоровый образ жизни, защиту прав ребенка, семьи, по работе с детьми с отклоняющимся, девиантным поведением, реабилитации детей-инвалидов и пр. Но СМИ их деятельность часто обходит молчанием.

В учебнике «Основы социальной работы» отмечается: «Под социальной защитой понимается система мероприятий, осуществляемых обществом и его различными структурами, по обеспечению гарантированных минимально достаточных условий жизни, поддержанию жизнеобеспечения и деятельного существования» [14].

Попробуйте, сравните вышеприведенное определение со словами У. Теккерея, который в свое время едко заметил: «Из того, что мы с вами эпикурейцы или просто очень разборчивы в еде, еще не следует, будто деревенский батрак чувствует себя несчастным, обедая хлебом с салом». У него же: «Не все люди совершенны, а жизнь человеческая отнюдь не так уж приятна и гармонична» [20, с. 46].

В определении понятия социальная защита мы усматриваем подход с позиции социальной работы этапа благотворительности. Итак, «хлеба и зрелищ!»

Но сегодня человечество перешагнуло в XXI век.

На данном этапе «социальной защиты детства» мы видим обратное – защиту государства и общества от детства. Неужели формируются квазисоциальные отношения Homo sapiensов XXI «каменного» века?

Определение, на наш взгляд, требует некоторого уточнения через призму Декларации прав человека и Конвенции о правах ребенка, утверждающие общечеловеческие ценности: свободу, права, достоинство, терпимость, равенство и справедливость.

Присоединившись к этим международно-правовым актам, Россия сделала не просто важный шаг к признанию прав Человека, но и взяла на себя огромную ответственность за будущие поколения.

Речь сегодня идет о том, как реализовать декларированные в Конвенции права. А какие у ребенка возможности реализации своего веера прав? Тем более, как реализовать право на защиту?

Крайне метко и, пожалуй, по аналогичному поводу еще юный М.Ю. Лермонтов писал:

И кто-то камень положил  
В его протянутую руку... [11].

Но ведь «социальная защита» не должны быть камнем! В вышеуказанных документах даже специально подчеркивается: помощь, защита и другие наши благие намерения не должны оскорблять «достоинство личности».

При правозащитном подходе к развитию конкретные ситуации (защита, поддержка, помощь и т.п.) рассматриваются не просто через призму людских потребностей или потребностей развития, а через призму обязанности государства, общества удовлетворять неотъемлемые права человека. При таком подходе у людей появляется возможность требовать справедливость по праву, а не в качестве милостыни.

Да, экономическое состояние государства такое (при наличии нескольких сотен миллиардеров на всю Россию), что мы заранее в определение понятия социальная защита закладываем «обеспечение гарантированных минимально достаточных условий жизни». Почему же не «гарантированных достойных человека условий жизни»?

Дети и молодежь имеют право жить яркой, разнообразной жизнью, и в этом им обязано помочь государство и общество.

Молодежь всего лишь зеркальное отражение общества, построенного взрослыми. Основными принципами воспитания при правозащитном подходе становятся:

- обеспечение приоритета воспитания и защиты прав и интересов детей и молодежи перед вынужденными мерами их перевоспитания;
- гуманизация отношения общества к детям, подросткам и молодежи через гуманизацию законодательства, сферы воспитания.

Наш главный принцип состоит в том, что три ведущих института: государство, бизнес, общество ответственны за состояние в области социального воспитания.

Фундамент модели взаимодействия личности, семьи и общества строится на признании первичности семьи, семейно-бытовой среды (а не производственной, учебной) и партнерских отношений с ней.

Вместе с тем семья, являясь объектом воздействия со стороны государства, общества и его институтов, нуждается в многогранной и многоплановой помощи и защите. Как правило, работа с семьей носит «пожарный характер».



Вместе с тем в ряде школ нарабатывается опыт профилактического, опережающего свойства на основе диагностики семьи, семейно-бытовой среды.

Социальная защита детства – это социальный зонтик (щит), «скрывающий, охраняющий, ограждающий» (В.И. Даль) жизнь, достоинства, права, свободу, честь ребенка, находящегося под покровительством государства, его законов и способствующий позитивной социализации личности ребенка, его воспитанию, развитию.

В заключении апофеозом пусть прозвучат слова Э. Фромма из его «Кредо»: «Я верю в свободу, в право человека быть самим собой, отстаивать свои права и бороться против тех, кто пытается воспрепятствовать ему в этом. Но свобода – нечто большее, чем отсутствие насилия и угнетения; большее, чем «свобода от...». Это «свобода для...» – свобода стать самостоятельным, свобода скорее быть многим, чем иметь много или использовать вещи и людей» [22].

Более 100 лет тому назад наши отечественные педагоги Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, П.П. Блонский и другие показали и доказали, что воспитание без включения ребенка в трудовую деятельность, развития детской инициативы и самостоятельности, организации детского самоуправления, организации сообществ детей и взрослых – безрезультатно.

Дух и буква Конвенции прав ребенка требуют принятия неотложных мер по созданию условий для ее реализации, а именно:

– педагогизации среды, расширения границ воспитательного пространства, вовлечения в него местного общества и бизнеса;

- продвижения в поликультурном, поликонфессиональном обществе идей терпимости, толерантности, политического, этнического и религиозного плюрализма;

- создания атмосферы для духовного роста личности и осознания своего места в жизни;

- развития у молодежи навыков цивилизованного общения и формирования гражданской позиции, удовлетворения разнообразных духовных потребностей личности ребенка, подростка, молодежи без жесткой регламентации деятельности на местах;

- не только фокусирования внимания общества на проблемах детства, но и организации общества для решения этих проблем;

- формирования современного общественного сознания, основывающегося на высоких нравственных началах, культурных традициях, принципах демократии, гражданственности и патриотизма;

- объединения молодежи и повышения ее собственной роли и значимости в обществе и пр.;

- исследования исторического отечественного опыта и обогащения его педагогически целесообразными идеями, не ущемляющими права и достоинства Человека.

Только тогда, когда мы сможем сказать, что ни на йоту не отступаем от духа и буквы Конвенции прав ребенка, будем считать, что она стала основополагающим документом современной социальной политики России в отношении детей, настольной книгой каждого чиновника, педагога, родителя.

## Библиографический список

1. Асмолов, А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров [Текст] / А.Г. Асмолов. – М.; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 768 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка [Текст] / В.И. Даль. – Т. IV. – М.: Русский язык, 1980.
3. Декларация прав ребенка. Принята резолюцией 1386 (XIV) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 ноября 1959 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.un.org/ru/documents/declconv/declarations/childdec.shtml>
4. Декларация принципов толерантности [Текст] [утверждена резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.]. – Париж: ЮНЕСКО, 2000.
5. Димухаметов, Р.С. Конвенция ООН о правах ребенка. Общекультурные ценности – основа формирования профессионально-педагогической культуры [Текст]: учеб. пособ. / Р.С. Димухаметов 2-е изд., испр. и доп. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2013. – 164 с.
6. История социальной работы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://anotherproxy.com/istoriya-socialnojj-raboty/25/>
7. Кликс, Ф. Пробуждающееся мышление. У истоков человеческого интеллекта [Электронный ресурс] / Ф. Кликс. – М., 1983.– Режим доступа: <http://evolv.ho.ua/Books/Klix/index.html>
8. Коллектив. Личность. Общение [Текст]: словарь соц.-психол. понятий. – Л.: Лениздат, 1987. – С. 113–114.
9. Конвенция о правах ребенка [принята Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.].

10. Корчак, Я. Педагогическое наследие [Текст] / Я. Корчак; пер. с польс.; сост. К.П. Чулкова. – М.: Педагогика, 1991. – 272 с.

11. Лермонтов, М.Ю. Нищий («У врат обители святой») [Электронный ресурс] / М.Ю. Лермонтов. – Режим доступа: <http://ilibrary.ru/text/1039/index.html>

12. Найн, А.Я. Вопросы систематизации категорий педагогики [Текст] / А.Я. Найн // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – 224 с.

13. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон: [принят Гос. Думой 21 декабря 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г.].

14. Основы социальной работы [Текст]: учебник. / отв. ред. П.Д. Павленок. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 368 с.

15. Пекинские правила «Правосудие в отношении несовершеннолетних» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://platformarb.com>

16. Помяловский, Н.Г. Очерки бурсы [Электронный ресурс] / Н.Г. Помяловский. – Режим доступа: <http://go.mail.ru/search>

17. Рыбинский, Е.М. Как и что рассказывать детям о Конвенции прав ребенка [Текст] / Е.М. Рыбинский. – М., 1992.

18. Современный словарь иностранных слов [Текст]. – М.: Русский язык, 1992.

19. Сто двадцать шесть вопросов, заданных членами Комитета ООН по правам ребенка делегации Российской Федерации [Текст] / сост. М.А. Галагузова, Г.Н. Штинова. – Уральский пед. ин-т – Екатеринбург, 1993. – 15 с.

20. Теккерей, У. Собрание сочинений [Текст]. В 12 т. Т. 10. Виргинцы: роман / У. Теккерей. – М.: Худож. лит., 1979. – 496 с.
21. Философский энциклопедический словарь [Текст]. – М.: Советская энциклопедия, 1983.
22. Фромм, Э. Душа человека [Текст] / Э. Фромм. – М.: Издательство АСТ-ЛТД, 1998. – 664 с.
23. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

*Н.С. Сидоренко*

## **ИСТОРИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УПРАВЛЕНИЯ СИСТЕМОЙ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЕЙ-СИРОТ В РОССИИ**

Традиция помощи детям-сиротам в России имеет глубокие исторические корни, уходящие в глубь веков. Уже у древних славян исследователи выявляют институт «приймачества» и практику коллективной поддержки детей, оставшихся без попечительства («выхованцы»).

В Киевской Руси в связи с распространением христианства наряду с частной практикой поддержки (в первую очередь княжеской) происходит становление и развитие церковно-монастырской системы. Мир, т.е. общество и государство, щедро наделяя монастыри вотчинами, этим возлагал на них обязанность устроить общественную благотворительность. Монастыри организуют содержание

сиротских приютов, создают при них школы для детей (Новодевичий монастырь в Москве).

В период складывания московского централизованного государства, в царствование Ивана IV впервые вопросы социального призрения поднимаются на уровень государственной проблемы. Решения Стоглавого Собора 1551 г. определили симфонию светской и духовной властей в подходах к ее решению. Не устранившись полностью от дела призрения нуждающихся, Церковь рекомендовала светской власти усилить контроль в этой сфере: «Да повелит благочестивый царь в всех ... описати по всем градам... да в коемуждо граде устроить богадельни мужския и женския, и тех ... не могущих нигде же главы подклонити, устроить в богадельнях пищею и одеждой».

Дальнейшее укрепление позиций государства в решении социальных вопросов тесно связано с процессом становления и развития Российской империи в XVII-XIX вв., формированием в числе органов государственного правления, осуществляемого с помощью приказов, тех, которые призваны оказывать поддержку бедным и страждущим, в том числе - детям-сиротам. В их числе следует отметить Патриарший приказ (1626-1739 г.), которому были определены в ведение сиротские дома. Однако не стоит переоценивать сферу их действия. В.О. Ключевский отмечает: «Между тем, в обширной сфере внутреннего благоустройства и благочиния, непосредственно соприкасающейся с народными нуждами и интересами, находим всего 12 приказов, да и из тех одни, как Аптекарский и Книгопечатный, были незначительные конторы с очень ограниченным

кругом действия, другие служили только потребностям столицы или администрации: таковы были два Земских двора, полицейские управления города Москвы и известный с начала XVI в. ... Попечение об общем благосостоянии, ... народное здравие и ... общественное призрение... наконец, народное просвещение – все эти элементарные условия общественного благосостояния не находили себе прямых органов в строе приказного управления, а со стороны церкви, точнее, церковных властей, насколько касалось их общее благосостояние, государство не встречало не только поощрения, но даже и поддержки в делах этого рода» [1].

В условиях ранней петровской модернизации, связанной с усилением социальной мобильности, вопросы детства выступают в качестве самостоятельной государственной проблемы. В рассматриваемую эпоху появляется идея попечения о детях-сиротах с помощью специальных детских учреждений – сиротских домов – практики, введенной в 1706 г. Новгородским митрополитом Иовом (построившим по собственной инициативе и за собственные средства в Холмово-Успенском монастыре «сиропитательницу» для «зазорных» младенцев).

Петр I высоко оценил инициативу Церкви в создании сиротских приютов, и стремился придать этому направлению широкий и устойчивый характер. Решение данной проблемы он видел на пути соединения усилий государства и общества.

Указами 1712–1724 гг. вводилась система устройства незаконнорожденных детей, включавшая правило анонимности приема («клали тайно в окно, дабы приношенных

было не видно», «дабы вящаго греха не делали, сиречь убийства»); создания приютов как светских (гошпиталей) так и церковных в каждой губернии за ее счет. Финансирование этих учреждений возлагалось на Церковь и государство.

Были определены и новые принципы деятельности институтов поддержки детей-сирот: они включали не только заботу об их здоровье, но и о воспитании, образовании. Мальчики в дальнейшем должны были отдаваться в обучение к какому-нибудь мастеру, а девочки – в услужение и, по возможности, замуж. Особо подчеркивалось, что «если впоследствии они подвергались болезням или увечью, или впадали в помешательство, то могли возвращаться в эти приюты, как в родительские дома».

Петр I создает единую систему управления делом призрения детей сирот, являвшуюся составной частью системы поддержки нуждающихся в целом.

Общее руководство делом призрения после отмены патриаршества было возложено им на Монастырский приказ, а затем Святейший Синод. К нему должны были поступать сведения о числе нуждающихся.

Одновременно была предпринята попытка создания территориальных органов управления делом призрения детей-сирот. Основным ее звеном стали городские магистраты. Расширение мануфактурного производства и изменение городского уклада жизни стали той объективной основой, которая выдвигала города в качестве центров не только промышленного, но и культурного развития страны.

Регламентом главного Магистрата были определены субъекты помощи и основные формы призрения детей-сирот. Обязанность призрения детей-сирот возлагалась



на полицию: «Полиция призирает нищих, бедных, больных, убогих, прочих неимущих, защищает вдов, сирых...»

Сохранялся сословный подход к признанию. Размещение лиц дворянского сословия, нуждающихся в признании, производилось через посредство герольдмейстера. Дворцовые служители, посадские люди учитывались и распределялись особо – через Дворцовую канцелярию, ратуши и магистраты.

В то же время в сельской местности по-прежнему забота о нуждающихся, в том числе сиротах, оставалась делом частных лиц и самого общества: во владельческих селениях – помещиков; в государственных и удельных селениях – старост или сотских.

Новый этап реформирования системы управления делом признания детей-сирот связан с деятельностью Екатерины II. Новым органом управления системой признания становятся Приказы общественного признания, создаваемые в каждой губернии. К их полномочиям относились контроль и управление всеми благотворительными заведениями, находившимися на территории губернии, включая сиротские дома. При каждом городском магистрате учреждался городской сиротский суд, который собирал сведения об осиротевших малолетних детях «всякого звания».

Кроме того, Екатерина II стимулировала развитие частной (светской) благотворительности в деле признания детей-сирот. Созданный по ее инициативе Воспитательный дом в Москве в 1863 г. был, по мнению А. Соколова, уникальным для России учреждением, созданным по образцу воспитательных домов для сирот и бедных детей

Западной Европы с использованием идей передовой для того времени педагогической науки, в частности, Ж.-Ж. Руссо, Дж. Локка и др. Он был задуман как общероссийский благотворительный институт. В опубликованном 1 сентября 1763 г. манифесте «Об учреждении в Москве Воспитательного дома» говорилось, что, с одной стороны, «быть ему Государственным учреждением» и учреждение это будет «навек под особливым монаршим покровительством и призреанием», но с другой – что «прямые дети отечества... потщатся снабдевать Боголюбивым подаянием как на строение сего дома, так и на содержание общего благотворительного дела» [2, с. 149].

Столичный воспитательный дом стал примером для подражания: аналогичные дома учреждаются в ряде других городов страны, в том числе на Урале – в Перми, позднее в Екатеринбурге, Уфе и др. Общество оказывало им посильную поддержку. Так, уральский заводчик П.А. Демидов в течение 20 лет помогал московскому Воспитательному дому: на сооружение зданий им было передано более 200 тысяч рублей, на пожертвования – до 300 тысяч, а на открытие Коммерческого училища – 205 тыс. рублей. Ему же принадлежит инициатива создания ссудной и сберегательной казны при Воспитательном доме [2, с. 147].

Одновременно с созданием закрытой системы призревания детей-сирот развивалась открытая система, предполагавшая определение детей в частное воспитание с последующим их устройством – обучению ремеслам или выдачей замуж.

С введением во второй половине XIX в. земской системы самоуправления, дело опеки над сиротами переходит

к органам, основанным на принципе всеобщности. Благотворительность стала частью российской культуры. Формы ее проявления были чрезвычайно разнообразны [3]. Особое место в системе общественных форм заняли учреждения на особых основаниях, поддерживаемые членами императорского дома – Императорское Человеколюбивое общество (1816), Ведомство Учреждений императрицы Марии Федоровны (1796).

На рубеже XIX–XX вв. заметно возросло внимание общественности к вопросам социальной защиты детства. В широких кругах европейского общества было принято называть грядущее столетие «веком ребенка». Но всякие иллюзии на этот счет очень скоро исчезли. Первая мировая война, последовавшие за ней Гражданская война и иностранная интервенция принесли детям России физические и нравственные страдания, разрушение семей, гибель родителей, голод и нищету в огромных масштабах.

Октябрьские события 1917 года положили начало созданию государственной модели поддержки детей-сирот с централизованной системой управления. Народный Комиссариат Государственного Призрения в апреле 1918 г. был переименован в Народный Комиссариат Социального обеспечения. Понятия благотворительности, призрения, милости подавались как не соответствующие социалистическому пониманию задач социального обеспечения. В 1949 г. вместо НКСО создается Министерство социального обеспечения.

Основной (если не единственной) формой устройства стали государственные детские дома. С 1918 до 1989 года расширялась их сеть.

Отдавая должное советской модели управления системой обеспечения детей-сирот, вряд ли можно признать положительным унификацию содержания и воспитания детей посредством повсеместного создания домов-интернатов, отказ от использования общественных и частных форм поддержки. Обращение к национальной практике поддержки детей-сирот актуализирует использование накопленного опыта в современных условиях.

#### Библиографический список

1. Ключевский, В.О. Курс русской истории [Текст] / В.О. Ключевский. – Соч. Т. 2. – М., 1957. – С. 343.
2. Соколов, А.Р. Российская благотворительность в XVIII-XIX вв. [Текст] / А.Р. Соколов // Отечественная история. – 2003. – № 6. С. 147-149.
3. Розенберг, Л.И. Милосердие и благотворительность в социальной истории России XI-XX вв. [Текст] / Л.И. Розенберг // Россия и современный мир. – 2005. – № 1. – С. 52-64.

*Е.И. Антипова, А.Е. Костюнина*

#### **СОЦИАЛЬНОЕ СИРОТСТВО: ВЗГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ**

Семья является гарантом стабильности в современном изменчивом мире. Однако сегодня многие семьи не смогли сформировать соответствующие защитные механизмы. Ухудшение нравственно-психологического климата

в обществе, обострение криминогенной ситуации, недостаточное финансирование социальной сферы и другие факторы привели к значительному снижению уровня материального и нравственного благополучия семьи, вызвав рост количества социальных сирот.

По данным специалистов, в зоне социального неблагополучия находятся 50% жителей России, из них 20% – это люди, чьи доходы ниже величины прожиточного минимума, 7% – неимущие, для которых насущной проблемой является поддержание физиологических стандартов питания, 10% – вычеркнутые из социальной жизни люди. За последние годы возросло стоящих на учете в органах социальной защиты населения число семей, неспособных обеспечить детям надлежащее воспитание. Число детей-сирот в России на сегодняшний день составляет 118 тысяч человек; 95% сирот являются детьми, оставшимися без попечения родителей [4].

Рост числа семей группы риска, резкое снижение их качественных характеристик, ухудшение здоровья детского населения – все это привело к снижению уровня защищенности детей.

Причинами социального сиротства являются материальная необеспеченность семьи, ослабление внутрисемейных связей, педагогическая несостоятельность родителей, снижение воспитательного потенциала системы образования, развитие детской и молодежной субкультуры, не учитывающей традиционные нормы нравственности. Однако главной причиной существования данного социального явления остается критическое положение семьи.

Наряду с социальным сиротством существует проблема скрытого сиротства. Оно вызвано фактическим невыполнением родителями своих обязанностей вплоть до полного вытеснения ребенка из семьи. Дети предоставлены сами себе, а их родители озабочены только своими проблемами. Данная ситуация выражается в увеличении количества безнадзорных детей. Существование ребенка 3–4 месяца в безнадзорном режиме составляет порог его десоциализации [1, с. 5]. Чаще всего эти дети попадают в криминальные группировки.

Ввиду того, что количество социальных проблем не уменьшается и государству становится сложнее их решать, требуется повышение эффективности функционирования системы социальной защиты населения, в том числе детей-сирот. Критерии эффективности связаны с координацией деятельности различных институтов на основе учета индивидуального подхода в работе с детьми-сиротами.

Государство создает законодательные и нормативные условия для реализации инноваций, развития некоммерческого сектора. Разрабатывая целевые программы развития социальной сферы, государство привлекает бизнес-структуры.

Эффективной моделью социального партнерства государства, общества и бизнеса в решении проблемы социального сиротства стала «Дорога к дому».

В 2006 году в Вологодской области по личной инициативе директора завода ОАО «Северсталь» был основан фонд поддержки детей «Дорога к дому».

Основными направлениями деятельности фонда являются: предупреждение нарушений прав детей; раннее

выявление ситуаций, приводящих к безнадзорности и социальному сиротству; создание и внедрение инновационных технологий; реабилитация семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, в том числе в ситуации послесемейных кризисных событий; содействие в семейном устройстве сирот.

Психологи, юристы, социальные и медицинские работники оказывают родителям и детям различные виды помощи. Совместно с органами социальной защиты населения г. Череповца ОАО «Северсталь» осуществили такие проекты, как «Наш добрый дом», «Вместе с мамой», «Шаг навстречу», «Счастливый ребенок», «Семья +», «Молодая мама», «Социально-развивающий курс для подростков» и др.

За 2008–2010 гг. в г. Череповце были закрыты три детских дома из девяти, ни один воспитанник государственного учреждения, нашедший свою новую семью, не был возвращен обратно. С 2009 года деятельность фонда вышла за пределы города. Реализуемые проекты были объединены в единую социальную программу «Дорога к дому», ее осуществление стало централизованным. С 2011 года она приобрела статус региональной программы [2].

Другим полюсом проблемы социального сиротства является проблема жизнедеятельности и интеграции в обществе выпускников государственных учреждений. Констатировано, что в детских домах не удается обеспечить полноценное интеллектуальное, эмоциональное и личностное развитие детей.

Сиротство всегда сопровождается определенными психологическими проблемами, которые определяются

недостатком родительской любви, ранней депривацией неформального общения с взрослыми. Этот фактор накладывает отпечаток на дальнейший период развития личности.

Альтернативой государственным социальным учреждениям для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, являются детские деревни SOS. Первая организация была основана Г. Гмайнером в 1949 году в г. Имст для детей, чьи родители погибли во время Второй мировой войны. Сегодня SOS Children's Villages International – крупнейшая австрийская международная негосударственная социальная организация, работающая в 133 странах на благо детей-сирот и детей, подвергающихся риску социального сиротства.

В России Ассоциация «Детские деревни SOS» начала свою работу в 1996 году. Первые детские деревни SOS появились в Московской, Орловской, Мурманской и других областях. Сегодня в разных регионах страны работают дома молодежи, в которых выпускники SOS проходят подготовку к взрослой жизни, функционирует фонд профилактики социального сиротства «Укрепление семьи». За это время удалось улучшить условия жизни и сохранить семьи для более чем 800 российских детей. Финансирование детских деревень SOS на 80% осуществляется за счет пожертвований зарубежных и российских частных и корпоративных предприятий.

Сегодня в мире действуют 2018 детских деревень SOS, которые можно сгруппировать по 8 типам: детские деревни SOS; дома молодежи SOS; детские сады SOS; школы SOS Германа Гмайнера; молодежные программы SOS;



социальные центры SOS; медицинские центры SOS; центры SOS экстренной помощи [3].

Детские деревни SOS – не социальный эксперимент, это уже четко отработанная технология работы с детьми. Основными направлениями данной работы являются: создание благоприятных условий, приближенных к домашним, способствующих полноценному развитию личности ребенка; нравственное воспитание детей как основа развития их личности; индивидуальное общение с детьми как основа коррекционной педагогической работы. Данная деятельность приобрела программный характер и распространена на территории регионов России.

Детские деревни SOS – это яркий пример того, что можно отойти от системы детских домов и интернатов. Затраты на функционирование таких организаций значительно меньше, чем на работу государственных социальных учреждений, а эффективность деятельности выше.

Таким образом, одним из эффективных способов решения проблемы сиротства является социальное партнерство, когда различные учреждения и организации работают совместно, разделяя ответственность за проблему и осознавая, что это выгодно каждому и обществу в целом.

Проект «Дорога к дому», возникший на основе партнерских отношений государства и бизнеса, показал результативность решения проблем семейного неблагополучия, безнадзорности детей. Проект «Детские деревни SOS», существующий на благотворительной основе, показал эффективность модели воспитания детей по типу семейного уклада жизни, а не по типу детских домов.

Объединяющим элементом данных проектов является применение различных форм индивидуального подхода к детям-сиротам: индивидуальное консультирование, клубная деятельность и другие.

Особенностью индивидуального подхода к детям-сиротам является то, что важнейшей составляющей этой помощи является социально-педагогический компонент, связанный с общением, воспитанием и образованием ребенка, содействием в развитии и успешной социализации.

Выход на первый план вопроса индивидуального подхода к личности ребенка – одна из основных тенденций развития социальных практик, применяемых для преодоления социального сиротства.

#### Библиографический список

1. Закомолдина, Т.О. Проблема социального сиротства в современной России [Текст] / Т.О. Закомолдина // Вестник Самарской гуманитарной академии. Серия: Право. – 2008. – № 2. – С. 3-9.
2. Дорога к дому [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.dorogakdomu.ru/?page=about-programm>
3. Детские деревни SOS Россия [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.sos-dd.ru>
4. Интерфакс. Количество детей сирот в России [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://www.interfax.ru/russia/news.asp?id=297042> (дата обращения)

*Е.В. Бабенкова, Е.В. Разорвина*

**ТРУДОВОЕ И ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ  
КАК ОСНОВА УСПЕШНОЙ АДАПТАЦИИ  
ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ  
БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ,  
В УСЛОВИЯХ СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ**

Социальная практика последних десятилетий показывает, что в современных условиях она вступает в противоречия с потребностями гуманистического реформирования российского социума, в таких условиях необходима выработка новой гуманистической, лично-центрированной стратегии.

В связи с этим актуальным становится опыт А.С. Макаренко [1] и В.Н. Сорока-Росинского [2], уделявшим большое внимание социальным аспектам воспитания, считая одним из главных направлений социальную педагогику детского общества.

На данном этапе развития современного общества важно, чтобы дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей, с раннего возраста заботились о своем здоровье, физическом развитии, осваивали знания и средства, позволяющие целенаправленно воздействовать на имеющиеся дефекты в физическом развитии и здоровье, чтобы это было не «по принуждению», а в результате внутренней потребности в физическом совершенствовании.

Физическая культура как социальное явление является «частью общей культуры совокупностью достижений в деле создания и использования специальных средств физического развития людей» [3, с. 110].

Основным показателем социального поведения, по мнению Р. Mussen и N. Eisenberg [4], А. Суворова [5], с гуманистической ориентацией, является «человечность», проявляющаяся в чертах личности: сотрудничество, помощь, альтруизм, способность сопереживания, соучастия, взаимопонимания и другие. Формирование социального поведения у детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, приобретает важное значение (так как число таких детей увеличивается), поскольку от этого в значительной степени зависит и дальнейшая судьба России.

В Октябрьском муниципальном районе Челябинской области в Муниципальном казенном учреждении социального обслуживания для несовершеннолетних «Надежда» (МКУСО СРЦ «Надежда») с целью формирования социального поведения и социализации в обществе детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, применяется трудовое и физическое воспитание.

В МКУСО СРЦ «Надежда» подростки поступают с различным уровнем социальной адаптации: утрата связи со школой, отчуждение от труда, подростковая алкоголизация, правонарушения и т.д. Нередко встречаются несовершеннолетние с ярко выраженной позицией: стремлением получать от жизни удовольствия, отсутствием бережливости и ответственности, некоторые имеют опыт употребления психоактивных веществ. Подростки имеют слабое представление о здоровом образе жизни, не представляют, что праздники, встречи, пикники на природе могут проходить без употребления спиртных напитков.

Работа с такими детьми выстроена согласно годовому плану социально-реабилитационной работы, с учетом

возрастных и индивидуальных особенностей воспитанников. К основным факторам этой совокупности относятся: игра, трудовая деятельность, природа и самовоспитание. Средствами трудового и физического воспитания выступает непрерывное обогащение подростков сведениями о сельскохозяйственном, животноводческом труде, ремеслах и других видах труда, в которые они вовлекались. Применяются способы трудового и физического воспитания, такие как беседы (тематические, посвященные здоровому образу жизни), убеждения, поощрения, показ, упражнения и учения, состязания. Способы включают отдельные приемы, усилия воспитателей-педагогов, старших детей, направленные на то, чтобы труд был посильным, систематическим, увлекательным, свободным и творческим. При этом учитывается, чтобы труд соединялся с физическим и умственным развитием, формированием нравственности. С этой целью проводятся трудовые десанты и акции, беседы, тренинговые занятия, экскурсии с целью знакомства с различными видами трудовой деятельности, организована занятость детей в кружках, в том числе спортивных, при целенаправленном педагогическом воздействии воспитателей-педагогов.

Для трудового и физического воспитания детей используются индивидуальные, групповые и коллективные игры (ролевые, сюжетные, предметные, развивающие физические силы и умственные способности). В игровой комплекс включаются игры, способствующие выработке силы, ловкости, выносливости, изобретательности (для мальчиков – игры, отражающие трудовую деятельность взрослых, военные события, для девочек – игры, отражающих картины

приготовления пищи, ухода за детьми, некоторые трудовые процессы и др.). В ходе игры несовершеннолетние учатся соблюдать нормы и правила поведения, проявлять выдержку, волю, оказывать взаимную поддержку. Широко применяются игры-соревнования, что способствует выработке физической выносливости, храбрости, умения переносить физическую боль. Значительное место занимают развлекательные игры, развивающие умения и навыки культурного общения. Педагоги-воспитатели помогают детям проявлять в играх самостоятельность и активность, развивать двигательные умения и навыки, необходимые для трудовой деятельности.

Действенным средством трудового воспитания является труд детей, удовлетворяющий материальные и духовные потребности коллектива (труд по самообслуживанию, бытовой и производительный). Девочки учатся шить, вышивать, ремонтировать одежду, готовить пищу; мальчики – овладевают знаниями, умениями и навыками по выращиванию сельскохозяйственных культур, ухаживая за домашними животными, участвуя в кружковой работе.

Педагоги МКУСО СРЦ «Надежда» вырабатывают у несовершеннолетних физические и нравственные качества, стремление к проявлению индивидуального стиля, творчества в труде. Участие в производительном труде происходит систематически, целенаправленно и подчинено выработке таких черт профессионального мастера, как умение ценить рабочее время, выполнять работу своевременно и качественно. Уделяется внимание выработке готовности и умения оказывать взаимопомощь в труде, учитывать интересы других для достижения общего

успеха. Организуя труд детей, взрослые учат их самостоятельно приобретать необходимые для работы знания, заниматься самовоспитанием.

Особенностью использования природы как фактора трудового и физического воспитания заключается в единстве человека и природы, природное равенство людей. Гармоничное объединение в единое целое образа жизни и законов природы оказывает благоприятное воздействие на физическое и психическое развитие детей, на их подготовку к труду. Общение с природой становится естественной потребностью, необходимым источником духовной жизни, развития трудолюбия, физического совершенствования. Для этого применяются выезды на природу (лес, озеро), проведение дней здоровья, организация спортивного досуга на природе (спортивно-оздоровительных мероприятий). Все это благоприятно воздействует на формирование совершенной личности, здорового образа жизни, воспитание у детей таких качеств, как бережливость к природе, заботливое отношение к ней, к ценностям, созданным трудом человека и природой.

Совокупность факторов, средств, способов и приемов трудового и физического воспитания составляют систему последовательных действий воспитателей и старших воспитанников. Эту систему можно характеризовать как элементарную педагогическую технологию. В этой технологии прослеживаются такие принципы, как: наглядность, доступность, последовательность, систематичность, прочность знаний, умений и навыков, постепенное включение воспитанников в систему общественных отношений, учет

возрастных и индивидуальных особенностей, связи знаний с жизненным опытом несовершеннолетних.

Одним из ведущих механизмов трудового и физического воспитания является общение. Оно включает взаимодействие, сотрудничество взрослых и детей, благодаря чему реализуется человеческая сущность воспитанников. Нами широко используются индивидуальные беседы-экспромты и групповые беседы с детьми, мы создаем педагогические ситуации, способствующие психологической и практической подготовке несовершеннолетних к труду, их физическому развитию, опираемся на воспитательную силу примера педагогов-воспитателей, окружающих лиц, выдающихся людей. С целью выработки трудовых умений и навыков, физического развития применяются упражнения, технология выполнения которых включает разъяснение цели предстоящих действий, показ их образцов, проверку выполнения действия, предупреждения возможных ошибок, многократное повторение обрабатываемых действий, постепенное увеличение нагрузки и оценку результатов.

Большое воспитательное значение имеет вовлечение подростков в труд по самообслуживанию, в общественно полезный производительный труд на участке при МКУСО СРЦ вместе со взрослыми. Дети активно участвуют в народных традиционных праздниках, связанных с трудом тружеников. По завершению летней оздоровительной трудовой компании проводится праздник «До свидания, лето! Здравствуй, осень!» с выездом на природу, с физкультурно-оздоровительной программой.

Таким образом, применение физического и трудового воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения



родителей, создает основу для адаптации несовершеннолетних, формирования свойств духовно развитой личности, дает возможность овладеть навыками самообслуживания, бережного отношения к вещам, общественной собственности, формированию готовности и умения трудиться на благо общества, оказывать товарищам помощь в труде, проявлять дисциплинированность, самостоятельность и инициативу в трудовых делах, укреплять здоровье. Результаты трудового и физического воспитания играют ведущую роль в интеграции подрастающего поколения в социуме, в приобщении его к общественной жизни и культуре.

#### Библиографический список

1. Нежинский, Н.П. А.С. Макаренко и современная школа [Текст] / Н.П. Нежинский. – М., 1970.
2. Сорока-Росинский, В.Н. Детский дом. От принудительства к добровольчеству. Педагогические сочинения [Текст] / В.Н. Сорока-Росинский. – М., 1991.
3. Маслов, Б.В. Новое поколение квалификационной характеристики для институтов физической культуры [Текст] / Б.В. Маслов, Н.Н. Зволинская // Теория и практика физической культуры. – 1987. – № 2. – С. 15–18
4. Mussen, P. Roots of caring, sharing and helping: The development of prosocial behavior in children [Текст] / P. Mussen, N. Eisenberg-Berg. – San Francisco: W.H. Freeman and Company, 1977.
5. Суворов, А. Человечность как фактор самореализации личности [Текст]: дис. ... д-ра филос. наук / Суворов А. – М., 1996.

## МЕТОДЫ ПОСТИЖЕНИЯ БЫТИЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

На необходимость поддерживать ребенка в процессе обучения и воспитания обращали внимание в свое время многие педагоги: Я. Коменский, И. Песталоцци, Ж.Ж. Руссо, К.Д. Ушинский, К.Н. Вентцель, П. Каптерев, М. Монтессори, П. Лесгафт, В.А. Сухомлинский. Но определил само понятие педагогической поддержки как специфического образовательного процесса, который должен сосуществовать в образовательной действительности наряду с процессами воспитания и обучения, в 90-е годы XX века О.С. Газман. Он обратил внимание на то, что человек – результат не только внешних факторов (социальных, культурных, экономических), но и «внутреннего педагогического процесса», представленного «всеми подпроцессами, обозначаемыми префиксом *само-* (самоопределение, самореализация, самоактуализация, саморазвитие и т.д.)» [1, с. 34]. Они не могут планироваться и контролироваться извне, но могут только поддерживаться, инициироваться, фасилицироваться со стороны педагога. Поддерживаться же может в человеке только то, что в нем есть, то есть его индивидуальность и субъектность. Результатом этого внутреннего педагогического процесса, по Газману, является становление ребенка как свободоспособной личности. Именно такая личность в состоянии «самостоятельно, независимо (учитывая, но – преодолевая биологическую

и социальную заданность) строить свою судьбу, отношения с миром, реализовывать свое жизненное предназначение, осуществляя собственный, индивидуальный (особый) выбор» [2, с. 9].

Исследования, обращенные к реализации идеи педагогической поддержки в практике работы с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, говорят о том, что культура такого поддерживающего поведения у многих взрослых крайне низкая. Связано это с тем, что педагогическая поддержка чаще всего воспринимается просто как помощь ребенку в его сложной жизненной ситуации. Гораздо привычнее обозначить проблему и помочь ребенку ее преодолеть. Педагогическая поддержка нами рассматривается как особая педагогическая деятельность, направленная на содействие ученику в обретении смысла преодоления трудности, в выборе позитивного отношения к трудности, к проблеме, ошибке как величайшей возможности личностного роста, развития, для самореализации, самосозидания, самовыбора. Намного сложнее понять движение души ребенка, заметить и помочь самому ребенку использовать то, на что может он в самом себе опереться в выходе из трудного положения. Дать возможность ему почувствовать себя более ответственным за свои выборы, снизить уровень его страхов, неуверенности, тревоги оттого, что так непросто разобраться в себе самом, и идти к себе лучшему. Это большой труд души ребенка, связанный с преодолением своих ошибок, страхов, преград. И без хороших, доверительных отношений поддержка со стороны учителя будет малоэффективна для ребенка. Более того,

ребенок только тогда «выговорится», «выплеснет» свою боль, тревогу, когда его принимают и понимают. Он только тогда прислушивается к словам взрослого, когда почувствует, что его слушают и слышат, когда сможет довериться ему.

Взрослому человеку, находящемуся рядом с ребенком, очень важно раскрыть значение самых различных проявлений его жизненной активности: слов, жестов, поступков, поведения, высказываний (устные или письменные). Все они несут в себе тот смысл, который необходимо расшифровать, понять. Интерпретируя, можно оказаться способным постичь переживания ребенка, услышать его сигналы о помощи, в которой он так нуждается, почувствовать, на что можно опираться в оказании педагогической поддержки. Важно отметить при этом, что вносить свои смыслы в жизненные проявления ребенка недопустимо.

Обратим внимание на сущностное в тех методах постижения бытия детей, которые пока используются не так часто, как требует того сложная жизненная ситуация детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Биографический метод. Биография – жизнеописание, жизненный путь человека. Биографический метод в работе учителя с детьми обращен к изучению того, как сам ребенок осознает свой жизненный путь, какую роль его представления о своей жизни играют в его жизнедеятельности. Педагогу важно понять, какие события, какой жизненный опыт становится настолько значимым для ребенка, что влияет на его судьбу. Биографический метод помогает понять, что ребенка беспокоит, что приносит ему мучения, страдания, от чего у него раны на сердце,

с чем связаны его обиды, слезы, что его радует и восхищает. Особенно важно, на наш взгляд, понять, научили ли чему-либо (и чему именно) несчастья и страдания конкретного ребенка. Стало ли для него что-либо сомнительным, хочет ли и готов ли он в своих сложных жизненных обстоятельствах думать, разбираться в проблемных ситуациях, осмысливать их, учиться на своих ошибках, наполнять свое бытие духовностью.

Метод наблюдения. Важно наблюдать не отстраненно, а включаясь в жизнь ребенка, исследуя или обсуждая вместе с ним значимое в его жизни. При этом позиции участников равны. Особую значимость приобретают эмпатическое слушание, слушание, «открывающее двери».

Метод изучения продуктов творчества – эссе-размышлений, сочинений, рисунков, творческих работ, действий, поведения – обращает внимание педагога на всю совокупность жизненного опыта ребенка.

Метод диалога – обмен смыслами – реализуется во взаимопонимании учителя и ученика. Диалоговое общение с ребенком осложняется тем, что учителю приходится принимать и терпеть рядом с собой культуру человека, чьи ценности и смыслы бытия сам педагог чаще всего не разделяет.

Метод понимания. Понимает ученика учитель только сам. Ребенка с серьезными жизненными проблемами можно понять и принять полностью или частично. Понять означает и быть способным проникнуть в духовный мир ребенка, и задаться вопросами о том, что надо изменить в себе самом для того, чтобы прийти к со-бытию с ребенком. Любовь, заинтересованность, оправдание, поддержка, сопереживание придают пониманию воспитывающий характер.

Феноменологический метод – ставит в центр внимания учителя понимание как смыслов–для–меня всего того, что происходит с ребенком.

Таким образом, актуализация идей педагогической антропологии во многом способствует сужению тех «зон риска», которые осложняют результативное взаимодействие с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей. К таким «зонам риска» можно отнести:

- отсутствие внимания к смысловому, ценностному наполнению внутреннего мира подростков;
- недооценку воспитательных возможностей в воспитательной работе с детьми неустойчивых форм бытия: риска, ошибки, кризиса, встречи, доверия;
- педагогическое насилие;
- перевод явлений «нормальной патологии» подростков в девиантность их поведения.

Выделенные выше методы постижения бытия данной категории детей фокусируют внимание на следующих целях-ценностях:

- развитию у ребенка способностей к самоанализу и самореализации;
- раскрытию заключенных в ребенке скрытых духовных сил;
- взаимодействию с ребенком в форме «духовного свободного общения»;
- индивидуализации процесса обучения и воспитания;
- свободе выбора для ребенка при его ответственности за решения.

### Библиографический список

1. Газман, О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века [Текст] / О.С. Газман // Классный руководитель. – 2000. – № 3. – С. 6–33.
2. Остапенко, А.А. Личность или индивидуальность? [Текст] / А.А. Остапенко // Школьные технологии. – 2001. – № 1. – С. 33–37.

*О.А. Врублевская*

## **ОФОРМЛЕННОСТЬ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В ВОПРОСЕ ПРЕОДОЛЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО СИРОТСТВА**

Исследование проблематики социального партнерства (Н. Смелзер, Н. Аберкромби, Б. Тернер, С. Хилл, О. Петерсон, С.П. Перегудов) позволяет различить две особенности научных исследований данного явления – это раскрытие различных сфер действия социального партнерства и выявление его сущностных характеристик. Для нас важно различать системы теоретизирования, на основе которых исследуется социальное партнерство (в имеющемся случае – социальное партнерство государство и общества в преодолении социального сиротства).

Социально-философские исследования социального партнерства начинаются с систематизации основных концепций его раскрытия в работах исследователей и в различных нормативных документах. В соответствии с метафизической

системой теоретизирования ряд авторов концептуализируют социальное партнерство как отношения на основе общественного (или коллективного) договора, другие же раскрывают это явление как следование предписаниям – законам, нормативам, установленным правилам. В целом, социальные взаимодействия в социальном партнерстве происходят на уровне институционального оформления государства и его стабильности. И в зависимости от типа государства и типа гражданского общества, формы социального взаимодействия между ними различны.

Значительный вклад в становление и развитие теории социального партнерства внес французский философ А. де Токвиль, главным объектом внимания которого является взаимодействие государства и общества. Предвидя усложнение социальной жизни общества в недалеком будущем, А. де Токвиль полагает, что государственная власть будет пропорционально усложнена и увеличатся ее полномочия, и вследствие этого тесное и продуктивное взаимодействие государства и гражданских сообществ, пишет он, станет еще более актуальным: «Легко предсказать, что приближается такое время, когда человек в одиночку будет все менее способен создавать для себя самые простые и жизненно необходимые условия существования. Задача государственной власти, таким образом, будет беспрестанно усложняться, и сами усилия власти, направленные на то, чтобы справиться с этой задачей, день ото дня будут все более расширять ее полномочия. Чем больше власть станет подменять собой ассоциации, тем больше частные лица, забывая о возможности объединенных действий, будут испытывать



потребность в помощи со стороны власти...» [1. с. 379]. В результате общество, представленное у А. де Токвиля различными ассоциациями и объединениями, взаимодействуя с государственными структурами, должно решать важные социальные проблемы, которые в силу разных обстоятельств не может разрешить государство. А. де Токвиль показывает, что социум, представленный объединениями или ассоциациями граждан, берет определенную часть функций у государственных структур и сам реализует вопросы, входящие в область непосредственных интересов конкретного сообщества граждан. «У демократических народов именно ассоциации должны занять место тех могущественных вельмож, которые исчезли здесь с созданием равных условий существования» [1. с. 380–381]. А. де Токвиль близко подходит к идее социального партнерства, не только раскрывая основу отношений внутри гражданского общества, но и дает практические советы по управлению обществом и эффективно-му партнерскому взаимодействию с властью.

Э.А. Лутохина заключает, что при разбросе мнений данных исследований, «очевидно, ...что социальное партнерство – это определенные взаимоотношения между людьми. Главной целью выступает учет и сбалансированность интересов основных его субъектов» [2, с. 18]. Исходя из этого, «социальное партнерство» представляет собой явление, детерминированное социальной структурой и деятельностью субъектов этой структуры, разграничивающееся по числу субъектов: двухстороннее (участие двух партнеров), трехстороннее (участие трех и более партнеров) и многостороннее (участие более трех партнеров).

Отечественные исследователи социального партнерства руководствуются принципом единства мира, «раскрывая социальное партнерство как специфическую форму социального взаимодействия» [3], причем если западные исследователи преследуют достижение желательных степеней свободы для партнерских сторон или степеней свободы для партнерского взаимодействия, то для отечественных исследователей, учитывая специфику общества России, оказывается актуальным совершенствование общественных отношений и установление благоприятных отношений между субъектами социального взаимодействия и социального партнерства.

Тем самым, с точки зрения диалектической методологии, поскольку социальное партнерство реализуется в условиях всеобщей связи, постольку оно всегда опосредуется и представляет собой определенный способ существования. Цель его зависит от задач его реализации, там – где социальное партнерство осуществляется для того, чтобы улучшать, держать под контролем, усовершенствовать общественные отношения – это и есть установление корпоративной определенности в социальном партнерстве, что соответствует диалектической методологии.

Как пишет В.Г. Попов, «...идет активный процесс расширения сфер взаимодействия, содержания и сторон сотрудничества. Оно уже не ограничивается только производственной сферой. Более многозначным является и его воздействие на социальные процессы. Система социального партнерства становится более полнокровной, обретает механизм саморазвития» [4., с. 153]. Социальное

партнерство раскрывается как универсальная форма существования социума, такого состояния общества, при котором все его социальные группы, слои, категории населения имеют возможность удовлетворять свои потребности, реализовывать интересы, взаимодействуя на принципах равенства, солидарности, консенсуса интересов партнеров [4., с. 154].

Характерно, что ряд отечественных исследователей, в частности Б.Г. Збышко, полагают, что понятие «социальное партнерство» есть преждевременная, завышенная характеристика будущего, зрелого состояния социального диалога. Он констатирует то, что «вместо «социального партнерства» лучше использовать понятие «социальный диалог», которое применимо в случае наличия во взаимоотношениях более двух субъектов социальных отношений» [5., с. 319]. Социальный диалог возможен только в условиях гражданского общества, в процессе повышения значения гражданских инициатив.

Обращаем внимание на то, что критериями объективации социального партнерства как социального явления выступают, во-первых, институциональный характер сторон, вступающих в отношения партнерства, во-вторых, степень зрелости, самоорганизованности, влияния сторон, что представляется партнерством социальных институтов, структур, а не абстрактных социальных групп, слоев общества.

В соответствии, с исследовательскими подходами к изучению сущности социального партнерства, допустимо сформулировать основные принципы, на которых должно быть построено социальное партнерство.

На первом месте – принцип социальной справедливости и согласования интересов всех участников. В условиях социального расслоения, нестабильной экономики обеспечить равновесие интересов сложно, но необходимо во избежание социальных конфликтов. Вторым принципом является принцип закрепления партнерских отношений в конституционных, законодательных и других актах, что дает основу для разрешения взаимных претензий, делает социальное партнерство прочным. Третьим – принцип ответственности партнеров друг перед другом.

В целом, имеют место два вектора направленности социального партнерства. Один вектор направлен на развитие общей культуры взаимодействия социальных партнеров, формирование новых гражданских ценностей, выход на новое качество отношений различных социальных субъектов (экстернальное действие). Второй вектор – это воздействие социокультурных институтов на самих социальных партнеров, их ценностные доминанты, трансформация нормативных систем социальных субъектов, развитие социальной структуры (интернальное действие). В целом, в коллективистском и индивидуалистическом типах общества векторное развитие социального партнерства имеет различное значение, экстернальное значение раскрывает коллективистский тип общества, а интернальное – актуально для индивидуалистического типа общества.

Решение проблемы преодоления социального сиротства выделяется из вектора самооправдания вследствие осознания неэффективности лишь обвинения неблагополучных семей. Так называемое «векторное направление социального партнерства» делает возможным раскрытие

проблематики социального сиротства и тем самым признает существование проблемы семейного неблагополучия, и другой путь ее решения: не усиление социального контроля, а оказание социальной помощи и поддержки не только со стороны государственных структур, но и профессиональных объединений, общественных организаций, СМИ. То есть решение проблем детей-сирот представляется как некое коллективное действие, предполагающее интеграцию различных сил общества и государства» [6., с. 4–8].

Этот тип вектора признает существование социального неравенства и рассматривает сиротство как его следствие. Это проблема всего общества, «проблема всей России» [7]. Принятие на себя ответственности за проблему сиротства ведет к предложению новых путей ее решения. Поскольку общество и государство наравне с родителями объявляются ответственными за детей, то и решение предполагает объединение усилий всех имеющихся сторон социального партнерства.

Особая роль в профилактике социального сиротства отводится общественным организациям и объединениям как важнейшим структурам гражданского общества – общественным ассоциациям родителей и педагогов, попечительским советам, ассоциациям выпускников, объединениям инвалидов. Основными реализующимися направлениями их деятельности, являются работа с родителями и с детьми, с дезадаптированными семьями, социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями: они способны работать эффективно именно потому, что здесь объединяют усилия как государственный, так и негосударственный секторы общества и социального партнерства. И порой

общественные организации могут решить те вопросы, которые не решаются государственными структурами: «партнерские организации в своем развитии достигли того уровня, когда они способны не только влиять на общественное мнение, но и самостоятельно решать отдельные социальные проблемы, в частности проблему социального сиротства» [7].

Но не только общественные организации могут играть важную роль в решении проблем сиротства, также «в последнее время в сторону профилактики социального сиротства повернулись объединения профессионалов», «работать в данном направлении нам помогают СМИ» [7]. Большое значение в данном типе дискурса отводится сотрудничеству всех сторон социального партнерства. Подчеркивается важная роль социального партнерства как в разработке социальных программ, так и в решении социальных проблем, оказании социальных услуг клиентам. Властным структурам же в данных векторах отводится ответственная роль координатора, направляющего совместные усилия сторон: «Власть не могла не заметить этот серьезный общественный потенциал в решении социальных проблем и приняла ряд нормативных документов, направленных на развитие, поддержку и использование данного потенциала в социальной сфере. Партнерство власти с общественными организациями позволяет эффективно решать острые социальные проблемы при недостаточности собственных сил и средств» [7].

Исходя из этого, раскрываются три вектора направленности социального партнерства в преодолении социального сиротства: векторы социальной опасности, социального

самооправдания и социальной интеграции. Вектор социальной опасности влечет за собой исключение детей-сирот из общества. Вектор социального самооправдания рассматривает детей как жертв нерадивых родителей и обвиняет неблагополучную семью. Он может способствовать как усилению профилактической работы с родителями, так и вести к ужесточению социального контроля и исключению самих неблагополучных семей. Зарождающийся вектор социальной интеграции появляется вследствие осознания неэффективности обвинения семьи, поскольку лишение родительских прав приводит лишь к деградации семьи, но не к ее восстановлению, и определяет сиротство как проблему общества в целом. Ребенок рассматривается с точки зрения данного вектора как активная развивающаяся личность, а решение проблемы социального сиротства видится в интеграции всего общества, в сотрудничестве государственных структур, общественных организаций, профессиональных объединений и СМИ.

Необходимо отметить, что наиболее распространенными характеристиками всех трех векторов о сиротстве в настоящее время являются вектора социальной опасности и социального самооправдания, не способствующие успешной интеграции детей-сирот в общество. Об уменьшении социального исключения и включении детей-сирот в общество можно будет говорить лишь тогда, когда укрепится направленность социальной интеграции, и в векторном пространстве получит приоритет идея общей ответственности партнеров в ее конструктивном выражении.

### Библиографический список

1. Токвиль, А. Демократия в Америке [Текст] / А. Токвиль; пер. с франц. Гарольда Дж. Ласки. – М.: Прогресс, 1992. – С. 379–381.
2. Лутохина, Э.А. Социальное партнерство и его модели в зарубежных странах (опыт и уроки) [Текст] / Э.А. Лутохина // Белорусский журнал международного права и международных отношений. – 2003. – № 1. – С. 18.
3. Маслова, И. Формирование системы социального партнерства в России [Текст] / И. Маслова // Вопросы экономики. – 1994. – № 5. – С. 79–83.
4. Попов, В.Г. Совершенствование социального партнерства в регионе [Текст] / В.Г. Попов // Социология в российской провинции [Текст]. В 2 ч. Ч. 2. /. – Екатеринбург, 2012. – С. 153–154.
5. Збышко, Б.Г. Регулирование социального партнерства и отношений в России (международный и национальный аспекты) [Текст]: монография / Б.Г. Збышко. – М.: Социальное страхование, 2004. – С. 314–416.
6. Гринберг, Р. Социальное партнерство [Текст] / Р. Гринберг, Т. Чубарова. – М.: Фонд «Единство во имя России», 2005. – С. 4–8.
7. Рыбинский, Е.М. Сиротливое детство России. Что делать? [Текст] / Е.М. Рыбинский. – М., 1997. – 120 с.



## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ-СИРОТ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

С 2011 года в Российских школах действуют Федеральные государственные образовательные стандарты, ориентирующие учителя на формирование у школьников умений учиться. Особенно важны эти умения для детей-сирот, поскольку позволят успешно продолжать обучение в течение всей жизни. Эти умения лежат в основе познавательной компетентности человека, которую целенаправленно начинают формировать у обучающихся в начальной школе.

Познавательная компетентность – это одна из ключевых образовательных компетентностей. Она подразумевает готовность и способность человека самостоятельно и эффективно осуществлять деятельность познания. В настоящее время в науке ее изучают такие исследователи, как Е.Р. Антоненко, С.Г. Воровщиков, И.А. Зимняя, М.Н. Комиссарова, С.И. Константинова, С.В. Рослякова, А.В. Хуторской, В.В. Шаламов, Т.В. Шамардина и др.

С точки зрения ученых познавательная компетентность – это:

- личностно-осмысленный опыт успешного осуществления учебно-познавательной деятельности (С.Г. Воровщиков) [2];
- интегративное образование личности, представляющее собой знания о способах познавательной деятельности и ценностное отношение к ней, выражающееся в стремлении,

готовности и способности самостоятельно и эффективно на основе познавательной активности и волевых усилий этот вид деятельности осуществлять (С.В. Рослякова) [3];

– совокупность компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения организации целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности, а также овладение креативными навыками продуктивной деятельности: добыванием знаний непосредственно из реальности, владение приемами действий в нестандартных ситуациях, эвристическими методами решения проблем (А.В. Хуторской) [5] и др.

Данные определения позволяют понять, что познавательная компетентность – это основанные на знаниях умения познавательной деятельности, которые, перерастая в опыт, позволяют ученику самостоятельно и эффективно осуществлять эту деятельность не только по шаблону, но и нестандартно, творчески.

В школе, особенно начальной, познание, или познавательная деятельность, в которой формируется рассматриваемая компетентность, чаще всего называется учебной деятельностью. Она имеет, по мнению Ш.А. Амонашвили [1], свою специфику: ученик открывает уже открытое ранее, он несамостоятелен и обязательно управляем учителем в познании. Особенно это касается учеников младшего школьного возраста, для которых роль учителя не только в учебе, но и в жизни велика.

Вообще познавательная деятельность в начальной школе особенна: с одной стороны, она как деятельность учения является ведущей для младших школьников, ученики склонны к ней, в большинстве своем желают учиться, а с другой стороны, как сложный вид деятельности для их возраста, она недоступна, и ученики постигают только элементы этой деятельности, основные учебные действия.

В соответствии с новыми стандартами это общеучебные и логические действия, действия постановки и решения проблем. К ним относятся: поиск, переработка и структурирование информации; сжатый, подробный, выборочный пересказ текста, осуществляемые в начальной школе при работе с текстом, смысловом чтении; работа с научными понятиями, самостоятельное определение цели плана своей учебной деятельности, выбор наиболее эффективных способов решения задач и др. [4].

Чтобы правильно организовать познавательную деятельность, направленную на формирование компетентности в ней, в начальной школе необходимо создавать специальную образовательную среду, способствующую рождению и закреплению желания учиться. По новым стандартам эта среда должна характеризоваться как информационно-образовательная [4].

Образовательной средой называют систему влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [6., с. 11]. В педагогической науке проблеме создания образовательной среды посвящены работы В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, В.А. Ясвина и других исследователей.

В нашей работе мы ориентируемся на создание такой образовательной среды, которая бы способствовала формированию познавательной компетентности у учащихся младшего школьного возраста, повышению эффективности этого процесса. Для создания такой среды в своей деятельности мы ориентируемся на несколько принципов:

1) принцип учета возрастных особенностей предполагает работу со школьниками в учебном процессе как с «начинающими» субъектами познавательной деятельности, которые в силу возраста только осваивают основные учебные действия, которые позволяют им успешно учиться в школе и продолжать обучение в течение всей жизни; уделять внимание становлению внутренних мотивов учения, развитию рефлексии, познавательной активности;

2) принцип взаимодействия учителя и учащихся в учебном пространстве предполагает работу с младшими школьниками на условиях диалога, сотрудничества, эмпатии, поддержки, согласования действий и мыслей;

3) принцип воспитывающего обучения основывается на закономерности единства обучения и воспитания; в процессе формирования познавательной компетентности у младших школьников предполагает ориентацию на воспитание ценностного отношения к знаниям, формирование умений видеть в знаниях важное для своей жизнедеятельности, желания учиться как истинного мотива познавательной деятельности;

4) принцип практико-ориентированной направленности включает создание учителем познавательного пространства, в котором преобладают прикладной аспект деятельности,

практические методы обучения, обеспечивающие развитие учащегося посредством разнообразной продуктивной практической деятельности (использование частично-поискового и проектного методов обучения, разработка специальной системы практико-ориентированных заданий; использование коллективных и индивидуальных форм практической деятельности учащихся и др.).

Создание специальной образовательной среды, направленной на формирование познавательной компетентности у младших школьников позволит: а) актуализировать познавательную потребность; б) способствовать становлению субъектного опыта познавательной деятельности, личностной позиции по отношению к данному виду деятельности; в) обеспечивать возможность для формирования как индивидуального стиля познавательной деятельности, так и умения работать в команде и др.

Обобщая сказанное в статье, отметим, что в начальной школе, работающей по новым стандартам, важным является формирование познавательной компетентности как способности самостоятельно осуществлять поиск знаний на основе формирующихся универсальных учебных действий.

Для достижения результативности и эффективности процесса формирования познавательной компетентности у учеников необходимо, с нашей точки зрения, во-первых, создание специальной образовательной среды, в которой ученик развивается как субъект познавательной деятельности; во-вторых, чтобы образовательная среда имела развивающую и практико-ориентированную направленность и соответствовала требованиям учета возрастных особенностей и воспитывающего обучения.

Все это позволит повысить уровень мотивации младшего школьника к познанию, изменить его ценностное отношение к познавательной деятельности, сформировать опыт ее успешного осуществления и в итоге – готовность в условиях быстроменяющегося мира к дальнейшему непрерывному образованию в течение всей жизни.

### Библиографический список

1. Амонашвили, Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников: экспериментально-педагогическое исследование [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Педагогика, 1984. – 296 с.

2. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Воровщиков С.Г. – М., 2007. – 416 с.

3. Рослякова, С.В. Познавательная компетентность как педагогический феномен [Текст] / С.В. Рослякова // Научное мнение. – СПб., 2012. – № 6–7. – С. 56–63.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / М-во образования и науки Российской Федерации. – М.: Просвещение, 2011. – 48 с.

5. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–65.

6. Ясвин, В.А. Экспертиза школьной образовательной среды [Текст] / В.А. Ясвин. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

## **ОСОБЕННОСТИ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ, ВОСПИТЫВАЮЩИХСЯ ВНЕ СЕМЬИ**

Проблема нравственного развития личности приобретает особую актуальность в современном российском обществе. Страна пережила кардинальные политические, экономические и социальные перемены, которые не могли не отразиться на нравственной сфере. Устоявшаяся система нравственных ценностей и идеалов оказалась отвергнутой, а какая-либо альтернатива ей не была выдвинута. Жизненные реалии социальной системы, в которой живет ребенок, оказывают огромное влияние на нравственное становление подрастающего поколения.

Для детей-сирот младшего школьного возраста, воспитывающихся вне семьи, нравственное развитие приобретает особое значение. В данный возрастной период закладываются нравственные нормы и правила поведения, общественные устои и формы общения, формируются принципы, привычки и ценности. Дети, интериоризируя их через чувства и переживания, осваивают нравственный опыт и культуру, учатся делать выбор, принимать решения, совершать поступки и давать им оценку. С точки зрения нравственного здоровья, с учетом тяжелых условий жизни в раннем возрасте дети, родившиеся и выросшие в неблагополучных семьях, имеют богатый отрицательный опыт семейной жизни и аморального поведения взрослых.

В связи с этим было предпринято эмпирическое исследование, цель которого заключалась в выявлении особенностей нравственного развития младших школьников,

воспитывающихся вне семьи. В исследовании принимали участие 30 воспитанников двух детских домов г. Челябинска в возрасте 8–10 лет и 30 младших школьников, воспитывающихся в семьях.

Для выявления уровня нравственного развития младших школьников были использованы следующие методики: «Как поступать», «Что мы ценим в людях», «Закончи предложение», методика оценки уровня морально-нравственного развития Л. Колберга.

Результаты оценки уровня морально-нравственного развития по Л. Колбергу показали, что дети, воспитывающиеся вне семьи, также как и дети, воспитывающиеся в семье, достигли конвенционального уровня, что соответствует их возрасту. Младшие школьники имеют нравственные ориентиры, адекватно оценивают поступки.

В то же время у детей, воспитывающихся вне семьи, наблюдается направленность поведения в ситуациях нравственного выбора на одобрение со стороны взрослых и избегания наказания в отличие от детей, воспитывающихся в семье, принимающих решение на основе осознанных нравственных норм. Так, все дети расскажут учителю о разбитой форточке. Но дети, воспитывающиеся в семье, сделают это для того, чтобы поступить честно, а воспитанники детского дома для того, чтобы не быть наказанными. В данном случае фактором, искажающим нравственный выбор ребенка-сироты, является дефицит совместных отношений с окружающими его взрослыми. Содержание и форма общения со взрослыми определяется режимными моментами и условиями групповой жизни детей. В целом общение со взрослыми



смещено из сферы практической деятельности в дисциплинарную. Это способствует формированию повышенной эмоциональной зависимости ребенка от оценок взрослого, что, в свою очередь, блокирует развитие автономности, инициативности, самоконтроля.

Младшие школьники, воспитывающиеся вне семьи, плохих и хороших людей называют из своего окружения, живущих в этом же детском доме. Дети, воспитывающиеся в семье, называют либо своих родителей, одноклассников, либо героев сказок, либо людей, профессии которых связаны с оказанием помощи другим людям (пожарный, милиционер, «тот, кто охраняет животных»). Плохих людей затрудняются назвать или называют абстрактно – маньяк, убийца, вор, «тот, кто обижает животных и не бережет природу». Привести примеры плохих и хороших поступков дети, воспитывающиеся вне семьи, затрудняются. Если и приводят такие примеры, то из жизни в детском доме. Говоря об отрицательных поступках, дети признаются, что иногда сами так поступают.

Воспитанники детского дома, выбирая положительные качества, на первое место ставят взаимопомощь. Дети, воспитывающиеся в семье, отдают предпочтение доброте. В слово «взаимопомощь» дети, воспитывающиеся вне семьи, вкладывают иной смысл, нежели дети, воспитывающиеся в семье. Дети детского дома поясняют: «Помогает в уборке» или «Я попрошу помочь с уроками, он помогает». То есть помог – хороший, не помог – плохой. Дети же из семьи говорят о помощи пожилым людям, другу, о помощи в трудную минуту.

Дети, воспитывающиеся в семье, рассказывают о друге, дружбе, тогда как дети-сироты об этом даже не упоминают. Так же воспитанники детского дома не называют такие качества, как нежный, ласковый, вежливый. Возможно, это связано с тем, что в сфере общения со сверстниками наблюдается эмоциональная бедность, отсутствие внимания, доброжелательности, отзывчивости к другу, однокласснику, сверстнику.

Таким образом, результаты исследования показали, что особенности нравственного развития младших школьников, воспитывающихся вне семьи, проявляются в неустойчивости нравственных ориентиров, ограниченности нравственных представлений ситуациями закрытого детского учреждения, большей направленностью поведения в ситуации нравственного выбора на избегание наказания.

*Е.Н. Забачева*

## **ОТ СЕКСУАЛЬНОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ ДЕТЕЙ - К СОЦИАЛЬНОМУ СИРОТСТВУ**

Предлагаю заглянуть вглубь, в корень проблемы возникновения социального сиротства.

Здравый смысл подсказывает, что чем больше беспорядочных половых связей среди подростков, тем больше случаев нежелательной беременности и оставления младенцев в приютах.

Уполномоченный по правам ребенка при Президенте РФ (детский омбудсмен) Павел Астахов высказался против

введения в нашей стране программ сексуального просвещения детей. И тем не менее эта новая крайне опасная идея продолжает навязываться нашей стране.

В апреле 2013 года Россия ратифицировала Конвенцию Совета Европы «О защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений» [1], а недавно по образовательным организациям для ознакомления было разослано письмо Минобрнауки России (от 26.08.2013 ВК-363/07) о принятии мер в связи с ратификацией «Конвенции Совета Европы о защите детей от сексуальной эксплуатации и сексуальных злоупотреблений».

Что несет данная Конвенция? На первый взгляд, она должна защищать детей, но это только на первый взгляд. О чем говорится в Конвенции? Защищать детей от сексуального насилия нужно путем широкого сексуального просвещения.

Не правда ли, странный метод защиты детей? Наиболее интересны следующие статьи Конвенции.

*Статья 6 – Просвещение детей*

*«Каждая Сторона принимает необходимые законодательные или иные меры, направленные на обеспечение включения в программы начального и среднего школьного образования информации для детей об опасностях, связанных с сексуальной эксплуатацией и сексуальным насилием, а также информации о способах защиты себя, адаптированной к их развивающимся способностям...».*

Вот уж точно – «Благими намерениями выложена дорога в ад». Что такое «рассказать детям об опасностях сексуального характера»? Это же 100%-е растление! Дети

с начальных классов будут знать все не только о сексе, но еще и о сексуальных извращениях – вот самая сокровенная цель создателей этой Конвенции.

Хотелось бы обратить внимание на стандарты полового воспитания/просвещения Европейского регионального бюро ВОЗ и ФЦПСЗ (Федеральным центром просвещения в сфере здравоохранения).

Некоторые рекомендации Европейского регионального бюро ВОЗ и ФЦПСЗ «Стандарты сексуального образования в Европе» от 2010 года (часть 2) приведены нами в таблице 1. Этот рамочный документ для лиц, определяющих политику, для руководителей и специалистов в области образования и здравоохранения» рекомендует: сексуальное образование должно соответствовать возрасту – и с учетом этого: предоставлять детям соответствующую информацию, научить детей соответствующим навыкам и помочь детям развивать их.

Как «просвещенные» таким образом дети будут относиться к материнской ласке, к отеческим поцелуям? Кто-то об этом задумался?! Вбивается клин в отношения между родителями и ребенком. Как ловко, под предлогом защиты детей, разрушают институт семьи, развивают в детях низменные чувства и преждевременный интерес к теме секса. Следует отметить очень важный момент. Воспитанный в семье с высокими нравственными устоями ребенок при попустительстве государства может получить вредную информацию из Интернета или от «грамотных» сверстников. Такой ребенок, вероятнее всего, осознает, что поступает плохо, т.к. действуют нравственные табу. Но когда секс-просвет исходит

из храма знаний, то у ребенка возникает установка, что это хорошо, что это правильно, т.е. как бы родители не старались воспитать и сберечь нравственность ребенка в семье, сделать это, после введения норм сексуального просвещения, станет невероятно сложно, а в некоторых случаях невозможно.

Таблица 1

Стандарты сексуального образования в Европе  
(извлечение из рекомендаций Европейского  
регионального бюро ВОЗ и ФЦПСЗ)

Возраст	Информация (предоставить информацию о)	Навыки (научить детей)	Установки (помочь детям развить)
1	2	3	4
6–9 лет	<ul style="list-style-type: none"> <li>• любви, влюбленности, нежности</li> <li>• сексе в СМИ (включая интернет)</li> <li>• ощущении радости и удовольствия от прикосновения к собственному телу (мастурбация/самостимуляция)</li> <li>• соответствующей сексуальной терминологии</li> <li>• половом акте</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• осознавать собственную и потребность других в частной жизни</li> <li>• правильно относиться к сексу в СМИ</li> <li>• использовать сексуальную лексику, не подразумевая оскорбления</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• понимание «приемлемого секса» (по обоюдному согласию, равноправного, соответствующего возрасту, условиям, и уважать чувство собственного достоинства)</li> <li>• понимание, что секс представляется в СМИ по-разному</li> </ul>

## Окончание таблицы 1

9–12 лет	<ul style="list-style-type: none"> <li>• первом сексуальном опыте</li> <li>• гендерной ориентации</li> <li>• сексуальном поведении молодых людей (различия в сексуальном поведении)</li> <li>• любви, влюбленности</li> <li>• удовольствии, мастурбации, оргазме</li> <li>• различия между гендерной идентичностью и биологическим полом</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• выражать и понимать разные сексуальные ощущения и говорить о сексуальности соответствующим образом</li> <li>• принимать сознательное решение, иметь сексуальный опыт или нет</li> <li>• отказываться от нежелательного сексуального контакта</li> <li>• различать сексуальность в «реальной жизни» и СМИ</li> <li>• пользоваться современными средствами коммуникации</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• положительное отношение, уважение и понимание разнообразия сексуальности и сексуальных ориентаций (секс должен быть по обоюдному согласию, равноправным, соответствующим возрасту, условиям и уважать чувство собственного достоинства)</li> <li>• понимание сексуальности как процесса познания</li> <li>• принятие разных форм выражения сексуальности</li> </ul>
----------	---	---	--

Наверное, каждый из нормальных родителей, не пожелает своему ребенку: нетрадиционную сексуальную ориентацию, однополые браки, отсутствие детей и внуков.

*«Статья 8. Меры, рассчитанные на широкую общественность»*

*Каждая Сторона содействует проведению разъяснительных кампаний, рассчитанных на широкую общественность и направленных на распространение информации о явлении сексуальной эксплуатации и сексуального насилия в отношении*

*детей и о тех предупредительных мерах, которые могут быть приняты».*

Знание человеком в юном возрасте о всяких половых извращениях отнюдь не является нормой, более того, является следствием интереса, подогреваемого нездоровыми взрослыми, или уже «нахватавшимися» некоторой информации подростками. Согласно Конвенции, их нужно не оградить от ранней для ребенка информации, а еще и просветить в этом вопросе. Давайте назовем вещи своими именами: это информирование не что иное, как реклама сексуальной эксплуатации и сексуального насилия. Здесь уместно провести аналогии с законом о пропаганде гомосексуализма.

*«Статья 9. Участие детей, частного сектора, средств массовой информации и гражданского общества*

*1. Каждая Сторона поощряет детей к участию, в соответствии с их развивающимися способностями, в разработке и осуществлении мер государственной политики, программ и мероприятий в области борьбы с сексуальной эксплуатацией и сексуальным насилием в отношении детей».*

Это статья – верх изощренной безнравственности. Придуман метод «равный – равному», используя который гораздо эффективнее воспринимается информация. Если ребенок начнет растлевать другого ребенка, то его нельзя никак привлечь к уголовной ответственности, как, например, взрослого. Вот суть этого пункта.

*«3. Каждая Сторона поощряет средства массовой информации к распространению надлежащей информации обо всех аспектах сексуальной эксплуатации и сексуального насилия*

*в отношении детей при должном соблюдении независимости СМИ и свободы печати.*

*4. Каждая Сторона поощряет финансирование, в том числе, при необходимости, с помощью учреждения фондов, проектов и программ, осуществляемых гражданским обществом и направленных на предупреждение и защиту детей от сексуальной эксплуатации и сексуального насилия».*

Ну как же без СМИ? Если будет дан старт свободе информированию от сексуальной эксплуатации, страшно подумать, как это будет воспринято некоторыми телеканалами, изданиями, журналистами, блогерами. Не будем скрывать от себя самих, т.к. знаем, есть те, которые уж точно обучат всем тонкостям сексуальной эксплуатации и насилия, на высоком профессиональном уровне! В развитие этого информирования начнут создаваться фонды, НКО, и все у этих нелюдей может получиться, если мы не осознаем опасность и не примем соответствующие меры!

Интересно, что эту идею сексуального просвещения продвигают те же самые организации, которые борются за права детей и занимаются внедрением в нашей стране ювенальных технологий.

С чего началось движение в защиту прав ребенка в Европе? Мало кто знает, что первопроходцы защиты прав детей – это педофильские организации!

Знакомьтесь: PIE – «Педофайл Информейшн Экчейнч». Ее бывший председатель, ныне отбывающий наказание за создание детской порнографии Томас О'Кэролл говорит: «Ключевая идея PIE касается возраста согласия (на сексуальные отношения, за которыми не последует



уголовное наказание для взрослого): *ребенок имеет право голоса в том, что делать со своим телом. Дети должны иметь законное право свободно решать, хотят ли они вступать в сексуальные отношения*».

Ключевые слова здесь «*Ребенок имеет право*». Для продвижения своей идеи педофилы стали издавать журнал «Права детей». Именно педофилы стали бороться за отмену телесных наказаний детей. Очевидно, что это было всего лишь ширмой. Главной целью было добиться права детей на сексуальную свободу. Ну, а чтобы родители не смогли защитить ребенка от растления, их надо в правах ограничить, а права детей надо активно расширять и защищать. Эта идеология защиты прав детей обязательно включает в себя сексуальное просвещение.

Люди, продвигающие сексуальное просвещение, всячески настаивают на том, что это нужно для того, чтобы ребенок научился противостоять сексуальному насилию. Так сказано в Конвенции, так написано в их учебниках. Но вот если ребенок сам изъявил желание, то это уже не насилие. Понимаете?

Это и есть главная цель Конвенции – растормозить интерес и дать понять, что это нормально и можно. По данным исследований, проведенных учеными из Сообщества Совета по вопросам здравоохранения и сексуального образования служб по планированию семьи графства Глостершир (Великобритания), такие программы подталкивают детей к ранней сексуальной активности. Учеными было опрошено 410 студентов, более 45% из которых признались,

что после первых уроков по половому воспитанию они ощутили потребность поэкспериментировать.

Общее падение нравственности продолжает происходить в обществе. Виной этому является попустительство властей и наше непонимание. Мы калечим себя, свою психику, а главное – свое терпимое отношение к этому мы передаем детям. Для справки. Еще за 15 лет до сексуальной революции в США наш соотечественник Питирим Сорокин доказал, что сексуальное растление ведет к разрушению семьи, падению рождаемости, неподчинению законам и, в конечном счете – к разрушению государства. Вот конечная цель этой Конвенции.

Сейчас мы расхлебываем последствия пресловутой сексуальной революции, так некритично и с такой радостью принятой нами как «прогрессивная» идеология.

То поколение, которое испытало на себе сексуальную революцию, выросло, у них появились дети, и часто эти дети становятся социальными сиротами, т.к. рушится институт семьи. Сексуальное растление, под предлогом сексуального просвещения, приведет к еще большему числу социальных сирот. В данном случае необходим жесткий отпор!

Конвенция в паре с ювенальной юстицией, дополняя друг друга, выполняют стратегическую задачу – сокращение населения на планете Земля.

Конечно же, нужна альтернатива, например, так называемые Программа целомудрия, Программа просвещения, ограниченного воздержанием, которые базируются на принципах морали, ценности супружеских отношений,

любви и верности. Основная идея таких программ, заключается в том, что самый лучший способ защиты от нежелательной беременности и венерических заболеваний – это мотивационно-воспитательные меры, а не широкий доступ к контрацептивам. Они предполагают информирование о негативных последствиях половой распущенности. Такие программы пропагандируют необходимость достижения самодостаточности и личностной зрелости до вступления в половую активность.

Не будет преувеличением сказать, что большинство наших соотечественников отвергают идею ювенальной юстиции [3] и секс-просвета детей. «Родительское Всероссийское Сопротивление», опираясь на мнение соотечественников (собрана четверть миллиона подписей против ювенальной юстиции), на съезде 9 февраля 2013 года приняло Резолюцию [2].

Мы предлагаем новую стратегию детства:

1. Полный запрет на вывоз сирот из России в какую бы то ни было страну.
2. Создание качественно новой системы интернатов для сирот с ориентацией на имеющийся отечественный опыт.
3. Принятие законодательства, защищающего детей во всех малообеспеченных семьях.
4. Принятие законодательства, обязывающего государство гарантировать каждому ребенку одинаковые стартовые возможности. Это, прежде всего, касается права каждого ребенка на первоклассное образование.
5. Принятие законодательства о детстве, способствующего всестороннему развитию и воспитанию каждого

ребенка, наделяющего каждого ребенка не только правом на бесплатный детский сад, но и на всю систему показателей жизни, касающуюся отдыха ребенка, его здоровья, его морального облика, духовной атмосферы, в которой он растет.

6. Необходимо по-новому защитить здоровье ребенка.

7. Искоренения западной ювенальщины из нашей жизни.

8. Детство должно стать точкой опоры, а новая СТРАТЕГИЯ ДЕТСТВА – тем рычагом, который перевернет нынешнее состояние вещей.

«Родительское Всероссийское Сопротивление» готово стать одной из общественных сил, реализующей не на словах, а на деле новый курс в вопросе о детстве, а также в вопросах, которые явным образом с этим новым курсом прочно сопряжены.

#### Библиографический список

1. Сопротивление правозащитное движение [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.soprotivlenie.org>

2. Резолюция Ювенальной Юстиции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://r-v-s.su/rezolyuciya-sezda-roditelskogo-vserossiyskogo-soprotivleniya>.

3. Идеи ювенальной юстиции [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://wciom.ru/index.php?id=459&uid=113633>

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ  
К ЖИЗНЕУСТРОЙСТВУ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ  
ВОЗМОЖНОСТЯМИ, ОСТАВШИХСЯ  
БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

На 1 января 2013 года, по данным Пенсионного фонда Российской Федерации, численность детей с ограниченными возможностями, получающих социальные пенсии, составляла 576,9 тыс. человек (из них 29 тыс. человек в сиротских домах) [1]. Причины детской инвалидности разнообразны. Это ухудшение генетического здоровья детей, неразрывно связанное со снизившимися стандартами здоровья родителей; социальные девиации и проблемы образа жизни родителей (в первую очередь употребление алкоголя); некачественное питание как родителей, так и детей; недостатки родовспоможения и медицинской помощи; высокий уровень травм различной природы.

В настоящее время в Российской Федерации действуют дома-интернаты для детей-инвалидов двух типов: для умственно отсталых детей и для детей с физическими недостатками. В них помещаются дети с особенно сложными ограничениями жизнедеятельности, нередко сочетающимися с дефектами, нуждающиеся в постоянном контроле и в постоянной посторонней помощи. Так по данным федерального государственного статистического наблюдения по состоянию на 1 января 2013 года, в системе социальной защиты населения функционирует 132 стационарных учреждения социального обслуживания, в том числе

122 дома-интерната для умственно отсталых детей и 10 домов-интернатов для детей с физическими недостатками, в которых получают услуги 22 407 детей с ограниченными возможностями, 13 644 из которых являются детьми-сиротами или детьми, оставшимися без попечения родителей. А также 282 реабилитационных центра для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья [2].

К основным мероприятиям по жизнеустройству детей с ограниченными возможностями, оставшихся без попечения родителей, в РФ относят:

- 1) социальную адаптацию и социально-средовая ориентация;
- 2) коррекционную работу;
- 3) обучение на основе индивидуальных программ реабилитации;
- 4) работу по оказанию социально-психологических, социально-бытовых и социальных услуг для развития адаптивных способностей;
- 5) комплексную реабилитацию.

Мы считаем, что необходимо совершенствовать существующие механизмы оказания помощи и поддержки детей с ограниченными возможностями, оставшихся без попечения родителей и после их выхода во взрослую жизнь. Достижение совершеннолетия детей с ограниченными возможностями, оставшихся без попечения родителей является наиболее острой проблемой на данный момент. Поэтому необходимы инновационные подходы к жизнеустройству детей с ограниченными возможностями, оставшихся без попечения родителей.

Единственной возможностью для них жить вне интернатной системы в условиях, приближенных к семейным отношениям, является устройство в так называемые семейные воспитательные группы. В рамках реализации Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы Министерством труда и социальной защиты Российской Федерации субъектам Российской Федерации рекомендовано рассмотреть возможность создания семейных воспитательных групп в качестве структурных подразделений при домах-интернатах для детей с серьезными нарушениями в интеллектуальном развитии и детей с физическими недостатками. Данный вопрос в субъектах Российской Федерации прорабатывается.

Более перспективным направлением работы с детьми с ограниченными возможностями, отвечающим современным требованиям, большинство субъектов Российской Федерации считают создание при детских домах-интернатах реабилитационных отделений для воспитанников детских домов-интернатов, по достижении ими восемнадцатилетнего возраста. По данным органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, из 1672 детей-выпускников детских домов-интернатов системы социальной защиты в первом полугодии 2012 года, только 201 выпускник может жить самостоятельно. Большинство детей данной категории по исполнению 18 лет после прохождения медицинской комиссии получают группу инвалидности и направляются в психоневрологические интернаты, дома для престарелых и инвалидов. Дети с ограниченными возможностями из числа воспитанников детских домов-интернатов по достижении

ими восемнадцатилетнего возраста по физическому и психическому состоянию еще недостаточно сформированы для проживания во взрослых психоневрологических интернатах и при переводе испытывают трудности в адаптации к кардинально новым условиям проживания и взаимодействия во взрослом коллективе. В связи с этим требуется их поэтапная адаптация к новым условиям проживания с созданием промежуточного звена между условиями детского дома-интерната и психоневрологического интерната в виде подразделения для молодых инвалидов, созданного в детском доме-интернате. В отдельных субъектах Российской Федерации (Калужская область, Санкт-Петербург и др.) с целью продолжения процесса социализации детей с ограниченными возможностями при детских домах-интернатах созданы подразделения для молодых инвалидов, где бывшие воспитанники учреждения могут проживать до 23 лет. Методическая и разъяснительная работа по внедрению новых технологий в работу учреждений социального обслуживания для семей с детьми, в том числе с детьми-инвалидами, совершенствованию их деятельности в целях создания условий воспитания в них детей, приближенных к семейным, а также постинтернатной адаптации Минтрудом России будет продолжена.

Еще одним инновационным направлением является патронатное воспитание. Патронатное воспитание является новой формой семейного устройства детей с ограниченными возможностями, при которой права и обязанности по защите прав ребенка разграничены между таким патронатным воспитателем и органом опеки и попечительства (или его уполномоченным учреждением). Эта форма



устройства пока что не вошла в федеральное законодательство и регулируется законами ряда регионов. В Астраханской области патронатное воспитание не выделяется законом в отдельную форму семейного устройства детей с ограниченными возможностями. Патронатное воспитание является более гибкой формой устройства детей и позволяет жить в семье ребенку любого возраста как при наличии у него установленного статуса сироты или ребенка, оставшегося без попечения родителей, так и непосредственно сразу после изъятия из семьи (вместо помещения его в приют). В договоре, заключенном между органами опеки и попечительства и патронатным воспитателем, определяются права и обязанности как семьи, так и учреждения. Наличие такого договора является юридической основой для профессионального сопровождения ребенка в течение всего времени его воспитания в семье. И ребенку и семье гарантированно предоставляется юридическая, социальная, психологическая и любая иная помощь – в зависимости от потребностей ребенка [3].

Таким образом, мы выделили следующие инновационные подходы к жизнеустройству детей с ограниченными возможностями, оставшихся без попечения родителей:

1) создание семейных воспитательных групп при домах-интернатах;

2) создание при детских домах-интернатах реабилитационных отделений для воспитанников детских домов-интернатов, по достижении ими восемнадцатилетнего возраста;

3) патронатное воспитание.

### Библиографический список

1. Официальный сайт Пенсионного фонда РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.pfrf.ru/> – 2013.
2. Официальный сайт Федеральной службы государственной статистики РФ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://gks.ru/> – 2013.
3. Холостова, Е.И. Технологии социальной работы [Текст]: учебник / под ред. Е.И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2012. – 400 с.

*Т.Г. Пташко*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

На рубеже XX–XXI вв. сложились необходимые условия для оформления явления социального образования в качестве относительно самостоятельного феномена. В науке определяются два аспекта понимания сущности данной категории. В узком значении социальное образование иногда сводят к подготовке кадров для учреждений социальной сферы. В широком смысле оно трактуется как овладение личностью основами социальной культуры, умение жить в обществе. В данном случае, по мнению С.И. Григорьева, социальное образование есть социальное просвещение, воспитание широких масс населения, формирование у них умения взаимодействовать в социуме в рамках определенного

социально-исторического пространства – времени. Оно направлено на умение ребенка строить взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, отвечать за свои поступки и поведение, принимать решение, самостоятельно справляться с трудностями, самопознание и саморазвитие личности. Особого внимания требуют дети-сироты. Вместе с тем государство осуществляет в полной мере заботу о заявленной категории, что, к сожалению, порождает в таких подростках иждивенческие позиции. Именно система социального образования должна быть направлена на формирование в детях активной жизненной основы, знание не только своих прав, но и обязанностей, ответственности. Обеспечивая условия для реализации социального образования, государство преследует тем самым цель дальнейшего цивилизованного развития, обеспечения социальной стабильности общества. В этой связи рассмотрение сущности социального образования, его специфики является важным и актуальным.

Лучшему осмыслению сути социального образования способствует историческое понимание проблемы. Одним из моментов, лежащим в основе характеристики каждого этапа развития социального образования, является осмысление понятия «нищенство», понимание и признание данного явления в обществе и необходимости борьбы с ним как необходимого условия стабильности общества. Как одна из тенденций – избавление от нищенства, неблагоприятных явлений (в частности наличия в обществе категории детей-сирот) с помощью образования. Проследим решение данного вопроса в истории развития социального образования.

В первый период его становления, который датируется первой четвертью XVIII – началом XX в., наблюдается осознание государственной властью и обществом необходимости образования детей так называемого «подлого люда». Социальное образование выступает как условие социальной стабильности общества, форма социальной адаптации и интеграции, ликвидации социального исключения», прежде всего детей-сирот в соответствии с возможностями социального развития того времени.

Правда, начиная с XVI века, примеры такого характера мы наблюдаем в деятельности Ивана Грозного. Так, Стоглавым собором (1551 г.) было определено каждой церкви открывать училище «для наставления детей грамоте».

В 1682 году был издан «О мерах государственного призрения указ» царя Федора Алексеевича, который провозглашал открытие специальных домов для нищих детей (безродных сирот), где их обучали бы грамоте и занятиям, которые во всех случаях нужны и полезны.

Осмысление проблем происходило и на теоретическом уровне. Значимыми в данном случае являются идеи Ф. Салтыкова. По его мнению, предполагалось объединить нищих и сирот в единую клиентуру. Обучая детей-сирот и обеспечивая им поддержку, можно было предупредить в дальнейшем появление нищих людей. Поэтому сирот с рождения до 20 лет необходимо обустроить в церковные приходы и для этого построить дополнительные кельи, где бы они жили. Смотреть за ними должны были церковные старосты, а также определенная комиссия, состоящая из богатых людей и 2–3 помощников. Сирот

наказано было обучать чтению, письму, профессиональным навыкам. Программа для мальчиков включала в себя часовое дело, токарное дело, лаковое дело; для девочек определялись иные виды деятельности: шить, ткать, прясть, плести кружева.

В период правления Петра I, благодаря его реформаторской деятельности, были созданы городские магистраты. В инструкциях магистрату поручалось обучать малолетних детей (сирот в том числе), для чего при церкви организовывать школы, создавать сиротские дома, госпитали для незаконнорожденных детей. Из них детей передавали в учение к мастеру или в услужение в семьи горожан или по деревням в крестьянские семьи.

Еще одним примером является деятельность Монастырского приказа (1706 г.), который должен был бороться с профессиональным нищенством: направлять нищих по месту прописки, на работу, ловить их, для чего были созданы специальные штаты «нарочных поимщиков»: взysкивать штрафы с лиц, в чьем ведении находились здоровые нищие: с помещиков, представителей духовенства; реализовывать санкции к нищим: пойманных впервые – бить и бить, второй раз – отсылать мужчин на каторгу, женщин – в прядильные дома, детей – на мануфактуры.

Поскольку Петр издал серию приказов о запрете детоубийства незаконнорожденных, детей отдавали в церковные приходы, где их учили писать, читать.

Таким образом, под социальным образованием стали понимать систему специального образования – подготовки «третьего» сословия – в «пользу государства».

Законодательные акты Петра I регламентировали отношение общества и государства к детям-сиротам. Начинают закладываться основы социального образования как политики ликвидации социального исключения на основе идеи государственной пользы.

Со второй половины XVIII века происходит постепенное оформление тенденций социального образования в системное знание и выделение таких направлений деятельности, как социально-воспитательное и социально-медицинское, что ярко проявилось в деятельности воспитательных домов, созданных Екатериной II (Л.И. Старовойтова). С их помощью пытались создать «третье сословие» образованных людей, которые способны служить отечеству и владеть различными ремеслами. Интерес представляют используемые в этих домах принципы воспитания: учет возрастных особенностей ребенка; учет задатков и способностей. Воспитанники делились по даровитости. Например, те, кто отличался в науках и художествах, в дальнейшем изучали науки, поступали в Московский университет, девочки – в мещанское отделение Смольного института благородных девиц.

После реформ 60-х годов XIX века к процессу социального образования подключились благотворительные общества, негосударственная система образовательных учреждений. Все это характеризуется признанием института нищентства, пониманием роли государства в решении данной проблемы для стабилизации общества.

Во второй – советский – период развития социального образования государство применяло достаточно мер

для образования детей-сирот. Первые дома для сирот размещались в бывших дворянских особняках. В них существовали швейные, столярные, сапожные и переплетные мастерские, были хор и оркестр, клуб и библиотека. В 1925 году правительство приняло постановление о трудоустройстве воспитанников, для чего все детские дома закрепляли за заводами, предприятиями, колхозами. Но главная идея заключалась в формировании активной жизненной позиции, воспитании в ребенке качеств, которые помогут ему состояться в жизни в качестве равноправного члена общества.

Третий период развития социального образования датируется с начала 90-х гг. XX в. и до настоящего времени. Обратимся к особенностям становления идеи социального образования в настоящее время. По мнению Л.Г. Гусяковой, сущность рассматриваемого явления может быть представлена в виде: формального образования, завершающегося выдачей общепризнанного диплома (свидетельства, сертификата, и т.д.); информального образования, представляющего индивидуальную познавательную деятельность, сопровождающую повседневную жизнь человека и не обязательно носящую целенаправленный характер; неформального образования, обычно не сопровождающегося выдачей документа, происходящего в образовательных или в общественных организациях, клубах, кружках, а также во время индивидуальных занятий с репетитором или тренером.

Интерес представляет последний аспект, который связан с необходимостью создания для детей разнообразных детских общественных объединений.

В условиях детского общественного объединения ребенок участвует в деятельности, которая позволяет ему усвоить социальный опыт и создает условия для самореализации. Это обеспечивается благодаря следующим факторам.

Во-первых, объединение задается потребностью функционирования общества. Причины возникновения того или иного объединения лежат в широкой социальной системе, которая определяет содержание социально значимых качеств личности. Но этот опыт будет доведен до индивида именно через посредство микросоциума. Общество воздействует на личность именно через объединение. Надо рассматривать объединение не просто как «множество», а как единицу общества, включенную в широкий контекст социальной деятельности. Существовая не в вакууме, а в определенной системе общественных отношений, объединение выступает субъектом конкретного вида социальной деятельности, как часть общественной структуры. Общественные отношения здесь выступают в форме непосредственных личных контактов. Таким образом, развиваясь именно в объединении, а не индивидуально, ребенок вырабатывает в себе социально значимые качества, усваивает социальный опыт, а именно знания межличностных отношений, получает возможность оценивать собственную и совместную деятельность.

Во-вторых, усвоение социального опыта необходимо реализовать, закрепить в действии. Благодаря организационным формам в объединении ребенку предоставляется эта возможность. Одной из организационных форм деятельности в объединении выступает самоуправление, благодаря которому перед личностью открывается репертуар социальных ролей и познаний. Роль ребенка дает ему



право творчески относиться к избранному делу и стимулирует овладение знаниями, совершенствование себя, формирование коммуникативных качеств.

В-третьих, многообразие ДОО и предлагаемых ими программ ориентировано на создание условий для самореализации личности.

Таким образом, феномен социального образования в условиях современного общества приобретает все большую значимость. С целью совершенствования общественного развития актуальным является вопрос улучшения мер поддержки – детей-сирот. Благодаря системе социального образования государство стремится создавать условия, которые формировали бы в этих детях активную жизненную позицию, понимание своих прав и ответственности. Необходимость такого подхода доказывает история, и к его осуществлению стремится современность.

#### Библиографический список

1. Гусякова, Л.Г. Социальное образование – образование XXI века [Текст] / Л.Г. Гусякова // Социальные науки и социальное образование. – М., 2004. – С. 30–34.
2. Жуков, В.И. Российское образование: истоки, традиции, проблемы [Текст] / В.И. Жуков. – М.: Изд-во МГСУ, 2001.
3. Старовойтова, Л.И. Социальное образование в России: исторические этапы становления и развития [Текст] / Л.И. Старовойтова // Социальные науки и социальное образование. – М., 2004. – С. 35–46.
4. Холостова, Е.И. Генезис социальной работы в России [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Дашков и К., 2007.

*М.Н. Рогожкина*

## **ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ ПСИХОЛОГА ПО ВОССТАНОВЛЕНИЮ СЕМЕЙНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**

Социальное неблагополучие семей как социальное явление существует столько же, сколько человеческое общество, и является неотъемлемым элементом цивилизации. Ребенок, проживающий в неблагополучной семье, не смотря на то, что он имеет биологических родителей, фактически является сиротой, поскольку в результате асоциального поведения родителей, воспитательный потенциал не реализуется, семья является источником психотравматизации личности.

Проблему социального неблагополучия значительно обостряет нестабильность социально-экономической и социально политической ситуации в нашей стране. Семья, замкнутая на своих проблемах, постепенно утрачивает влияние на ребенка и отторгает его. По причине трудного экономического положения и неблагоприятного психологического климата в семье, ребенок все больше времени проводит вне дома.

Семейное благополучие не подлежит точному измерению с помощью каких-либо универсальных показателей. Благополучие семьи определяется самоощущением ее членов, и благополучие ребенка оценивается по главному критерию – по тому, чувствует ли он любовь и понимание, окружен ли заботой, имеет ли условия для полноценного развития. Многие рискованные поступки подростков спровоцированы трудностями отношений в их собственных семьях.

С учетом доминирующих факторов неблагополучные семьи можно разделить на две большие группы:

– семьи с явной (открытой) формой неблагополучия: конфликтные, проблемные, асоциальные, аморально-криминальные семьи;

– семьи со скрытой формой неблагополучия – внешне респектабельные, образ жизни которых не вызывает беспокойства общественности, однако ценностные установки родителей резко расходятся с общечеловеческими моральными ценностями, что не может не сказаться на нравственном облике воспитывающихся в таких семьях детей [2].

К какой бы категории семья ни относилась, она нуждается в квалифицированной помощи, ведь наличие семейного неблагополучия является главной причиной увеличения детского сиротства.

Одной из основных причин поступления детей в социально-реабилитационный центр (СРЦ) является неблагополучие в семье.

Наиболее часто ребенок лишается семьи в результате действия различных социальных факторов: конфликты в семье, жестокое обращение, нищета и т.д.

Проведя диагностику детей из неблагополучных семей, мы сделали выводы, что у них пониженное самоуважение, их действия часто бывают неадекватны ситуации, что происходит из-за разочарования в семье, они часто импульсивны, страдают из-за недостатка доверия. Такие дети часто бывают недоверчивыми, скрывают свои истинные чувства и переживания, имеют заниженную самооценку, трудно идут на контакт со специалистом, а зачастую и не имеют элементарных навыков общения.

Педагогически несостоятельная семья, как правило, занимается воспитанием детей, но для нее характерны неправомерные подходы к воспитанию, беспомощность в построении взаимоотношений с детьми. Главной целью воспитательных усилий родителей нередко становится лишь достижение послушания и упрочение родительской власти. В такой семье у родителей наблюдаются следующие установки: авторитаризм, подавление; педантизм и мелочная опека; неумеренная любовь и попустительство; подкуп; непоследовательность, сочетание противоположных позиций отца и матери.

С момента поступления ребенка в СРЦ с ним начинается планомерная психологическая работа, которая продолжается в течение всего времени пребывания его в учреждении.

Все дети не остаются без внимания психолога. Важнейшая социально-педагогическая задача – дать ребенку новую среду обитания, новые впечатления, снять остроту психического напряжения, помочь адаптироваться к новым условиям жизни.

В психологической работе с детьми в СРЦ важнейшей задачей является восстановление психического здоровья, социально-психологическое возрождение социально дезадаптированного ребенка, формирование основных социальных функций, недостающего социального опыта, развитие важнейших форм жизнедеятельности ребенка.

Основным принципом организации деятельности психолога в учреждении является тактика непрерывного психологического сопровождения всех сторон жизнедеятельности детей.

Необходимо отметить, что не только консультации в Центре являются принципом работы психолога, но и выход в семью ребенка.

Хотя СРЦ работает с самим ребенком, то есть следствием десоциализирующего влияния семьи, мы видим свою задачу не в том, чтобы отобрать ребенка у родителей, а наоборот, в том, чтобы наладить внутрисемейные отношения и вернуть ребенка в семью.

Поэтому психолог работает во время посещений родителями детей, проводит наблюдения, диагностику, беседы и консультации с родителями или лицами их заменяющими.

Психологическая работа с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, осуществляется по следующим основным направлениям:

- изучение наиболее типичных психологических проблем детей и форм их проявлений у воспитанников (задержка психического развития, тревожность, агрессивность, депрессивное состояние и т.д.);
- психологическая диагностика;
- реабилитационная, развивающая и психокоррекционная работа, направленная на восстановление и формирование структуры личности ребенка, преодоление нарушений в развитии и поведении воспитанников;
- психопрофилактическая работа, направленная на создание благоприятных условий для адаптации воспитанников;
- участие в работе медико-психолого-педагогического консилиума;
- участие в занятиях школы для родителей.

Центральное место в работе психологов занимают индивидуальная работа с детьми диагностического и коррекционного плана.

В работе психолога СРЦ условно можно выделить несколько этапов:

- адаптационный;
- диагностический;
- коррекционно-реабилитационный;
- аналитический.

Каждый этап имеет свои цели и задачи, может быть сужен или развернут во времени по содержанию и по мере необходимости.

Работа с ребенком, поступающим в Центр, начинается с адаптационного этапа. Это, прежде всего, установление положительного контакта с ребенком, ориентация на сотрудничество, первичное психологическое наблюдение за ребенком, подготовка к применению диагностических методик. Это снятие психического напряжения, нормализация эмоционального состояния с помощью игры психокоррекции.

Второй этап – диагностический. Цель – осуществление дифференцированной, индивидуально-направленной диагностики. Диагностическая работа строится на основе следующих принципов: комплексности, индивидуальности, динамичности, прогнозичности.

Психологическая диагностика позволяет понять причины возникновения тех или иных проблем, трудностей воспитания и обучения, отклоняющихся форм поведения.

Полученная информация становится основой для разработки рекомендаций и построения коррекционно-развивающей работы.

Диагностическую работу психолог СРЦ нередко начинает в игровой комнате для снятия состояния тревожности, опасения либо с непринужденной беседы с ребенком. Очень важно расположить ребенка к себе, вызвать у него желание поделиться своими проблемами.

В своей работе психолог СРЦ использует различные методики [3; 5]. Для каждого возрастного этапа используется свой диагностический минимум.

Для диагностики родителей или лиц, их заменяющих, используются методики, которые позволяют оценить степень нарушений в отношениях между родителями и ребенком, возможные их причины. Результаты психологического обследования оформляются индивидуально на каждого ребенка:

- в карты психического развития несовершеннолетнего СРЦ;
- заполняется психологический статус в карте социальной реабилитации;
- оформляется заключение психолога СРЦ на каждого ребенка;
- родителям даются рекомендации, касающиеся непосредственно их ребенка и взаимоотношений с ним [1].

Следующий этап психологической работы с детьми – коррекционный.

Основные задачи коррекционной работы: активизация процессов индивидуального развития ребенка, коррекция выявленных нарушений, возрождение ребенка в социальном плане, коррекция эмоционального состояния, личностных нарушений, негативных черт характера, выявление

и развитие резервных возможностей несовершеннолетних, восстановление и формирование структуры личности ребенка. Формирование межличностных отношений. Формирование духовно-нравственных ориентиров. Снятие психологического стресса, состояния тревожности, конфликтности, повышенной агрессии; формирование у подростков представление об употреблении ПАВ как угрозе внутренней стабильности.

Система коррекционной работы строится на основе следующих принципов: комплексного подхода, индивидуальности, опоры на положительные черты личности ребенка, гуманизма и ненасильственного взаимодействия с детьми.

Психолог в коррекционной работе с детьми СРЦ использует различные методы и приемы: релаксацию, игровую психокоррекцию, элементы арт-терапии, сказкотерапии, наблюдение, дискуссии, беседы, упражнения с элементами тренинга, просмотр видеоматериала; групповые и индивидуальные формы работы: групповые тренинги со смежной их тематикой, в зависимости от состава группы (развитие коммуникативных навыков, снятие агрессивности, повышение самооценки и т.д.), индивидуальные занятия с детьми, индивидуальное психологическое консультирование.

Завершающий этап психологической работы – аналитический. На этом этапе осуществляется анализ всех исходных данных, применяемых форм и методов психологической работы, психологический прогноз. Осуществляется подготовка ребенка к дальнейшим формам жизнеустройства. И прежде всего, прорабатывается вариант возвращения в семью.



Психолог включается в работу по профилактике неблагополучия семейных отношений. Это, во-первых, консультативная помощь не только с родителями, но и населению по проблемам детско-родительских отношений. Во-вторых, организация психологической работы с детьми группы дневного пребывания. Выявление и коррекция нарушений поведения на ранних стадиях предполагают повышение адаптивных возможностей детей и подростков. Ослабление или ликвидация напряженных конфликтных отношений в семье.

Продолжением работы с детьми, выбывшими из СРЦ, является постреабилитационная защита ребенка. Этот этап начинается по завершении реабилитационных мероприятий в СРЦ. В соответствии с постановлением правительства № 53-п от 20 марта 2008 г. с внесенными изменениями 25.07.2013 г. место его проведения – семья, так как большинство детей, рассматриваемой категории возвращаются в семьи. Специалисты СРЦ ведут патронаж семей после возвращения детей в семью.

Главная цель этого этапа – достижение максимально возможного уровня социальной адаптации, поддержка достигнутого уровня, профилактика возможных «срывов».

Таким образом, для восстановления семейного благополучия необходим постоянный контроль и своевременная помощь со стороны многих специалистов, в том числе и психологов.

#### Библиографический список

1. Волкова, Г.А. Психолого-педагогическая коррекция развития и воспитания детей-сирот [Текст] / Г.А. Волкова. – СПб.: КАРО, 2007. – 384 с.

2. Психология неблагополучной семьи: книга для педагогов и родителей [Текст] / В.М. Цецуйко. – М.: Изд-во ВЛАДОСС – ПРЕСС, 2006. – 271 с.

3. Семаго, Н.Я. Методическое руководство по оценке психического развития ребенка: Дошкольный и младший школьный возраст [Текст]: метод. пособ. / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. – М.: АПКиПРО, 2004. – 318 с.

4. Справочник дошкольного психолога [Текст] / Г.А. Широкова. – Ростов н/Д: Феникс, 2008. – 382 с.

5. Трудные подростки: практические материалы по психодиагностике и оценке отклоняющего поведения [Текст] / авт.-сост. В.И. Екимова. – М.: АРКТИ, 2007. – 84 с.

*С.В. Рослякова*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, КАК ФАКТОР ИХ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Не секрет, что одной из основных проблем детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является проблема их адаптации в обществе и социализации в целом. Социализация понимается как процесс и результат становления личности, усвоения индивидом ценностей, норм, установок, образцов поведения, а также активного воспроизводства им социального опыта (М.А. Галагузова, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик и др.).

Социализация детей-сирот имеет свою специфику, заключающуюся в том, что: а) она проходит в большей мере в рамках целенаправленного процесса, специально организуемого в образовательных учреждениях (детский дом, школа, оздоровительное учреждение и др.), при отсутствии влияния семьи; б) дети находятся под постоянным контролем, свобода их действий, круг общения ограничены, в связи с чем степень их самостоятельности и ответственности очень низкая.

Успешность процесса социализации детей-сирот зависит от ряда факторов, в числе которых можно назвать и наличие у них готовности к познавательной деятельности. В настоящее время данная готовность классифицируется как познавательная компетентность, которая позволяет человеку полноценно функционировать в современном информационном обществе.

Компетентность вообще рассматривают как готовность и способность к осуществлению определенного вида деятельности, самостоятельность в ней. Компетентный человек способен с высокой степенью вероятности не только адаптироваться в социуме, но и самореализоваться, быть успешным.

Одним из видов компетентности является познавательная компетентность. Ее рассматривают как интегративное качество личности учащегося, обеспечивающее возможность осуществлять самостоятельную познавательную деятельность (Е.В. Вязовая, О.В. Харитоновна); совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков, опыта познавательной деятельности (Н.И. Самойлова, М.Н. Комиссарова, С.Г. Воровщиков); способность к познавательной

деятельности (А.И. Забалуева, Н.И. Самойлова); владение знаниями и готовность осуществлять самостоятельную познавательную деятельность (Е.Р. Антоненко, Т.В. Шамардина).

По мнению ученых, познавательная компетентность занимает особое место в совокупности компетентностей личности, так как «обеспечивает присвоение человеком всего целостного и разнообразного мира культуры». Кроме того, познавательная составляющая «имманентно присутствует в остальных видах ключевых компетентностей» [2, с. 5].

С нашей точки зрения, в широком смысле познавательную компетентность следует рассматривать как способность и готовность к познанию мира и самого себя. В этом смысле она очень значима для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, поскольку позволит детям, воспитывающимся вне семьи, облегчить процесс социализации, смягчив трудности, связанные с адаптацией и интеграцией в обществе, с самореализацией и самосовершенствованием. Наличие данной компетентности позволит успешнее справляться с такими проблемами, как: результативность и оптимальность в учении, становление самостоятельности и ответственности, выбор профессии, развитие умений учиться и познавать себя как личность и индивидуальность и многими другими.

Познавательная компетентность формируется ежедневно и ежечасно, но целенаправленно только в рамках учебно-воспитательного процесса. В учебном процессе ее формированием управляют педагоги школы, в воспитательном – сотрудники детского дома, создающие познавательную среду для воспитанников.

В учении и воспитании детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, ориентированном на формирование познавательной компетентности, основное внимание необходимо уделять:

- активизации их мыслительной деятельности, что позволит интенсифицировать умственное развитие детей;

- стимулированию активности, интереса, самостоятельности и инициативности в познавательной деятельности, которые в дальнейшем станут необходимыми для жизнедеятельности детей-сирот качествами личности;

- формированию общеучебных умений и навыков, прежде всего логических и рефлексивных; универсальных учебных (личностных, познавательных, коммуникативных) действий как основы умения учиться, которые позволят успешно учиться на протяжении всей жизни, повышать свою квалификацию и профессионализм;

- формированию умения работать с информацией - ключевому умению человека информационного общества, лежащему в основе коммуникабельности, способности к адекватному реагированию на запросы личности и социума.

Для того чтобы решить эти задачи, необходимо выбрать те виды деятельности, которые максимально способствовали бы их достижению.

Во-первых, в рамках учебного процесса детей следует привлекать прежде всего к проектной деятельности, в которой ребенок учится принимать самостоятельные решения, брать ответственность не только за себя, но и за других участников проекта. В проектной деятельности дети-сироты могут научиться логически мыслить; планировать,

оценивать свою работу и соотносить ее с деятельностью других членов проекта. При этом формируются исследовательские умения, углубляются знания по изучаемой теме, формируются познавательные и рефлексивные учебные действия.

Эти же проблемы позволяет решать организуемая в учебном процессе исследовательская деятельность. Как правило, она индивидуальна и направлена на развитие самостоятельности и ответственности, которые необходимы детям-сиротам в будущей жизни. Кроме того, участие детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в исследовательской деятельности оказывает влияние на их рецептивную ориентацию в жизни, которая выражается в постоянном ожидании внешней помощи и поддержки. В исследовательской деятельности дети учатся принимать самостоятельные решения, управлять своим поведением, приобретают навыки самоконтроля.

В-третьих, очень значимым видом деятельности для детей, воспитывающимся вне семьи, является игра. Прежде всего она, как и предыдущие виды деятельности, имеет практико-ориентированную направленность, что позволяет включить ребенка в реальный, приближенный к жизни процесс познания окружающего мира, других людей и особенностей их поведения, самого себя. В игре, что очень важно для детей-сирот, развивается воображение, эмоциональная сфера. Вообще в игре формируется опыт познавательной и «самопознавательной» деятельности.

Для человека XXI века – века информации – важным считается умение действовать с информацией. Детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей,

находящихся в узком социальном пространстве, необходимо научить искать, приобретать, отбирать, систематизировать, использовать в своей деятельности полученную информацию. Прежде всего их необходимо научить пользоваться разнообразными источниками информации, обеспечить доступ к различным источникам – книгам, Интернету, большему количеству собеседников – взрослых и сверстников. Дети должны научиться познавать мир из компетентных источников, отличать качественную информацию от некачественной, истинную от ложной.

К числу приоритетных способов формирования умений действовать с информацией относятся: предложение лично ориентированных заданий по поиску и переработке информации, организация индивидуальной и коллективной исследовательской деятельности детей, групповых и парных проектов, проведение уроков-практикумов по овладению способами работы с информацией, информационных тренингов, конференций и др.

Одним из действенных приемов формирования умений работать с информацией является предложение детям комплекса индивидуальных заданий, ориентированных на последовательную отработку умений перерабатывать подобранную информацию: интегрировать информацию из разных источников, классифицировать, критически ее оценивать.

В настоящее время важно формировать умения представлять информацию с помощью новых технических средств, таких как интерактивные доски, ноутбуки, мультимедийные установки. Привлечение данных устройств

позволит научить детей создавать сопроводительную информацию к выступлению, оформлять найденную информацию в виде презентации.

Подведем итог сказанному в статье: 1) познавательная компетентность воспитанника детского дома предполагает его готовность к самоуправляемой деятельности познания; 2) в основе этой деятельности должны лежать умения учиться, познавать окружающий мир и самого себя, получать и перерабатывать информацию; 3) при помощи специально подобранных средств у детей-сирот необходимо формировать умения работать с информацией для адекватного функционирования в будущей жизни в информационном обществе; 4) особое внимание следует уделять становлению самостоятельности в познавательной деятельности, развитию инициативы, свободы в принятии решений, включая в образовательный процесс оптимальные виды деятельности (проектную, исследовательскую, игровую и др.), что позволит развить и другие важные для жизнедеятельности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, компетентности, а также обеспечит успешность их социализации.

#### Библиографический список

1. Воровщиков, С.Г. Внутришкольное управление развитием учебно-познавательной компетентности старшеклассников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Воровщиков С.Г. – М., 2007. – 416 с.



## **ТЕХНОЛОГИЯ ИГРЫ В СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ С БЕЗНАДЗОРНЫМИ ПОДРОСТКАМИ**

В соответствии с Федеральным законом «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» безнадзорные – это дети, лишенные присмотра, внимания, заботы, позитивного влияния со стороны родителей или лиц, их заменяющих, детского коллектива при безразличии родителей, воспитателей к детям [1]. Подросток живет под одной крышей с родителями, поддерживает связи с семьей, у него может еще сохраниться эмоциональная привязанность к кому-то из ее членов, но эти связи хрупки и часто находятся под угрозой атрофии и разрушения. Для реагирования на потребности и проблемы безнадзорных подростков, т.е. облегчения их доступа к образованию, создания безопасной, поддерживающей среды; развития навыков жизнедеятельности и поддержания здоровых, позитивных отношений с окружающими специалистам может помочь технология игры.

Игра – вид непродуктивной деятельности, мотив которой заключается не в ее результатах, а в самом процессе. Это первичная развивающая деятельность подростков, средство их воспитания, самовоспитания, развития и психологической подготовки к будущим жизненным ситуациям, выполнению социальных ролей и раскрытию творческого потенциала. Вместе с тем игра – это вид деятельности в условиях ситуаций, направленных на воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается

и совершенствуется самоуправление поведением. В человеческой деятельности игра выполняет ряд функций: развлекательную, коммуникативную, самореализации, игротерапевтическую, диагностическую, функцию коррекции, межнациональной коммуникации, социализации и т.д.

Известные отечественные исследователи теории и технологии игры Ю.П. Азаров, Н.П. Аникеева, О.С. Газман, В.Ф. Матвеев, С.А. Шмаков, М.Г. Яновская и другие классифицируют их по разным основаниям: по предметному оснащению, по отношению к учебной деятельности, по мере творчества, по характеру ролевого поиска, по продолжительности и т.д. С.А. Шмаков считает, что большинству игр присущи четыре главные черты:

- свободная развивающая деятельность, предпринимаемая лишь по желанию ребенка, ради удовольствия от самого процесса деятельности, а не только от результата (процедурное удовольствие);

- творческий, в значительной мере импровизационный, очень активный характер этой деятельности;

- эмоциональная приподнятость деятельности, соперничество, состязательность, конкуренция, аттракция и т.п.;

- наличие прямых и косвенных правил, отражающих содержание игры, логическую и временную последовательность и ее развитие.

Н.Ф. Голованова определяет три основных компонента технологического алгоритма игры: создания у участников игрового состояния; организация игрового общения; организация игрового действия [2].

Если спросить у подростков, кто из них хочет отправиться в путешествие, и заблестят глаза, вспыхнут улыбки –

ветер странствий дорог каждому, особенно подростку, за которым отсутствует, надлежащее наблюдение, контроль за его поведением со стороны родителей или лиц, их замечающих.

Мы предлагаем маршруты путешествий для подростков и их родителей по буквам слова «Подросток». Главный проводник в них – игра. Это она помогает им больше узнать о себе, своих родителях, родственниках о том, что их окружает, почувствовать себя в ответе за все, что происходит рядом с ними, сплачивает подростков в группу, где каждый может проявить свои способности, умения, пусть ненадолго, стать, кем мечтаешь. Игра-путешествие дает возможность объединить разные виды деятельности подростков. Она включает в себя поиск, труд, наблюдение, спорт, овладение навыками, которые необходимы в жизни. Она, как добрый друг, знакомит подростков с интересными людьми, с окружающим миром, приобщает их к делам сверстников и взрослых. Игра-путешествие – это действие, романтика, творчество подростков и взрослых. Это общая радость взаимопонимания взрослых и воспитанников, которая расширяет кругозор подростков, здесь неистощим запас творческой выдумки, находок, самостоятельных разработок. Но есть несколько общих правил организации игры:

- 1) создать группу путешественников;
- 2) выбрать маршрут путешествия: он может быть предложен взрослым; выбрать по предложению группы на общей встрече;
- 3) определить транспорт для путешествия;

- 4) распределить обязанности;
- 5) составить маршрутную карту путешествия (путеводители);
- 6) определить время путешествия (несколько часов, дней, даже месяцев); все зависит от сложности и протяженности маршрута, но в среднем группа преодолевает свой путь за месяц;
- 7) продумать завершение игры;
- 8) наметить дальнейшее развитие.

Для подростков названиями этапов в игре-путешествии могут быть: П - «Подросток в мире вредных привычек»; О - «Обращение взрослых к тебе» или «Очень хочу быть взрослым»; Д - «Давайте поговорим о...», «Диалог на проблему...» или «Дети улиц»; Р - «Разрешите с вами познакомиться (диагностические методики)»; О - «Откровенный разговор»; С - «Слагаемые выборы» или «Слагаемые уверенности и успешности»; Т - «Тайны подросткового возраста», «Тренинги на развитие» или «Твой выбор»; О - «Ориентиры мира профессий»; К - «Калейдоскоп творчества».

Для родителей: П - «Поймите своего ребенка» или «Процесс развития подростка»; О - «Ошибки воспитания и их последствия» или «Они о нас»; Д - «Давайте жить дружно» или «Досуг и развлечения в семье»; Р - «Решение жизненных проблем»; О - «Один шаг к успеху» или «Основы семейной жизни»; С - «Секреты семейного счастья», «Слагаемые успеха» или «Семейное законодательство»; Т - «Тренинги на взаимопонимание»; О - «Ответственность каждого члена семьи» или «Образы идеальных людей» («Идеальный отец», «Идеальная мать», «Идеальные родители»,

«Идеальный ребенок», «Идеальная семья»); К – «Круги интересов», «Какой наш ребенок?», «Какая наша семья?» или «Какие мы родители?»

В нашей практической работе с данной категорией подростков мы организовали и провели игру-путешествие с использованием информационных технологий в «Город ценностных ориентаций тринадцатилетних»; «Город, утро, день, вечер», где включили маршруты («Это интересно», «Соблазны большого города», «Мой двор», «Челябинцы», «Спорт», «Культура», «Не оступись!», «Куда пойти с друзьями», «Уличный калейдоскоп» и т.д.); «Марафон тринадцатилетних», который имел этапы («Хочу и надо!», «Деловой этикет», «Три желания», «Жизнь прекрасна», «Истоки здоровой жизни», «Твоя безопасность», « $1+3=13$ », «Юнландия», «Профессии, которые мы выбираем», «Делай как я», «Спортивные достижения» и т.д.); «Что такое тринадцать?» – путешествие по школьным предметам, например: физическая культура – рассказываем о 13 видах спорта; история – вспоминаем события, которые содержат данную цифру; география – 13 заочных путешествий по странам, городам, рекам, озерам и т.д.; обществознание – права, обязательства и обязанности тринадцатилетних и т.д.); «Путь к успеху» (по буквам алфавита – «А» – аргументировать, апеллировать; «Б» – беречь, бросить; «В» – верить, владеть; «Г» – гарантировать, говорить; «Д» – достигать, дарить и т.д.).

Основная идея технологии игры направлена на то, чтобы воспитательное воздействие приобрело опосредованные, скрытые для подростка формы при соблюдении его интересов, добровольности, доверия и открытости.

### Библиографический список

1. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика [Текст]: учебное пособие для вузов / Н.В. Голованова. – СПб.: Речь, 2005.
2. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних: федеральный закон [принят Гос. Думой 24. 06. 99 г.].

**Е.М. Харланова**

### **НЕФОРМАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ**

Дети с ограниченными возможностями испытывают существенные проблемы в социализации в связи с ограниченностью социальных контактов, обусловленных сложившейся практикой организации учебно-воспитательного процесса. Они обучаются в специализированных учреждениях, ограничены в возможности участия в конкурсах, мероприятиях, которые организуют для учащихся общеобразовательных школ. Им сложно найти друзей-сверстников не из числа воспитанников специализированных учреждений, поскольку они фактически не взаимодействуют с ними в рамках образовательного процесса, а вне его, в социальной среде, препятствием для общения становится ограниченность их дееспособности и неприспособленность самой среды.

В последнее время в России активизировалось волонтерское движение, одним из направлений которого является

помощь людям с ограниченными возможностями. Однако, в реализуемых волонтерами и благотворителями проектах для детей с ограниченными возможностями преобладают формы, в которых они выступают объектами помощи и сами не получают опыта участия в социально значимом деле. Потребность и зависимость от помощи окружающих и дефицит опыта участия в социально значимой деятельности, приводят к формированию иждивенческой позиции детей с ограниченными возможностями, деформируют их личностное развитие. Это приводит к формированию потребительской позиции молодого инвалида, что в дальнейшем вызывает негативную реакцию окружающих. В результате – ограничение круга общения, добровольная изоляция, невозможность полноценно самореализоваться.

Одним из эффективных средств преодоления социальной отчужденности детей и молодежи с ограниченными возможностями является вовлечение в проектирование и реализацию социально значимой деятельности в группе сверстников. Особенную значимость эта деятельность имеет для подростков. Согласно исследованиям Д.И. Фельдштейна, на переходном этапе, к которому относится подростковый возраст, «развитие взаимоотношений выступает «исходным пунктом» и предшествует развитию другой – предметно-практической стороны» [3, с. 99]. Таким образом, развитие социальной активности старших подростков движет их социальное и профессиональное развитие. Социально значимая деятельность обеспечивает формирование и развертывание социальной субъектности подростка, укрепление его чувства общности, сопричастности, взаимосвязи

с окружающими людьми, расширение социальных связей и социального опыта, а в итоге – обогащение самореализации. Через реализацию практических социально значимых дел подросток включается в позитивные социальные эстафеты, расширяет свое субъектное поле проявления социальной активности. Возникает необходимость определить формы и тех субъектов, которые смогут обеспечить включение детей с ограниченными возможностями здоровья в данную деятельность на основе сотрудничества.

Одним из путей решения данной проблемы является реализация силами благотворителей и волонтеров форм неформального продуктивного образования.

Неформальное образование в Меморандуме непрерывного образования Европейского союза рассматривается как «не сопровождающееся выдачей документов, происходящее в образовательных учреждениях или общественных организациях, клубах или кружках, а также во время занятий с репетитором или тренером» [2].

Отличительными особенностями неформального образования выступают:

- целенаправленное образование, организациями или физическими лицами, не обязательно являющимися профессиональными педагогами;
- ориентированность на образовательные потребности субъектов обучения или групп субъектов, организаций;
- отсутствие стандартизированных требований к результатам учебной деятельности;
- реализация на основе разработанной примерной программы (следование которой не всегда строго соблюдается) в организованном образовательном процессе;



- ориентированность форм реализации на обучающегося и его активное участие на основе опыта действия, общения и взаимодействия участников;
- результат – освоенные участниками дефицитные компетенции;
- документ о получении образования не обязателен.

Исходя из перечисленных выше признаков, рассматриваем неформальное образование как целенаправленно организуемую образовательную деятельность, ориентированную на потребности обучающегося, осуществляемую при помощи специалистов (но не всегда профессиональных педагогов) по разработанным программам, в различных активных и интерактивных формах, результатом которой выступает освоение субъектом необходимых компетенций, не всегда подтверждаемое получением документов об образовании.

Формы неформального образования: семинары, мастер-классы, ворк-шопы, семинары-тренинги, проектные семинары, курсы, кружки и др.

Отметим, что неформальное образование может реализоваться как на базе учреждений, осуществляющих формальное образование, так и вне этих учреждений. Это многообразие различных по содержанию, методам и формам программ, позволяющее субъекту самостоятельно делать выбор и выстраивать с учетом своих потребностей образовательную траекторию.

В Челябинской области богатые традиции дополнительного образования, организационного, технологического, научно-методического обеспечения его реализации.

Спектр программ неформального образования гораздо шире, однако опыт их реализации еще не получил должного научно-методического освящения и ресурсной поддержки, что снижает их эффективность. Ограничен круг субъектов неформального образования, предоставляющих свои услуги детям с ограниченными возможностями. Имеющийся потенциал неформального образования реализуется не в полной мере. Требуется технологическое обновление и совершенствование реализуемых программ для удовлетворения потребности детей с ограниченными возможностями в освоении компетенций социального взаимодействия и реализации социально значимых дел.

Используя уже существующий потенциал неформального образования в городе, привлекая субъектов его организующих (некоммерческие организации, общественные организации, образовательные организации и др.), целесообразно интегрировать их опыт и консолидировать усилия для создания вариативной среды неформального образования для детей и подростков города, детей с ограниченными возможностями.

В рамках разработки и реализации программ неформального образования целесообразно ориентироваться на технологии, такие как проектное обучение, фасилитация, продуктивное обучение, что позволяет повысить эффективность реализуемых программ.

*Технология проектного обучения* – это специально созданная система специфических приемов и методов, в условиях которой обучающийся выступает субъектом разработки и реализации путей решения определенных проблем

на основе проектирования, обеспечивающего выход на планирование и реализацию путей решения проблемы. Цель: включение обучающегося в преобразование себя и социальной среды на основе разработки проектов (будущего вероятностного состояния определенной системы и пути его достижения) для решения конкретных проблемных ситуаций (учебных, образовательных, социальных), позволяющих проявлять социальную активность в сочетании ее форм (инициативы и ответственности). Применение данной технологии обеспечивает переход от воспроизведения и интерпретации знаний к их применению.

*Технология фасилитации* направлена на стимулирование развития сознания людей, их независимости, свободы выбора, поддерживает выбор субъектом пути своего развития. Цель применения – содействовать осознанию человеком себя как автора и творца жизненных обстоятельств, реализации им возможностей самореализации и социально полезной деятельности путем оказания помощи в раскрытии потенциальных возможностей и выборе наиболее личностно значимых [1]. Данная технология стимулирует выбор субъекта, раскрытие его потенциала, переход от интериоризации к экстериоризации в процессе обучения.

*Технология продуктивного обучения* направлена на организацию образовательного процесса с помощью индивидуальных маршрутов, структурированных в виде последовательности шагов с четко определенными результатами, получением продукта, выраженного в приращении компетенций и в реальном оказании услуг, создании товаров, требуемых в социально-образовательном пространстве.

Целью данной технологии является развитие личности в сообществе, а также совершенствование самого сообщества. Применение данной технологии позволит перейти к освоению компетенций взаимодействия, сотрудничества путем реализации разработанных участниками проектов.

Полагаем, что данные технологии и социальные услуги позволят открыть новые возможности субъектам неформального образования, расширить перечень их образовательных услуг и круг участников, способствовать изменению их установок от потребления образовательных услуг к продуктивному созиданию.

Таким образом, дети с ограниченными возможностями здоровья получают возможность выбора, включения и формирования опыта социально активного продуктивного взаимодействия.

#### Библиографический список

1. Димухаметов, Р.С. Настольная книга фасилитатора [Текст]: учеб. пособие / Р.С. Димухаметов. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 384 с.
2. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.znanie.org>.
3. Фельдштейн, Д.И. Психология развивающейся личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Института практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 1996. – 512 с.

## **ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ДЕТСКОГО ДОМА**

Выпускники детских домов – это особая категория детей, ежегодно возвращающихся в общество. На протяжении долгого времени, иногда от 10 до 15 лет, они проживают в детских домах и настолько привыкают к устоям, традициям, режиму этих учреждений, что разрыв с ними на выпуске подобен для них прыжку со скалы в холодную воду. Они боятся выпуска, они готовят себя к нему за год – два, так как боятся мира за дверями детского дома, он пугает, он им не знаком. Перед 15–16-летними подростками встают проблемы вхождения в социум.

Проблемы социализации (процесса усвоения ребенком социального опыта, системы социальных связей и отношений, необходимых для успешной самостоятельной жизни) стоят очень остро для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Осваивая ту или иную социальную роль, ребенок сталкивается с определенными трудностями:

- отсутствует возможность усвоения социального опыта родителей, либо этот опыт носит негативный асоциальный характер;
- в условиях детского дома у ребенка формируется особая ролевая позиция – позиция сироты, не имеющего поддержки и одобрения в обществе;
- утратив связь с матерью, ребенок теряет доверие к миру, которое проявляется в агрессивности, подозрительности, неспособности к самостоятельной жизни;

– затруднен процесс саморегуляции, который связан с постепенной заменой внешнего контроля поведения ребенка взрослыми на внутренний самоконтроль, это связано со спецификой организации жизни ребенка в детском доме, где функции контроля полностью удерживаются воспитателями.

Система социальных связей и отношений у детей нарушена. Отсутствуют образы для освоения таких социальных ролей, как супруг, родитель и т.д. Для воспитанников детских домов характерно ситуативное, «сююминутное» проживание жизни, что препятствует развитию адекватной самооценки и уровня притязания.

Так же, для воспитанников детских домов характерно отставание в областях психического развития, что осложняет процесс социализации:

– дефицит совместных отношений в сфере общения с окружающими его взрослыми;

– эмоциональная бедность, отсутствие внимания, доброжелательности, отзывчивости в сфере общения со сверстниками;

– пониженный фон настроения, бедная гаммой эмоций, склонность к быстрой смене настроения, неадекватным формам эмоционального реагирования на одобрение и замечание, повышенная склонность к страхам, беспокойству, тревожность, непонимание эмоционального состояния другого человека.

Из вышесказанного становится понятно, почему решение проблемы социализации воспитанников стоит очень остро перед педагогическими работниками детского

дома. Именно на понимании особенностей своих воспитанников педагогический коллектив решает задачу формирования самостоятельной, зрелой личности, способной творчески реализовывать свой жизненный замысел с опорой на внутренние ресурсы. Мы пытаемся решить проблемы детей, так как понимаем, что следующей ступенью является реабилитация их в обществе. Мы включаем детей в социальные отношения. И на пути встают новые проблемы, которые не позволяют ребенку успешно включиться в эти отношения:

1) наличие наркотической, алкогольной и других зависимостей;

2) жизнь не в рамках закона, подверженность криминальному поведению. Желание все попробовать;

3) ожидание постоянной заботы. Финансовая безграмотность, неумение планировать бюджет;

4) неумение создать семью, т.к. в памяти искаженный образ семьи;

5) искаженные представления о половых отношениях, ранний опыт и др.;

6) неразвитость должного отношения к труду;

7) правовая и юридическая безграмотность, неумение воспользоваться пакетом гарантий и льгот, предусмотренных государством;

8) информационная бедность среды детского дома, ее замкнутость и ограниченность, как следствие ведет к неразвитости информационной компетентности. Выходя в открытый информационный мир, ребенок имеет большие трудности с поиском, обработкой, отсевом информации;

9) неумение следить за собой, отсутствие вкуса;

10) отсутствие жилья или отсутствие реальных представлений о том, что с ним делать, если оно есть.

11) узкий круг контактов, создание новых контактов затруднено. Отчасти в связи с неразвитостью коммуникативных навыков, а также – неготовностью среды принять ребенка-сироту.

Этот список можно расширять и расширять. Но 11 пунктов уже позволяют нам предвидеть проблемы адаптации детей-сирот в обществе и решать их. Мы понимаем всю ответственность за будущее наших детей, понимаем, что их благоприятная адаптация – это одна из наиболее важных составляющих успеха будущих граждан страны, так как их будущее напрямую зависит от того, насколько они смогут ужиться в обществе. А это зависит от того, с каким настроением и насколько подготовленными дети придут в это общество.

*А.В. Сущик, Т.П. Скребцова*

## **АДАПТАЦИЯ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА В УЧРЕЖДЕНИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ-СИРОТ И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ**

У выпускников высших учебных заведений часто заранее формируются определенные ожидания и представления об их будущей работе. В случае, если они окажутся ошибочными и не обоснованными, молодой специалист будет чувствовать разочарование и неудовлетворенность



выбранной профессией. Одним из механизмов становления личности молодого специалиста является ее профессиональная адаптация.

Профессиональная адаптация – это процесс вхождения человека в профессиональную деятельность, освоение профессиональных знаний, умений и ролей. Это вхождение в новую социальную среду, усвоение ее норм, ценностей и, как результат, приспособление к ней. Ученые и практики считают, что профессиональная адаптация может быть первичной и вторичной [1].

Первичная адаптация осуществляется в период первоначального включения молодых сотрудников (не имеющих опыта профессиональной деятельности) в деятельность профессиональной группы.

Вторичная адаптация – процесс приспособления специалиста к изменениям профессиональной деятельности, вызванным его переходом на новое место работы, в другой коллектив, техническими, технологическими и организационными нововведениями. Выделяются следующие основные характеристики вторичной адаптации: освоение новой трудовой деятельности происходит на базе предшествующего профессионального опыта; в процессе продвижения специалиста по служебной лестнице социально-психологическая и организационная адаптация осуществляются значительно легче, так как он уже обладает навыками и умениями общения в производственном коллективе, у него частично сохраняется структура общественных и административных контактов; основным объектом вторичной адаптации является профессиональная сфера.

Мы поддерживаем точку зрения А.М. Павловой и считаем, что основными стадиями профессиональной адаптации являются: ознакомление; приспособление; ассимиляция, т.е. приспособление к среде, идентификация с новой группой; идентификация, т.е. отождествление личных целей с целями организации [1].

К основным направлениям профессиональной адаптации мы отнесли:

- 1) психофизиологическую адаптацию;
- 2) функциональную адаптацию;
- 3) социально-психологическую адаптацию [1].

Исполняя обязанности социального педагога в МОУ «Детский дом» Катав-Ивановского муниципального района в течение четырех месяцев, можно утверждать, что все направления профессиональной адаптации даются выпускнику нелегко. Когда молодой специалист приходит в новый коллектив, его окружают новые люди, совершенно другой уровень ответственности, определенная профессиональная деятельность, совершенно другая атмосфера. Выпускник входит в коллектив учреждения и адаптируется к новой деятельности, строит доверительные отношения с воспитанниками детского дома, деловые отношения с педагогами, администрацией и сотрудниками учреждения.

На практическом примере рассмотрим этапы профессиональной адаптации. Первичная адаптация проходит с учетом теоретических и практических знаний молодого специалиста в области социальной работы, но достаточно информации в нашей профессии является конфиденциальной, и это учитывается в период подготовки студентов

к будущей профессиональной деятельности. Молодой специалист ежедневно получает еще дополнительную информацию, и считает, что не справится с большим потоком информации. Но постепенно стараясь разобраться с каждым вопросом, проблемой с помощью директора и сотрудников детского дома, можно освоить основные тонкости данной профессии. Каждый член коллектива старается поддержать и помочь молодому специалисту.

Так же молодой специалист проходит и вторичную профессиональную адаптацию. Если он где-то уже работал, то процесс вхождения в новую для него профессиональную деятельность происходит по средствам использования предшествующего профессионального опыта.

Построение доверительных отношений между социальным педагогом и воспитанниками детского дома – это очень сложный и долгий процесс. Каждый ребенок индивидуален. У детей, воспитывающихся в детском доме, развито недоверие к окружающим, и, прежде чем идти на контакт с молодым специалистом, они приглядываются, присматриваются. Социальный педагог знакомится с личными делами воспитанников, с их психолого-педагогическими характеристиками, для того, чтобы знать, что из себя представляет каждый воспитанник и как с ними нужно общаться. Затем молодой специалист проводит первую встречу, где знакомится с каждым ребенком. Проходит эта встреча в игровой форме, для того чтобы привлечь все внимание детей на себя и их заинтересовать. Также социальный педагог проводит и индивидуальные беседы с воспитанниками. Постепенно дети сами начинают обращаться с какими-либо просьбами, правда, поначалу с осторожностью.

Многие исследователи считают, что в течение первых трех лет трудовой деятельности молодой специалист приобретает начальный практический педагогический опыт, осваивает основные профессиональные навыки. В течение полугода налаживаются первые положительные эмоциональные контакты между молодым специалистом, педагогическим коллективом, сотрудниками и воспитанниками детского дома [3].

Для того чтобы профессиональная адаптация молодого специалиста в учреждении для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, проходила успешно, мы считаем, должен возродиться институт наставничества для молодых кадров. Наставничество – одна из наиболее эффективных форм профессиональной адаптации, способствующая повышению профессиональной компетентности и закреплению педагогических кадров. Учеными была разработана типология ролевых функций наставника:

- наставник-«навигатор» помогает молодому специалисту ознакомиться с деятельностью всех структурных подразделений учреждения, дает ему осознать свое место в учреждении, осуществляет пошаговое руководство процессом его профессионального становления, предоставляет возможность для его творческой реализации;

- наставник-«эталон» для молодого специалиста наставник становится примером для подражания;

- наставник-«консультант» участвует в процессе повышения профессионального роста молодого специалиста эпизодически, когда его об этом попросят;

– наставник-«контроллер» постоянно контролирует процесс профессионального становления молодого специалиста, представляет ему возможность самостоятельно осуществлять профессиональную деятельность [3].

В период профессиональной адаптации для молодого специалиста очень важен институт наставничества в учреждении, но необходимо сохранять и вузовского педагогического наставника, который будет поддерживать, консультировать молодого специалиста, вселять в него уверенность, делать шаги к успеху в профессиональной деятельности.

#### Библиографический список

1. Павлова, А.М. Психология труда [Текст] / А.М. Павлова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. – 156 с.

2. Черникова, Е.Г. Социально-профессиональная адаптация молодых педагогов [Текст] / Е.Г. Черникова // Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов: мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (Челябинск, 15–16 октября 2012 г.). – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – С. 125–127.

3. Шевчук, Л.Е. Проблемы адаптации молодого специалиста: современные взгляды и решения [Текст] / Л.Е. Шевчук // Кадровая стратегия современного образования: курс на профессиональную социализацию молодых специалистов: мат-лы всерос. науч.-практич. конф. (Челябинск, 15–16 октября 2012 г.). – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012. – С. 130–134.

## **ФОРМИРОВАНИЕ ПОЛОЖИТЕЛЬНОГО ИМИДЖА ДЕТЕЙ-СИРОТ**

Вследствие ряда позитивных мер в решении проблемы сиротства в России, с 2006 года численность детей, оставшихся без попечения родителей, состоящих в банке данных, сократилась на 27,5 процента. Однако вопрос остается актуальным и на сегодняшний день. К началу 2012 года на учете в региональном банке данных детей, оставшихся без попечения родителей и находящихся на полном государственном обеспечении, состояло 4597 человек [1].

Сокращение численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, – приоритетная задача государственной политики по улучшению положения детей в нашей стране.

Семья – это естественная среда обитания ребенка. Право ребенка жить и воспитываться закреплено, прежде всего, в Конвенции ООН о правах ребенка [2]. Отвечая этой норме международного права, Семейный кодекс РФ закрепляет аналогичное правило: «Каждый ребенок имеет право жить и воспитываться в семье» [5]. К сожалению, каждый сотый российский ребенок живет в государственном учреждении. По данным социологического исследования «Проблема детей-сирот в общественном мнении», проведенного в 2003 г. в семьи готовы принять детей-сирот не более 12% семей [4]. А по данным социологического исследования «Восприятие проблем детей-сирот и их семейного устройства в российском обществе», проведенного в 2013 году, это цифра составляет 16% [3].

Одной из причин отказа брать ребенка на воспитание является негативный образ воспитанников детских домов. По результатам исследований в 2005 г. в обществе сложился устойчивый негативный стереотип о ребенке-сироте. 89% высказываний, характеризующих детей-сирот, дают им отрицательную характеристику [6]. По данным опроса, проведенного в 2011 году, отвечая на вопрос об отношении окружающего их общества к детям-сиротам, 32% респондентов выразили мнение, что в обществе доминирует стратегия игнорирования детей-сирот, когда люди стараются избегать контактов с такими детьми; 60% указали, что люди практически ничего не знают о сиротах [7].

Для пропаганды устройства детей-сирот в семьи граждан, на базе МБОУ детский дом №6 г. Челябинска была создана команда активных ребят, решивших работать с проблемами сиротства, и своими силами попытаться изменить преимущественно негативный образ детей-сирот. Они разработали и реализовали детский социальный проект «К новой семье». В ходе реализации проекта воспитанники решали следующие задачи:

- 1) способствовать формированию положительного имиджа воспитанников детских домов;
- 2) принять участие в акции сайта 74.ru «Хочу к маме»;
- 3) создать информационные материалы по пропаганде семейных форм воспитания (опека, приемная семья, усыновление);
- 4) разместить созданные информационные материалы в средствах массовой информации.

Как известно, информацию о сиротах люди получают, прежде всего, из СМИ (86%) [4]. Поэтому основным способом работы по пропаганде устройства детей-сирот в семьи граждан и формированию положительного образа воспитанников детских домов стало размещение материалов в СМИ.

Воспитанники нашли социальных партнеров, которые помогают в реализации проекта. Вместе с ними написали сценарий, сняли и смонтировали видеофильм «Мечты сбываются», где дети сами выступили актерами. В фильме ребята показали, что семья намного важнее всех подарков. В финале фильма показали «реализованную» мечту – всех ребят забирают в семьи, и в детском доме открывается детский сад.

Фильм был представлен на кинофестиваль «Южный Урал. Россия – без сирот!», показан широкому кругу зрителей, стал победителем в номинации «Лучший документальный фильм, представленный детским домом». Фильм размещен на сайтах Управления социального развития г. Челябинска [www.socchel.ru](http://www.socchel.ru). и Уполномоченного по правам ребенка и человека в Челябинской области [www.ombudsman74.ru](http://www.ombudsman74.ru).

Интересной формой работы по пропаганде устройства детей-сирот в семьи граждан стало участие в акции сайта 74.ru «Хочу к маме» по созданию мультфильма «Дети в семью приходят по-разному...». Сюжет мультфильма написан сотрудниками сайта 74.ru. Рисунки детей детского дома легли в основу мультфильма, рекламной продукции и баннеров, которые размещены на улицах г. Челябинска. В свою очередь на сайте 74.ru размещены эссе, в которых ребята детского дома, с целью создания положительного образа, рассказали о своих любимых занятиях,



интересах, успехах и мечтах, написали о том, что они такие же дети, как и живущие в семьях. Обращения детей затронули читателей. Эссе ребят вызвало бурное обсуждение на форуме сайта. Для достижения поставленных целей было создано творческое фото-портфолио шестерых ребят детского дома – сфотографировали их за любимыми занятиями и разместили снимки в различных средствах массовой информации.

Последним этапом работы стало создание социального плаката по пропаганде семейных форм воспитания. С помощью взрослых ребята нарисовали рисунки семей. Подобрали фон и слоган для плаката. А их социальный партнер – типография «Аксиома печати» – на безвозмездной основе помог создать макет плакатов и напечатать его. Восемь экземпляров плаката воспитанники передали начальнику Управления социального развития г. Челябинска для размещения его в районных управлениях социальной защиты населения.

Проект получился разнообразным, насыщенным по содержанию. Ребята получили положительные отзывы о работе от общественных организаций г. Челябинска. Публикации о проекте имеются в различных средствах массовой информации. Главный итог проекта заключается в том, что дети сами попытались решить вопрос, затрагивающий их личные интересы. На данный момент один из шестерых детей, а также дети, сыгравшие в фильме «Мечты сбываются» главные роли, приобрели семью. Проект «К новой семье» получил первое место в городском и областном этапе XIII Всероссийской акции «Я – гражданин России».

## Библиографический список

1. Государственная программа Челябинской области «Дети Южного Урала» на 2014–2015 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://minsoc74.ru/sites/default/files/gosprogramma\\_dyuu\\_na\\_2014-015\\_gody.pdf](http://minsoc74.ru/sites/default/files/gosprogramma_dyuu_na_2014-015_gody.pdf)
2. Конвенция о правах ребенка [одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20 ноября 1989 г.: ратифицирована Постановлением ВС СССР 13 июня 1990 г. № 1559-1] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Некоммерческая Интернет-версия consultant.ru
3. Почти 85% россиян не хотят быть приемными родителями, показал опрос [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <http://ria.ru/society/20131113/976503088.html>
4. Проблема детей-сирот в общественном мнении [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [http://web.archive.org/web/20060523194304/](http://web.archive.org/web/20060523194304/http://csp.yaroslavl.ru/index.php/600/602/); <http://csp.yaroslavl.ru/index.php/600/602/>
5. Семейный кодекс Российской Федерации [принят 29 декабря 1995 г.] [Электронный ресурс]. – Режим доступа: Некоммерческая Интернет-версия consultant.ru
6. Собкин, В.С. Отношение к усыновлению и опекунству: Мотивация, субъективные риски и социальные барьеры (по материалам социологического опроса усыновителей и опекунов) [Текст] / В.С. Собкин, Д.В. Адамчук и др. // Социология дошкольного воспитания [Текст]: труды по социологии образования / под ред. В.С. Собкина – М.: Центр социологии образования РАО, 2006. – С. 97.
7. Социологический мониторинг о ходе реализации мероприятий по преодолению сиротства в Москве: материалы социологического исследования, выполненного

в рамках реализации мероприятий по преодолению сиротства в Москве [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://dsmir.mos.ru/napravleniyadeyatelnosti/sotsiologicheskie\\_issledovaniya/oprosy\\_obshchestvennogo\\_mneniya\\_v\\_2011\\_godu/sirotstvo.pdf](http://dsmir.mos.ru/napravleniyadeyatelnosti/sotsiologicheskie_issledovaniya/oprosy_obshchestvennogo_mneniya_v_2011_godu/sirotstvo.pdf)

*Е.В. Худанина*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ ПО ПРОФИЛАКТИКЕ АСОЦИАЛЬНЫХ ЯВЛЕНИЙ СРЕДИ ПОДРОСТКОВ В ДЕТСКОМ ДОМЕ**

В настоящее время проблема профилактики асоциальных явлений среди подростков является одной из актуальных.

Особенно остро встает данный вопрос в работе с детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, которые наиболее склонны к проявлению асоциального поведения, имеют отягощающие факторы становления, наследственную патологию. Многочисленные отклонения, заложенные еще в раннем возрасте, обуславливают необходимость проведения с ними активной профилактической работы по предупреждению проявления асоциальных явлений [4].

Нельзя не оставить без внимания особенности подросткового возраста, а также условия, в которых происходит взросление воспитанников: размытость моральных ценностей, которые уже не являются опорой для выстраивания

собственной личности, диктуют необходимость использования специальных мер для формирования жизнеспособной личности, обладающей достаточными внутренними ресурсами. Опыт педагогов, работающих в детских домах, данные психологических, социологических исследований показывают, что, несмотря на усилия людей, посвятивших себя служению детям, лишенным попечения родителей, результат не всегда соответствует ожиданиям и затраченным силам. Существуют причины, которые трудно преодолеть в данной системе воспитания [6].

Поэтому тема профилактики асоциальных явлений среди подростков в детском доме остается особо социально значимой. Профилактическая работа – процесс сложный, многоаспектный и продолжительный во времени. В деятельности по предупреждению асоциальных явлений центр тяжести переносится на раннюю профилактику. Основой ранней профилактики является создание условий, обеспечивающих возможность нормального развития детей, своевременное выявление типичных кризисных ситуаций, возникающих у подростков. Значение ранней профилактики определяется тем, что при правильной организации она более эффективна и экономична по сравнению с другими уровнями профессиональной деятельности, так как направлена на предотвращение или устранение относительно слабых общественных изменений личности подростков, не ставших еще устойчивыми. При условии своевременного проведения она может дать значительные положительные результаты и тем самым исключить необходимость применения более суровых мер, в том числе и уголовно-правового характера [7].

Детский дом обладает возможностью для проведения профилактической работы, в частности он имеет возможность влиять на развитие личности ребенка.

Поскольку в заявленной теме ведущими понятиями выделены «асоциальное явление», «профилактика», считаем необходимым рассмотреть определения ключевых терминов.

Под асоциальным поведением традиционно понимается поведение, противоречащее официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и ожиданиям. К асоциальному поведению относят совокупность явлений, отражающих очевидные нарушения развития личности и ее социализации [2].

Среди факторов, влияющих на асоциальное поведение, выделяют социальные и психолого-педагогические.

*Социальное явление* есть социальная связь, имеющая психическую природу и реализующаяся в сознании индивидов, выступая в то же время по содержанию и продолжительности за его пределы. Это то, что многие называют «социальной душой», это то, что другие называют цивилизацией и культурой, это то, что третьи определяют термином «мир ценностей», в противоположность миру вещей, образующих объект наук о природе социальных явлений [8].

Поскольку нам, в профилактической работе, ближе термин «мир ценностей», то и социальное явление мы будем рассматривать в данном контексте. Система ценностных ориентаций выражает внутреннюю основу отношений личности с действительностью. С.Л. Рубинштейн говорил, что ценность – значимость для человека чего-то

в мире, и только признаваемая ценность способна выполнять важнейшую ценностную функцию – функцию ориентира поведения. Первой и основной причиной социальных проблем является бессмысленность жизни. Поиск смысла жизни выражается в мировоззрении человека. Имея те или иные нравственные и жизненные ценности, человек в их свете осмысливает себя и окружающий мир. Имея перед собой цель, человек вырабатывает стратегию жизни и определяет средства ее реализации [5].

Анализируя выделенные определения, для дальнейшего построения работы, мы будем руководствоваться следующим общим понятием: организация работы по профилактике асоциальных явлений среди подростков в детском доме – это раннее предупреждение и выявление нарушений в развитии личности и социализации воспитанников подросткового возраста, ориентируясь на развитие системы общепринятых ценностей, проявляющихся в общественно-значимых делах и поступках.

Таким образом, возникла необходимость разработки и внедрения программы «Я вижу ориентир», направленной на повышение результативности профилактической деятельности по предупреждению асоциальных явлений среди воспитанников детского дома.

На первом этапе проводилось диагностическое обследование воспитанников по методике «Склонности подростков к отклоняющемуся поведению» [6]. Было обследовано 20 подростков в возрасте от 11 до 16 лет. На основании обработанных данных мы выявили воспитанников, склонных к тем или иным проявлениям асоциального

поведения. Из 20 подростков таких воспитанников оказалось 4 человека (20% подростков). На каждого из 4 подростков составлен индивидуальный маршрут коррекции по следующим направлениям:

1. «Учение». Задача: выявить заинтересованность и способность к какому-либо предмету.

2. «Здоровье». Задачи: защитить, сохранить и укрепить здоровье воспитанников, формировать ценностное отношение к своему здоровью.

3. «Общение». Задачи: формировать у воспитанника культуру общения, способствовать развитию коммуникативных навыков; воспитывать качества лидера, чувства долга и ответственности.

4. «Досуг». Задачи: создать дружескую и творческую атмосферу, пробуждающую интерес к различным видам деятельности, развивать творческую личность в процессе культурно-досуговой деятельности.

5. «Образ жизни». Задачи: воспитание интеллигентного человека, адаптированного к социальной среде, формирование ценностного отношения к себе, к другим людям, к собственной истории. Создание условий для трудового, нравственного, эстетического воспитания.

6. «Самопознание». Задача: помочь воспитанникам познать себя, помочь самоопределиться.

По всем направлениям заполнялись индивидуальные карты психолого-педагогического сопровождения. В конце года результаты проанализированы и подведены итоги эффективности проведенной работы по каждому воспитаннику.

На втором этапе разрабатывались и реализовывались мероприятия, направленные на профилактику асоциальных явлений со всеми подростками детского дома. Работа выстроена по следующим блокам, которые наполнены разным содержанием, но охвачены одной целью:

1 блок – административный: координация работы, контроль за ходом реализации профилактической программы, оценка результатов. Осуществление общих мероприятий.

Цель заявленных мероприятий: профилактика асоциальных явлений.

Задачи: формирование навыков здорового образа жизни и эффективных поведенческих стратегий, повышение уровня информированности по проблемам проявлений асоциальных явлений среди воспитанников детского дома, воспитателей, специалистов.

Мероприятия следующего плана: организация и проведение тематических дней, недель, декад, акций (по особому плану), лекторий «Твое здоровье – в твоих руках», беседы, круглые столы, дискуссии, вечера ответов – вопросов с воспитанниками по пропаганде здорового образа жизни и т.д.

2 блок – медицинский: формирование знаний и представлений у воспитанников о различных нарушениях и формах заболеваний, о последствиях, которые могут нанести табакокурение, алкоголизм, наркомания, беспорядочные половые связи.

Цель занятий: формирование основ здорового образа жизни.



Тематика лекций, практикума, бесед: составляющие здорового образа жизни, гигиена как условие сохранения здоровья и жизни, влияние образа жизни на качество жизни, долгожительство, его ценность и др.

3 блок – социальный: формирование правовой компетентности как основы взаимоотношений с другими людьми и обществом в целом, проведение цикла занятий по вопросам права «Сам себе адвокат», при необходимости юридическое воздействие общественных и правовых организаций. В основе занятий с подростками лежит: обсуждение различных проблем; проведение дискуссий; ознакомление с правовой базой. С педагогами: консультационная работа; информационно-просветительская работа. На каждом занятии заложена информация по вопросам права.

4 блок – педагогический: социализация воспитанников, ориентируясь на общепринятые ценностные ориентиры.

Задачи профилактики: формирование коммуникативной компетентности как основы и условия нормального общения, формирование готовности к выполнению роли семьянина, позитивного представления о семье, развитие основ управленческой деятельности у воспитанников.

Тематика занятий: основы товарищеских норм отношений, способы профилактики и разрешения конфликтов, этапы жизни семьи и семейных отношений, роль члена группы и коллектива и др.

5 блок – психологический: формирование представления о ценности и перспективности жизни человека, стимулирование осознания воспитанниками своей индивидуальности.

Тематика профилактики: общепринятые ценности жизни как основа социального развития, социальные роли человека, познание как свобода человека, достоинства и недостатки человека: анализ и перспектива развития и др.

На третьем этапе, в конце учебного года, были подведены итоги реализованной программы «Я вижу ориентир».

Вся программа посвящена одной простой идее – увидеть ориентир в своей жизни и идти к цели, не сворачивая.

Проведенные диагностические исследования показали положительные результаты: сократилось число выявленных воспитанников, склонных к отклоняющемуся поведению. Все дети аттестованы по всем школьным предметам. В течение года не было ни одного самовольного ухода. Дети ведут здоровый образ жизни: 4 воспитанника (20% подростков) целенаправленно занимаются вольной борьбой, отмечают стремлением к достижению высоких результатов. Ни у одного воспитанника не отмечено вредных привычек. Будущие выпускники определились с выбором профессии и уже сейчас углубляют свои знания по выбранным направлениям. В этом году все подростки детского дома включились в социально значимый проект «Поделись частичкой своей души», где запланировано в течение года посещение дома престарелых: подготовлен концерт для пожилых людей, на протяжении двух месяцев воспитанники своими руками выполняли работы (куклы-закрутки, картины, рисунки), вкладывая частичку своей души, чтобы доставить хоть минутку радости одиноким людям. Четыре воспитанника детского дома устроились на работу, у этих детей есть мечта, которая может осуществиться их силами. Мы думаем, что реализация

программы, в которой приоритетным направлением является развитие системы ценностных ориентаций воспитанников детского дома, оказалась эффективной. Хотя еще остается много неразрешенных вопросов, предстоит много работы в данном направлении. Учитывая полученные данные, мы можем сделать вывод о том, что мы двигаемся в правильном направлении.

#### Библиографический список

1. Алиева, М.А. Я сам строю свою жизнь [Текст] / М.А. Алиева, Т.В. Гришанович; под ред. Е.Г. Трошихиной. – СПб.: Речь, 2006. – С. 5–9.

2. Гусарова, Г. Социализация детей-сирот и детей, оставшихся без попечений родителей [Текст] / Г. Гусарова // Российское образование: Официальные вести. – 2001. – № 1–2. – С. 94–96.

3. Гусев, А. Воспитание социальной компетентности у воспитанников детского дома [Текст] / А. Гусев // Учитель. – 2003. – № 6. – С. 12–15.

4. Дети улицы. Образование и социальная адаптация безнадзорных детей [Текст]: доклад / под ред. А.Н. Майорова. – М.: Интеллект-Центр, 2001. – 192 с.

5. Овчинников, А.Н. Формирование ценностных ориентаций школьников в практике гуманистической воспитательной системы коррекционной школы-интерната для детей-сирот [Текст] / А.Н. Овчинников // Образование. – 2002. – № 4. – С. 38–46.

6. Овчарова, Р.В. Технологии практического психолога образования [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Творческий центр «Сфера», 2000. – С. 255.

7. Плаксина, Л.В. Вступление во взрослую жизнь: как облегчить его сиротам [Текст] / Л.В. Плаксина // Открытая школа. – 2002. – № 6. – С. 14–15.

8. Социальная адаптация [Текст]: Программа подготовки детей-сирот к самостоятельной жизни и преодолению трудностей социализации / сост. Г.Г. Иконникова. – Н. Новгород: НГЦ, 1998. – 63 с.

*А.А. Шевченко*

## **СОЦИАЛЬНОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ О ДЕТЯХ-СИРОТАХ: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

В настоящее время в российском обществе остро стоит проблема детского сиротства. Известно, что большинство выпускников детских домов имеют трудности в социальной адаптации. Усыновление, являясь приоритетной формой устройства ребенка в семью, становится первым шагом на пути решения проблемы динамики сиротства и, как следствие, приводит к уменьшению социального неблагополучия общества в целом.

Согласно официальным данным, к началу 2012 года на учете в региональном банке данных детей, оставшихся без попечения родителей, в Челябинской области состояло 4597 детей, которые находились на полном государственном обеспечении и в соответствии с Семейным кодексом Российской Федерации нуждались в устройстве на воспитание в семьи граждан. С 2006 года численность детей,

состоящих в банке данных, сократилась на 27,5% [1]. Несмотря на положительную динамику, существуют факторы, способные оказывать негативное влияние на формирование готовности к усыновлению. Изучение социальных представлений, являющихся формой общественного сознания, может обозначить проблемы и найти пути помощи людям, которые не могут решиться или уже усыновили ребенка.

Изучением социальных представлений занимался французский ученый С. Московичи, понимавший их как основной элемент группового сознания, в котором выражено отношение определенной группы к тому или иному объекту. Поэтому социальное представление выражает не индивидуальное мнение человека, а его мнение как члена группы, класса, культуры. Структура социального представления состоит из трех компонентов: информации (количество знаний об объекте), поля представления (образного и смыслового аспекта представлений) и установки (отношение к объекту представления) [2]. Представленная структура определила логику нашего практического исследования.

Целью исследования стало изучение изменения социальных представлений о детях-сиротах. Выборку составили 57 человек, люди в возрасте от 21 до 45 лет (27 человек в исследовании 2005 г. и 30 человек – в 2012 г.). В качестве метода сбора информации было использовано интервью, вопросы которого можно объединить в три основных блока: «информация», «поле представления», «установка». Обработка полученной информации осуществлялась с помощью контент-анализа.

Для изучения *информационного компонента* социального представления респондентам задавались вопросы относительно источников информации о процессе усыновления, требований к усыновителям, организаций, осуществляющих усыновление, процедуры усыновления. В 2005 г. респонденты проявили плохую осведомленность по всем из заданных вопросов. В качестве основных источников информации были названы детские дома (78%) и социальные службы (22%). Так же незначительные знания выявлены относительно документов, необходимых для усыновления – большинство респондентов назвали паспорт, относительно других документов существовало неясное представление, что «документов много».

Респонденты, принявшие участие в исследовании 2012, проявили большую осведомленность в задаваемых вопросах. В качестве *источников* информации об усыновлении называли официальные организации (органы социальной защиты – 28%; органы опеки и попечительства – 24,56%), СМИ (газеты, журналы – 22,29%; интернет – 19,89%), часть респондентов лично знают такие семьи (5,26%). К числу *документов*, которые нужны для усыновления, респонденты относят паспорт (22%), справку о доходах (19,14%), справку об условиях проживания (16,2%), справку о состоянии жилплощади (14,33%), справку о состоянии здоровья родителей (11,48%), справку о составе семьи (11,15%), заявление об усыновлении (5,7%), без указания свидетельства о браке или документа, подтверждающего, что супруги прекратили семейные отношения; документ, подтверждающий право пользования или собственности на жилое помещение; краткая автобиография;

справка органов внутренних дел об отсутствии судимости за умышленное преступление против жизни или здоровья граждан.

Для изучения поля представления о семьях с усыновленными детьми был изучен образ возможных усыновителей и ребенка. В общественном мнении 2005 года образ ребенка-сироты имеет негативный оттенок: большая часть респондентов (93%) представляла подростка 13–15 лет девиантного поведения, вызывающей внешности, с сигаретой и банкой пива, окруженного соответствующей компанией. Люди же, «рискнувшие» усыновить такого ребенка либо работают в детских домах (воспитатели, педагоги, социальные работники), либо в целом «святые».

Образ возможного усыновителя и ребенка в 2012 г. значительно отличается. По мнению большинства респондентов (50%), *усыновителями* обычно являются люди старше 30 лет, которые перепробовали много способов завести детей либо уже завели своего ребенка, и уже во взрослом возрасте стали задумываться об усыновлении, либо это обычная семья (36,7%). Относительно материального статуса мнение отвечающих разделилось (по 43,3%): либо люди состоятельные, имеющие стабильный доход и занимающие статус не ниже среднего в обществе, либо люди среднего достатка, у которых есть просто возможность содержать ребенка, но в любом случае это люди не бедные. В представлении пара, решившая усыновить ребенка, обладает особыми личностными качествами: это люди с большим сердцем (25,3%); безмерно добрые, любящие детей (30%); без стереотипов по поводу усыновления (11,7%); очень терпеливые (20%).

Многие предвидят трудности в характере усыновляемого ребенка: особенный ребенок, потому что он пережил многое (8,3%); замкнут в себе (13,3%); обиженный на жизнь – уязвимый (13,3%); поначалу поведение будет немного диким, где-то испуганным, немного несдержанным (6,6%), поэтому предпочтение отдают спокойным и здоровым малышам (13,3%) и детям младше 5 лет (6,6%). В тоже время значительная часть респондентов считает, что ребенок-сирота это самый обычный ребенок, как и все (31,6%).

Изучение третьего *установочного* компонента социального представления способствует пониманию барьеров, препятствующих усыновлению. В исследовании 2005 года у всех респондентов негативный образ ребенка при, одновременно, идеализированном образе приемных родителей, вызывал отрицательное отношение к усыновлению («я не способен на подобную самоотдачу»). Другие аспекты оценки были слабо проявлены.

В 2012 году все респонденты отметили социальную важность проблемы сиротства и усыновления: 44% положительно относится к усыновлению; 35,3% считают, что проблема очень серьезная, т.к. постоянно растет число бездомных детей; 5,9% отмечают плохое сексуальное воспитание подростков, как следствие – раннюю беременность, и 14,8% отмечают, что каждый ребенок должен иметь свой дом и семью. При этом лишь 11,76% опрошенных решились бы усыновить ребенка, если члены их семьи были бы согласны, большинство (67,52%) не стало бы усыновлять («ребенок очень большая ответственность, чужой – тем более») и 20,72% не задумывались об этом.



В качестве причин усыновления называют проблемы со здоровьем (бездетность) – 48,4%, альтруистичные мотивы – 41,9% и конформно-статусный мотив (многие голливудские и наши звезды усыновляют детей) – 9,7%. Так же были выявлены психологические барьеры к усыновлению ребенка, среди которых оказались: страх перед плохой наследственностью – 26,9%, боязнь материальных затруднений (тяжелое материальное положение семей в России – 29,86%), боязнь общественного мнения (дети должны быть родные, а не приемные – 11,9%, общество неблагосклонно к усыновленным детям – 13,43%), бюрократия в процедуре усыновления – 2,98%, боязнь ответственности – 11,9%.

К числу *проблем*, с которыми сталкиваются семьи, решившие усыновить ребенка, респонденты относят организационные проблемы (длительная процедура оформления документов – 29,8%, выбор организации по усыновлению детей – 4,8%, сокрытие тайны усыновления – 1,19%); проблемы со здоровьем ребенка (21,4%) и проблемы адаптации (психологические проблемы – 20,23%, недостаточная подготовка родителей к «такому» ребенку – 16,67%, проблема привыкания ребенка к новым родителям – 6%).

Таким образом, видно положительное изменение социальных представлений о детях-сиротах, что проявляется в большей информированности о проблеме и смягчении негативного образа ребенка. Однако в настоящее время сохраняется ряд страхов связанных с усыновлением и идеализированный образ усыновителя. Дальнейшая работа с общественным мнением должна быть направлена на устранение выявленных проблем через формирование реалистичного образа усыновителя и семьи с усыновленными детьми в целом.

### Библиографический список

1. Государственная программа Челябинской области «Дети Южного Урала» на 2014–2015 гг. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://minsoc74.ru>
2. Московичи, С. От коллективных представлений – к социальным [Текст] / С. Московичи // Вопросы социологии. – 1992. – № 2.

*Е.Г. Черникова*

### **ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ КАЧЕСТВА РЕШЕНИЙ, ПРИНИМАЕМЫХ НА ОСНОВЕ ЭКСПЕРТНОГО ЗАКЛЮЧЕНИЯ**

Профессиональная деятельность руководителя учреждения социальной сферы сегодня как никогда включает исследовательский компонент, связанный с изучением и анализом поступающей информации, планированием и прогнозированием результатов, разработкой программ и проектов, принятием решений. Последнее часто бывает связано с применением в качестве исследовательского метода – экспертизы. Для оценки качества какого-либо документа руководитель может привлечь своих подчиненных, сотрудников, имеющих высокую профессиональную квалификацию и достаточный опыт работы.

Экспертные оценки, не смотря на то, что некоторые из них задаются в числовой форме, все являются качественными. Поэтому их нельзя усреднять с помощью математических методов. Все эксперты, в том числе и обладающие

высшей квалификацией и огромным опытом, владеют неодинаковой информацией о рассматриваемой проблеме, поэтому их оценки могут различаться между собой. Кроме того, каждый эксперт подвержен влиянию таких негативных моментов, как переоценка роли конкретных деталей (встречается, главным образом, у экспертов-практиков); экстраполяция прошлого опыта без всестороннего учета наметившихся и ожидаемых изменений; обладание чрезмерно узкой специализацией и, следовательно, недостаточной ориентированностью в смежных областях; искажение как своих первоначальных оценок, так и окончательных суждений, исходя из ведомственных и иных интересов; уступчивость явному или скрытому давлению авторитетов; предубеждение к мнению других экспертов, обуславливающее одностороннее рассмотрение проблем; недостаточно четкая отработка окончательной формулировки экспертного заключения, в частности неубедительность аргументации.

Однако в любом случае необходима единая интегральная экспертная оценка. Поэтому возникает проблема ее выработки. Как считают исследователи проблем экспертного оценивания, способ получения единой экспертной оценки путем голосования имеет огромную методологическую ошибку, так как согласно пирамиде компетентности, более компетентных экспертов по количеству меньше, чем менее компетентных [2, с. 65]. Поэтому в любой группе экспертов, привлеченных для выработки экспертной оценки, с большой вероятностью более квалифицированных экспертов также будет меньшинство. Вследствие этого при простом голосовании будет побеждать мнение менее квалифицированных экспертов. Таким образом,

видно, что необходимы какие-то особые процедуры, которые бы сблизили экспертные оценки. Как мы писали выше, равные по квалификации эксперты могут различаться в степени информированности по конкретной проблеме. Поэтому процедуры согласования мнений экспертов должны быть направлены на выравнивание степени информированности их по данной проблеме. Что может быть достигнуто доведением имеющейся информации у каждого эксперта до остальных. Для того чтобы обеспечить реальную независимость экспертов заказчик экспертизы, т.е. лицо, принимающее решение, не должен участвовать в подобных процедурах.

В данной статье рассмотрим технологию универсальной процедуры сближения оценок экспертов, которая называется «Избавление от крайних оценок» [1, с. 361]. Алгоритм процедуры основывается на пирамиде компетентности и предположении, что более обоснованные оценки могут не совпасть с оценками большинства экспертов. Чтобы максимально повысить информированность всех экспертов, необходимо, чтобы каждый из них обосновал свою позицию. Однако если некоторые эксперты дают одну и ту же оценку, то можно считать, что они обладают одинаковой информацией об оцениваемом объекте. Поэтому, чтобы необоснованно не затягивать процедуру, можно сконцентрироваться только на одиночных оценках либо оценках, даваемых малым числом экспертов. В этом случае предполагается, основываясь на пирамиде компетенции, считать, что именно эти эксперты и являются носителями более полной информации об оцениваемом объекте.

Процедура сближения проходит в два этапа, если на первом не удастся выработать единую экспертную оценку. Первый этап проходит в несколько итераций (туров), в каждой из которых совершается попытка избавиться от крайних оценок путем доведения обоснования крайних оценок до остальных экспертов. Процедуру можно проводить анонимно, чтобы исключить «давление авторитетов». Если крайняя оценка дана более компетентным экспертом, то с его обоснованием должны согласиться остальные эксперты и принять эту крайнюю оценку. Таким образом, она перестает быть крайней.

В первой итерации все эксперты дают экспертную оценку и обосновывают ее письменно, передавая обоснование только методологу (или специалисту, проводящему процедуру). Далее оценки всех экспертов группируются:

1 группа: абсолютное согласование;

2 группа: сильное согласование, оценки, данные более 60% экспертов;

3 группа: среднее согласование – оценки, данные более 40% экспертов, но менее 60%.

4 группа: слабое согласование – оценки, данные более чем одним экспертом, но менее 40%.

5 группа: рассогласование – оценки, данные только одним экспертом.

Крайними оценками считаются только оценки с наименьшим числом сторонников, то есть оценки третьей, четвертой и пятой группы.

Далее эксперты, давшие крайние оценки, обосновывают свою позицию. После этого эксперты опять дают

свои оценки, которые вновь группируются. Так продолжается до полного совпадения или максимального сближения экспертных оценок, то есть все оценки распределяются только в группы «абсолютное согласование» и «сильное согласование» и не возникает новых крайних оценок. Единая экспертная оценка строится путем добавления к группе «абсолютное согласование» отдельных не противоречащих оценок из группы «сильное согласование». Если новые крайние оценки исчерпались, но оценки экспертов не сблизились, переходят ко второму этапу процедуры. В этом случае считается, что уже все эксперты владеют полной информацией об оцениваемом объекте, и их компетентности сблизились. В этом случае, если оценка выражена числом, можно прибегнуть к процедурам усреднения либо к процедурам, аналогичным голосованию или выделению подгруппы экспертов с максимально близкими оценками, если это не приведет к искажению интегральной оценки. Последнее происходит чаще всего в силу временных ограничений. В этом случае, чем больше такая группа и ближе в ней мнение экспертов, тем точнее экспертная оценка. Оптимальным вариантом является группа, включающая более половины первоначальной группы экспертов. Тем не менее многие критерии, используемые в процедурах, носят субъективный характер, поэтому все эти критерии определяются лицом, несущим ответственность за принятые решения, либо уполномоченным им на это специалистом, так как за итоговое решение все равно несет ответственность лицо, принимающее окончательное решение.

Таким образом, используя процедуру сближения экспертных оценок, руководитель принимает решение на основе интегральной экспертной оценки, полученной на основе повышения информированности экспертов в оцениваемом направлении, тем самым обезопасив себя от неправильного решения.

#### Библиографический список

1. Сидельников, Ю.В. Теория и организация экспертного прогнозирования [Текст] / Ю.В. Сидельников. – Москва, 1990.
2. Юсов, А. Методика экспертной работы [Текст] / А. Юсов // Социальная политика и социальное партнерство. – 2009. – № 3. – С. 63–68.

*В.С. Цилицкий*

### **ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТУДЕНТОВ И ПЕДАГОГОВ В РАБОТЕ ПО СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА**

Позиция государства в отношении образования детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) ориентирована на повышение качества коррекционно-педагогической помощи детям с целью их эффективной социализации и интеграции в социокультурную среду. Государственные нормативно-правовые акты последних лет формулируют заказ государства к результатам образования

данной категории детей. В Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы подчеркивается необходимость разработки и внедрения форм педагогической работы, содействующих преодолению детьми с ОВЗ социальной исключенности, реабилитации и полноценной интеграции в общество. Особое значение придается формированию системы воспитания, обеспечивающей социализацию детей.

Современные тенденции в развитии специального образования предполагают реализацию компетентностного подхода в образовании детей с ОВЗ. В Концепции специального федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья сформулированы новые требования к результатам образования и социализации детей, которые выражаются в совокупности освоения ребенком академических знаний и жизненных компетенций. Авторы концепции (Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.Н. Малофеев, О.С. Никольская) подчеркивают, что в результате образования ребенок с ОВЗ должен получить полезные для него знания, умения и навыки, достичь жизненной компетенции.

Социальный заказ государства требует от педагогов-дефектологов совершенствования содержания, методов, форм и приемов коррекционно-педагогической помощи детям с ОВЗ, в том числе детям с нарушением интеллекта (Л.Б. Баряева, Т.А. Власова, Г.М. Дульнев, Ю.Т. Матасов, М.С. Певзнер, М.Н. Перова, Е.А. Стребелева, И.М. Бгажнюкова, Е.Ф. Войлокова, А.Р. Маллер, Г.В. Цикото, Л.М. Шипицына и др.).



Интеллектуальный дефект и стойкое необратимое нарушение познавательной деятельности данной категории детей вызывают у них серьезные трудности в понимании и интерпретации социальной информации; сдерживают возможности развития самосознания, саморегуляции поведения. Особенности психического развития детей с нарушением интеллекта вызывают ограничения в жизнедеятельности и социальную недостаточность, что проявляется в снижении способности адекватно вести себя и эффективно общаться с окружающими; нарушении способности выполнять социальные роли (Н.М. Назарова, М. Пишчек, В.М. Сорокин, Л.М. Шипицына, О. Шпек). Учеными признается, что возникновение нарушений в поведении обусловлено ослаблением интеллектуального контроля над аффектом, интеллектуальным недоразвитием, а также эмоционально-волевыми расстройствами и особенной чувствительностью умственно отсталых детей к психотравмирующим ситуациям (Д.Н. Исаев, О.Е. Фрейеров, М.Г. Царцидзе). Дети с трудом адаптируются в обществе, подвержены высокому риску социальной дезадаптации и противоправного поведения и как следствие, воспроизводят модели деструктивного поведения в последующих поколениях [2].

Одной из ключевых задач обучения, воспитания и социализации детей с нарушением интеллекта является формирование у них стереотипов и норм социально одобряемого поведения, его саморегуляции. Основу психологических механизмов саморегуляции поведения обеспечивают процессы рефлексии. В исследованиях Е.И. Манаповой, М.С. Миримановой, А.С. Шарова и других подтверждается, что рефлексия выступает механизмом развития

«самоорганизующих» систем личности, которые в свою очередь направлены на саморегуляцию и самоконтроль собственной деятельности и поведения. Таким образом, учеными подтверждается, что формирование рефлексивных умений и навыков является базовым условием формирования социально одобряемого, социально-адаптивного поведения.

У детей с нарушением интеллекта трудности формирования и развития рефлексивных умений и навыков обусловлены психическим недоразвитием.

Вопрос формирования и развития у воспитанников с нарушением интеллекта рефлексивных умений и навыков как основы саморегуляции поведения требует определения научно-методической организации, отбора содержания, форм и методов деятельности педагогов-дефектологов.

Нами предпринята попытка теоретически обосновать, разработать и экспериментальным путем проверить содержание работы по формированию рефлексивных умений и навыков как основы саморегуляции поведения у детей с нарушением интеллекта.

В результате работы в научно-исследовательской лаборатории:

- 1) был определен уровень сформированности рефлексивных умений и навыков по саморегуляции поведения у детей школьного возраста с нарушением интеллекта;
- 2) разработана программа коррекционной работы по формированию рефлексивных умений и навыков как основы саморегуляции поведения у детей школьного возраста с нарушением интеллекта.

В частности нами было уточнено понятие «рефлексивные умения и навыки как основа саморегуляции поведения»; отобран инструментарий психолого-педагогического изучения сформированности рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта; проанализированы педагогические основы и способы профессиональной деятельности по их формированию.

Осуществлен констатирующий эксперимент: диагностическое изучение особенностей сформированности рефлексивных умений и навыков у школьников с нарушением интеллекта как основы саморегуляции. Определены направления коррекционной работы по уточнению, расширению и формированию рефлексивных умений и навыков у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта поведения на базе С(К)ОУ VIII вида: № 83 г. Челябинска; школы-интерната с. Тюбук, Челябинской области; пилотное исследование на базе ДОК «Уральская березка» с детьми «группы риска».

Взаимодействие педагогов и студентов осуществлялось в совместных научно-творческих группах: три педагога школы-интерната, студент старшего и младшего курса и магистрант, как куратор проекта.

Работа в научной студенческой лаборатории носила поэтапный характер с промежуточными выездами студентов в специальную (коррекционную) школу-интернат и наоборот педагогов в университет. Было организовано дистанционное взаимодействие педагогов и студентов с использованием интернет технологий.

Также в рамках нашего исследования было разработано несколько мастер-классов. Данная форма работы осуществлялась в двух направлениях:

- мастер-классы педагогов для студентов;
- мастер-классы студентов для педагогов.

В рамках мастер-классов для педагогов было проведено обучение практическим приемам по уточнению, расширению и формированию рефлексивных умений и навыков детей, а также приемам формирования эффективного взаимодействия (*мастер-класс для педагогов по формированию приемов взаимодействия и групповой сплоченности «Будем знакомы», мастер-класс по формированию приемов взаимодействия и групповой сплоченности «Единый механизм», мастер-класс по формированию приемов взаимодействия, рефлексивной оценки «Все мы чем-то похожи» – ноябрь 2011 г.; мастер-класс по «Моделированию ситуаций социального опыта – применение приемов рефлексивной оценки в формировании социального опыта у детей с нарушением интеллекта – апрель 2012 г.*[1]).

Для студентов опыт работы с педагогами повысил практическую значимость проводимых исследований, а также поддержку в учебно-профессиональной деятельности. Для педагогов это новый опыт организации деятельности воспитанников, в процессе реализации проекта педагоги оценили способности учащихся, осуществили перенос сформированных на занятиях умений и навыков в новые условия. По мнению большинства педагогов, в процессе взаимодействия, они увидели связь практических и теоретических исследований студентов, непосредственно коррекционную работу.

### Библиографический список

1. Бородина, В.А. Социализация и воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья: педагогические технологии [Текст]: учеб.-метод. пособие для студ. высш. уч. завед. / В.А. Бородина. – Челябинск: Цицеро, 2012. – 216 с.

2. Психология умственно отсталых школьников [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 160 с.

*Д.И. Абдрахимова*

### **КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К ДИАГНОСТИКЕ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ПО МАТЕМАТИКЕ**

В условиях введения в действие Закона об образовании в Российской Федерации большое значение приобретает качество подготовки выпускников вузов, обеспечить которое невозможно без создания системы диагностики учебных достижений обучающихся. Введение новых федеральных государственных стандартов прямо ориентирует на реализацию компетентностного подхода как в обучении, так и в диагностике его результатов. Особенности реализации компетентностного подхода с учетом опыта отечественной педагогики выявлены в работах А.Г. Асмолова, И.А. Зимней,

Н.Д. Никандрова, В.В. Козлова, А.М. Кондакова, Н.Н. Тулькибаевой и др.

В.А. Болотов рассматривает «компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций» [1]. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) основывается на компетентностном подходе, под которым понимается ориентация всех компонентов учебного процесса на формирование компетенций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности. ФГОС ВПО формулирует конкретные требования к результатам освоения ООП в виде общих и профессиональных компетенций. Развитие компетенций происходит в результате освоения основной образовательной программы.

Под компетенцией Э.Ф. Зеер подразумевает совокупность знаний и умений, а также способы выполнения профессиональной деятельности [2]. «Компетенция, – пишет А.В. Хуторской, – отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере» [5].

Компетентностные модели результатов обучения, согласно М.В. Потаповой, представляют собой сочетание взаимопроникающих универсальных, профессиональных, специальных компетенций и конкретных видов деятельности.

Формулирование компетентностных результатов обучения математике требует установления связей между

результатами обучения в области математики и требованиями к математической подготовке студентов по профильным дисциплинам. Математические дисциплины оказывают влияние на формирование общих и профессиональных компетенций бакалавров, поскольку являются основой изучения дисциплин профильной подготовки.

Компетентностная модель диагностики учебных достижений студентов по математике требует:

- выделения номенклатуры компетенций, формирование которых актуально в курсе математики;
- конкретизации компетенций с помощью дескрипторов «знать», «уметь», «владеть»;
- установления связей конкретизированных компетенций с содержанием математического материала;
- создание системы диагностики формирования компетенций (разработки ее содержания, методов и средств).

Для диагностики сформированности общих и профессиональных компетенций в обучении математике необходимо определенное описание планируемых результатов, позволяющее судить об уровне их формирования, и создание соответствующего диагностического инструментария.

Для оценки степени сформированности компетенций предполагается использовать показатели:

- усвоение студентами теоретических знаний по математике;
- умение решать типовые задачи;
- умение выполнять компетентностно ориентированные задания.

Применение компетентностно ориентированных заданий обеспечивает количественное оценивание сформированности компетенций на уровне, описываемом категорией «владение». Согласно Ю.Г. Татур, «обучающийся превзошел порог, за которым он считается достигшим установленного уровня усвоения, если по его ответу можно судить, что он продемонстрировал такой запас знаний или умений, который позволит ему в дальнейшем самостоятельно повысить качество усвоения материала на данном уровне» [3].

Реализация диагностики в соответствии с разработанной моделью позволит установить уровень достижения результатов обучения математике, влияющих на формирование общих и профессиональных компетенций бакалавров.

#### Библиографический список

1. Болотов, В.А. Основные подходы к созданию общероссийской системы оценки качества образования в Российской Федерации [Текст] / В.А. Болотов // Вопросы образования. – 2004. – № 3. – С. 19.
2. Зеер, Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
3. Татур, Ю.Г. Как повысить объективность измерения и оценки результатов образования [Электронный ресурс] / Ю.Г. Татур // Высшее образование в России. – № 5. – 2010. – С. 22–31. – Режим доступа: <http://www.vovr.ru/upload/5-10.pdf>.
4. Тулькибаева, Н.Н. Компетентность и компетенции как теоретико-педагогическая проблема качества образования



[Текст] / Н.Н. Тулькибаева, Р.Т. Шрейнер // Образование и наука. – 2008. – № 2(50). – С. 55–63.

5. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] / А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос». – 2005. – 12 декабря. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.

*И.В. Баженова, Г.М. Гринберг, Л.М. Ивкина*

## **РАЗВИТИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ИНЖЕНЕРОВ В УСЛОВИЯХ МЕЖВУЗОВСКОЙ КООПЕРАЦИИ**

Современное состояние теории и практики образования характеризуется повышенным интересом к проблеме обеспечения требуемого уровня профессионализма выпускников различных вузов, в том числе педагогических и технических. Успешность развития компетентности студентов в период подготовки в высшей школе определяется многими факторами. Одним из ведущих факторов является то, как мы их обучаем.

Целью статьи является обоснование проекта межвузовской кооперации педагогического и технических вузов с позиций компетентностно-ориентированного подхода, предполагающего ориентацию на творческое освоение студентами профессиональных знаний и формирование у них необходимых компетенций.

Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) нового поколения декларируют цели и результаты образования через достижение определенных общекультурных и профессиональных компетенций. В связи с этим в настоящее время происходит переход от формирования и оценки знаний к формированию и оценке компетенций как результата образования, а компетентностный подход является основой проектирования и управления образовательным процессом.

В предметном обучении студентов не всегда удается создать эффективные условия для приобретения ими требуемых компетенций. В этом случае учебная деятельность обучаемых ограничивается предметными целями и задачами. Однако в условиях межвузовской кооперации появляются шансы перестроить учебный процесс в научно-исследовательской и профессионально-ориентированном аспекте. В этом случае появляются предпосылки для более успешного развития общекультурных и профессиональных компетенций.

Анализируя общекультурные и профессиональные компетенции, заложенные в ФГОС различных направлений подготовки студентов, можно выделить следующие группы: 1. Компетенции совпадают, и развивать их вне межвузовской кооперации затруднительно или невозможно. 2. Компетенции совпадают, и развивать их лучше в рамках межвузовской кооперации. 3. Компетенции не совпадают, но развивать их лучше в рамках межвузовской кооперации. 4. Компетенции не совпадают, и развивать их в межвузовской кооперации не имеет смысла.

Для сравнения компетенций, развиваемых в рамках учебных дисциплин различных направлений подготовки, авторами предлагается использовать матрицы компетенций этих учебных дисциплин (табл. 1 и 2), построение которых описано в [1].

Таблица 1

Раздел учебной дисциплины направления подготовки 1	Формируемые компетенции К и компоненты С компетенций				
	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	...	K <sub>Q</sub>
1М	1C <sub>1</sub> *	-	1C <sub>3</sub>		1C <sub>1</sub>
2М	1C <sub>1</sub>	1C <sub>2</sub>	-		-
...	...	...	...		...
ZМ	ZC <sub>1</sub>	-	-		1C <sub>Q</sub>

Таблица 2

Раздел учебной дисциплины направления подготовки 2	Формируемые компетенции К и компоненты С компетенций				
	K <sub>1</sub>	K <sub>2</sub>	K <sub>3</sub>	...	K <sub>Q</sub>
1М	1C <sub>1</sub> *	-	1C <sub>3</sub>		1C <sub>1</sub>
2М	1C <sub>1</sub>	1C <sub>2</sub>	-		-
...	...	...	...		...
ZМ	ZC <sub>1</sub>	-	-		1C <sub>Q</sub>

Примечание: 1C<sub>1</sub> – компонента «1» компетенции, формируемая при изучении «1» – учебной дисциплины.

Анализ таких матриц позволяет выявить связи между компонентами компетенций и учебными дисциплинами. В результате анализа может быть построена схема формирования компетенций у студентов, обучающихся в вузах на различных направлениях подготовки (рис. 1).

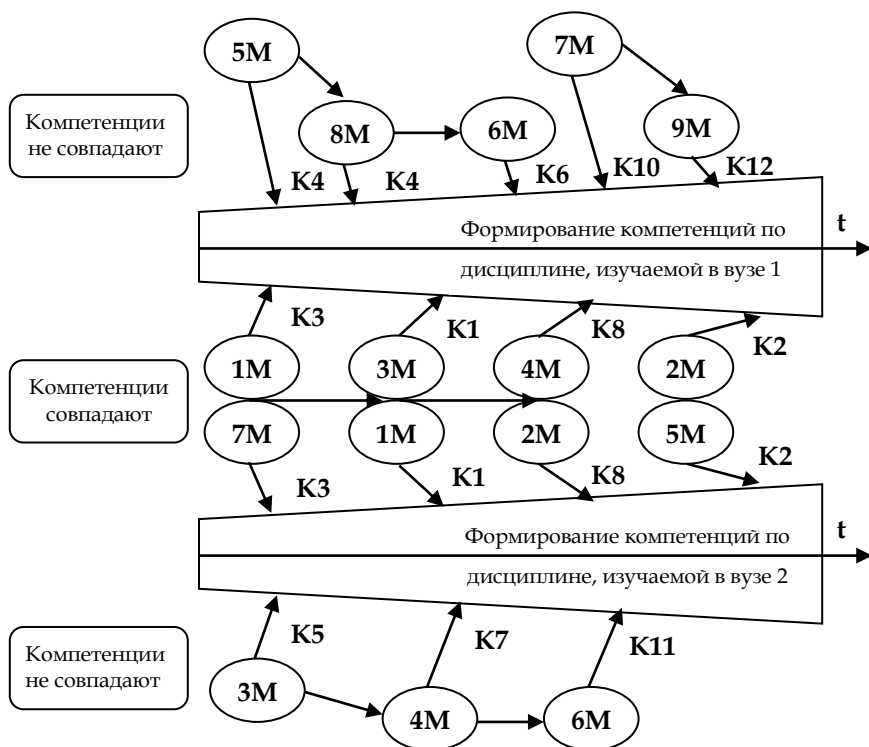


Рис. 1. Схема формирования компетенций у студентов, обучающихся в вузах 1 и 2

Для обоснования проекта межвузовской кооперации, направленной на формирование у студентов необходимых компетенций, авторами были рассмотрены ФГОС и декларируемые в них компетенции по трем направлениям подготовки студентов-бакалавров «010100. Математика», «050100. Педагогическое образование», «161100. Системы управления движением и навигация», реализуемые в разных вузах города Красноярск.

Наглядно сопоставить множества компетенций бакалавров по этим направлениям подготовки можно с помощью диаграммы Эйлера-Венна (рис. 2).

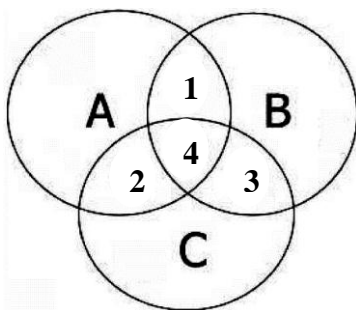


Рис. 2. Диаграммы Эйлера-Венна для трех множеств А, В, С

На диаграмме с помощью трех кругов изображены множества компетенций будущих математиков (круг А), инженеров (круг В) и педагогов (круг С). В пересечения этих кругов входят множества компетенций, общих для математиков, педагогов и инженеров (центральный сегмент 4). Еще три сегмента – это пересечения множеств компетенций математиков и инженеров (сегмент 1), математиков и педагогов (сегмент 2), инженеров и педагогов (сегмент 3).

В сегмент 4 общих компетенций (см. рис. 2) в результате рассмотрения приведенных выше ФГОС попали 9 компетенций, которые, по нашему мнению, можно и целесообразно развивать совместно в рамках проекта межвузовской кооперации:

– навыки межличностных отношений, готовность работать в команде, способность к кооперации с коллегами,

в том числе и над междисциплинарными, инновационными проектами;

- принятие различий и мультикультурности, толерантность;

- способность к анализу, синтезу, восприятию информации;

- применение методов теоретического и экспериментального исследования, исследовательские навыки;

- базовые знания в областях информатики и современных информационных технологий, владение методами и способами получения, хранения, переработки информации;

- способность работать с информацией в глобальных компьютерных сетях;

- соблюдение требований информационной безопасности, защита государственных интересов;

- способность к письменной и устной коммуникации на русском языке;

- навыки публичной речи, ведения дискуссии и полемики, представления собственных и известных научных результатов.

В качестве примера организации межвузовской кооперации студентов можно рассмотреть сотрудничество студентов Красноярского государственного педагогического университета (КГПУ), Сибирского федерального университета (СФУ) и Сибирского государственного аэрокосмического университета (СибГАУ), которое заключается в следующем. При организации теоретического и практического обучения студентов СибГАУ предполагается их активная работа по самостоятельному использованию цифровых

образовательных ресурсов, с помощью которых они выполняют учебные задания (например, разрабатывают презентации для иллюстрации доклада на учебных занятиях, результатов курсового, дипломного проектирования и пр.). Еще одним направлением самостоятельной деятельности студентов СибГАУ является разработка ими методических и дидактических материалов для организации лабораторных и практических занятий.

Для более качественного выполнения задания по разработке образовательных ресурсов студентам СибГАУ стали оказывать помощь студенты КГПУ и СФУ. Форма такого сотрудничества описана в работе [2]. В этом случае студенты СибГАУ выступают в роли авторов содержательной части методических и дидактических материалов. Студенты КГПУ выступают в роли разработчиков и специалистов по методике подготовки цифровых образовательных средств. А студенты СФУ с помощью компьютерных программ «оживляют» схемы и рисунки для демонстрации заданных процессов. В результате такого взаимодействия у всех участников проекта совершенствуются коммуникативные навыки, углубляются и расширяются профессиональные знания, знания информационных технологий, формируются необходимые компетенции.

Таким образом, компетентностный подход к анализу ФГОС ВПО позволяет сделать вывод о целесообразности привлечения студентов к проекту межвузовской кооперации с целью более эффективного формирования общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых выпускнику высшей школы для успешной реализации его личностных и профессиональных качеств.

## Библиографический список

1. Формирование профессиональных компетенций выпускника высшей школы [Электронный ресурс] / Пермский государственный технический университет. – Режим доступа: <http://900igr.net/kartinki/pedagogika/Kompetentsii/Kompetentsii.html>

2. Баженова, И.В. Межвузовская кооперация субъектов образования при разработке электронных образовательных ресурсов как одно из направлений повышения качества образования [Текст] / И.В. Баженова, Г.М. Гринберг, Л.М. Ивкина // Всероссийская научная конференция «Информатика и информационные технологии»: сб. науч. ст. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2013. – С. 157–162.

*Ю.А. Гребнева, О.В. Старцун*

## **ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ СТУДЕНЧЕСКОГО АКТИВА КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

Образовательный процесс – основополагающая составляющая организации работы учебного заведения. Помимо получения знаний, умений и навыков студент развивается как личность, самоопределяется и адаптируется в процессе социализации путем осознания социокультурных и духовно-нравственных ценностей, принятых в обществе правил и норм поведения в интересах человека, семьи, общества и государства [1]. Воспитательный



процесс осуществляется посредством организации деятельности педагога. Однако на этапе формирования личности данная деятельность может быть реализована и самим обучающимся в ходе самовоспитания. Студентами, обучающимися на специальности учителя математики, было создано подразделение студенческого актива. Данная подструктура способствует организации внеучебной воспитательной деятельности академических групп факультета. Возможность реализовать полученные знания и имеющиеся творческие способности в процессе самовоспитания играет огромную роль при формировании и становлении личности будущего учителя, которая в дальнейшем поможет ему направить свою профессиональную подготовку на разностороннее развитие детей.

Жизнь на физико-математическом факультете разнообразна. Студенты, поступающие на специальность учителя математики, попадают не только в атмосферу точной и строгой науки, но и в атмосферу праздников и веселой жизни. На физико-математическом факультете существует много мероприятий, которые способствуют созданию неформальной обстановки между преподавателями и будущими математиками. Каждый новый учебный год начинается со смотра первокурсников, на котором новички показывают свои творческие способности. На молодое поколение приходят посмотреть как студенты старших курсов, так и преподаватели. За сентябрем наступает октябрь, а, следовательно, и день учителя: здесь свое мастерство представляют ребята второго курса. Каждый такой праздник обладает новизной и непредсказуемостью.

Осенний марафон праздников заканчивается Хеллоуином, студенты перевоплощаются в самых загадочных и в то же время «ужасающих» существ, какие только могут прийти в голову истинному математику.

В преддверии Нового года наш факультет превращается в сказку. И украшения, и новогоднее представление – все это обязательно предстает перед студентами и преподавателями. За волшебством новогодней ночи следует необычайная пора влюбленности, поэтому день Святого Валентина – самая романтическая пора для каждого будущего математика.

Любовь на математическом факультете – это очень трогательное чувство, которое возникает между студентами, преподавателями и самой царицей наук – математикой. Так и возник праздник, который связывает всех вместе – «День числа  $\pi$ ». Вот уже 3 года он отмечается на факультете. Особой атмосферой пропитано само мероприятие, которое стартует в соответствии с первыми цифрами числа  $\pi$ : 03.14 по американскому времени в 1 час 59 минут по полудни. Открытие праздника начинается  $\pi$ -онерским приветом с гимном дня числа  $\pi$ , в продолжение которого ребят ждет  $\pi$ -фагорейская олим- $\pi$ -ада с четырьмя свободными искусствами (математика, астрономия, грамматика и музыка), конкурс  $\pi$ -итов и  $\pi$ -сателей, сеанс одновременной игры в шахматы и конкурс живо- $\pi$ -сцев. В каждом  $\pi$ -конкурсе ребята реализуют различные свои возможности. Преподаватели с удовольствием оценивают участников и отбирают самых талантливых и одаренных, которые в награду получают  $\pi$ -астры. Их каждый студент может потратить на  $\pi$ -рожные в « $\pi$ -вной  $\pi$ -рата  $\pi$ -тера».

Следом за днем числа  $\pi$  в апреле каждый математик отмечает свой профессиональный праздник, открывающий неделю математики, которая по традиции увлекает всех представителей факультета. Не только веселые и юмористические сцены можно увидеть в данный период, но и «Матдраки» и «Матбои» – это увлекательные и занимательные конкурсы между студентами 1 и 5 курсов, а также между всеми учащимися. Во время математической недели также проходит Всероссийская олимпиада по математике. Не раз факультет принимал активное участие в проведении данного мероприятия, и студенты проявляли свои знания в области высшей и элементарной математики. И наконец, традиционным мероприятием на нашем факультете является «Кафе под интегралом», где участникам предлагаются логические задачи, и каждый решивший может получить в награду пирожное с чаем. Весь факультет собирается в аудитории и дружно решает задания, пьет чай и просто улыбается! Ведь каждый праздник на нашем факультете несет в себе столько улыбок и радости, что их хватит на долгие и счастливые годы обучения на этой непростой специальности. Мир на 5 этаже дарит каждому студенту и преподавателю надежду, счастье и самое главное – любовь к науке!

Помимо организации творческой составляющей воспитательного процесса некоторые студенты, обучающиеся по специальности учителя математики, – участники Всероссийского интернет-педсовета. Они в составе команды УМС74 являются победителями третьего международного турнира педагогических команд «Команда2Команда».

Во время работы в проекте участники команды обсуждали социально-значимые проблемы, учились вести сетевые переговоры и выполнять творческие задания по созданию и реализации образовательных продуктов. По прошествии турнира команда УМС74 подготовила и опубликовала учебные пособия: «Рекомендации по созданию и применению мультипликаций (на основе flash-анимаций) в учебном процессе», «Организация и содержание тестового контроля», статьи: «Некоторые аспекты понятия патриотизм», «Возможности образовательной лего-робототехники в современной школе».

Современное общество требует от человека быть организованным, разносторонне развитым, самостоятельным и ответственным. Именно такие студенты обучаются на факультете, поэтому будущие учителя математики смогут подойти к обучению и воспитанию детей грамотно и творчески.

#### Библиографический список

1. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.

*Н.Н. Тулькибаева, Ю.А. Гребнева*

## **ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ**

На современном этапе формирования личности человека немаловажную роль играет окружающая его действительность. Молодое поколение растет и развивается в том социуме, который под воздействием времени, философских концепций и научных взглядов отражает пространство для реализации творческих возможностей, аналитических способностей и оригинальных подходов к решению поставленных задач. Процесс социализации способствует адаптации индивида, отображает, насколько усвоение социальных потребностей общества помогает человеку в дальнейшей его жизни. Взаимодействие между людьми в обществе заключается в передаче и овладении знаниями, умениями, навыками, а также в формировании у каждого из них норм поведения, культурных ценностей и идеалов нравственности, что и лежит в основе воспитания человека. Процесс социализации тесно связан с рядом наук, которые способствуют гармоничному развитию и становлению личности [9]. Одним из таких направлений можно выделить педагогику, которая благодаря составляющей воспитательного процесса помогает человеку благополучно усваивать нормы и правила общества. В профессиональном стандарте педагога определены личностные качества, которыми должны обладать будущие учителя и преподаватели: «Умение формировать и развивать универсальные учебные действия, образцы и ценности

социального поведения, навыки поведения в мире виртуальной реальности и социальных сетях, навыки поликультурного общения и толерантность, ключевые компетенции (по международным нормам) и т.д.», что является одной из важных составляющих социализации человека [7]. Нравственность, гражданственность, любовь к Родине, национализм – эти и многие другие аспекты выражают развитие и становление окружающей действительности как здоровой и процветающей составляющей развития государства, а, следовательно, и общества в целом. Рассуждая о социализации человека, можно отметить, что вопрос патриотического воспитания индивида рассматривается как формирование личности гражданина страны, что, в свою очередь, является знаковым для развития и становления будущего учителя. Ведь именно учитель отвечает за исполнение ФГОС ВПО: «Воспитание российской гражданской идентичности, патриотизма, уважения к Отечеству, прошлое и настоящее многонационального народа России; осознание своей этнической принадлежности, знание истории, языка, культуры своего народа, своего края, основ культурного наследия народов России и человечества; усвоение гуманистических, демократических и традиционных ценностей многонационального российского общества; воспитание чувства ответственности и долга перед Родиной» [6]. Патриотическое воспитание играет важную роль в социализации личности будущего учителя, поэтому преподавателю целесообразно вводить данную составляющую в образовательный процесс.

Великие педагоги говорили о важности и значимости вопроса воспитания патриотизма при формировании личности человека, для развития нравственных и социокультурных качеств. А.С. Макаренко, вырабатывая свою программу воспитания гражданина-патриота, отмечал, что однообразное воспитание каких-либо качеств у различных детей не будет иметь одного и того же результата, а потому должно быть разнообразным [1]. Он говорил, что именно такой человек должен обладать творческой индивидуальностью, и представлял «способность гордиться не только собственными национальными традициями, но и традициями других народов, понимать, чувствовать эти традиции, относиться к ним как к собственным, видеть их красоту» [5, с. 6]. Современное общество нуждается именно в таких людях, ведь разносторонность развития человека позволяет ему расширить кругозор взглядов на жизнь, что в свою очередь говорит о способностях личности грамотно подходить к решению поставленных перед ней задач. Одна из теорий воспитания говорит о том, что личность человека, возникающая при его жизни под воздействием социальных условий, поддается воспитанию. Данная теория реализуется посредством взаимодействия людей в обществе: так студент, попавший в образовательную среду, оказывается окруженным агентами первичной социализации – преподавателями. И тогда именно педагог осуществляет воспитание личности студента, позволяет ему адаптироваться, интегрироваться в новом для него обществе. И.Г. Песталоцци, создатель теории природосообразного образования, считал, что ребенок должен получать

знания из повседневной жизни. В основе его рассуждений лежало чувственное восприятие окружающего мира, благодаря которому и можно было построить обучение и воспитание. «Ребенку представляются четкими лишь те понятия, к ясности которых ничего больше не может прибавить личный опыт... Путь к достижению четких понятий лежит через постепенное, доступное детям, уяснение всех предметов, четкого понимания которых от них добиваются» [8]. Итогом его обучения представляется духовное и умственное развитие, формирование здоровой личности. Одной из главных составляющих понятия патриотизм является любовь к Родине, что подразумевает бережное отношение к близким и родным людям, к природе и, конечно, к Отечеству. Изучая окружающий мир, человек с самого рождения формирует и развивает в себе данное чувство. Однако именно благодаря грамотному педагогу он сможет осознать и расширить данное понятие. В окружающей действительности, в ее изучении, в формулировке понятий лежит теория Песталоцци. Ведь благодаря чувственному познанию природы и окружения человек способен открывать для себя новые знания, путешествуя, он может научиться бережно относиться к ценностям других людей и народов, что лежит в основе нравственности и национализма как понятия общности разных культур.

В.А. Сухомлинский в своей работе «Как воспитать настоящего человека» говорит о том, что «...есть святыни, которые ни с чем невозможно ни сопоставлять, ни сравнивать. Это – Родина, Отечество, сыновняя верность, преданность земле, где ты родился и осмыслил себя, народу,



вскормил и взрастил тебя...» [3, с. 43]. Он рассматривал воспитание патриотического долга как одну из центральных тем не только педагогической науки, но и для общества в целом [4]. Окружение человека играет важную роль при формировании его внутреннего мироздания. Говоря о вопросах патриотизма, преподаватель способен подтолкнуть студента к изучению новых, ранее неизведанных, аспектов действительности. Важной задачей педагога при формировании патриотических взглядов молодого поколения является то, как нужно направить процесс воспитания, чтобы студент мог самостоятельно изучать данную тему и открывать для себя новые грани действительности. Используя методику, основанную на теории и взглядах Песталоцци, преподаватель способен подвести воспитанника к тому, чтобы тот мог развивать логическое мышление, формулировать и высказывать теоретические рассуждения и проводить самоанализ. Находясь в состоянии духовной гармонии между собой и природой, студент приближается к познанию истины, а, следовательно, в будущем, молодой специалист сможет построить свою работу таким образом, чтобы уже его воспитанники воспринимали патриотизм не только как долг перед страной, но и как нравственные и культурные ценности своей Родины.

Любовь к детям, к педагогической деятельности, широкая эрудиция, интуиция, высокий уровень интеллекта, культурность, нравственность, профессиональное владение разнообразными методами воспитания и обучения детей – постоянные требования, предъявляемые к педагогу. Каждая из этих составляющих раскрывает грамотность

как опытного, так и молодого учителя в образовательном процессе. Стоит тогда отметить и то, что преподавателю в высшем или средне-специальном учебном заведении важно сформировать у студентов патриотическое чувство к профессии, ведь именно все перечисленные качества личности отражают не только стороны рассматриваемого понятия, но и показывают насколько важным и значимым оно является для становления будущего учителя. Ю. Галанин понимает патриотическое воспитание как формирование приверженности важнейшим духовным ценностям и выделяет следующие направления данного процесса [цит. по 2]:

1. Военно-патриотическое воспитание, как составная часть патриотического воспитания, ориентированная на формирование патриотического сознания, идей служения Отечеству, стремления к военной службе, сохранению и приумножению воинских традиций.

2. Героико-патриотическое воспитание ориентировано на пропаганду военных профессий, знаменательных исторических дат, воспитание гордости за деяния героических предков.

3. Национально-патриотическое воспитание – формирует чувство любви к малой родине, уважительное отношение к национальным традициям и культуре, пробуждение чувства гордости за свой народ.

4. Гражданское воспитание – это формирование правовой культуры, четкой гражданской позиции, готовности к сознательному и добровольному служению своему народу. Характеризуется таким определением, как гражданственность.

5. Гражданско-патриотическое воспитание базируется на сложившейся правовой базе, регулирующей отношения между государством и молодежью, призванной на практике обеспечить людям все необходимые права.

Рассматривая данные направления, можно сказать, что процесс патриотического воспитания образуют не только нравственная и духовная составляющие, но также и гражданская ответственность. Д.Ю. Мордвинцев считает, что патриотическое воспитание студентов «должно являться целенаправленным и четко планируемым процессом, который отражает социальный заказ общества и государства», а также и то, что патриотическая воспитанность влияет на «сформированность мировоззренческих взглядов и ценностных отношений личности, ее убеждения, отношение к Отечеству и другим членам общества» [2, с. 94-95]. Следовательно, и преподавателю необходимо уделять этому внимание. Рассмотрение правовых и образовательных документов позволит разнообразить занятия. Обсуждая права и возможности студентов, а также требования, предъявляемые обществом и государством к молодому учителю, педагог может показать воспитанникам, как исполнение гражданского долга влияет на окружение.

Процесс социализации человека наиболее интенсивно протекает в молодые годы. Э. Эриксон выделяет стадии отрочества и юности, в период которых ребенок формируется как личность, принимает и осознает запросы и требования общества, выбирает свой жизненный путь и самоопределяется. На данном этапе для него важную роль играет духовное развитие, именно тогда определяются

духовные и общечеловеческие ценности, появляется потребность самостоятельно принимать решения, а также возникает свобода выбора [9]. Все вышеперечисленное является частью процесса воспитания человека. Мы предполагаем, что воспитание патриотизма целесообразно осуществлять на студентах, так как они пребывают именно в этом возрасте тогда, когда восприятие окружающего мира наиболее ярко отражается в их сознании. Возможно, использование методов воспитания позволит преподавателю создать атмосферу, в которой развитие личности студента будет пребывать на максимальном уровне. Применение метода формирования личности может подвести к обсуждению вопросов патриотизма в современном обществе, а метод организации деятельности и формирования опыта общественного поведения личности – к возникновению собственных взглядов на рассматриваемую тему. Таким образом, важным для преподавателя может выступить воспитание не только самоопределенного российского гражданина, но и одухотворенной, самосознательной и культурной личности.

#### Библиографический список

1. Макаренко, А.С. Воспитание гражданина [Текст] / А.С. Макаренко. – М.: Просвещение, 1988. – 301 с.
2. Мордвинцев, Д.Ю. Воспитание патриотизма у будущих учителей средствами педагогических дисциплин [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Мордвинцев Д.Ю. – Челябинск, 2003. – 175 с.
3. Сухомлинский, В.А. Как воспитать настоящего человека [Текст] / В.А. Сухомлинский. – Минск, 1978.

4. Сухомлинский, В.А. Родина в сердце [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М.: Молодая гвардия, 1980. – 175 с.
5. Трубкин, М.Я. Воспитывать патриотов (Из лекторской практики исторических музеев Ленинграда) [Текст]. / М.Я. Трубкин. – Л.: Знание, 1989. – 18 с.
6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2013. – 48 с.
7. Режим доступа: URL: <http://минобрнауки.рф/документы/3071>
8. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Песталоцци, Иоганн Генрих](http://ru.wikipedia.org/wiki/Песталоцци,Иоганн_Генрих)
9. Режим доступа: <http://www.grandars.ru/college/sociologiya/socializaciya-lichnosti.html>

*Л.М. Конев*

**КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ПСИХОЛОГИИ ЧГПУ -  
КУЗНИЦА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЭЛИТЫ  
И УЧИТЕЛЬСКОЙ ИНТЕЛЛИГЕНЦИИ  
ЮЖНОГО УРАЛА (1934–2013 гг.)**

В 2014 году народное образование Челябинской области и педагогическая наука отметят 80-летие со дня рождения Челябинского государственного педагогического университета, открытого как педагогический институт

и ставшего кузницей педагогических кадров, а затем и педагогической элиты Южного Урала и России.

Кафедра педагогики и психологии была создана как кафедра «педологии». После известного постановления ЦК ВКП (б) о педологических извращениях она стала называться кафедрой педагогики и психологии.

На кафедре преподавали две дисциплины педагогику и психологию. Поэтому она до 1950 года носила название кафедра педагогики и психологии. Заведующими были Караковская Р.П., Нефедов, доценты Бобровский П.М., старший преподаватель Левин С.М., доцент Бендерский Б.С., профессор Экземплярский В.М. Все они были первыми учеными, которые преподавали научные психолого-педагогические дисциплины.

В 1951 году были созданы две отдельные кафедры: кафедра педагогики (заведующий, доцент В.А. Жданов) и кафедра психологии (заведующий, профессор В.М. Экземплярский).

С 30 ноября 1952 г. кафедру педагогики возглавил доктор педагогических наук профессор Н.И. Алпатов.

Однако в силу малочисленности кафедры психологии (3 человека к 1955 году) ее деятельность сочли неэффективной и в 1955 году объединили с кафедрой педагогики. Объединенную кафедру педагогики и психологии до 1961 г. возглавлял доктор педагогических наук профессор Н.И. Алпатов.

С 1962 г. заведующими кафедры были кандидат педагогических наук доцент М.Н. Терехин, с 1966 г. – кандидат педагогических наук доцент М.Е. Дуранов, с 1967 г. – кандидат педагогических наук доцент С.Е. Матушкин, с 1976 г. – доктор педагогических наук профессор Н.А. Томин.

С 1979 г. кафедра педагогики и психологии разделилась: кафедру педагогики возглавил доктор педагогических наук профессор Н.А. Томин, кафедру психологии – кандидат психологических наук доцент В.Я. Топычканов.

С 1991 года кафедру педагогики возглавляла доктор педагогических наук профессор Н.М. Яковлева, с 1996 г. – доктор педагогических наук профессор Н.Н. Тулькибаева.

31 августа 2013 года общеинститутские кафедры педагогики и психологии были ликвидированы. С 1 сентября 2013 года приказом ректора В.В. Садырина была создана общеинститутская кафедра педагогики и психологии. Здесь 12 сентября 2013 года заведующей единогласно была избрана доктор педагогических наук профессор Н.О. Яковлева.

Среди первых преподавателей кафедры был П.М. Бобровский.

Петр Михайлович Бобровский родился 9 октября 1891 г. в с. Пижанка Яранского уезда Вятской губернии в семье сельского учителя. Закончил историко-филологический факультет Варшавского университета в 1915 году по специальности «русский язык и литература», аспирантуру по педагогике в педагогическом институте г. Ростова-на-Дону (1932 г.). Служил в царской армии в чине подпоручика. С 1918 года – член РКП (б), с 1919 г. – начальник политотдела в одной из частей РККА. Работал на партийных, управленческих должностях. В 1935 году был направлен на работу в Пермский педагогический институт в качестве заместителя директора. С 1937 года был назначен заместителем директора ЧГПИ по учебной работе. В 1939 г. по личной просьбе был освобожден от обязанностей заместителя

директора ЧГПИ и направлен на работу в один из вузов Поволжья. Автор двух известных в педагогическом мире работ: «Режим в нормальном школьном детском доме», «Режим и распорядок как факты воспитания сознательной дисциплины». Проблема дисциплины в школе станет одной из ведущих тем для кафедры в 40-е годы XX в.

К научно-методической работе сотрудники кафедры педагогики и психологии в этот период стали привлекать студентов, учителей и их родителей.

В числе первых преподавателей психологии, кто активно занялся решением этой задачи, был Б.М. Козлов. Одной из новых форм работы со студентами, учителями и населением Челябинска, которую он предложил, стали кружки. На одном из заседаний кафедры руководителем кружка он и был утвержден. Б.М. Козлов предложил коллегам следующую тематику научно-популярных лекций в своем кружке для студентов:

1. Как организовать самостоятельную работу (чит. П.М. Бобровский).

2. Как слушать и записывать лекцию (чит. М.И. Чиринова).

3. Методика и организация самостоятельной работы с книгой (чит. Б.М. Козлов) и т.п.

Заметим, что для организации самостоятельной работы студентов педагогического института, кафедра педагогики и психологии ежегодно проводила обязательные лекции на тему: «Как слушать и записывать лекции» «Как самостоятельно работать над книгой», «Режим и организация умственного труда» и т.д.



В 1938 году на работу в педагогический институт Челябинска был приглашен профессор В.М. Экземплярский.

Владимир Михайлович Экземплярский родился 5 ноября 1889 года. Окончил духовную семинарию, историко-филологический факультет МГУ (диплом 1-й степени). В 1911 году решением Ученого совета был оставлен в университете для подготовки к ученому званию профессора по кафедре философии. В 1911–1916 году вел научную работу: читал лекции по философии, логике, психологии. В 1916 году после сдачи магистерского экзамена получил звание приват-доцента. С 1916 по 1927 годы вел экспериментальную работу по психологии. Автор нескольких крупных работ, в т.ч. «Проблема одаренности» (М., 1923), «Психология и педагогика памяти» (М., 1930), «Очерки психологии учебно-воспитательной работы в школе» (М., 1955) и др. В это же время читал лекции по педагогике и психологии в Военно-педагогическом институте и Московском институте физической культуры, работал в Нижнем Новгороде, где читал лекции по педагогике, психологии. В 1937 году был выслан в Челябинскую область «как член семьи осужденной». С 1938 года работал в Челябинском государственном педагогическом институте.

С 1941 по 1945 годы планировали повысить квалификацию через защиту диссертаций профессор В.М. Экземплярский (1942), старший преподаватель С.М. Левин (1945), доцент В.А. Жданов (1945), старший преподаватель Я.И. Тарасенко (1945), старший преподаватель Б.М. Козлов (1945); через сдачу кандидатского минимума должны были пройти ассистенты Н.И. Глузгал (1942), М.И. Чигринова (1942).

Но в 1941 году грянула война. Планы изменились. Например, Борис Митрофанович Козлов. Вместо подготовки к защите диссертации с 1941 года был в действующей армии: курсант полковой школы, заместитель командира пулеметной роты по политчасти, заместитель командира батальона, капитан. В боях за Родину был дважды ранен. Дошел до Кенигсберга. Был награжден орденами Красного Знамени, Отечественной войны 2-й степени, медалями «За взятие Кенигсберга», «За победу над Германией» и др. Вернулся в родной вуз в 1946 году.

В период с 1947 по 1949 гг. наиболее эффективно в научной сфере работала С.Н. Беляева-Экземплярская.

В 1948 году она собрала материал для двух глав докторской диссертации «Художественное восприятие и проблемы эстетического воспитания». С докладом по теме диссертации она выступила в Институте эстетического воспитания АПН РСФСР.

1 января 1949 года она выступила с докладом о художественном восприятии в Психологическом секторе Института философии Академии Наук СССР. Сдала в журнал «Иностранный язык в школе» статью по теме исследования «Психологические основы в овладении иностранной речью». Подготовила статью на тему «Обучение методам наблюдения и самонаблюдения студентов во время психологической практики на 1 курсе» и сдала ее в редколлегию института психологии АПН РСФСР.

В этом же году ею была подготовлена статья «Как готовить студентов к психологическому наблюдению», на нее был дан отзыв директора института психологии А.А. Смирнова. Статья была опубликована в журнале «Советская педагогика».

В 1948/1949 учебном году кафедра открыла научный кружок по педагогике и психологии в институтском Студенческом научном обществе. Первые занятия были проведены профессором В.М. Экземплярским, доцентами Б.С. Бендерским, С.Н. Беляевой-Экземплярской, ассистентами С.М. Левиным, Б.М. Козловым.

В начале 50-х годов XX века кафедре педагогики и психологии возглавил Николай Иванович Алпатов.

Профессор Алпатов родился 22 мая 1906 года в г. Ашхабаде. В 1925 г. окончил школу № 3 в г. Ташкенте. Через год поступил в Средне-Азиатский университет, через два года перевелся в ленинградский педагогический университет им. Герцена. В 1931 году ему был вручен диплом «педагог учебно-воспитательных учреждений». Направление получил на Дальний Восток, где до 1935 года в Хабаровске работал заведующим школой. С 1935 года преподаватель кафедры педагогики Куйбышевского пединститута. С 1940 года – директор спецшколы. С 1942 года – аспирант Ташкентского педуниверситета. Защитил кандидатскую диссертацию по теме «Педагогическая деятельность Ильи Николаевича Ульянова» (1943). После защиты работает доцентом кафедры педагогики и преподавателем Ташкентского суворовского училища. Небольшое время работает в Москве директором музея истории народного образования при созданной Академии педнаук. Заведует кафедрой в Рязанском пединституте. В 1948 году защищает докторскую диссертацию по теме «Очерки по истории кадетских корпусов и военных гимназий в России». С 1950 года – директор МГПИ, с 1952 по 1958 гг. –

директор ЧГПИ и заведующий кафедрой педагогики. За трудовые заслуги был награжден значком «Отличник народного просвещения», орденом Трудового Красного Знамени, медалью «За доблестный труд в Великой Отечественной войне. 1941–1945». В начале 60-х годов перебрался жить и работать в г. Воронеж.

В марте 1967 года доцент С.Е. Матушкин был избран заведующим кафедрой педагогики и психологии ЧГПИ и 13 июля 1967 года приказом Министра просвещения был введен в новый состав Совета ЧГПИ.

Семен Егорович Матушкин родился 5 мая 1922 года в с. Тарутино Чесменского района Челябинской области. После окончания школы был призван в армию. Во время Великой Отечественной войны служил в истребительной авиации. Награжден боевыми орденами и медалями. После демобилизации окончил ЧГПИ. Работал директором школы, затем – заведующий кафедрой педагогики. В 1961 защитил кандидатскую, в 1972 году – докторскую диссертацию. В 1974 году – избран членом-корреспондентом АПН СССР. В 1976 году – 1-й ректор ЧелГУ. Основная область научных интересов – разработка теоретических основ формирования культуры технического труда школьников.

Одной из самых актуальных проблем в работе кафедры педагогики и психологии ЧГПИ в середине 60-х годов XX века стала проблема программированного обучения. Ее главным разработчиком на кафедре был выпускник естественно-географического факультета ЧГПИ старший преподаватель В.А. Пятин, позднее – доктор педагогических наук, профессор, ректор Астраханского пединститута.

Приведем часть справки В.А. Пятина, подготовленной им для заведующего кафедрой Терехина М.Н., где он рассказывает о своей работе со школами города и области.

Работа по проблеме «Программированное обучение как средство развития самостоятельности учащихся на уроке» проводится в школах города с декабря 1963 года.

Первый этап работы (1963–1964 гг.) был этапом знакомства и пропаганды данной проблемы. Результатом первого этапа работы явилась конференция по программированному обучению в школах (июнь 1964 г.).

Второй этап (1965–1966 гг.) был этапом разработки программы пособий, методики применения программирования на различных уроках. Большую работу проводили учителя школы-интерната № 2 (Г.П. Синельникова, М.М. Зайцева, Р.Г. Шихова, М.И. Портнягина, Л.В. Родзиевская), школы № 13 (А.П. Сметанина), школы № 91 (Л.И. Киприянова, В.И. Пospelов), ШРМ № 12 (А.Ф. Кононова, Г.П. Хлебногова, М. Пономарева) и др. Результатом работы явилось издание программированных пособий по русскому языку, математике, химии, географии, начальным классам.

Надежда Максимовна Яковлева. Несколько слов о ее работе.

14 декабря 1993 года кафедра обсудила роль коллектива в деятельности научно-исследовательского Института педагогических проблем образования.

Доклад сделала зав. кафедрой Н.М. Яковлева. Она говорила, что главная задача созданного Института – разработка и внедрение всего нового в процессе обучения и воспитания в школе, в обновлении школы России. Институт

сотрудничает со школами 13, 35, 41, 46, 99, 102, 124, 128, 135 и другими. В работе института активное участие принимали преподаватели кафедры педагогики и психологии Сохрина В.Г., Хомутский В.Д. и другие. Главный итог работы: разработаны новые уставы, программы и планы обучения и воспитания. По ним работают школы, которые сотрудничают с институтом.

12 ноября 1996 года. Впервые протокол заседания кафедры подписан доктором педагогических наук, профессором, заведующей кафедрой педагогики Н.Н. Тулькибаевой. Начался очередной интересный этап развития и работы коллектива кафедры педагогики ЧГПУ. Была возрождена одна из самых интересных традиций кафедры педагогики и психологии: с 2001 года стали проводиться Всероссийские студенческие олимпиады по педагогике.

И еще несколько интересных фактов из жизни коллектива кафедры педагогики и психологии. Кафедра педагогики и психологии рекомендовала пять известных ученых-педагогов к избранию в члены-корреспонденты Академии Педагогических наук СССР. Среди них заведующий кафедрой педагогики и психологии ЧГПИ доктор педагогических наук, позднее первый ректор ЧелГУ С.Е. Матушкин, ставший позднее академиком АПН СССР (сейчас РАО), заведующий кафедрой педагогики Курганского пединститута доктор педагогических наук профессор А.Н. Сазонов, доктор педагогических наук профессор В.А. Сластенин. Кафедра рекомендовала на это звание и Н.А. Томина, ректора ЧГПИ 60-х гг. XX в., заведующего кафедрой педагогики, доктора педагогических наук, профессора, Почетного доктора ЧГПУ.

На кафедре педагогики и психологии в разное время работали известные организаторы высшего профессионального педагогического образования, народного образования Челябинской области и России. Среди них ректоры ЧГПИ – Василий Андреевич Жданов, Николай Иванович Алпатов, Николай Андреевич Томин, ректор ЧелГУ – Семен Егорович Матушкин, ректор Астраханского пединститута – Валерий Андреевич Пятин, директора (ректоров) Челябинского областного института усовершенствования учителей (ныне ИДППО) – Александра Федоровна Коломиец, Владимир Семенович Татьянченко, Сергей Григорьевич Молчанов, заведующий Челябинским ОблОНО Николай Сергеевич Костин и др.

*С.М. Морданова*

## **СУЩНОСТЬ И СОДЕРЖАНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ УЧАЩИХСЯ**

В последнее десятилетие наблюдается положительная динамика преступности среди несовершеннолетних и рост асоциального и антисоциального поведения учащейся молодежи. Для современности характерны видоизменение общественных ценностей и идеалов, социальных ролей, активизация адаптационных процессов. Особого подхода проблема воспитания нравственных качеств подрастающего поколения требует в юношеский период. Именно в юности происходят глубокие изменения в системе

жизненных ценностей, происходит ломка представлений, отказ от иллюзий, появляются новые взгляды, убеждения и оценка. Эти процессы происходят на фоне включенности личности в общественные процессы. К сожалению, темпы социализации в последние десятилетия снизились. Как следствие, получили распространение такие негативные качества, как апатия, инертность и социальное отчуждение молодежи.

Решить эту задачу можно совместными усилиями, возрождая и используя в воспитании подрастающего поколения прогрессивные традиции народов Казахстана, сопоставляя различные педагогические системы. Изучение традиционного педагогического опыта формирования нравственных качеств может служить средством модернизации воспитательных систем. Именно поэтому на современном этапе развития общества перед казахстанским образованием стоит задача формирования нравственных качеств молодого поколения, являющегося носителем национального идеала. Изменения, которые происходят в культурной, политической и общественной жизни Республики Казахстан требуют от учебных заведений постоянного совершенствования своей работы. Как подчеркивается в документах Правительства и Министерства образования и науки Республики Казахстан, в эпоху стремительного экономического роста необходимо повышать уровень педагогического образования для воспитания здорового, культурного, высоконравственного подрастающего поколения. В статье 11 Закона «Об образовании» Республики Казахстан задача воспитания определяется как формирование



прочных основ нравственности [3]. В основу политики государства в межэтнической сфере положен принцип «Единство в многообразии» [2]. Не случайно в Программе «Казахстан-2030» в качестве приоритетного направления выделяется формирование нового типа члена общества: ответственного, энергичного, высокообразованного, хорошо владеющего казахским, русским и английским языками, обладающего прекрасным здоровьем, являющегося патриотом своей процветающей быстрорастущей страны. В Законе о молодежной политике Республики Казахстан уделяется большое внимание приобщению молодежи к духовной культуре своего народа, укреплению атмосферы дружбы, мира и согласия в обществе, которые должны сформировать у молодого поколения чувство гордости за свою страну.

Особую значимость в настоящее время приобретает проблема поиска путей совершенствования морально-психологической атмосферы в полиэтническом коллективе в процессе приобщения детей к традиционным ценностям этносоциума, создания условий для реализации нравственного поведения, основанного на принципах гуманизма, на национальных и общечеловеческих ценностях [1].

В самые сложные годы становления независимости в Казахстане удалось избежать столкновений на межэтнической почве и раскола общества. В условиях преодоления постсоветского кризиса, выстраивания новых экономических и политических отношений, консолидация общества была достигнута на основе принципа внутривнутриполитической стабильности, гражданского мира и межэтнического согласия [3].

С первых дней обретения независимости консолидация казахстанского общества, обеспечение равноправного сосуществования всех этнических групп стали основополагающими направлениями национальной политики государства. В сложных условиях транзитного периода благодаря целенаправленной и последовательной политике государства в Казахстане не было столкновений на межэтнической почве, дестабилизации и раскола общества.

Фундаментом согласия и стабильности стал изначальный выбор в пользу формирования гражданской, а не этнической общности. Время доказало, что это самый разумный путь совмещения интересов всех граждан страны, независимо от их этнической принадлежности.

Бесспорно, в современных условиях воспитание нравственных качеств внутри учебного учреждения и формирование их у будущего гражданина, живущего в согласии с представителями других национальностей, – очень важная задача. Ведь учащиеся – это многонациональная социальная группа. Они входят в жизнь с определенным уровнем знаний и умений, которые в последующем становятся для них важным ориентиром в процессе общения в разнонациональных коллективах.

Для воспитания личности, аккумулирующей нравственные взаимоотношения в обществе, исторически идеально подходят условия в Казахстане: накоплен уникальный опыт национальной политики, обеспечивающий мирное сосуществование множества различных этносов и конфессий. При этом главным фактором успешности казахстанской модели межэтнического согласия выступает

сохранение баланса интересов населяющих страну этнических групп, не допускающего привилегированного положения одних и ущемления прав других.

#### Библиографический список

1. Алиев, Ж. Толерантность – залог стабильности [Текст] / Ж. Алиев // Страна и мир. – 2007. – № 26.
2. Биушкин, Г.И. Воспитание нравственной ответственности подростка (на основе идей В.А. Сухомлинского) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Г.И. Биушкин. – Оренбург, 2007.
3. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики [Текст]: учеб. пособ. для вузов / А.Н. Джуринский. – М.: ФОРУМ-ИНФРА, 1998.

*Г.С. Оксентюк*

### **МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ФОРМИРОВАНИЮ ГОТОВНОСТИ МАГИСТРОВ К ДЕЛОВОМУ ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

Проблема профессиональной подготовки магистров педагогического образования в настоящее время активно решается с позиции различных подходов.

Не вызывает сомнения, что готовность магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию является одним из ведущих структурных компонентов их профессиональной готовности. Подтверждение

этому находится в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – педагогическое образование (квалификация (степень) магистр), где обозначены следующие требования к профессиональной подготовке магистра: магистр педагогического образования должен решать в своей практической деятельности многочисленные и разноплановые задачи, заключающиеся, кроме прочего, в организации взаимодействия с коллегами, социальными партнерами, в том числе с иностранцами, а также осуществлять профессиональное самообразование и личностный рост. В числе общекультурных и профессиональных компетенций, которыми должен обладать магистр педагогического образования по окончании университета, в ФГОС ВПО приведены следующие: готовность осуществлять профессиональную коммуникацию на государственном (русском) и иностранном языках; готовность к систематизации, обобщению и распространению методического опыта (отечественного и зарубежного) в профессиональной области; способность проектировать формы и методы контроля качества образования, а также различные виды контрольно-измерительных материалов, в том числе на основе информационных технологий и на основе применения зарубежного опыта [4].

На основании вышеизложенного мы можем сделать вывод о том, что сформированная готовность магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию позволит им в полной мере соответствовать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта.

Мы убеждены в том, что на сегодняшний день, когда накоплен огромный научный потенциал (методологический, теоретический, дидактический, практический) по проблеме профессиональной подготовки магистра педагогического образования, нужна интеграция подходов, их теоретический синтез при разработке ее нового вида – подготовки к деловому межкультурному взаимодействию.

Такая позиция обеспечивала бы, на наш взгляд, целостность процесса формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию.

Обратимся к рассмотрению характера и возможностей использования научных подходов к процессу формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию на общенаучном и конкретно-научном уровне методологического анализа [3].

В качестве общенаучной методологической основы формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию целесообразно, на наш взгляд, использовать системный, деятельностный и культурологический подходы, а в качестве конкретно-научного базиса – профессионально-личностный и технологический подходы.

Важнейшим методологическим регулятором процесса формирования готовности магистра педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию является **системный подход**.

Данный подход требует реализации принципа единства педагогической теории, научного эксперимента и практики [5].

В процессе формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию данный подход рассматривается как подход, ориентирующий на необходимость рассматривать явления жизни как системы, имеющие определенное строение и свои законы функционирования, а так же как подход, обеспечивающий объединение разобщенных действий и мероприятий в единую систему целенаправленной, перманентно осуществляемой деятельности на всех уровнях.

Изучение любого социокультурного феномена связано с методологией **деятельностного подхода**, который также имеет междисциплинарный статус.

Сущность деятельностного подхода применительно к процессу формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию заключается в организации учебно-познавательной деятельности студентов, ведущими характеристиками которой являются мотивированность, предметность, целенаправленность, осознанность, через активное взаимодействие обучающего и обучаемого, отвечающим вызвавшей это взаимодействие потребностью овладения магистром педагогического образования знаниями и умениями по проблеме делового межкультурного взаимодействия в связи с его будущей профессиональной деятельностью. Поэтому учебный процесс рассматривается нами как процесс формирования познавательной деятельности обучаемых.

Следующим подходом, основные принципы которого также представляют большую ценность для формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию, является **культурологический подход**.

Культурологический подход позволяет рассматривать человека в учебной деятельности как свободную, активную личность, способную к самоопределению в результате общения с другими личностями, другими культурами и эпохами как в границах сегодняшнего мира, так и в общении с произведениями прошлых эпох.

В основе культурологического подхода, реализуемого в системе образования, лежит философско-педагогическая концепция «Школа диалога культур», разработанная В.С. Библером совместно с группой ученых [2], а также концепция культуры М.М. Бахтина [1].

Основным конкретно-научным подходом применительно к процессу формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию является **профессионально-личностный подход**.

Сущность данного подхода в отношении процесса формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию заключается в формировании личности магистра педагогического образования как профессионала с высоким уровнем интеграции личностной позиции, профессионально-педагогическими знаниями и умениями по проблеме межкультурного общения и подготовки к нему своих учащихся [6].

Обратимся к рассмотрению особенностей **технологического подхода**, имеющих большое значение для эффективного формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию.

Использование технологического подхода применительно к процессу формирования готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию заключается в построении образовательного процесса как единого целого, проецировании достижений дидактики в область педагогической практики.

Резюмируя вышеизложенное, следует отметить, что использование системного, деятельностного, культурологического, профессионально-личностного и технологических подходов, на наш взгляд, будет способствовать эффективному формированию готовности магистров педагогического образования к деловому межкультурному взаимодействию.

#### Библиографический список

1. Бахтин, М.М. К философии поступка [Текст] / М.М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. – 1986. – № 1. – С. 108–109.
2. Библер, В.С. Школа диалога культур: концепция [Текст] / В.С. Библер // Частная школа. – 1993. – № 1. – С. 37–44.
3. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский, Р.А. Таханов. – М., 2005. – 208 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 педагогического образование



(квалификация (степень) магистр) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://mag.sseu.ru/index.php/2011-05-16-11-29-49/14-050100fgos>

5. Педагогика [Текст]: учеб. пособ. для студентов пед. учебных заведений / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 2000. – 512 с.

6. Barnlund Dean C. Communication in a Global Village / Dean C. Barnlund. – Belmont, CA: Wadsworth Publishing Company, 2012. – 282 p.

*Л.Е. Ананьина*

**ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОЙ ПОМОЩИ  
ДЕТЯМ, ОСТАВШИМСЯ БЕЗ РОДИТЕЛЕЙ  
В ГОДЫ ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ  
(НА ПРИМЕРЕ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ)**

Одной из актуальных проблем современности является организация социальной помощи детям и подросткам, оставшимся без попечения родителей, преодоление беспризорности. Беспризорность детей и подростков как социальное явление связано с состоянием социальных отношений в различных сферах общества. Если формы существования беспризорности детей и подростков не отличаются большим разнообразием (отсутствие позитивных занятий соответственно возрасту, противоправное поведение, нищенство и попрошайничество, пьянство и алкоголизм, токсикомания и наркомания, бродяжничество), то условия существования

разнообразны: от широкомасштабных военных действий до последствий реформирования общественных отношений, таких как бедность, ликвидация производств и населенных пунктов.

Российское государство всегда рассматривало проблему организации помощи детям, оставшимся без попечения родителей, как общегосударственную, направленную на обустройство будущего. В современной России в категорию «дети, оставшиеся без попечения родителей» попадают как дети-сироты, так и дети – социальные сироты. Причем количество социальных сирот зависит напрямую от морального облика родителей, их умения адаптироваться к экономическим, политическим, национально-религиозным, культурным ситуациям.

Проблема детской беспризорности не новая, поэтому представляет интерес изучение аналогичных явлений в прошлом и опыта воздействия на эту проблему. В 20-е годы в советском государстве была создана система государственной и общественной помощи детям, оставшимся без попечения родителей, которая включала нормативно-правовую базу, сеть детских домов, трудовых детских коммун, ночлежных домов, приемников-распределителей, учреждений начального профессионального обучения, а также возможность семейного воспитания.

В начальный период Великой Отечественной войны шла эвакуация промышленных и сельскохозяйственных предприятий, учреждений и населения вглубь страны. Эвакуировались и детские дома. Многие граждане бежали из районов военных действий. При этом немало членов

семей потеряли друг друга. Сложились семьи, в которых дети остались без одного или обоих родителей, но с родными. Многие дети остались без семьи. Учитывая данную ситуацию, Совет народных комиссаров СССР в январе 1942 года в постановлении «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» [1] ставил задачу перед органами законодательной и исполнительной власти республик, краев и областей не допустить оставления детей беспризорными, возложив на них персональную ответственность за судьбы детей. В нем выделены такие категории детей, оставшихся без родителей, как «дети, оставшиеся сиротами», «дети, потерявшие родителей при переезде в другую местность». При советах народных депутатов всех уровней создавались комиссии по устройству детей, оставшихся без родителей, в составе представителей государственной власти, органов НКВД, народного образования, здравоохранения, а также профсоюзов, комсомола. Они руководили работой по выявлению всех детей без родителей и помещению их в детские приемники-распределители. Детей в возрасте до 2 лет немедленно помещали в детские учреждения. В детские приемники-распределители собирали детей до 15 лет, а судьба каждого ребенка должна была решаться в течение двух недель. Преимущество отдавалось патронированию или воспитанию детей в семье. Детей от 3 до 14 лет через народное образование помещали в детские учреждения, детей старше 14 лет через органы НКВД отправляли на работу на промышленные и сельскохозяйственные предприятия с обеспечением жильем или в школы ФЗО для получения профессии. Поскольку

детей были тысячи, то создавался центральный адресный детский стол, а в районах страны – соответственно детские адресные столы, выполнявшие задачу регистрации всех детей, оставшихся без родителей. СНК СССР в июле 1943 года вновь обратил внимание на необходимость мер борьбы с детской беспризорностью, безнадзорностью, хулиганством [2]. В постановлении говорилось о создании в дополнение к трудовым колониям, в которых содержались несовершеннолетние правонарушители, трудовых воспитательных колоний для детей от 11 до 16 лет, совершающих мелкие правонарушения, хулиганские поступки, мешавшие педагогической работе в детских домах. На органы НКВД возлагалась поимка беспризорников на транспорте, для чего создавались дорожные отделения милиции по борьбе с детской беспризорностью и детской преступностью.

Таким образом, в начальный период Великой Отечественной войны сложилось два направления социальной помощи детям войны: противодействие беспризорности детей, находящихся в семье и вне семьи, и социальное устройство детей, оставшихся без родителей под защиту государства.

Красноярский край не отличался решением детского вопроса в довоенные годы. В довоенные годы борьбу с детской беспризорностью вели советские и партийные органы власти, а также краевая детская комиссия, имеющая детдома и предприятия и краевой детский фонд им. В.И. Ленина по организации помощи беспризорным детям. В их документах отмечалось, что борьба с беспризорностью детей имеет много недостатков, наблюдается наплыв детей из деревень,

где колхозы отказывают в помощи нетрудоспособным детям колхозников [3]. В городе Красноярске имелось 6 детских домов и школа глухонемых, а в крае 32 – детских дома. Воспитанники детских домов и беспризорники в соответствии с возрастом трудоустраивались на производство, в совхозы и колхозы, в Красную Армию, в школы фабрично-заводского ученичества [4].

С началом войны органы государственной власти, прежде всего, оказывают помощь семьям лиц, призванных в Рабоче-крестьянскую Красную армию (РККА), выплачивая пособия, трудоустраивая трудоспособных членов семей военнослужащих, детей в детские ясли, детские сады [5], помогая топливом, одеждой, обувью [6], учащимся – детям фронтовиков с 1944 года выплачивается стипендия. Семьи эвакуированных размещались в домах красноярцев, иногда по 2–3 семьи. В архивных документах отмечается, что не всегда между местным населением и эвакуированными было взаимопонимание. Так, местные жители не хотели продавать излишки продуктов, а требовали в обмен мануфактуру. Для семей эвакуированных не всегда хватало керосина, топлива, рабочих мест. Но в летний период для детей фронтовиков и эвакуированных работали пионерские лагеря, детские школьные площадки. Особое внимание уделялось семьям воинов, ушедших добровольцами в Сталинскую стрелковую бригаду сибиряков-красноярцев. За ними закреплялись квартиры, столовые, магазины, в квартирах силами общественности проводился ремонт, выделялось топливо на весь отопительный сезон, оказывалась материальная помощь одеждой, обувью [7].

В период Великой Отечественной войны велась среди населения разъяснительная работа по добровольному патронированию, опеке и попечительству над детьми, оставшимися без родителей. В начале 1944 года было на патронировании 3500 человек и усыновлено 506 детей. Детям, находящимся на патронировании, выплачивалось денежное пособие и хлебный паек. Но постоянно ощущалась нехватка одежды, обуви.

В Красноярский край привозят много детей из детских домов и детей, оставшихся без родителей. Местные детские дома были маломощными, оказались переполненными. В Красноярский край в сентябре 1942 года прибыл эшелон с детьми из Ленинграда в количестве 1458 человек – 22 детских учреждения (5 детских яслей, 13 детских садов и 4 детских дома). Дети были распределены в детские учреждения в районы края, для них пионеры, комсомольцы собирали игрушки, книги, одежду, игры, продукты. 18 человек сирот-дошкольников были взяты в семьи на воспитание, 24 человека старше 14-летнего возраста направлены на промышленные предприятия [9]. По решению ЦК ВЛКСМ (май, 1942 г.) бюро крайкома ВЛКСМ постановило создать денежный фонд помощи детям, пострадавшим от немецких захватчиков, потерявших родителей, детям фронтовиков и эвакуированных, собирая средства от комсомольско-молодежных воскресников, индивидуальных взносов. Эти средства расходовались в основном на помощь детским домам, садам, интернатам, столовым [8]. Новые детские дома были рассчитаны на 100–150 воспитанников. Ощущалась нехватка квалифицированных педагогических кадров, что приводило

к «отсутствию должной воспитательной работы». Краевой отдел народного образования рекомендовал проводить воспитательную работу в оборонных кружках, систематически проводить лекции из истории русского народа, на историческом материале воспитывать героизм, патриотизм. Большое значение придавалось трудовому воспитанию, подготовке детей к самостоятельной жизни. Шел поиск родителей и других родных.

Таким образом, социальная помощь детям из семей и детям, оставшимся без родителей, в годы Великой Отечественной войны была организована органами советской власти с привлечением общественных организаций; основной причиной детской безнадзорности была потеря родителей; был введен учет всех детей, оставшихся без родителей; дети помещались в детские учреждения с учетом возраста; судьба детей решалась в кратчайшие сроки; государство создала новые детские дома, привлекая как государственные средства, так и средства населения

#### Библиографический список

1. Постановление СНК СССР от 23 января 1942 г. № 75 «Об устройстве детей, оставшихся без родителей» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://tehnorma.ru/doc\\_ussrperiod/textussr/ussr\\_4340.htm](http://tehnorma.ru/doc_ussrperiod/textussr/ussr_4340.htm)

2. Постановление СНК СССР от 15 июня 1943 г. № 659 «Об усилении мер борьбы с детской преступностью, безнадзорностью и хулиганством» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://ru.wikisource.org/wiki>

3. ГАКК. Ф. П. – 26. Оп.1. Д. 324. Л. 44, 46.

4. ГАКК. Ф. П. – 17. Оп. 1. Д. 71, Л. 125, 126.
5. ГАКК. Ф. П. – 26. Оп. 3. Д. 6. Л. 2, 3.
6. ГАКК. Ф. П. – 26. Оп. 3. Д. 284. Л. 49–51.
7. ГАКК. Ф. Р. – 1386. Оп. 1. Д. 849.
8. ГАКК. Ф. П. – 1471. Оп. 3. Д. 432. Л. 34.
9. ГАКК. Ф. П. – 26. Оп. 3. Д. 283. Л. 14.

*Л.В. Титова*

**РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛИЗАЦИИ  
И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ-СИРОТ  
И ДЕТЕЙ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ  
РОДИТЕЛЕЙ, В МКОУ «ДЕТСКИЙ ДОМ»  
ГОРОДА МИАССА**

Цель работы коллектива МКОУ «Детский дом» г. Миасса сформулирована в соответствии с программным документом «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012–2017 годы», а именно создание каждому ребенку условий для образования, воспитания и социализации, максимально возможной самореализации в социально позитивных видах деятельности, обеспечение благополучной интеграции в общество. На пути к достижению цели наш коллектив сталкивается с рядом проблем, которые возникают у воспитанников в плане постинтернатной адаптации и социализации коллектива. Достаточно часто у выпускников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации, происходит срыв адаптационных механизмов, результатом чего



является отклоняющееся поведение, которое проявляется как в активных асоциальных действиях (физическое насилие, воровство, антиобщественные деяния), так и в отклонениях социально-пассивного типа (уход от личностных и социальных проблем). Для решения данных проблем на базе учреждения созданы педагогические условия для преодоления негативного влияния интернатного учреждения на развитие личностных качеств воспитанников, способности их адаптации в обществе.

Мы определили основные направления деятельности в учреждении, направленные на решение проблем социализации и социальной адаптации воспитанников:

- 1) повышение качества основного образования воспитанников через реализацию образовательных программ дополнительного образования;
- 2) внедрение инновационных программ;
- 3) устройство и сопровождение детей и их семей;
- 4) постинтернатное сопровождение выпускников.

Рассмотрим выделенные направления более подробно.

Первое направление. У воспитанников детских домов, как правило, наблюдается нарушение познавательной деятельности. По результатам психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) г. Челябинска для воспитанников школьного возраста (53 человека) определены три типа программы обучения, которые представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Программа обучения	Количество (чел.)	Количество (в %)
Программа VII вида	35	66%
Программа I вида	1	2%
Воспитанники, имеющие сохранный интеллект	17	32%

На основании заключения ПМПК в детском доме с детьми работают специалисты (психолог, логопед, дефектолог), работает библиотека и информационный центр. Дети овладевают навыками пользователя ПК и свободно используют ресурсы Интернета. В 2012–2013 учебном году 12 детей стали участниками олимпиад, в марте две воспитанницы выступили на Всероссийской конференции под эгидой ЮНЕСКО «От школьного проекта к научной деятельности», где получили диплом 3 степени. У ребят изменились жизненные ориентиры: 15 человек считают необходимым получение высшего образования.

В процессе социализации воспитанников значимую роль играет система дополнительного образования, взаимодействие с учреждениями культуры, спорта, туризма. Все воспитанники детского дома охвачены кружковой и секционной работой. Дети посещают кружки и секции не только в рамках детского дома (10 направлений), но за его пределами. За 2012–2013 учебный год 13 воспитанников детского дома стали лауреатами городских и областных фестивалей. На II областном фестивале команд детских домов в июне 2013 года дети заняли 4 место.

Второе направление – внедрение инновационных программ. В 2012 году мы участвовали в региональном

проекте под руководством АНО Центр «Со-Действие» – «Добровольцы». Цель данного регионального проекта – содействие духовно-нравственному развитию, социализации и самореализации воспитанников государственных интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, посредством создания поддерживающей среды для их общения и организации совместной добровольческой деятельности с представителями учащейся молодежи, некоммерческих организаций и бизнес-структур. Воспитанники после участия в проекте научились жить и работать в команде, участвовать в социальном проектировании. В 2012 г. было сформировано 2 команды по 10 человек «Пламя» и «Технология добра». В ходе реализации проектов было проведено порядка 12 крупных мероприятий, 12 акций, 6 мастер-классов.

Третье направление – устройство и сопровождение детей и их семей. Работа детского дома ведется в тесном контакте с УСЗН Администрации Миасского городского округа. Работа по определению ребенка в семью подразделена на 4 блока:

- 1) подбор для ребенка родителей – знакомство;
- 2) гостевой режим (консультации, деловые игры, школа приемных родителей и др.);
- 3) передача в семью;
- 4) сопровождение.

Самое главное – понять, что приемная семья – это живой организм, что там тоже возможны кризисные моменты, которые необходимо решать, а не возвращать ребенка обратно в государственное учреждение [3, с. 245–246].

Гостевой режим мы рассматриваем как переходный этап при определении ребенка в семью, и здесь очень важен профессиональный подход [1]. В детском доме ведется большая работа по временной передаче детей в семьи. На данный момент 23 воспитанника имеют возможность временно посещать семьи родственников или граждан. Отдыхали в течение лета в семьях граждан в 2013 г. – 24 чел., 2012 г. – 12 чел., 2011 г. – 16 чел.

Четвертое направление – постинтернатное сопровождение выпускников. Данное сопровождение направлено на адаптацию в обществе, самореализацию, психологическую и юридическую поддержку. В рамках сопровождения осуществляется контроль выпускников, выпускники часто приезжают к специалистам детского дома за получением консультации (ведется журнал); за 2012 год было 20 обращений, за 6 месяцев 2013 года – 18 обращений. Социальные педагоги, воспитатели помогают решать проблемы, которые возникли у выпускников.

Таким образом в МКОУ «Детский дом» г. Миасса созданы оптимальные условия для полноценного развития и образования воспитанников. Происходит реабилитация детей при активном участии волонтеров и некоммерческих организаций. Внедряются инновационные технологии в работе с детьми через реализацию социального проекта «Добровольцы». Проводится устройство детей в семью и сопровождение приемных родителей. Осуществляется постинтернатное сопровождение выпускников. Мы видим перспективу нашего учреждения в постинтернатном перепрофилировании в центр по устройству детей

в семью и сопровождение замещающих семей. Поэтому опыт работы наших специалистов в рамках «Школы приемных родителей» будет основополагающими в дальнейшей деятельности.

#### Библиографический список

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 19.05.2009 года № 432 «О временной передаче детей, находящихся в организациях для детей сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в семьи граждан, постоянно проживающих на территории РФ».

2. Ослон, В.Н. Приемная семья – кризисы первого года [Текст] // Формирование гуманитарной среды и внеучебная работа в вузе, техникуме, школе / под ред. В.Н. Стегния. – Т. 2. – Пермь, 2000. – С. 245–246.

*Т.П. Балабанова*

### **ПРОФИЛАКТИКА СЕМЕЙНОГО НЕБЛАГОПОЛУЧИЯ И ВОССТАНОВЛЕНИЕ СЕМЕЙНЫХ СВЯЗЕЙ В УСЛОВИЯХ СОЦИАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА**

Семья – базисная основа первичной социализации личности. Именно в семье начинается процесс усвоения ребенком общественных норм и культурных ценностей. Социально-психологическими исследованиями выявлено, что влияние семьи на ребенка сильнее, чем влияние школы,

улицы, средств массовой информации. Следовательно, от социального климата в современной семье, духовного и физического становления в ней детей в наибольшей степени зависит успешность процессов развития и социализации ребенка.

Сегодня семья как основной социальный институт затронута системным кризисом. Все больше семей оказывается на грани перехода из категории неблагополучных (дисфункциональных) в категорию семей «группы риска», увеличивается количество неблагополучных семейных союзов.

Семейное неблагополучие необходимо рассматривать как самостоятельный социально-психологический феномен, выступающий как фактор девиантного поведения детей. Семейное неблагополучие – комплекс причин различного характера, связанных с нарушением выполнения воспитательной функции семьи, вызывающих деформацию личности ребенка и приводящих к девиантному поведению.

Весьма разнообразные причины, вызывающие семейное неблагополучие, взаимосвязаны и взаимозависимы. Можно выделить три группы причин неблагополучия в семье, негативно воздействующих на ребенка: кризисные явления в социально-экономической сфере, которые непосредственно влияют на семью и снижают ее воспитательный потенциал; причины психолого-педагогического свойства, связанные с внутрисемейными отношениями и воспитанием детей в семье; причины биологического характера.

Ослабление или даже разрыв семейных связей между детьми и родителями так же вызывают: сверхзанятость родителей; конфликтная ситуация семье; пьянство родителей;

случаи жестокого обращения с детьми; отсутствие в семье благоприятной эмоциональной атмосферы; типичные ошибки родителей в воспитании детей; особенности подросткового возраста и др.

Таким образом, по всей совокупности причин и факторов, вызывающих семейное неблагополучие по отношению к ребенку, определяющими являются субъективные факторы и причины психолого-педагогического свойства.

В неблагополучной семье нарушена структура, размыты внутренние границы, имеются явные или скрытые дефекты воспитания, вследствие чего нарушается психологический климат, обесцениваются или игнорируются основные семейные функции. От внутрисемейного неблагополучия страдает качество детско-родительских отношений, уровень доверия, уважения в семье. Дети из таких семей менее успешны в социальных отношениях, часто имеются эмоциональные и внутриличностные проблемы.

В контексте ранней профилактики семейного неблагополучия основными направлениями деятельности специалистов социально-реабилитационного центра является восстановление функций семьи, оптимизация детско-родительских отношений, создание условий для формирования ответственного родительства, что обеспечивает нормальное воспитание и образование ребенка в семье, восстановления утраченных семейных связей и формирование осознанной родительской позиции. Акцент в деятельности специалистов социально-реабилитационного центра в современных условиях делается на работу с семейным окружением ребенка с позиции системного подхода.

Особую роль в этой системе целенаправленной профилактической деятельности специалистов социально-реабилитационного центра отводится следующим элементам:

1) формированию у детей и подростков позитивных стандартов здорового образа жизни, сознательного отношения к родительству;

2) психолого-педагогическому сопровождению родительства на разных стадиях его становления;

3) раннему предупреждению неблагоприятных воздействий со стороны семьи (в кризисные для нее моменты) на развитие ребенка;

4) восстановлению социального статуса несовершеннолетнего как члена семьи, ученика, гражданина.

Решение поставленных задач педагоги и психологи социально-реабилитационного центра осуществляют через реализацию ими разработанных программ:

– Программу аутогенной тренировки с элементами эмоционально-волевого тренинга для несовершеннолетних с девиантным поведением «Равновесие»;

– Программ профилактики употребления психоактивных веществ «Я сам строю свою жизнь» (возраст от 12 до 18 лет), «Волшебная страна чувств» (возраст от 6 до 12 лет);

– Программу обучения детей и подростков основам безопасности жизнедеятельности «Защити себя»;

– Программу социально-бытовой реабилитации «Помоги себе сам»;

– Программу ситуационно-интерактивной игры «Дочки-матери» по формированию навыков семейной жизни у воспитанников детского учреждения;



- Программу «Мои сильные и слабые стороны» коррекционно-развивающие занятия для подростков;
- Программу коррекции страхов и тревожности у детей дошкольного возраста «Я больше не боюсь»;
- Программу «Развитие навыков общения и позитивного отношения к себе»;
- Программ: развития эмоциональной сферы «Уроки добра», «Путешествие с гномом»;
- Программу «Мир эмоций»;
- Программу: «Культура русского народа». Возраст от 3 до 16 лет;
- Программу «Традиции русского народа». Возраст от 3 до 16 лет.

От социально-психологического климата в семье, детско-родительских отношений в наибольшей степени зависит успешность процессов развития, социализации и психического здоровья ребенка. Поэтому семье, не справляющейся с основными своими функциями по содержанию и воспитанию детей, требуется квалифицированная помощь.

Для успешного проведения комплексной реабилитации семьи гармонизации внутрисемейных отношений, активизации семейного потенциала специалистами социально-реабилитационного центра была разработана программа «Школа для родителей».

Цели программы: профилактика социального сиротства; активизация влияния на семьи, находящиеся на социальном патронаже; оказание помощи семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию.

Задачи программы: реализация родительских ресурсов через обучение внутрисемейному взаимодействию; помощь в решении конфликтов в семье и преодолении кризиса; формирование коммуникативной культуры родителей, ответственность за выполнение своих родительских обязанностей; повышение уровня социальной компетентности семьи; формирование у детей и их родителей установок на ведение здорового образа жизни.

Процесс реализации программы осуществляется с учетом основных принципов:

- личностно-дифференцированного подхода к семье, ее членам;
- объективной оценки семейной ситуации;
- установки на развитие позитивного воспитательного потенциала семьи, ее способности к самопомощи и самоорганизации;
- доброжелательного и безоценочного отношения к каждому члену семьи, создания спокойной и комфортной обстановки во время встреч;
- разграничения личных и профессиональных отношений.

Программа реализуется с 2009 года.

Программные мероприятия начинаем с изучения с семьи.

Приступая к работе с семьей, специалисты социально-реабилитационного центра предварительно изучают ее по таким параметрам:

- состав семьи, ее структура (полная, неполная, многодетная, родители разведены и т.д.);

- жилищно-бытовые условия;
- материальная обеспеченность;
- воспитательный потенциал семьи (сильный, неустойчивый, слабый, негативный).

Характер взаимоотношений в семье:

- между взрослыми членами семьи (гармоничные, компромиссные, неустойчивые, мнимые, конфликтные, аморальные и другие);
- между другими членами семьи и ребенком;
- позиция ребенка в семье (педагогически оправданная; «кумир семьи»; объект постоянных ссор взрослых; предоставлен самому себе; запуган авторитарным отношением).

Выделяем те проблемы семьи, которые оказывают негативное воздействие на ребенка, могут приводить его в состояние скрытых и явных конфликтов (отклонения в поведении членов семьи: алкоголизм, наркомания и т.д., низкий достаток, слабый воспитательный потенциал и т.д.).

Работы с неблагополучной семьей осуществляется в несколько этапов:

- 1) изучение семьи и осознание существующих в ней проблем;
- 2) первичное обследование жилищных условий семьи;
- 3) знакомство с членами семьи и ее окружением, беседа с детьми, оценка условий их жизни;
- 4) изучение причин неблагополучия семьи, ее особенностей, ее целей, ценностных ориентаций;
- 5) изучение личностных особенностей членов семьи;
- 6) социальный консилиум по определению путей выхода семьи из трудной жизненной ситуации;

7) составление индивидуальной программы реабилитации несовершеннолетнего и карты индивидуальной программы реабилитации семьи;

8) взаимодействие с учреждениями профилактики безнадзорности и правонарушений (образовательные учреждения, учреждения здравоохранения, ПДН, КДН, отдел опеки и попечительства, комплексный центр) по проведению работы с неблагополучной семьей по выходу ее из трудной жизненной ситуации;

9) текущие и контрольные посещения семьи (специалистами социально-реабилитационного центра и совместные с вышеуказанными учреждениями);

10) выводы о результатах работы с неблагополучной семьей, возвращение ребенка в семью.

Специалистами социально-реабилитационного центра строится работа с неблагополучной семьей так, чтобы родители приняли не иждивенческую позицию, а активизировали ресурсы семьи при поддержке ее ближайшего окружения по выходу из трудной жизненной ситуации.

Ставятся четкие, конкретные цели по выходу семьи из кризиса и возвращению ребенка в семью.

В работе Школы для родителей принимают участие специалисты учреждения: воспитатели, педагог-психолог, социальный педагог, специалист по социальной работе, логопед, фельдшер, инструкторы по труду.

Формы работы: беседа, социальный патронаж, заседания «родительской школы», анкетирование, консультирование, мастер-класс, упражнения с элементами тренинга.

Реализация программы «Школа для родителей» способствует оздоровлению межличностных и внутрисемейных

отношений, повышению социальной и педагогической компетентности родителей, творческого потенциала семьи, улучшению семейного микроклимата, снижению уровня социальной дезадаптации несовершеннолетних.

По статистике более 60% от количества устроенных детей после реабилитации в социально-реабилитационном центре возвращаются в родные семьи.

Работа специалистов в социально-реабилитационном центре в условиях учреждения позволяет наладить детско-родительские отношения, повысить уровень семейной культуры, сформировать навыки самопомощи и саморазвития, совершенствовать родительскую эффективность через безусловное принятие ребенка.

Таким образом, главное в решении проблем семейного неблагополучия в условиях социально-реабилитационного центра является системная работа с несовершеннолетним и его семьей, направленная на профилактику детского и семейного неблагополучия, формирование осознанной родительской позиции. Раннее предупреждение неблагоприятных воздействий со стороны семьи (в кризисные для нее моменты) снижает рост социального сиротства, детской безнадзорности.

#### Библиографический список

1. Буянов, М.И. Ребенок из неблагополучной семьи [Текст] / М.И. Буянов. – М., 1988.
2. Сухомлинский, В.А. Мудрость родительской любви [Текст] / В.А. Сухомлинский. – М., 1988.
3. Титаренко, В.Я. Семья и формирование личности [Текст] / В.Я. Титаренко. – М., 1987.

## Сведения об авторах

*Абдрахимова Д.И.*, ассистент кафедры прикладной математики Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

*Ананьина Л.Е.*, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социальной работы и социологии Сибирского государственного технологического университета, г. Красноярск

*Антипова Е.И.*, преподаватель кафедры предпринимательства и менеджмента Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

*Бабенкова Е.В.*, начальник отдела семьи, назначения и выплаты детских пособий Управления социальной защиты населения Октябрьского муниципального района

*Балабанова Т.П.*,

*Васильева Г.Ф.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и социальной работы Псковского государственного университета, г. Псков

*Врублевская О.А.*, кандидат философских наук, старший преподаватель кафедры социальной работы и социологии ФГБОУ ВПО «СибГТУ», г. Красноярск

*Гребнева Ю.А.*, студентка ЧГПУ

*Димухаметов Р.С.*, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Международной педагогической академии, профессор кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Егорова С.В.*, учитель начальных классов МБОУ СОШ № 4 г. Челябинска

*Жеребкина В.Ф.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Забачева Е.Н.*, председатель РВС (Родительское Всероссийское Сопротивление) Челябинского отделения, г. Челябинск

*Конев Л.М.*, доцент кафедры педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Костюнина А.Е.*, студентка 4 курса Южно-Уральского государственного университета, г. Челябинск

*Макаров А.О.*, аспирант Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Моздокова Ю.С.*, доктор педагогических наук, профессор Российского государственного социального университета, г. Москва

*Морданова С.М.*, Костанайский социально-технический колледж

*Оксентюк Г.С.*, аспирант кафедры педагогики и психологии ЧГПУ, г. Челябинск

*Пташко Т.Г.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Разорвина Е.В.*, заместитель директора по воспитательной работе Октябрьского муниципального казенного

учреждения социального обслуживания населения «Социально реабилитационный центр «Надежда»

*Рогожкина М.Н.*, педагог-психолог МКУСО «Социально реабилитационный центр для несовершеннолетних», г. Верхний Уфалей

*Рослякова С.В.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии ЧГПУ, г. Челябинск

*Сидоренко Н.С.*, доктор исторических наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета

*Скребцова Т.П.*, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, декан факультета социального образования, г. Челябинск

*Смирнова С.С.*, воспитатель Муниципального бюджетного образовательного учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, детского дома № 5, г. Челябинск

*Старцун О.В.*, студентка, ЧГПУ, г. Челябинск

*Сущик А.В.*, социальный педагог МОУ «Детский дом» Катав-Ивановского муниципального района

*Титова Л.В.*,

*Туктарова О.Н.*, педагог-психолог МБОУ детский дом № 6, г. Челябинск

*Турткараева А.К.*, руководитель Управления образования акимата Костанайской области, г. Костанай, Республика Казахстан



*Тулькибаева Н.Н.*, доктор пед. наук, профессор Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Худанина Е.В.*, педагог-психолог МБОУ детский дом № 14

*Черникова Е.Г.*, кандидат социологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Шевченко А.А.*, кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы, педагогики и психологии Челябинского государственного педагогического университета, г. Челябинск

*Цилицкий В.С.* студент 5 курса факультета коррекционной педагогики ЧГПУ, г. Челябинск

Научное издание

Общественный диалог: социальная защита  
и поддержка детей-сирот и детей, оставшихся  
без попечения родителей: Материалы Всероссийской  
с международным участием научно-практической  
конференции (12–13 ноября 2013 г.)

ISBN

Работа рекомендована РИСом университета  
Протокол №

Издательство ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор О.В. Боярская

Подписано в печать 2014 г.  
Объем 10,6 уч-изд.л.

Формат 60x84/16  
Тираж 100 экз.

Отпечатано с готового оригинал-макета  
в типографии ЧГПУ  
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69