

У Ч Е Н Ы Е
З А П И С К И

№ 6 (82)
2010

**РОССИЙСКОГО
ГОСУДАРСТВЕННОГО
СОЦИАЛЬНОГО
УНИВЕРСИТЕТА**

МОСКВА

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР

В. И. Жуков, академик РАН

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Э. Лукович, профессор Института кондуктивной педагогики (Венгрия)

Т. И. Ойзерман, академик РАН

Е. М. Бабосов, академик НАН (республика Беларусь)

М. Хейкеле, профессор социологии, СТАКИС (Финляндия)

В. Н. Иванов, член-корреспондент РАН

НАУЧНО-ЭКСПЕРТНЫЕ ОТДЕЛЕНИЯ РЕДАКЦИОННОЙ КОЛЛЕГИИ

Актуальные проблемы социальной политики

А. В. Дмитриев, член-корр. РАН —
ответственный редактор.

Л. В. Федякина, д. пед. н.
Ю. Г. Демин, д. юр. н.

Социология социальной сферы

М. Л. Малышев, д. соц. н. —
ответственный редактор.

В. Н. Бобков, д. эк. н.
Г. И. Осадчая, д. соц. н.

Социальная философия, история и политология

Н. В. Старостенков, д. ист. н. —
ответственный редактор.

В. П. Ляшенко, д. филос. н.
И. С. Савченко, д. полит. н.

Социальное управление экономика и право

О. А. Уржа, д. соц. н. —
ответственный редактор.

А. А. Грунин, д. эк. н.
Д. А. Сумской, д. юр. н.

Социальная педагогика, психология и биология

К. Н. Костриков, д. филос. н. —
ответственный редактор.

Л. В. Мардахаев, д. пед. н.
Г. И. Ефремова, д. псих. н.
В. Ю. Зубкова, д. биол. н.

Математика, информатика, филология и лингвистика

Г. С. Жукова, д. физ.-мат. н. —
ответственный редактор.

Ю. П. Кораблин, д. техн. н.
Е. В. Сидоров, д. филол. н.
А. П. Свиридов, д. техн. н.

Календарь научной жизни

Л. Г. Лаптев, д. псих. н. —
ответственный редактор.

А. В. Гапоненко, к. пед. н.
Н. В. Гудыма.

Научные анонсы, презентации, рецензии

А. И. Щербакова, д. пед. н. —
ответственный редактор.

В. Н. Лопатин, д. пед. н.
Н. К. Жамалетдинов.

СОДЕРЖАНИЕ

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ

А. С. Выдрина, С. И. Григорьев, Ю. В. Лунина

К вопросу о социальной эффективности года молодежи в России 2009 г. (опыт экспертной оценки нового социального явления)..... 4

А. М. Егорычев, С. Н. Дубинин

Россия на пороге XXI века: инновационные тенденции и национальные приоритеты 10

Т. П. Ларионова

Опыт моделирования социально-экономических процессов в Республике Татарстан 16

СОЦИАЛЬНОЕ УПРАВЛЕНИЕ. ЭКОНОМИКА. ПРАВО

А. А. Панов

Имущество, подлежащее конфискации по действующему УК РФ: критический анализ 21

М. Н. Курочкина

Правовое обеспечение безопасности культурно-развлекательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья..... 28

Л. В. Мардахаев, Т. А. Маловидченко

Истоки и перспективы развития социально-педагогического подхода к защите прав и личного достоинства ребенка 34

О. А. Манохина

Органы местного самоуправления как социально-правовой институт в решении социально-экономических проблем..... 41

СОЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ

Р. С. Димухаметов

Ключевые идеи образования в XXI веке 49

И. П. Марченко, А. И. Марченко

Проблемы модернизации профессиональной подготовки кадров для системы социального управления 54

Е. А. Костина

Культуроцентричность образования – требование современного этапа развития общества 60

Г. С. Жукова, О. И. Воленко, Е. В. Комарова

К вопросу о системе педагогических парадигм профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в университетском комплексе 64

С. Н. Фомина

Подготовка специалистов социальной сферы к конструктивному разрешению конфликтов в профессиональной среде 70

Л. М. Захарчук

Формирование индивидуального стиля поведения будущего специалиста по социальной работе..... 74

А. А. Елесина

Воспитание этнической толерантности у будущих работников социальной сферы 78

В. В. Латышин, Р. С. Димухаметов

Ключевые идеи диверсификации системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза 81

Е. Г. Локотко

Информационная компетентность учителей гуманитарного цикла и необходимость ее повышения в системе непрерывного образования 86

Л. В. Федякина, Н. И. Никитина

О формировании квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации 93

СОЦИОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Т. Е. Лифанова

Профессиограмма специалиста по социальной работе: современный подход.... 99

И. В. Марченко

Задачи и особенности социологического анализа института кадрового резерва ... 102

Л. Г. Гусякова, Т. В. Сиротина Социальные науки и современные теории социальной работы	106
Ю. С. Ерохин Цикличность кризиса в технологии социальной работы	110
А. С. Выдрин Социологическое осмысление социальной рекламы: современное состояние..	115
И. С. Карпикова, А. А. Соломеин Проблемы и перспективы развития пенсионного страхования: мнение работающего населения.....	121
СОЦИАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ	
В. В. Виноградов Формирование социальности осужденных как социально-педагогическая про- блема	127
В. С. Третьякова, А. А. Игнатенко Социально-педагогическая деятельность по формированию коммуникативной культуры у воспитанников интернатных учреждений	134
С. Д. Хачатурян, В. В. Виноградов Основные психолого-педагогические компоненты процесса пенитенциарной социальной работы	139
Т. А. Маловидченко Управляющая роль социального педагога в профилактике социального сиротства.....	145
Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина, С. Н. Вольхин Теоретико-методические основы формирования стрессоустойчивости и профилактики профессиональной деформации социальных педагогов	150
Н. Н. Петров Профессиональное самоопределение как основа планирования карьеры современного менеджера	156
КУЛЬТУРОЛОГИЯ, ИНФОРМАТИКА И МАТЕМАТИКА	
М. Н. Шабанова Этнохудожественная культура в двухуровневой системе художественно-педа- гогической школы	160
Е. Л. Юсупова, Л. А. Юсупов Факторы популярности рок-музыки как педагогическая проблема	164
Л. М. Эррера Основные детерминанты образования молодежных субкультур	169
А. С. Харитонов Специфичность математического описания социальных систем	175
Г. А. Марков, В. Н. Малышев, А. И. Родионов Механика. Дислокации. Высокотемпературная сверхпроводимость	181
ЛИЧНОСТЬ В СОЦИАЛЬНОМ МИРЕ: НОРМА, ПАТОЛОГИЯ, ИЗМЕРЕНИЯ	
Е. А. Петрова, В. Л. Линевиц Динамика профессиональной мотивации личности как предиктор социогенной суицидальности	189
Л. Б. Филонов, В. Л. Линевиц Профилактика самоубийств: реабилитация сотрудников Отделов Внутренних Дел, участвовавших в локальных боевых действиях.....	195
Н. А. Елизарова Проблемы школьной дизадаптации	199
Е. А. Фролова Диагностика готовности студентов к профессиональной деятельности	202
Л. Н. Лиходедова Задачи и содержание логопедического обследования при нарушениях письменной речи	207
Е. А. Петрова, Л. М. Эррера Психологические аспекты изучения личности и имиджа представителей молодежных субкультур	210
В. И. Шарин, В. А. Дегтерев «Государственная филантропия»: к вопросу о понятии.....	215
РЕЦЕНЗИИ, ОТЗЫВЫ, ЭКСПЕРТНЫЕ ЗАКЛЮЧЕНИЯ	
Отзыв официального оппонента на диссертационную работу.....	219
Annotations	222

**У Ч Е Н Ы Е
З А П И С К И**
РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО
СОЦИАЛЬНОГО УНИВЕРСИТЕТА
№ 6 (82) 2010

**Решением Президиума ВАКа
Министерства образования
России журнал
«Ученые записки РГСУ»
включен в перечень
периодических изданий,
рекомендуемых для
публикации научных работ,
отражающих основное
содержание докторских
диссертаций**

Над номером работали

Ответственный за выпуск

А. М. Егорычев

Составитель

А. Я. Макаров

Редактор

А. Я. Макаров

Компьютерная верстка

И. В. Белюсенко

Художественное оформление

Д. А. Морозов

**Наш адрес: 129226, Москва,
ул. В. Пика, дом 4, корпус 2.**

**Российский государственный
социальный университет**

**Контактный телефон/факс:
(499) 187 36 09**

**E-mail: uchenie_zapiski@mail.ru
www.rgsu.net/science/magazine
Перепечатка материалов и ис-
пользование их в любой форме, в
том числе и в электронных СМИ,
возможны только с письменного
разрешения редакции.**

А. С. Выдрина, С. И. Григорьев, Ю. В. Лунина

К вопросу о социальной эффективности года молодежи в России 2009 г. (опыт экспертной оценки нового социального явления)

Аннотация: в статье анализируются экспертные оценки результатов проекта «Год молодежи в России 2009». Приведены данные экспертного опроса среди представителей российской системы образования и социальной защиты, проведенного на основе методологии социологического витализма, социологии жизненных сил человека и общества. В современной России остро ощущается важность вопросов социальной эффективности управленческих мероприятий разного уровня. Авторы обращают внимание на противоречивый, критичный характер оценок экспертов и проблемность социальной эффективности реализованного проекта.

Ключевые слова: год молодежи, социальная эффективность, образование, молодежь, жизненные силы.

Выдрина Анастасия Сергеевна,
кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социальных технологий, рекламы и управления, факультет социологии Алтайского государственного университета.

Григорьев Святослав Иванович,
доктор социологических наук, профессор, член-корреспондент РАН, зам. председателя УМО вузов России по образованию в области социальной работы, вице-президент Союза социологов России и Российской социологической ассоциации.

Лунина Юлия Витальевна,
кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социальных технологий, рекламы и управления, факультет социологии Алтайского государственного университета.
e-mail: 1699677_@mail.ru

Масштабное обострение проблем социального развития российского общества после и во время осуществления вульгарно-либерально-рыночных реформ 1990-х годов потребовало от политической элиты, нового руководства страны принятия ряда мер, позволяющих преодолеть, минимизировать отрицательный эффект этих реформ. В данном плане характерным стало растущее внимание общественности и руководства нашей страны к проблематике, вопросам развития подрастающего поколения, его судьбе, образу жизни, образованию, деятельности молодежи [1–7]. Именно на это в основном, очевидно, был ориентирован проект, программа мероприятий года молодежи в России 2009 г. [8–10].

Явно актуализируется сегодня данная проблематика и в связи с обострением вопросов сохранения и развития жизненных сил коренного населения нашей страны, его социальной и национально-государственной безопасности, экономической и политической успешности, разносторонней развитости, социокультурной, социально-бытовой эффективности. При этом в России явно заявляет о себе необходимость преодоления эконоцентризма, вульгарного эгоизма, навязанного нам либерал-реформаторами, рыночниками, кто в основу любого

управленческого решения готов заложить прибыль, только экономическую и финансовую эффективность, рыночные механизмы регулирования общественных отношений, развития социального прогресса, общества и человека.

Очевидно вместе с тем и другое – важность и острота проблемы социальной эффективности управленческих мероприятий на федеральном, региональном, отраслевом, муниципальном, а также поселенческом, учрежденческом, корпоративном и личностном, индивидуальном уровнях. Не секрет сегодня, что многие мероприятия федеральной и региональной властей, нашего бизнеса и общественных организаций «третьего сектора» нередко не просто мало эффективны, затратны, но и имеют явно выраженный социальный масштаб отрицательного, разрушительного влияния, в том числе – при помощи наших зарубежных «друзей», участвующих в целом ряде программ «формирования гражданского общества», «социальной кон-

версии», «всемирного обучения» народа и элиты государства у нас в стране. Очевидно, что все это требует своевременной и точной экспертной оценки, ее независимого достоверного характера [1–5]. Именно в таком контексте организации работы, общественной и научно-образовательной экспертизы был осуществлен наш проект, ориентированный на осмысление первых итогов года молодежи в России 2009 г.¹ В его основе – методология социологического витализма, социология жизненных сил человека и общества, ориентирующая нас на оценку разносторонней развитости молодежи в целях обеспечения эффективной жизнедеятельности во всех основных сферах общественных отношений: в экономической, общественно-политической и социально-бытовой жизни, экологическом и духовно-культурном развитии, в практике сохранения, обеспечения физического, психического и социального здоровья [6–10].

В этой связи социальная эффективность рассматривается как альтернатива прибыли, финансово-экономической успешности тех или иных мероприятий, деятельности фирм, отдельных работников, программ и проектов государственного и общественного управления, а также бизнеса, его корпораций. Ее приоритетность, базовое значение определяется оценкой комплексного, разностороннего развития, результативности управленческих практик, которые не ограничиваются только хозяйственно-экономической, финансово-прагматической результативностью.

Социальная и педагогическая эффективность года молодежи в России в этой связи не ограничивается только оценкой оптимизации подготовки и участия российской молодежи в производственно-экономической деятельности. Она рассматривается в связи с оценкой разностороннего развития, обучения и воспитания молодежи, ее участием в развитии всех основных сфер современного российского общества, формирования современной социальной культуры молодых людей в России, их активности, социальной ориентированности деятельности.

В этой связи следует обратить внимание на проблемный, противоречивый характер тех оценок экспертов, которые они дают социальной эффективности, результативности мероприятий года молодежи в России (2009 г.). Об этом, в частности, свидетельствует табл. 1.

Таблица 1. Дифференциация экспертных оценок социальной эффективности мероприятий года молодежи в России 2009 г.

№	Показатель	%
1	Это очень эффективные, результативные мероприятия	5
2	В большинстве своем это весьма эффективные, социально результативные мероприятия	9
3	Среди этих мероприятий есть как социально эффективные, результативные, так и неудачные	24
4	Это чаще социально неэффективные мероприятия	32
5	Это в большинстве своем социально неэффективные мероприятия	11
6	Трудно сказать	17
7	Другое (что?)	2

Данные таблицы свидетельствуют, что преимущественно позитивную оценку социальной эффективности мероприятий года молодежи в России 2009 г. дают только 14 % экспертов. Еще 24 % опрошенных оценивают эти мероприятия как противоречивые, имеющие как позитивные, так и негативные социальные последствия. Неэффективность таких мероприятий отмечает наиболее многочисленная группа экспертов – 56 %, то есть более половины! Еще 17 % опрошенных затруднились дать однозначный ответ. Это тревожный результат, требующий осмысления и выводов, адекватных им рекомендаций по оптимизации года молодежи, молодежной социальной политики в современной России в целом.

Об этом же свидетельствуют и данные табл. 2, представляющей общую оценку итогов года молодежи в России 2009 г.

¹ Исследование было проведено в первой половине 2010 года на базе Центра социальной квалиметрии НИИ комплексных муниципальных исследований РАН, Института ресурсов человека и социального здоровья населения России РГСУ, а также УМО по образованию в области социальной работы при Минобрнауки РФ (руководитель проекта – д.с.н., проф., чл.-корр. РАО С. И. Григорьев) под эгидой Международного фонда славянской письменности и культуры и Российской академии образования, а также Союза социологов России. Выборка экспертного опроса составила 279 человек, представляющих системы образования и социальной защиты всех восьми федеральных округов: Дальневосточного (12 % опрошенных), Сибирского (14 %), Уральского (12 %), Приволжского (12 %), Центрального (13 %), Северо-Западного (14 %), Южного (12 %), Северо-Кавказского (11 %). Социально-демографический состав экспертов имеет следующие характеристики: 42 % мужчин, 58 % женщин; по возрасту эксперты дифференцированы так: до 18 лет – 1 %; 18–20 лет – 2 %; 21–25 лет – 5 %; 26–30 лет – 7 %; 31–40 лет – 25 %; 41–50 лет – 33 %; 51–60 лет – 17 %; 61–70 лет – 8 %; старше 70 лет – 2 %; национальный состав опрошенных таков: русские – 78 %; украинцы – 2 %; белорусы – 2 %; татары – 2 %; немцы – 2 %; евреи – 1 %; армяне – 1 %; азербайджанцы – 1 %; якуты – 1 %; башкиры – 1 %; чеченцы – 0,5 %; грузины – 0,5 %; алтайцы – 0,3 %; казахи – 0,3 %; тувинцы – 0,2 %; дагестанцы – 0,2 %; другие – 7 %. Данные опроса обработаны и проанализированы с помощью программы SPSS 14 поколения.

Таблица 2. Дифференциация экспертных оценок общих результатов года молодежи в России 2009 г.

№	Показатель	%
1	Это в высшей мере полезные мероприятия	8
2	В большинстве своем это весьма полезные, нужные мероприятия	8
3	Среди этих мероприятий есть немало как полезных, так и не очень полезных, эффективных и неэффективных мероприятий	22
4	В большинстве своем это малополезные, неэффективные мероприятия	31
5	Это пустопорожнее, даже вредное по результатам дело	9
6	Трудно сказать	21
7	Другое (что?)	1

Таким образом, данные и этой таблицы свидетельствуют о достаточно скромных позитивных результатах года молодежи в России 2009 г. О них заявили только 16 %, в то время как отрицательный характер, проблемность итогов этого проекта отмечают 40 % экспертов. Еще 22 % опрошенных указывают на противоречивость, сочетание позитивного и негативного в итогах этого года (21 % затруднились с ответом).

Несколько более оптимистичны оценки экспертов педагогических, воспитательных и образовательных итогов года молодежи в России 2009 г. Об этом свидетельствует табл. 3.

Таблица 3. Дифференциация экспертных оценок педагогической эффективности итогов года молодежи в России 2009 г.

№	Показатель	%
1	Это очень эффективные, педагогически результативные итоги	8
2	В большинстве своем это педагогически эффективные мероприятия	12
3	Среди этих мероприятий есть как педагогически эффективные, так и неэффективные мероприятия	31
4	Это чаще всего педагогически неэффективные мероприятия	12
5	В абсолютном большинстве это педагогически неэффективные мероприятия	10
6	Трудно сказать	26
7	Другое	1

Итак, настоящая таблица свидетельствует о том, что преимущественно позитивной оценки педагогической эффективности мероприятий года молодежи в России придерживаются 20 % экспертов. Еще 31 % опрошенных говорят о сочетании в этих мероприятиях педагогически эффективного и неэффективного. Преимущественно отрицательную оценку их педагогической эффективности дают 22 % экспертов (26 % – затруднились с ответом).

Таким образом, педагогическая эффективность мероприятий года молодежи позитивно оценивается экспертами чаще, чем их социальные последствия, социальная эффективность. Данное обстоятельство конкретизируется в целом ряде других данных настоящего опроса, в частности, в оценках роли и значения различных мероприятий года молодежи, отношения к ним разных групп населения. Так, например, показатели распределения экспертных оценок, представленных в табл. 4, где оценивается мнение педагогической общественности страны.

Таблица 4. Дифференциация экспертных оценок отношения педагогической общественности России к мероприятиям года молодежи в России 2009 г.

№	Показатель	%
1	Единодушно поддерживает, одобряет	11
2	Главным образом, в большинстве своем поддерживает, одобряет	15
3	Есть немало тех, кто поддерживает, одобряет, а также тех, кто не одобряет	35
4	Большинство педагогической общественности относится к этому отрицательно	19
5	Педагогическая общественность единодушно критикует итоги года молодежи в России 2009 г.	6
6	Трудно сказать	13
7	Другое	1

Таким образом, мы видим, что преимущественно позитивное отношение педагогической общественности к итогам года молодежи фиксируют 26 % экспертов. Еще 35 % опрошенных фиксируют в этой связи наличие противоречивых оценок. Отрицательное отношение зафиксировано у 25 % педагогической общественности (13 % опрошенных затруднились с ответом).

Иначе говоря, здесь мы видим уже более уравновешенную оценку последствий, итогов «года молодежи» в России, когда позитивные и критические оценки по их количеству оказываются примерно равными,

преодолевается преимущественно критическая оценка результатов реализации программы мероприятий, посвященных году молодежи.

Еще более оптимистичным выглядит оценка экспертами отношения к итогам года молодежи в 2009 г. в России населения страны в целом. Об этом свидетельствует табл. 5.

Таблица 5. Дифференциация экспертных оценок отношения к итогам года молодежи в России 2009 г. России ее населения

№	Показатель	%
1	Единодушно поддерживает, одобряет	13
2	Главным образом, в большинстве своем поддерживает, одобряет	17
3	Есть немало тех, кто поддерживает, одобряет, а также тех, кто не одобряет, критикует	33
4	В большинстве своем население России относится к этим итогам критически	14
5	Абсолютное большинство населения относится к этим итогам критически	6
6	Трудно сказать	15
7	Другое	2

Данные настоящей таблицы свидетельствуют, что 30 % экспертов фиксируют позитивное по преимуществу отношение населения страны к итогам «года молодежи». Еще 33 % фиксируют противоречивое к ним отношение, отмечая как позитивные, так и негативные результаты. Преимущественно отрицательные оценки итогов «года молодежи» фиксируют только 20 % экспертов (15 % затрудняются однозначно ответить на данный вопрос).

Относительно равнодушное отношение населения к мероприятиям «года молодежи» в России в 2009 г. представлены и в табл. 6.

Таблица 6. Дифференциация оценок экспертами доли населения России, относящегося равнодушно к мероприятиям года молодежи в России 2009 г.

№	Показатель	%
1	Абсолютное большинство	6
2	Это – около половины населения	14
3	Это – около трети взрослого населения	21
4	Это – достаточно значительная доля населения, около 10–13 %	29
5	Это – минимально значимая доля населения, около 3–5 %	21
6	Трудно сказать	8
7	Другое	1

Достаточно массовые (до 1/3) группы населения, относящегося равнодушно к событиям «года молодежи», отмечают соответственно 6 %, 14 %, 21 % опрошенных экспертов. Остальные (29 % и 21 %) отмечают незначительное количество равнодушного к мероприятиям «года молодежи» в России населения. И затруднились с ответом только 8 % экспертов. Иначе говоря, как минимум, 50 % экспертов отмечают доминирующую массовость равнодушного отношения населения России к мероприятиям «года молодежи» в России 2009 г.

О равнодушном отношении значительной части населения к «году молодежи» в России в 2009 г. свидетельствует и дифференциация ответов экспертов на вопрос, представленный в табл. 7.

Таблица 7. Дифференциация оценок экспертами доли населения России, относящегося равнодушно к мероприятиям года молодежи в России 2009 г.

№	Показатель	%
1	Абсолютное большинство русских поддерживают и одобряют проведение «года молодежи» в стране	15
2	Большая часть русского населения России относится к мероприятиям «года молодежи» одобрительно	25
3	Около половины русского населения страны одобряет и поддерживает проведение «года молодежи»	23
4	«Год молодежи» в России одобряет и поддерживает около трети русского населения страны	17
5	«Год молодежи» в России поддерживает не более 10–15 % русского населения страны	10
6	Поддержку «года молодежи» в России сегодня демонстрируют около 3–5 % русского населения	3
7	Трудно сказать	7

Данные таблицы свидетельствуют о доминирующих позитивных оценках массовости поддержки русскими мероприятий «года молодежи» в современной России. Незначительность массового распростра-

нения поддержки мероприятий «года молодежи» русским населением отмечают относительно небольшие группы экспертов: 3 % и 10 % опрошенных.

Не менее оптимистичны экспертные оценки массовости позитивного отношения к мероприятиям «года молодежи» в России представителями этнических групп, имеющих за пределами нашей страны свои национально-государственные образования. Об этом свидетельствуют данные табл. 8.

Таблица 8. Дифференциация оценок экспертами доли населения России, относящегося равнодушно к мероприятиям года молодежи в России 2009 г. (%)

№	Показатель	%
1	В абсолютном большинстве они поддерживают и одобряют мероприятия «года молодежи»	23
2	Они в большинстве своем поддерживают эти мероприятия	21
3	Около половины этого населения страны в главном поддерживают мероприятия «года молодежи»	20
4	Около трети этой группы населения России выступают за проведение «года молодежи»	20
5	Эти мероприятия пользуются поддержкой 10–15 % данной группы населения	3
6	Мероприятия «года молодежи» в России поддерживают не более 3–5 % данной группы ее жители	4
7	Трудно сказать	8
8	Другое	1

Таким образом, и в этой группе населения России экспертами фиксируется массовость позитивного отношения к мероприятиям «года молодежи» представителей этнических групп, имеющих за пределами России свои национально-государственные образования. Об этом заявили 44 % участников экспертного опроса, кто фиксирует ситуацию, в которой более половины рассматриваемой категории населения оценивают мероприятия «года молодежи» в России позитивно. Еще 40 % экспертов полагают, что позитивное отношение к этим мероприятиям в России сегодня проявляют от 30 % до 50 % населения. Минимальные группы поддерживающих мероприятия «года молодежи» в России среди рассматриваемой категории населения нашей страны (от 3 % до 15 %) отметили только 7 % экспертов (8 % опрошенных затруднились с ответом).

В этой связи обратим внимание и на то, как оценивают эксперты причины критического отношения данной категории населения России к мероприятиям «года молодежи» у нас в стране. Их оценки в этой связи дифференцировались так (о причинах критического отношения):

- из-за слабой развитости, отсутствия патриотизма – 3 %;
- из-за своих жизненных планов, связанных не с Россией – 2 %;
- из-за поликультурности, денационализации идеологии года молодежи в России – 1 %;
- из-за российской ориентированности года молодежи – 1 %;
- из-за доминирующего российского социокультурного контекста года молодежи – 1 %;
- из-за невысокой активности, отсутствия массовости участия в мероприятиях года молодежи в рассматриваемой группе – 1 %;
- из-за пассивности участия данной категории молодежи в мероприятиях года молодежи в России – 1 % и др.

Среди коренных малых народов России, по оценкам экспертов, не поддерживают мероприятия года молодежи в современной России наиболее часто следующие группы их представителей, кто называет такие причины:

- Доминирующую общероссийскую ориентацию, основания года молодежи – 2 %;
- Глобализм года молодежи – 1 %;
- Однобокость потребительского настроения многих участников года молодежи – 1 %;
- Слабость информационного, идеологического обеспечения года молодежи – 1 %;
- Слабость региональной организации проведения года молодежи в России – 1 %;
- Другое – 2 %.

Эти и целый ряд других данных, в том числе их дифференциация по федеральным округам и типам поселений, по основным социальным группам и национально-этническим слоям, свидетельствуют о серьезной дифференциации рассматриваемого круга проблем в нашей стране. Об этом свидетельствуют и многие из научных работ, использованных нами в подготовке данной публикации [6, 8–10].

Очевидно и то, что социальная эффективность года молодежи в России 2009 г. оценивается экспертами в целом весьма противоречиво, очень часто преимущественно проблемно. Это новое социальное явление оценивается экспертным сообществом достаточно критично, что, очевидно, чаще провоцируется, объясняется, прежде всего, остротой социальной ситуации, требующей стабилизации, защищенности людей в обществе.

Литература:

1. Борзенков А. Г. Молодежь и политика: возможности и пределы студенческой самодеятельности на Востоке России (1961–1999 гг.). В 2-х частях. Ч. I. – Новосибирск, 2003.
2. Вишневский Ю. Р., Шапко В. Т. Парадоксальный молодой человек // Социс. – 2006. – № 6. – С. 26–36.
3. Головин В. В., Лурье М. Л. Идеологические и территориальные сообщества молодежи: мегаполис, провинциальный город, село // Этнографическое обозрение. – 2008. – № 1. – С. 56–69.
4. Горшков М. К. Молодежь новой России: политические ориентации, досуг, национальные предпочтения // Вестник РАН. – 1998. – Т. 68. – № 7. – С. 596–611.
5. Громов Д. В. Изучение молодежных субкультур России: современное состояние и проблемы // Этнографическое обозрение. – 2008. – № 1. – С. 3–7.
6. Гусев Б. Б., Лопухин А. М. Стратегия государственной молодежной политики. – М., 2007.
7. Григорьев С. И., Немировский В. Г. Молодежь Сибири на пороге зрелости. – Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1993.
8. Данилин П. Новая молодежная политика 2003–2005 гг. – М., 2006.
9. Динес В., Третьяк В. Государственная молодежная политика: современное состояние и перспективы // Власть. – 2005. – № 8. – С. 3–9.
10. Зоркая Н. Современная молодежь: к проблеме дефектной социализации // Вестник общественного мнения: данные, анализ, дискуссии. – 2008. – № 4. – С. 8–22.

А. М. Егорычев, С. Н. Дубинин

Россия на пороге XXI века: инновационные тенденции и национальные приоритеты

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы инновационного, прогрессивного развития социальной матери. Тот технологический прогресс, которым так увлечено мировое сообщество, не приносит человечеству счастья и удовлетворения. Истинный прогресс человечества связан напрямую как с общественным интеллектом, так и, в большой мере, с духовным потенциалом.

Ключевые слова: прогресс, инновационное развитие, культура, общественный интеллект, человек, общество, образование.

Егорычев Александр Михайлович,
доктор философских наук, профессор Рос-
сийского государственного социального универ-
ситета, директор Научно-образовательного и
внедренческого центра УМО вузов России по обра-
зованию в области социальной работы.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Дубинин Сергей Николаевич,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры теории и истории государства и права
юридического факультета Костанайского
государственного университета (Республика
Казахстан, Костанай).
e-mail: Dubinin-sergey@mail.ru

Начало XXI века усилило научный и общественный интерес к вопросу о прогрессе человечества.

Само понятие «прогресс» имеет очень много толкований, хотя базовое определение одно – поступательное движение. Так Философский энциклопедический словарь дает следующее определение: «развитие людей и человечества в направлении к лучшему, высшему, более совершенному состоянию, которое, по видимости, происходит само собой» [6, с. 367]. С тем, что «происходит само собой» мы не согласны, но это особый разговор.

Согласно диалектике Гегеля у человечества нет другой задачи, кроме как идти вперед по прежнему пути к все большему овладению природой, рационализации и технизации земли.

Философская, научно-образовательная и просто жизненная бытийная логика, на основании обширных результатов естествознания, открытий, изобретений и всевозможных тех-

нологий за последние 300 лет, сделала вывод о неограниченном могуществе человеческого разума, экономического и технологического прогресса. Проведены сотни научных конференций, написаны тысячи научных трудов по проблематике инновационного развития общества и человечества. Выявлены ключевые механизмы инновационного, творческого развития: управление, пассионарные идеи, организационные формы, системная креативность, конкурентоспособность. Вера именно в такой прогресс позволила современному экономисту А. В. Швыреву написать: «Именно креативная, творческая конкурентоспособность определяет конкурентоспособность менеджера, организации, в том числе вуза, экономики, политики и культуры и, следовательно, конкурентоспособность страны в целом» [7, с. 300].

И, тем не менее, несмотря на такие обобщающие выводы, зададимся вопросами: «Придет ли «Золотой век» как результат конкурентоспособности – главного механизма прогресса? И включает ли такой прогресс моральные и духовные явления?»

Опыт существования человеческой цивилизации показывает, что современная логика социально-экономического развития человечества, построенная на примате «прибыль – превыше всего», не только ущербна, но и губительна для личности и общества.

Образование как определяющий социальный институт общества несет высокую миссию сохранения и приумножения культуры, формирования человека духовного, что возможно лишь при условии воспитания человека, способного не только профессионально выполнять производственные функции, но и функции

гражданина своей страны. А это достижимо лишь при высоком уровне общекультурной подготовки в системе образования.

Таким образом, проблема инновационного развития не только практико-ориентированная, но и философская, по сути – мировоззренческая. Никакие инновационные технологии в образовании и производственной деятельности не могут спасти общество от деградации и падения, в конечном итоге, качества жизни, всех форм организации жизнедеятельности человека, если будет отсутствовать общий уровень культуры всех членов общества.

Общекультурная подготовка выступает критерием любой системы образования. Эту мысль прекрасно выразил академик РАО В. И. Купцов: «Общекультурная составляющая образования должна быть сосредоточена не только в комплексе особых дисциплин, но и в любом предмете. Она заключается в выявлении методологических особенностей каждой дисциплины, ее связей с другими науками, в обращении к истории и философии при раскрытии ее содержания, убедительной демонстрации ее значимости для развития общества» [3, с. 218].

Инновационный путь развития общества, страны в целом, связан с общественным интеллектом. Сегодня наша доля наукоемкой технологии на мировом рынке составляет примерно 0,3 %. Каким образом можно увеличить этот процент? Понятно, что проблема должна решаться системно, т. е. затронуть образование, науку, инвестиции, многое другое. Но прежде всего нам необходимо иметь сильное образование, начиная от дошкольного и семейного.

Страна обсуждает какой уже год реформу образования. В чем ее смысл, ее направленность? Какие умы это определяют? На чем основаны принимаемые решения?

Процессы, происходящие в российской системе образования, в целом в российском обществе и государстве, нельзя рассматривать в отрыве от мировых процессов и тенденций, основная из которых – глобализация. Мир подошел к глобальному эволюционному перелому, одним из показателей которого является существующий глобальный кризис. Мировой глобальный кризис имеет десятки обозначений и характеристик, одна из которых – кризис мировоззренческий.

Общеизвестно, что любое проявление силы вызывает соответствующее сопротивление других сил. Данный тезис применим и к тем силам, которые организуют реформу российского образования, основной смысл которой – приведение ее в состояние западных и американских форм и характеристик. Отметим, что реформа российского образования – это часть системной реформы, спланированной и навязанной России. Протицируем мнение на сей счет директора исследовательского центра Московского гуманитарного университета А. А. Зиновьева: «Навязали эту систему не с целью поднять Россию на более высокий социальный уровень и облагодетельствовать, а, наоборот, понизить этот уровень и создать в стране условия, при которых она не смогла бы подняться на уровень мало-мальски значительного явления на планете, а в конечном счете – вообще выбросить и вычеркнуть ее из истории человечества» [2, с. 85]. Возникает много вопросов, один из которых: неужели те, кто проводит эту реформу, этого не понимают? А если понимают, то почему проводят?

Сегодня Россия слаба, утомлена, но это не означает, что у нее закончились здоровые силы. Они как маленькие роднички пробивают себе дорогу сквозь заслоны и завалы. И как бы ни старались внешние и внутренние враги России, ее здоровые силы противодействуют всем негативным проявлениям.

Итак, в интересах нынешних хозяев и правителей России задача реформы образования заключается в ее проведении в соответствии с компонентами новой социально-экономической организации. Практически это означает ее подчинение целям и задачам новой экономической системы, работающей на власть имущих, т. е. подготовка профессиональных функционеров с массовым оболваниванием всего населения. Сегодня общеобразовательная часть в системе профессиональной (и не только) подготовке резко снизилась (в советское время она равнялась 80 %). Логика новой социально-экономической политики полностью исключила из образования парадигму подготовки «гармоничной и всесторонне развитой личности». Система рыночных отношений не нуждается в такого типа личности. На самом деле, зачем современному менеджеру, занимающемуся продажей унитазов, дверных замков, оргтехники, забивать голову Пушкиным, Тургеневым и каким-то Вернадским?

Итак, если говорить о прогрессе, с точки зрения развития человека и общества, а об инновационном развитии как о нововведениях, имеющих целью повышение эффективности в получении системного результата (а не частного, узкого, подчиненного решению каких-либо задач, не связанных с прогрессивным изменением целого), то необходимо определиться с целеполаганием общественного развития: какое общество мы строим, какого человека формируем, чему его учим, к чему готовим? То есть четко представлять перспективу развития человека и российского общества.

В научно-общественных кулуарах и просто кухонных территориях россиян чаще всего обсуждается проблема – куда идет Россия? Какое общество строит? Самое интересное заключается в том, что вопросы остаются без ответов. Однако практически все (исключая олигархов и представителей власти) сходятся в одном – Россия должна строить свое национальное государство и общество, учитывать свои национальные интересы (образовательные, научные, демографические, военные, иные).

Можно сказать, что стратегия российской системы образования должна определяться стратегией перспективного развития страны, с учетом ее национальных интересов.

Отметим, что за 18 лет реформирования образования не было четких стратегических ориентиров созидательного характера. Вспомним, как Закон РФ «Об образовании» изъял воспитательную функцию из системы образования, вызвав процесс десоциализации образовательной и в целом социальной сферы в российском обществе.

И сегодня, ведя разговор об инновационном развитии системы российского образования, необходимо помнить об опасности сведения *инновационного процесса* к технологизации всех механизмов, средств, форм, методов, содержания образования.

Становится все более понятным, что сохранение и улучшение жизни на Земле с помощью технологизации материального мира очень проблематично. Существующая современная система ценностей, определяющаяся прежде всего материальной обеспеченностью, порождает личностный и национальный эгоизм, превалируя в гипертрофированном виде над общественными интересами.

Выстраивая стратегию инновационного развития системы образования в России, следует, в первую очередь, сосредоточиться на возможностях использования национального социокультурного потенциала России в формировании не просто человека-функции, человека-потребителя, а человека-творца, патриота своей страны. России, исходя из ее исторического социокультурного развития, не преодолеть глобальный кризис, в котором она находится вот уже 18 лет, если она не преодолет духовный кризис, кризис человека.

Западный рационализм уже несколько столетий формирующий менталитет западного человека, сформировал и культуру, имеющую свои смыслы, ценности, особенности, которые составляют основу всей жизненной организации немцев, англичан, датчан, французов, других народов западной цивилизации. Россия всегда шла своим особым путем, вырабатывала свою духовную энергию, формирующую русского человека, русскую культуру, которая и определяет (должна определять) стратегию развития страны, все ее социальные институты.

Сегодня российского (русского) человека лишают народной культуры, пытаются ввести его в систему смыслов и ценностей другой культуры. И как результат – кризис человека, кризис культуры и общества.

Стратегия инновационного развития системы образования в России (всего образовательного пространства) должна выстраиваться с учетом того, чтобы все образовательные учреждения страны стали центрами национального социокультурного развития человека, точками творческого роста, институтами гражданского общества. Ведь гражданское общество формируется в процессе огромной воспитательно-образовательной работы, совместно со всеми социальными институтами страны.

В образовательных учреждениях страны собран огромный социокультурный и интеллектуальный потенциал нации, способный сегодня в условиях тяжелого кризиса, духовно-нравственного разложения, коррупции и отсутствия ясной стратегии социального развития, взять на себя тяжелую работу по спасению страны, осуществить прорыв в будущее, ноосферное по сути. Образовательные учреждения должны стать стержневым элементом, скрепляющим не только систему образования, но и всю социальную, обеспечивая ее устойчивое развитие. Ведь речь идет, по большому счету, о выживании нации, всего российского народа. Стратегия российского образования должна быть направлена на сохранение и развитие русской культуры и цивилизации, являющейся консолидирующим ядром для всех народов России. Эта проблема национальной безопасности страны.

Вернемся к историческому прогрессу. Настоящая идея предполагает, что человеческое сообщество с самого своего рождения движется к улучшению своего состояния, т. е. совершает переход от «низшего к высшему» через познание законов природы и общества, через *накопления знания, его развития*.

Наука содержит утверждение, что сама природа знания имеет в себе способность усовершенствования, продвижения вперед. Однако есть и второе утверждение, которое говорит о том, что прогресс возможен лишь при достижении человечеством определенного уровня моральных и духовных ценностей.

Обозначенные суждения в истории человеческого сознания всегда находились в противопоставлении (вспомним греков – легенда о ящике Пандоры: открыла ящик и из него вылетели зародыши алчности, жадности, жестокости, раздоров; историю об Эдемском саде, грехопадении Адама и Евы – совершенного из-за непреодолимого желания познания). Современный исследователь Дж. Тойнби утверждает, что развитие технологий и моральный упадок имеют тесную связь между собой [5].

И тем не менее большая часть человечества верит в то, что спасение человечества в интеллектуальном развитии, в приросте знания, но на духовной основе. Как отметил известный индийский философ Шри Ауробиндо – «в развитии духовного разума» [1].

Более целостно, системно, идея человечества во всеобщем прогрессе, гармоничном развитии человека и человеческого сообщества была выражена русским естествоиспытателем В. И. Вернадским в теории ноосферы. Чуть раньше, другим великим философом Н. Ф. Федоровым была выражена идея о бессмертии человечества на основе объединения (синтеза) науки, веры в Бога и стремления к совершенству.

Русская идея о ноосфере творилась в течение многих тысячелетий и, по сути, является квинтэссенцией социокультурного генома русского народа. Хотя, ради справедливости, стоит отметить тот факт, что многие представители других культур идею всеобщего равенства, построенного на разуме и духовности не воспринимают. И это неудивительно, так как все культуры мира имеют свою индивидуальную историю рождения, становления и развития, свой индивидуальный национальный социокультурный геном. Так, прогресс для представителей западной культуры есть выражение, прежде всего, технологическое, связанное, в большей мере с материальным обеспечением и материальным благополучием. Западная идея прогресса – это квинтэссенция западной культуры, ее философии жизни, менталитета народа (XVIII–XX вв.).

Ни одно общество не может процветать, ни одно общество не может существовать без идеи прогресса. Идея всеобщего равенства и счастья, неумолимого прогрессивного движения человека к высшему духовному разуму, культуре и морали – это идея русского народа (XVIII–XX вв.).

Две идеи прогресса, две философии жизни. Мы рассматриваем это как естественный и необходимый элемент в развитии разумной Вселенной. Вопрос заключается в другом: какая идея более жизнеспособная и более необходимая в контексте целеполаганий Вселенной?

Роберт Нисбет достаточно известный американский, западный социолог в своей книге «Прогресс: история идеи», отмечая всевозможные достижения западной цивилизации, тем не менее пишет: «Однако в настоящее время все свидетельствует о том, что в конце XX века западная вера в догму прогресса быстро угасает на всех уровнях и во всех областях» [4, с. 40]. Причины этого, по мнению Р. Нисбета, – разрушение всех фундаментальных интеллектуальных и духовных предпосылок западной культуры. Необходимо отметить, что это не единственная точка зрения. Ученые, представители самых разных направлений приходят к выбору о том, что современная цивилизация, основанная на примате рыночной экономики, выработала свой ресурс, и пришло время глобального социального цивилизационного перелома.

Глобальный социальный цивилизационный перелом – это естественный процесс, стимулируемый интеллектуальной деятельностью человека, всеми социальными институтами и, прежде всего, образованием.

Как и любая другая система, образование обладает всеми свойствами сложной открытой системы и, прежде всего, способностью взаимодействия с окружающим миром, автономностью в регулировании определенных функций, самоорганизацией и саморазвитием. Все это возможно и происходит эффективно, лишь при четком целеполагании, т. е. наличии конкретной цели и ее осознании всеми субъектами образовательной системы.

Нельзя забывать, что система образования является, как и другие социальные системы, структурированным элементом более большой системы – социума и подчинена его целям и задачам. Нетрудно предположить, что эффективность функционирования столь сложного социального института как образование всецело зависит от состояния, ресурсов и направленности общества и государства.

Механизм саморазвития системы образования (любого образовательного учреждения) – это, прежде всего, творческий, инновационный потенциал его субъектов – учителей, преподавателей, профессоров, управленцев. Инновационная деятельность образовательного учреждения выражается:

- в построении индивидуальной траектории функционирования образовательного учреждения;
- в разработке теоретико-методологических основ содержания образования, введение новых элементов;
- в разработке новых методик и образовательных технологий;
- в установлении интегративных связей с научными учреждениями;
- в переработке мирового образовательного опыта.

Инновационная деятельность возможна лишь при условии творческого развития сознания всех участников воспитательно-образовательной деятельности, их ориентации на смыслы и ценности родной культуры, адекватные *парадигме гармоничного и всестороннего развития личности*. Именно образование является основным социальным институтом, определяющим инновационность общества, творчество его членов.

Здесь стоит отметить феномен инновационной деятельности в образовании 80–90-х годов XX столетия в России «учителей-новаторов», повлиявший на активизацию массового сознания научно-образовательного сообщества. И, тем не менее, как показал исторический опыт этого периода, механический перенос идеологических новшеств, технологий, имеющих высокие результаты в деятельности их авторов, не гарантирует подобных результатов для транслятора, более того, часто приводит к потере инновационного смысла. *Центральной проблемой современного педагогического образования является «воспроизводство» учителя-новатора как творческой личности, обладающей инновационным мышлением в соединении с высоким духовно-нравственным потенциалом.*

Инновационная педагогическая деятельность требует особых педагогических условий, где известные нормативные вещи и стереотипы в обучении не входят в противоречие с новыми педагогическими идеями, инновационными подходами и технологиями, которые, не отрицая первых, составляющих базовую основу системы образования, при этом образуют эволюционный поток социальной энергии, творящей нового человека.

Система подготовки учителя в вузе должна отвечать как минимум двум требованиям, соответствующим инновационной деятельности:

1. В основе содержания образования, определяемого государственными стандартами (знания, умения, навыки, компетенции) должны быть заложены мировоззренческие установки национальной культуры России, соответствующие социокультурной ментальности русского и других коренных народов страны.
2. Направленность профессиональной подготовки должна соответствовать научным и социокультурным вызовам XXI века.

Стандартизация высшей школы по образцу и подобию западной (пресловутый болонский процесс) приводит к разрушению национальных социокультурных основ, *потере уникального педагогического опыта, нивелированию национального интеллектуального потенциала России.*

Необходимо помнить, Болонский процесс – это ответ дряхлеющей Европы на вызовы XXI века, с учетом собственных проблем, собственного опыта социокультурного развития, собственного менталитета. Создатели Болонского соглашения ни в коей мере не помышляли о проблемах России, ее культуре и развитии, когда разрабатывали ее стратегию.

Кульм разума и технологий, гипертрофированный европейской культурой XVIII–XIX вв. поработил все общественное сознание, стал господствующей идеологией жизни западного человека, его новой религией.

Торжество рационализма дало свои плоды: высокий уровень жизни, удовлетворение практически всех материальных потребностей (сладко есть, мягко спать). Сформировался особый тип человека – рационалистический (все хорошо – если приносит пользу), почти забыта великая заповедь – «Не хлебом единым жив человек».

Целеполагающая устремленность западного человека к материальному благу естественно отодвинула от него мир духовный, при этом породив вечную неудовлетворенность. Неудовлетворенность эта есть отход от самого высокого в человеке – в его подобию Сыну Человеческому, который есть «образ Бога».

Инновационные процессы в образовании и науке требуют таких форм и механизмов взаимодействия теории и практики, которые бы соответствовали не только духу времени, но и духовно-нравственным целям формирования человека – творца и патриота, перспективам ноосферной эпохи.

Обращение к проблемам инноватики, выделение их в число важнейших направлений развития современного образования есть результат не только социально-экономических преобразований, произошедших в России за последние 18 лет, но и тех тенденций, которые имеются в мировом сообществе, а Мир живет по законам капитализма, опираясь на базовый принцип, определяющий всю организацию жизнедеятельности людей – эконоцентризм. Принцип эконоцентризма определяет и цели подготовки человека к социуму, его личностную и профессиональную подготовку. Сегодня нужен конкурентоспособный, исполнительный, деловой, амбициозный, уверенный в себе человек. *Кто против?*

Вся педагогическая инноватика должна быть направлена на выработку и формирование соответствующих качеств личности человека, пришедшего в этот мир не только производить бесконечные материальные блага, совершенствовать сферу жизнедеятельности, но и творить благо: добро, любовь, истину.

Россия, как и любое другое национальное сообщество, творила свою историю, культуру, менталитет, накапливала свой индивидуальный опыт выживания, жизненной организации. Всякое было в России, но был особый уклад жизни, который обеспечивал стабильность, нравственность, где каждый человек знал свое место, с которого и творил историю страны. Социокультурная и материально-организационная культура России, основывающаяся на базе исторического архетипа, сегодня испытывает глобальный прессинг, несущий энергию дезориентации, криминализации и, в конечном итоге, разрушения цивилизационного кода русской нации.

Неспособность современной России воспроизвести основу нового материального производства обусловлена новыми социально-политическими, идеологическими обстоятельствами и прежде всего тем, что все попытки перестройки (не модернизации) всех социально-экономических основ происходят без учета национальной самобытности страны, ее национальных интересов.

Проблема состоит в том, что Россия несет в себе (как и любая другая страна) черты особой цивилизации, определяющие ее индивидуальный путь развития, социально-экономический прогресс. Правильный выбор пути – это вопрос выживания страны и народа.

Литература:

1. Ауробиндо Шри. Супраментальное проявление на Земле. – К.: «Пресса Україн», 1993.
2. Зиновьев А. А. Качества интеллекта // Высшее образование для XXI века: Вторая международная научная конференция. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – С. 83–87.
3. Купцов В. И., Девятова С. В. Общекультурная компонента современного образования и будущего общества // Высшее образование для XXI века: Вторая международная научная конференция. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – С. 216–219.

4. Роберт Нисбет. Прогресс: история идей / Пер. с англ. – М., 2006. – 557 с.
5. Тойнби Дж. Постижение истории. – М., 2001. – 640 с.
6. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М, 1997. – 576 с.
7. Швырев А. В. Технологии развития креативного мышления – стратегия развития образования в XXI веке//Высшее образование для XXI века: Вторая международная научная конференция. – М.: Изд-во МГУ, 2006. – С. 298–302.

Т. П. Ларионова

Опыт моделирования социально-экономических процессов в Республике Татарстан

Аннотация: современная российская благотворительность признана одним из ресурсов реализации социальной политики в части обеспечения социально приемлемого качества жизни населения. Модель координации благотворительной деятельности, направленной на улучшение качества жизни граждан, построена на основе методологии социального моделирования, анализе благотворительной практики в Татарстане в целях определения оптимальных направлений взаимодействия государства, бизнес-сообщества и общественности в реализации благотворительности.

Ключевые слова: благотворительная деятельность, модель, социальное моделирование, координация, качество жизни.

Ларионова Татьяна Петровна,
кандидат социологических наук, доцент кафедр
социальной работы, педагогики и психологии
Казанского государственного технологического
университета.
e-mail: sowetniki@kremlin.kazan.ru

Благотворительная деятельность в современной социальной политике России рассматривается как важный общественный ресурс, потенциал которого нуждается в изучении. В этой связи благотворительность стала предметом внимания ученых различных наук. Социологи уже исследовали теоретико-методологические основы благотворительности [7], ее сути как социального института [2] и социально-экономического

феномена [8], рассмотрели особенности современной благотворительности, ценностные проблемы благотворительности, благотворительную деятельность конфессий в современных условиях [4]. Остаются интересными для ученых-социологов вопросы прогнозирования развития благотворительности. На федеральном уровне государством принят пакет законов, позволяющих решать общие вопросы благотворительного движения, но в Меморандуме III Всероссийского социологического конгресса, состоявшегося в октябре 2008 г., сформулирована задача обязательного учета специфики как общероссийского, так и многообразных региональных социумов при выборе стратегического пути в социальной сфере.

Одним из направлений социальной деятельности, стратегически нацеленных на динамичное улучшение положения в определенных ракурсах, является благотворительность. Практика свидетельствует, что ее развитие в современных условиях эффективно при координации в целях объединения усилий различных акторов. Для выработки оптимальных форм координации благотворительной деятельности в избранном направлении целесообразно построение моделей, отражающих состояние взаимодействия субъектов, участвующих в благотворительности, в конкретный период и на конкретной территории.

Теоретико-методологические подходы и концепции, связанные с моделированием, конструированием социальной реальности в зарубежной социологической науке разработаны Т. Парсонсом, Г. Зиммелем, Р. Мертоном, Э. Дюркгеймом, Р. Дарендорфом, Ф. Броделем, П. Сорокиным, М. Вебером, П. Штомпой. В современной зарубежной социологии социальному конструированию реальности посвящены работы представителей феноменологической социологии знания П. Бергера и Т. Лукмана, которые считают его своеобразным отражением окружающего мира, необходимым индивиду в том случае, когда он нуждается в адекватной оценке объективного мира в целях наиболее глубокого познания окружающей реальности и определения мер для эффективного воздействия на реальность. Этой же точки зрения придерживается американский специалист в области моделирования Д. Форрестер, который, характеризуя мысленные модели социальных систем (в отличие от машинных моделей), утверждает, что каждый индивидуум в своей личной и общественной жизни использует модели для принятия решений. Мысленный образ мира, окру-

жающего нас, есть модель. Известный американский специалист в области машинного (имитационного) моделирования систем Р. Шеннон утверждает, что любой набор правил для разработки моделей в лучшем случае имеет ограниченную полезность и может служить лишь предположительно в качестве каркаса будущей модели или отправного пункта в ее построении. Не существует, по его словам, магических формул для выбора переменных, параметров, отношений, описывающих поведение системы, ограничений, а также критериев эффективности модели. К модели, по мнению Р. Шеннона, целесообразно относиться как к инструменту, предназначенному для упорядочения и структурирования опытных данных. Модели строятся для решения конкретных задач. Модель должна быть адекватной, работоспособной, то есть давать удовлетворительные ответы на поставленные вопросы. В отечественных социологических исследованиях моделирование рассматривается в качестве метода социального прогнозирования [5].

Целесообразность использования моделирования в социальной практике обусловлена возможностью перенести экспериментирование с реального объекта на его мысленно сконструированный аналог и таким образом избрать оптимальный вариант развития, своевременно прогнозировать возможные трудности и препятствия. Иначе говоря, цель моделирования, с одной стороны, – отображение состояния социальной проблемы на данный момент, выявление наиболее проблемных участков; с другой – определение тенденций развития и факторов, способных оказать положительное влияние. На наш взгляд, достоинство использования метода моделирования в процессе реализации некоего социального проекта состоит еще и в том, что модели могут последовательно сменять друг друга, отражая каждый из последующих этапов реализации проекта. Авторы, работающие в области социального прогнозирования, подчеркивают, что моделирование является многофункциональным исследованием, применяющимся для определения или уточнения характеристик существующих или вновь конструируемых объектов [11, с. 109]. При моделировании социальных отношений и структур, может быть создано множество вариантов моделей, учитывающих влияние тех или иных социальных факторов (в их различных сочетаниях) на изучаемые процессы в социальной сфере. Отмечается, что особая сложность моделирования социальных процессов в России в том, что значительная их часть не укладывается в рамки ранее разработанных схем и требует теоретического осмысления в соответствии с существующей социальной действительностью. Значительную научную ценность для теоретико-методологического обоснования моделирования применительно к социальной сфере имеют работы И. В. Бестужева-Лады, в частности, его предложение делить проблемы на текущие и перспективные [1, с. 53]. При формировании исходной модели автор рекомендует начинать с формализации объекта исследования, которым является объект разработки прогноза, использовать с этой целью наиболее простые типы моделей, а если и это затруднительно, то использовать простейший тип исходной модели – упорядоченный набор показателей.

Возможности описания модели раскрыл специалист по моделированию Ю. М. Плотинский [9]. Модель, по его мнению, – это концептуальный инструмент, ориентированный, в первую очередь, на управление моделируемым процессом или явлением. При этом функция предсказания, прогнозирования служит целям управления. Наблюдая за объектом, индивид формирует в голове некий мысленный образ объекта, который Ю. М. Плотинский предлагает назвать «когнитивной» моделью. Технология создания модели состоит в том, что формируя когнитивную модель объекта, индивид, как правило, стремится ответить на определенные, конкретные вопросы, поэтому от бесконечно сложной реальности отсекается все ненужное с целью получения более компактного и лаконичного описания объекта. Автор подчеркивает, что когнитивная модель объекта формируется на основе «картины мира» индивида – особенностей его восприятия, установок, ценностей, интересов. Следующим видом в предложенной автором классификации является построение «содержательной» модели, которая не всегда совпадает с когнитивной. Третьим видом – «концептуальной» моделью – называется содержательная модель, при формулировке которой используются теоретические концепты и конструкты данной предметной области знаний. В более широком смысле под концептуальной моделью понимают содержательную модель, базирующуюся на определенной концепции или точке зрения. Модели, по Плотинскому, выполняют ряд гносеологических функций: иллюстративную, объяснительную, эвристическую, критериальную, прогностическую. Моделирование в отечественной социологии признано методом, сочетающим качественные и количественные параметры [3, с. 23–25]. Следуя классификации, предложенной Плотинским, мы формируем концептуальную модель координации благотворительности, направленной на улучшение качества жизни населения Татарстана.

Необходимо отметить, что, несмотря на наличие исследований политологов, социологов, экономистов, посвященных формированию моделей с использованием опыта Республики Татарстан, предлагаемая нами модель не создавалась.

При построении модели координации благотворительной деятельности первым этапом, по нашему мнению, должно быть определение генеральной цели создаваемой модели; вторым – расчленение генеральной цели на отдельные блоки и выделение подцелей; третьим этапом – определение «слабых звеньев» в анализируемой модели; четвертым – формулирование направлений развития координации благотворительности на ближнюю и среднесрочную перспективы. Реализуя первый этап построения модели, определяем, что генеральными целями современной российской благотворительности следует считать направле-

ния, обозначенные в ст. 2 Федерального закона «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях», среди которых социальная поддержка и защита граждан, включая улучшение материального положения малообеспеченных, оказание помощи пострадавшим в результате экстремальных ситуаций, содействие деятельности в сфере профилактики и охраны здоровья граждан, а также пропаганды здорового образа жизни, улучшение морально-психологического состояния граждан и др. [6]. Заметим, что названные направления имеют отношение к показателям экономического благосостояния общества в целом и отдельных его членов, но не к количественной характеристике благосостояния, именуемой «уровнем жизни», а к характеристике, называемой «качество жизни».

Эта дефиниция обозначает степень удовлетворения материальных и духовных потребностей, не поддающихся прямому количественному измерению (например, оценка содержательности труда, досуга и степени удовлетворенности ими, уровня комфорта в труде и быту, качества питания, одежды, жилья, удовлетворения потребностей в творчестве, знаниях, общественно-политической активности и др.).

В этой связи генеральная цель нашей модели – определение совокупности элементов, с помощью которых осуществляется координация усилий субъектов, осуществляющих благотворительность в целях повышения качества жизни населения Республики Татарстан. Подцелями служат детализация функций отдельных элементов, определение взаимозависимости и взаимодействия элементов.

Таблица 1. Модель координации благотворительной деятельности в целях повышения качества жизни населения Республики Татарстан (республиканский уровень)

№ п/п	Элементы модели	Функции
1	Нормативно-правовая база	Регулирование благотворительной деятельности на территории субъекта Российской Федерации
2	Первичный реестр потенциальных благополучателей	Концентрация информации о физических и юридических лицах, претендующих на благотворительную помощь
3	Постэкспертный реестр потенциальных благополучателей	Фиксирование постэкспертной информации о физических и юридических лицах, в чью пользу целесообразно направление средств и добровольческих усилий
4	Республиканский Совет по вопросам благотворительной деятельности	В соответствии с Положением о Республиканском совете по вопросам благотворительной деятельности [10] обеспечение взаимодействия государственных органов Республики Татарстан, органов местного самоуправления, коммерческих и некоммерческих организаций по вопросам реализации отдельных перспективных социально значимых проектов в сфере благотворительности, одобренных Советом: оказание содействия общественным объединениям, предприятиям, гражданам в осуществлении благотворительной деятельности, в том числе волонтерского движения и меценатства, в наиболее эффективном использовании средств, направляемых на благотворительные цели, определении приоритетных направлений использования средств; взаимодействие с попечительскими советами по вопросам благотворительности, создаваемыми в муниципальных районах и городских округах Республики Татарстан, а также в целом по Российской Федерации
5	Государственные структуры, привлекаемые Республик. советом по вопросам благотворит. деятельности к проведению экспертной оценки: Министерство экономики РТ; Комитет РТ по социально-экономическ. мониторингу; Министерство труда, занятости и социальной защиты РТ; Министерство образования и науки РТ; Министерство здравоохранения РТ; ФОМС по РТ; ФГУ – Главное бюро медико-социальн. экспертизы по РТ; Министерство по делам молодежи, спорта и туризма РТ; Министерство культуры РТ; ГУ – Региональн. отделение Фонда социальн. страхования РФ по РТ; ГУ – Отд-е Пенс. фонда РФ по РТ; администрации муниципальн. районов и городских округов; органы местного самоуправления	1) Проведение экспертизы обращений об оказании благотворительной помощи в рамках компетенции министерства (ведомства); 2) выделение бюджетных средств для решения вопросов, находящихся в пределах компетенции соответствующих министерств и ведомств; 3) делегирование полномочий собственным подразделениям, расположенным в муниципальных районах и городских округах Республики Татарстан, для решения проблем граждан за счет средств бюджетов соответствующего уровня; 4) направление обращения в Республиканский совет по вопросам благотворительной деятельности с ходатайством о благотворительной поддержке заявителя при отсутствии правовой или материальной возможности у соответствующей государственной структуры
6	Субъекты благотворительной деятельности, осуществляющие благотворительность в формах: а) частной (корпоративной и индивидуальной); б) общественной (благотворительные фонды); в) добровольческой деятельности	1) Выбор объекта для оказания разовой или систематической благотворительной помощи с учетом рекомендаций Республиканского совета по вопросам благотворительной деятельности; 2) осуществление целевого фандрайзинга для эффективной поддержки избранного объекта благотворительности; 3) ориентация добровольцев на оказание услуг физическим и юридическим лицам в целях повышения качества жизни объекта благотворительности; 4) креативный подход к технологиям благотворительности, направленным на улучшение качества жизни благополучателей;
7	Реестр благополучателей, фактически получивших благотворительную помощь	Основание для оценки степени и качества удовлетворения обращений, уровня влияния помощи на улучшение качества жизни благополучателя
8	Меры морального поощрения (государственные и негосударственные)	Выявление наиболее эффективных благотворителей

Анализируя модель, представленную нами в табл. 1, необходимо отметить, что она состоит из восьми элементов. По нашему мнению, для характеристики современного состояния координации благотворительной деятельности в республике число и конкретный состав элементов модели оптимальны.

В основе нормативно-правовой базы благотворительной деятельности в республике находятся Указы Президента Республики Татарстан, в которых определяется символическая направленность каждого предстоящего года (например, 2007 г. – Год благотворительности, 2008 г. – Год семьи, 2009 г. – Год спорта и здорового образа жизни) и содержащие поручения в адрес государственных структур республиканского и муниципального уровней об оказании поддержки негосударственным учреждениям и общественным инициативам, действия которых направлены на поддержку и реализацию идеи года [7]. Во исполнение Указа Республиканским советом по вопросам благотворительной деятельности разрабатывается план мероприятий, содержащий рекомендации в адрес органов власти, хозяйствующих субъектов и общественных объединений. Эта часть модели координации представляет собою значимый исходный элемент.

Второй, третий и седьмой элементы модели – это реестры благополучателей. Первые два реестра содержат информацию о потенциальных благополучателях, третий – о тех объектах благотворительности, которым та или иная помощь фактически была оказана. Различие между первым и вторым реестрами состоит в том, что первый реестр составляется в муниципальных образованиях, содержит все обращения за благотворительной помощью и служит основанием для проведения социальной экспертизы на местном уровне силами работников местного самоуправления, органов социальной защиты населения и (или) органов образования. Во второй (постэкспертный) реестр включены обращения, удовлетворение которых не может быть произведено на местном или муниципальном уровне, хотя адекватность экстремальной ситуации, описанной заявителем, экспертами подтверждена. Третий реестр – это тот итоговый документ, анализ которого позволяет делать выводы как с целью совершенствования координации взаимодействия участников благотворительной деятельности, так и регулирования действий администрации для решения социальных проблем населения в режиме повседневной деятельности.

Важным элементом модели является Республиканский совет по вопросам благотворительной деятельности, созданный в соответствии с названным ранее Указом Президента Республики Татарстан. Его роль в координации благотворительной деятельности в республике трудно переоценить, но необходимо обратить внимание на два организационных момента, которые, по сути, обеспечивают высокий уровень и стабильность внимания к практике благотворительности в республике. Во-первых, это тот факт, что руководство Советом взял на себя Президент Республики Татарстан, а во-вторых, по предложению Совета в муниципальных образованиях и городских округах республики были созданы межведомственные органы в виде Попечительских советов, во главе которых встали Главы соответствующих администраций, обеспечивая эффективное решение вскрывающихся социальных вопросов.

Неотъемлемой частью татарстанской модели координации благотворительности, направленной на улучшение качества жизни населения, являются государственные структуры разных уровней и сфер деятельности, привлекаемые Республиканским советом для проведения экспертной оценки обращений. Их задача состоит в том, чтобы изыскать возможность удовлетворения обращения потенциального благополучателя, проблема которого по объективным причинам не решена на уровне муниципального района или городского округа, за счет бюджетных средств в пределах компетенции соответствующего ведомства. В случае мотивированного отказа в удовлетворении обращения, направляемого в адрес Совета, Республиканский совет по вопросам благотворительной деятельности рассматривает возможность решения проблемы за счет благотворительных средств. При этом надо отметить, что инвариантными с точки зрения содержания, безусловно необходимыми в предложенной нами формулировке для создания модели координации благотворительности с любой целевой установкой являются все элементы, за исключением пятого. Пятый элемент, содержащий перечень государственных структур, ответственных за состояние дел в определенной социальной сфере, может и должен претерпевать изменения, поскольку поля компетенции ведомств строго разграничены, а государственные структуры, указываемые в этой графе, в ходе экспертной оценки обращения потенциального благополучателя за благотворительной помощью должны или исполнить его за счет средств соответствующего бюджета, признав тем самым собственные недоработки, или сделать экспертное заключение о целесообразности привлечения благотворительных средств с объяснением причин.

Субъекты благотворительности как элемент модели координации благотворительной деятельности не являются «ведомыми», а, напротив, вольны в принятии решения, но их вклад в решение вопросов улучшения качества жизни населения республики потому и велик, что они принимают на себя решение вопросов, прошедших многоступенчатую экспертизу, но не решаемых на официальном уровне.

Меры морального поощрения благотворителей, в том числе участников добровольческой деятельности, по нашему мнению, представляют собою заключительный, но не менее важный элемент разработанной нами модели. Апогеем мер признания заслуг благотворителей в социально-экономической жизни республики является Памятник благотворителю, созданный за счет личных средств Президента Республики Татарстан М. Ш. Шаймиева и установленный в 2008 году у стен Казанского Кремля.

«Слабыми звеньями» татарстанской модели координации благотворительной деятельности, на наш взгляд, являются отсутствие республиканского закона, направленного на регулирование благотворительной деятельности, и фиксированного реестра благотворителей; организационное несовершенство управления добровольческой деятельностью.

Названные недостатки определяют векторы стратегических разработок. Анализ созданной нами модели позволяет утверждать, что первоочередными мерами совершенствования координации благотворительной деятельности в целях улучшения качества жизни населения в Татарстане являются: 1) подготовка проекта республиканского закона (концепции) о мерах государственной поддержки благотворительной деятельности; 2) создание Реестра благотворителей в целях формирования системной благотворительности, эффективного влияния материальной и нематериальной благотворительности на улучшение качества жизни населения; 3) информирование населения о ресурсах добровольческой деятельности и совершенствование управления ею.

Таким образом, предложенная нами модель координации благотворительной деятельности в Республике Татарстан базируется на теоретико-методологических основаниях, сложившихся в зарубежной и отечественной социологической науке, учитывает региональный опыт моделирования социально-экономических процессов в Татарстане и является следствием глубокого и разностороннего анализа современной благотворительной практики в республике.

Литература:

1. Бестужев-Лада И. В. Прогнозное обоснование социальных нововведений. – М.: Наука, 1993. – 233 с.
2. Благотворительность в России как социальный институт: история, возрождение, развитие / под ред. Л. В. Шведовой. – М.: Книжный дом «Университет», 2007. – 333 с.
3. Кравченко А. И. Социальная работа: учеб. – М.: ТК Велби, Изд-во Проспект, 2008. – 416 с.
4. Кузнецова-Моренко И. Мусульманская благотворительность: повседневные и официальные практики в Республике Татарстан // Социальная политика в современной России: реформы и повседневность / Под ред. Павла Романова и Елены Ярской-Смирновой. – М.: ООО «Вариант», 2008. – С. 391–420.
5. Луков В. А. Социальное проектирование: учеб. пособие. 6-е изд., испр. – М.: Изд-во Московского государственного университета: Флинта, 2006. – С. 168–173.
6. О благотворительной деятельности и благотворительных организациях. Федеральный закон от 11.08.1995 г. № 135-ФЗ (в ред. Федеральных законов от 21.03.2002 № 31-ФЗ, от 25.07.2002 г. № 112-ФЗ, от 04.07.2003 № 94-ФЗ, от 22.08.2004 № 122-ФЗ, от 30.12.2006 № 276-ФЗ): [электронный ресурс] URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 29.08.2009).
7. О Республиканском совете по вопросам благотворительной деятельности. Указ Президента Республики Татарстан от 16.10.2006 № УП-409; Об объявлении 2007 года Годом благотворительности в Республике Татарстан. Указ Президента Республики Татарстан от 09.11.2006 № УП-463; О проведении в Республике Татарстан Года семьи. Указ Президента Республики Татарстан от 17.12.2007 г. № УП-684; О проведении в Республике Татарстан Года спорта и здорового образа жизни. Указ Президента Республики Татарстан от 20.10.2008 г. № УП-528: [электронный ресурс]. –URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 16.09.2009).
8. Пименов Г. Б. Феномен благотворительности в современном обществе. – Саратов: Саратовский университет, 2006. – 200 с.
9. Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: Учебное пособие для высших учебных заведений. Изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Логос, 2001. – 296 с.
10. Положение о Республиканском совете по вопросам благотворительной деятельности. Приложение № 2 к Указу Президента Республики Татарстан от 16.10.2006 г. № УП-409 «О Республиканском совете по вопросам благотворительной деятельности»: [электронный ресурс].URL: <http://www.garant.ru> (дата обращения: 29.08.2009).
11. Технологии социальной работы: Учебник / Под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – М.: ИНФРА-М, 2004. – 400 с.

А. А. Панов

Имущество, подлежащее конфискации по действующему УК РФ: критический анализ

Аннотация: статья посвящена критическому анализу конфискации имущества как иной меры уголовно-правового характера. Прежде всего, в статье содержится анализ видов имущества, подлежащего конфискации. Анализируются недостатки действующего законодательства, регламентирующего применение конфискации имущества.

Ключевые слова: уголовное право, иные меры уголовно-правового характера, конфискация имущества.

В соответствии с Федеральным законом от 27 июля 2006 года № 153-ФЗ конфискация имущества отнесена к иным мерам уголовно-правового характера (глава 15.1 УК).

Для конфискации имущества характерны такие признаки, как: а) принудительный характер; 2) последствия в виде лишения лица возможности обладания имуществом и его передаче в собственность государства [2, с. 8].

На сегодняшний день конфискация имущества есть принудительное безвозмездное обращение по решению суда в собственность государства таких видов имущества, как:

- 1) деньги, ценности и иное имущество, полученные в результате совершения одного или нескольких преступлений, перечисленных в п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК, а также любые доходы от использования этого имущества, за исключением имущества и доходов, подлежащих возвращению законному владельцу;
- 2) деньги, ценности и иное имущество, в которые имущество, полученное в результате совершения преступления, и доходы от этого имущества были частично или полностью преобразованы;
- 3) деньги, ценности и иное имущество, используемые или предназначенные для финансирования терроризма, организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества (преступной организации);
- 4) орудия, оборудование или иные средства совершения преступления, принадлежащие обвиняемому.

Таким образом, общим признаком для всех изымаемых предметов является их связь с преступным деянием – прямая или опосредованная. То есть согласно действующему уголовному законодательству возможно применение только специальной конфискации [2, с. 10].

Говоря о специальной конфискации, нужно отметить, что до принятия гл. 15.1 УК РФ вопросы о конфискации имущества и отчасти о возвращении предметов их законному владельцу решались на основании и в порядке, установленном УПК РФ в отношении вещественных доказательств. В связи с этим после внесения соответствующих изменений в УК РФ были отчасти изменены и дополнены ст. 73, 81, 82, 115, 116 и 299 УПК РФ. Так, ч. 1 ст. 73 УПК («Обстоятельства, подлежащие доказыванию») была дополнена п. 8, согласно которому при производстве по уголовному делу подлежат доказыванию: «обстоятельства, подтверждающие, что имущество, подлежащее конфискации в соответствии со ст. 104.1 УК РФ, получено в результате совершения преступления или является доходами от этого имущества либо использовалось или предназначалось для использования в качестве орудия преступления либо для финансирования терроризма, организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества (преступной организации)».

Панов Александр Александрович,
соискатель кафедры уголовного права и процесса Самарской гуманитарной академии, преподаватель кафедры права филиала Российского государственного социального университета в г. Тольятти.
e-mail: dekanur@tfsaga.ru

Согласно изменениям, внесенным в ст. 81 УПК, вещественными доказательствами признаются, в том числе деньги, ценности и иное имущество, полученные в результате совершения преступления (п. 2.1 ч. 1). Согласно же п. 4 ч. 3 данной статьи деньги, ценности и иное имущество, полученные в результате совершения преступления, и доходы от этого имущества подлежат возвращению законному владельцу. При этом п. 4.1 ч. 1 ст. 81 УПК закрепляет положение, по которому деньги, ценности и иное имущество, указанные в пунктах «а» – «в» ч. 1 ст. 104.1 УК, подлежат конфискации, за исключением случаев, предусмотренных п. 4 ч. 1 ст. 81 УПК. Отдельно в п. 1 ч. 1 данной статьи указывается, что орудия преступления, принадлежащие обвиняемому, подлежат конфискации или передаются в соответствующие учреждения, или уничтожаются. При этом орудия (а равно средства совершения преступления), принадлежащие обвиняемому, конфискуются в обычном процессуальном порядке, а остальное имущество, подлежащее конфискации (пункты «а» – «в» ст. 104.1 УК), конфискуется в порядке, установленном Правительством РФ [1, с. 18].

Возвращаясь к рассмотрению собственно содержания гл. 15.1 УК, нужно в первую очередь отметить, что законодатель относит принятие решения о конфискации к прерогативе суда, т. е. кроме как по решению суда, ни в каком ином порядке имущество конфисковано быть не может. При этом необходимой мерой обеспечения не только возможной конфискации, но и возможного возврата имущества законному владельцу или возмещения причиненного ему ущерба является наложение ареста на имущество, в том числе находящееся у других лиц (ст. 115 УПК) [1, с. 19].

Как уже отмечалось, в соответствии со ст. 104.1 УК РФ конфискации подлежат четыре категории имущества, и в качестве первой из них указываются деньги, ценности и иное имущество, полученные в результате совершения определенных преступлений, и любые доходы от этого имущества, за исключением имущества и доходов от него, подлежащих возвращению законному владельцу. При этом пункт «а» ч. 1 ст. 104.1 дает исчерпывающий перечень составов преступлений (на данный момент их насчитывается 51), в связи с совершением которых возможно применение конфискации имущества. К ним, в частности, относятся: убийство при отягчающих обстоятельствах; торговля людьми; использование рабского труда; нарушении авторских и смежных прав; нарушение изобретательских и патентных прав; изготовление или сбыт поддельных денег или ценных бумаг; контрабанда; террористический акт; вовлечение в занятие проституцией; государственная измена, шпионаж и т. д.

Анализ Особенной части УК позволяет предположить, что законодатель в п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК описал не все преступления, предметы которых должны были бы подлежать изъятию. Например, по мнению Н. В. Вискова, целесообразным представляется включение в данный перечень составов преступлений, предусмотренных ч. 2 ст. 141, ст. 141.1 УК РФ. «В названных составах фигурирует имущество, используемое для подкупа или незаконно передаваемое субъектам избирательной компании. Думается, не следует возвращать указанные ценности виновным после того, как они были использованы ими для совершения преступления» [2, с. 11]. По мнению К. М. Хутова, в вышеупомянутый перечень следует включить и преступление, предусмотренное ст. 178 УК «Недопущение, ограничение или устранение конкуренции» [8, с. 8].

Кроме того, такой способ конструирования п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК ряд ученых считают не вполне удачным с точки зрения экономии законодательных средств: введение в уголовный закон новых составов и тому подобные изменения могут каждый раз требовать и внесения изменений в норму, определяющую имущество, подлежащее конфискации. Исходя из этого, предлагается внести в ст. 104.1 УК положение, согласно которому «изъятию подлежит имущество, полученное в результате совершения преступления (преступлений), предусмотренного (предусмотренных) Особенной частью УК РФ» [2, с. 11]. Мы полагаем, что нынешняя конструкция перечня преступлений в п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК имеет определенные недостатки, однако предлагаемая формулировка указанного пункта также представляется спорной, поскольку не отвечает на вопрос: в каких случаях имущество, полученное в результате совершения преступлений, подлежит возвращению законному владельцу, а в каких – конфискации?

Если говорить о терминах, используемых законодателем в п. «а» ст. 104.1 УК, то здесь нужно уточнить, что при определении понятия «имущество» следует исходить из положений гражданского законодательства РФ, которые относят к этому понятию, в частности, долю в общей собственности, уставном капитале коммерческой организации, ценные бумаги, в том числе находящиеся во вкладах или на хранении в финансово-кредитных организациях, доверительном управлении [6, с. 88]. При этом, как отмечает Беляев А., под ценностями (как разновидностью имущества) в смысле ст. 104.1 УК логично понимать не только известные материальные ценности (валютные и другие), но и материализованные духовные, к которым относятся предметы и документы, имеющие особую историческую, научную, художественную или культурную ценность. В пользу такого толкования свидетельствует включение ст. 164 УК (в отличие от ст. 158–163 УК) в перечень, предусмотренный п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК [1, с. 19].

Что касается термина «доходы», также используемого в ст. 104.1 УК, то его целесообразно понимать, исходя из содержания ст. 41 Налогового кодекса РФ, в соответствии с которой доходом признается экономическая выгода в денежной или натуральной форме, исчисляемая как положительная разница между поступлениями от использования определенного имущества в сфере экономической деятельности и за-

тратами, связанными с таким его использованием. При этом справедливо отмечается, что, несмотря на выделение в ст. 136 ГК РФ среди поступлений, полученных в результате использования имущества плодов, продукции и собственно доходов, тем не менее, данное деление значимо не для целей ст. 104.1 УК, поскольку в ней говорится о доходах в широком смысле этого слова [1, с. 19].

Вместе с тем, нужно отметить, что в п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК речь идет только о доходах, полученных в результате использования имущества, полученного в результате совершения определенных преступлений, или распоряжения им, которое не повлекло за собой окончательного выбытия такого имущества из сферы имущественных интересов виновного (например, арендная плата за сдачу в наем подобного имущества, проценты по вкладу, на котором находятся денежные средства, полученные преступным путем и т. д.). Если же произошло отчуждение и виновный получил взамен деньги или какие-либо иные ценности, то речь идет уже об имуществе, указанном в п. «б» ч. 1 ст. 104.1 УК РФ [2, с. 12].

Наибольшие затруднения при анализе п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК, по нашему мнению, вызывает формулировка «полученные в результате совершения преступления», поскольку многие из составов преступлений, указанные в данном пункте, не предполагают в качестве обязательного признака получение какого-либо имущества (например, ст. 188 УК – контрабанда).

Что касается таких преступлений, как террористический акт (ст. 205 УК), посягательство на жизнь государственного или общественного деятеля (ст. 277 УК), диверсия (ст. 281 УК) и т. п., то применительно к ним под имуществом, полученным в результате совершения преступления, вероятно, следует понимать своеобразное «вознаграждение», получаемое исполнителями данных преступлений. Однако, поскольку законодатель при формулировании составов подобных преступлений в Особенной части УК РФ не упоминал о каком-либо вознаграждении, представляется целесообразным внести соответствующие уточнения в формулировку ст. 104.1 УК РФ.

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно предложить следующую редакцию п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК: «денег, ценностей и иного имущества, являющихся предметами преступлений, предусмотренных частью второй статьи 126, ... частью третьей статьи 359 настоящего Кодекса, а равно полученных в результате совершения вышеуказанных преступлений, в том числе в качестве вознаграждения за совершение данных преступных деяний, и любых доходов от этого имущества, за исключением имущества и доходов от него, подлежащих возвращению законному владельцу».

Вторая категория имущества, подлежащая конфискации, описывается законодателем в п. «б» ч. 1 ст. 104.1 УК РФ и включает в себя деньги, ценности и иное имущество, в которые имущество, полученное в результате совершения преступления, и доходы от этого имущества были частично или полностью превращены или преобразованы. Как уже отмечалось, сюда в первую очередь относятся деньги и иные ценности, приобретенные в результате отчуждения имущества, полученного в результате совершения преступления (в том числе, акции различных компаний, недвижимость и т. д.), однако следует согласиться с А. Беляевым в том, что данная категория имущества включает и такие довольно специфические предметы, как бриллиант, полученный в результате огранки алмаза, ювелирное изделие, изготовленное из слитка драгоценного металла, и т. п. [1, с. 19].

Нужно отметить тот факт, что в отличие от п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК п. «б» не уточняет, в результате каких преступлений может быть получено имущество, подвергшееся затем превращению или преобразованию. На основе этого в литературе, посвященной вопросам конфискации имущества, сложилось представление, согласно которому в данном случае имеются в виду любые преступления, предусмотренные Особенной частью УК РФ, а не только указанные в п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК РФ. «Иное толкование названной нормы приводит к выводу о том, что не подлежит изъятию имущество, в которое, например, преобразованы ценности, полученные в результате совершения разного рода хищений и т. п.» [2, с. 12].

По мнению А. Г. Радаева, говоря об изъятии денег, ценностей и иного имущества, указанных в п. «а» и «б» ч. 1 ст. 104.1 УК РФ, можно объединить эти виды конфискации имущества в одну группу, поскольку право собственности на такие предметы отсутствует, так как фактически указанное данное имущество получено в результате неосновательного обогащения [6, с. 88]. Изъятие данного имущества и доходов от него из незаконного владения виновного фактически означает приведение этого лица в прежнее имущественное положение, которое у него было до совершения преступления (т. е. «обратное восстановление») [1, с. 17]. Рассматриваемая разновидность конфискации имущества в первую очередь преследует в качестве цели своего применения восстановление социальной справедливости, частную и общую превенцию. Более того, последовательное применение данной меры способствует разрушению экономической основы преступности, что особенно актуально в борьбе с ее организованной и профессиональной разновидностью [6, с. 88].

В качестве третьей категории имущества, подлежащего конфискации, выступают деньги ценности или иное имущество, используемые или предназначенные для финансирования терроризма, организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества (преступной организации). В этом случае указанное имущество в отличие от имущества, перечисленного в п. «а» и «б» ч. 1 ст. 104.1

УК, подлежит конфискации независимо от того, находится ли оно в законном или незаконном владении виновного лица [1, с. 17].

Понятие «финансирование терроризма» определено в примечании 1 к ст. 205.1 УК, согласно которому под финансирование терроризма в УК понимается предоставление или сбор средств либо оказание финансовых услуг с осознанием того, что они предназначены для финансирования организации, подготовки или совершения хотя бы одного из преступлений, предусмотренных статьями 205, 205.1, 205.2, 206, 208, 211, 277, 278, 279 и 360 УК, либо для обеспечения организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества (преступной организации), созданных или создаваемых для совершения хотя бы одного из указанных преступлений. Таким образом, данное определение охватывает и финансирование вышеуказанных преступных структур террористической направленности, однако применительно к конфискации имущества финансирование организованной группы, незаконного вооруженного формирования и преступного сообщества названо наряду с финансированием терроризма, т. е. о данных преступных структурах сказано шире, чем в примечании 1 к ст. 205.1 УК. Отсюда, как отмечает А. Беляев, следует, что в п. «в» ч. 1 ст. 104.1 УК речь идет о финансировании организованных преступных структур не только террористической, но и любой другой направленности [1, с. 19].

Кроме того, в соответствующей литературе высказано мнение, что норма, закрепленная в п. «в» ч. 1 ст. 104.1 УК, описывает предметы преступлений, предусмотренных статьями 205.1, 208 (ч. 1), 209 и 210 УК РФ применительно к тем случаям, когда те или иные средства, имущество не были фактически переданы финансируемому субъекту, т. е. не получены им, поскольку в ином случае упоминание о них в отдельной норме является излишним. Следовательно, как предполагает Н. В. Висков, применительно к вышеуказанным статьям Особенной части УК разница между имуществом, указанным в п. «а» и п. «в» ст. 104.1 УК РФ, состоит только в том, у кого именно оно изымается – у финансируемого субъекта или финансирующего его лица [2, с. 14]. Однако, на наш взгляд, данная точка зрения представляется достаточно спорной, поскольку в п. «в» ч. 1 ст. 104.1 УК законодателем применены две формулировки: «используемые для финансирования» и «предназначенные для финансирования», которые не позволяют однозначно утверждать, что данная норма регламентирует конфискацию имущества, находящегося у финансирующего то или иное преступление лица. Исходя из вышесказанного, наиболее целесообразным вариантом устранения данного противоречия является внесение соответствующих законодательных изменений в рассматриваемый пункт ч. 1 ст. 104.1 УК.

Наконец, четвертую категорию имущества, подлежащего конфискации, составляют орудия, оборудование или иные средства совершения преступления, принадлежащие обвиняемому. Хотя данные категории уголовного права являлись предметом значительного числа научных исследований [3], до настоящего времени в вопросе о соотношении орудий и средств преступления остается много неясного и спорного. Так, высказывалась точка зрения, согласно которой средство отличается от орудия преступления тем, что используется на стадии создания условий для совершения преступления с тем, чтобы облегчить его реализацию [6, с. 51]. Однако, по мнению других авторов, в частности В. Хвалина, подобное разграничение исследуемых категорий не совсем корректно, поскольку применение тех или иных средств возможно не только на стадии приготовления, но и непосредственно в ходе преступного посягательства [7, с. 94]. Также высказывалось мнение, что в отличие от средств, использование которых облегчает совершение преступления, орудия преступления – это предметы материального мира, усиливающие физические возможности лица, совершающего преступление [6, с. 88].

Однако наиболее обоснованной и соответствующей норме, закрепленной в п. «г» ч. 1 ст. 104.1 УК, нам представляется точка зрения Н. В. Вискова, согласно которой средством преступления может быть любой материальный предмет, тем или иным образом способствующий наступлению преступного результата, а если эти предметы воздействуют на объекты материального мира напрямую, вызывая тем самым определенные последствия, они выступают в качестве орудий [2, с. 20]. Как отмечает вышеупомянутый автор, в пользу вывода о том, что понятие «средства» является родовым по отношению к понятию «орудия», свидетельствует и сама формулировка, содержащаяся в п. «г» ч. 1 ст. 104.1 УК: «орудий, оборудования или иных средств совершения преступления» [2, с. 21].

Что касается термина «оборудование», также используемого законодателем в рассматриваемой норме, то эта категория является новой для уголовного права и ее смысл еще предстоит установить. Например, по предположению А. Г. Радаева данное понятие, скорее всего, подразумевает признак объективной стороны, «который можно определить как совокупность механизмов, машин, устройств, приборов, используемых в целях совершения преступления» [6, с. 88]. Между тем, довольно продуктивным представляется мнение, высказанное по этому поводу Н. В. Висковым: «На наш взгляд, само введение этого термина в уголовный закон неоправданно, поскольку любое оборудование, использованное при совершении преступления, выступает либо в качестве орудия, либо в качестве средства, а потому дополнительное упоминание о нем излишне» [2, с. 23]. В определенной мере вышесказанное подтверждает и тот факт, что в ч. 1 ст. 30 и ч. 5 ст. 33 УК РФ, где также фигурируют термины «орудия совершения преступления» и «средства совершения преступления», соответствующие изменения, связанные с категорией «оборудование», внесены не были.

Кроме того, вызывает недоумение положение, согласно которому конфискации подлежат орудия, оборудование или иные средства совершения преступления, принадлежащие *обвиняемому*, т. е. лицу, в отношении которого в порядке, установленном УПК РФ, выдвигается утверждение о совершении им деяния запрещенного уголовным законом. На наш взгляд более корректным в этом случае является употребление формулировки «орудий, оборудования или иных средств совершения преступления, принадлежащих лицу, виновному в совершении данного преступления», т. е. лицу, виновность которого установлена вступившим в законную силу обвинительным приговором суда.

Следует отметить, что п. «г» ч. 1 ст. 104.1 УК РФ отчасти воспроизводит положения уголовно-процессуального закона: п. 1 ч. 3 ст. 81 УПК РФ предусматривается, что орудия преступления, принадлежащие обвиняемому, подлежат конфискации, или передаются в соответствующие учреждения, или уничтожаются. Такой подход законодателя ставит перед судом вопрос о том, на основании материального или процессуального права следует принимать решение о судьбе орудий преступления, признанных вещественными доказательствами. В данном случае, как отмечает В. Егоров, руководствуясь общей идеей примата уголовного права, вероятнее всего следует применять уголовно-правовую норму о конфискации имущества [4, с. 21].

Вместе с тем, данная проблема, по мнению указанного автора, могла бы быть решена и в законе: например, путем изложения п. 1 ч. 3 ст. 81 УПК РФ в той же редакции, что и п. 4.1 той же части, т. е. со ссылкой на ст. 104.1 УК РФ. В противном случае создается впечатление, что в п. 1 ч. 3 ст. 81 УПК речь идет о какой-то иной конфискации имущества, нежели в статьях главы 15.1 УК [4, с. 21]. Внесение соответствующих изменений в данную норму Уголовно-процессуального кодекса РФ помогло бы устранить и ряд других противоречий со ст. 104.1 УК РФ: в частности, п. 1 ч. 3 ст. 81 УПК называет подлежащими конфискации только орудия преступления, ничего не упоминая об оборудовании и иных средствах совершения преступления. Здесь вряд ли можно согласиться с мнением А. Беляева, согласно которому оборудование и иные средства также охватываются данным пунктом УПК [2, с. 19], поскольку такое расширительное толкование не соответствует основополагающим идеям уголовно-процессуального законодательства. Гораздо более предпочтительным, на наш взгляд, представляется предложение Н. В. Вискова изложить п. 1 ч. 3 ст. 81 УПК в следующей редакции: «орудия и иные средства совершения преступления, принадлежащие обвиняемому (по нашему мнению, виновному), подлежат конфискации, или передаются в соответствующие учреждения, или уничтожаются» [2, с. 22].

Следует согласиться с Н. В. Висковым и в том, что аналогичные изменения целесообразно внести в п. 8 ч. 1 ст. 73, п. 10.1 ч. 1 ст. 299, п. 4.1 ст. 307 УПК РФ, где говорится о необходимости доказывания обстоятельств, подтверждающих, что имущество, которое подлежит конфискации в соответствии со ст. 104.1 УК РФ, получено в результате совершения преступления или является доходами от этого имущества либо использовалось или предназначалось для использования в качестве орудия преступления, либо для финансирования терроризма, организованной группы, незаконного вооруженного формирования, преступного сообщества (преступной организации). Как отмечает вышеупомянутый автор, детальное рассмотрение данного положения позволяет сделать вывод, что законодатель не упоминает о средствах совершения преступления, однако не вызывает сомнения необходимость доказывания использования определенных предметов в качестве средств совершения преступления [2, с. 23]. Кроме того, представляется целесообразным помимо средств совершения преступления дополнить п. 8 ч. 1 ст. 73, п. 10.1 ч. 1 ст. 299, п. 4.1 ст. 307 УПК РФ также упоминанием о некоторых других категориях имущества, фигурирующих в главе 15.1 УК РФ, в том числе об имуществе, в которое имущество, полученное в результате совершения преступления, и доходы от него были частично или полностью превращены или преобразованы.

Часть 2 ст. 104.1 УК РФ предусматривает случаи, когда имущество, полученное в результате совершения преступления, и (или) доходы от него были приобщены к имуществу, приобретенному законным путем. В подобных случаях конфискации подлежит та часть этого имущества, которая соответствует стоимости незаконно приобщенного (т. е. изъятие «предметного эквивалента»). Как отмечает А. Беляев, варианты указанного приобщения достаточно разнообразны, что объясняется многообразием разновидностей имущества и других объектов гражданских прав, видов и условий сделок, конкретных способов приобщения и его результатов (например, пополнение суммы вклада в банке, использование в предпринимательской деятельности, вложение в капитальный ремонт купленного здания, использование в строительстве загородного дома). При этом нередки случаи, когда невозможно или нецелесообразно разобщать законно приобретенное и незаконно полученное имущество вследствие их соединения в нечто неразделимое или единое целое: неделимые вещи (ст. 133 ГК РФ), сложные вещи (ст. 134 ГК РФ), главная вещь и ее принадлежность (ст. 135 ГК РФ) и др. Учитывая это, ч. 2 ст. 104.1 УК предусматривает конфискацию из соединенного в одно или объединенного в комплекс имущества той его части, которая соответствует стоимости приобщенных имущества и доходов от него [1, с. 20].

Часть 3 ст. 104.1 УК РФ предусматривает, что имущество, указанное в частях первой и второй данной статьи, переданное осужденным другому лицу (организации), подлежит конфискации, если лицо, принявшее имущество, знало или должно было знать, что оно получено в результате преступных действий. То,

что лицо должно было знать о преступном происхождении имущества, предполагает его обязанность выяснять в определенных рамках вопрос о происхождении принимаемого имущества, а также невыполнение или ненадлежащее выполнение им этой обязанности. Если же лицо не знало или не должно было знать о преступном происхождении принятого имущества, то оно считается добросовестным приобретателем, а значит, исходя из буквального смысла ч. 3 ст. 104.1 УК, соответствующее имущество конфискации не подлежит [1, с. 20].

Нужно согласиться с В. Егоровым в том, что в уголовном законе термин «переданное» подразумевает всякое предоставление имущества в распоряжение иному лицу, в том числе и безвозмездно, и на время [4, с. 21], а не только передачу вещи в связи с переходом права собственности на нее (ст. 224 ГК РФ), как полагает А. Беляев [1, с. 20]. Например, положение о конфискации имущества по ч. 3 ст. 104.1 УК не будет распространяться на случай, когда виновный передает своим родственникам на хранение деньги, добытые преступным путем, уверяя, что это доход от продажи автомобиля, поскольку на физических лиц не возложена обязанность выяснения источника происхождения получаемого ими имущества. В связи с этим представляется вполне обоснованным предложение В. Егорова о том, что следует запретить конфискации имущества у лиц, добросовестно заблуждающихся по поводу его происхождения и получивших его на возмездной основе. В иных случаях, когда соответствующее имущество временно находится у третьих лиц или безвозмездно передано им виновным, оно должно быть конфисковано [4, с. 22]. Также, на наш взгляд, не вполне удачно положение ч. 3 ст. 104.1 УК, согласно которому «лицо, принявшее имущество, знало или должно было знать, что оно получено в результате преступных действий», поскольку данная категория имущества отнюдь не исчерпывает всего многообразия разновидностей имущества, перечисленных в ч. 1 и ч. 2 ст. 104.1 УК. В данном случае представляется целесообразным внесение соответствующих законодательных корректировок в рассматриваемую норму, которые устранили бы указанное противоречие.

Статьей 104.2 УК РФ предусмотрена возможность конфискации денежной суммы, которая соответствует стоимости определенного предмета, входящего в имущества, указанное в статье 104.1 УК, если на момент принятия судом решения о конфискации данного предмета изъятие невозможно вследствие использования, продажи указанного имущества или по иной причине (т. е. изъятие «денежного эквивалента»). Нужно подчеркнуть, что данная статья не только предоставляет возможность, но и обязывает суд принять решение о конфискации денежной суммы взамен определенного предмета, входящего в имущества, подлежащее конфискации, если его изъятие по каким-либо причинам невозможно (кроме вышеназванных обстоятельств сюда относятся утрата, порча, разрушение и т. п.). При этом конфискации у виновного денежной суммы не исключается и взамен предмета, переданного им другому лицу, если последнее будет признано добросовестным приобретателем [1, с. 20].

Статья 104.3 УК РФ устанавливает приоритет возмещения ущерба, причиненного законному владельцу перед конфискацией имущества, который выражается в первоочередном решении вопроса о возмещении указанного ущерба по сравнению с конфискацией (ч. 1 ст. 104.3 УК), а также в решении этого вопроса за счет стоимости имущества, подлежащего конфискации, если у виновного отсутствует иное имущество, на которое может быть обращено взыскание (ч. 2 ст. 104.3 УК). В последнем случае в доход государства обращается оставшаяся часть имущества, подлежащего конфискации. Как отмечается в литературе, посвященной рассматриваемому вопросу, термин «законный владелец» в самом общем виде подразумевает такое лицо, которое осуществляет право владения конкретным имуществом в соответствии с законом, в том числе по договору. При этом законным владельцем может быть не только собственник имущества, но и иное физическое или юридическое лицо, которое приобрело и осуществляет право владения данным имуществом на законном основании. К последней категории в частности относятся арендаторы, иные наниматели, залогодержатели, перевозчики (в отношении переданных им для перевозки вещей), хранители имущества (но не охранники и не сторожа), лица, обладающие имуществом (например, земельным участком) на праве пожизненного наследуемого владения и т. д. Кроме того, законными владельцами являются государственные и муниципальные унитарные предприятия, основанные на праве хозяйственного ведения или оперативного управления, а также другие организации и учреждения, не наделенные правом собственности на закрепленное за ними собственником имущество [1, с. 21].

Между тем, рядом авторов выдвинуто мнение, согласно которому ограничение действия ч. 1 ст. 104.3 УК посредством указания на законного владельца означает, что данной статьей не предусмотрено устранение конкуренции между положениями гражданского законодательства о возмещении причиненного имущественного ущерба и требованием о конфискации имущества для случаев, когда имущественный ущерб причинен, но потерпевший не является законным владельцем какого-либо имущества, утраченного в результате совершения преступления. «Например, признаком состава преступления, предусмотренного ч. 1 ст. 146 УК РФ, является крупный ущерб, причиненный автору или иному правообладателю. Допустим, плагиат принес виновному доход в виде денег, и тогда они в силу п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК РФ должны быть конфискованы. Однако кроме этих средств виновный никаким имуществом не располагает. Вот здесь-то и возникает межотраслевая конкуренция, поскольку автор или иной правообладатель не является законным

владельцем имущества, полученного виновным в качестве дохода от плагиата. В результате суды применяют норму о конфискации, а пострадавшие от преступления имущественные интересы потерпевшего окажутся незащищенными» [4, с. 22]. В связи с вышесказанным следует согласиться с предлагаемой В. Егоровым измененной редакцией ч. 1 ст. 104.3 УК РФ: «Конфискации имущества в соответствии со статьями 104.1 и 104.2 настоящего Кодекса должно предшествовать полное возмещение вреда, причиненного преступлением» [4, с. 22].

Таким образом, в законе названы виды предметов (имущества) и определены условия их конфискации, в том числе дан перечень преступлений, в результате совершения которых полученное имущество и доходы от него подлежат конфискации. При этом, как уже отмечалось, конфискация не распространяется на имущество, хотя и полученное преступным путем, но подлежащее возвращению законному владельцу. Такая ситуация, в частности, характерна для хищений, и, по мнению некоторых авторов, этим вероятнее всего и объясняется тот факт, что ст. 158–163 УК не указаны в п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК [1, с. 18].

На основании изложенного в целях повышения эффективности конфискации имущества считаем возможным сформулировать следующие предложения по изменению и дополнению положений УК РФ:

1) изложить п. «а» ч. 1 ст. 104.1 УК в следующей редакции: «денег, ценностей и иного имущества, являющихся предметами преступлений, предусмотренных частью второй статьи 126, ... частью третьей статьи 359 настоящего Кодекса, а равно полученных в результате совершения вышеуказанных преступлений, в том числе в качестве вознаграждения за совершение данных преступных деяний, и любых доходов от этого имущества, за исключением имущества и доходов от него, подлежащих возвращению законному владельцу». Также актуальным является вопрос о дополнении данного перечня рядом новых составов преступлений, предусмотренных статьями Особенной части УК, в том числе ч. 2 ст. 141 («Воспрепятствование осуществлению избирательных прав граждан или работе избирательных комиссий»), ст. 141.1 («Нарушение порядка финансирования избирательной кампании кандидата, избирательного объединения, избирательного блока, деятельности инициативной группы по проведению референдума, иной группы участников референдума»), ст. 178 («Недопущение, ограничение или устранение конкуренции») УК РФ и т. д.

2) изложить п. «г» ч. 1 ст. 104.1 УК РФ в следующей редакции: «орудий и иных средств совершения преступления, принадлежащих лицу, виновному в совершении данного преступления», а также внести соответствующие изменения, связанные с термином «средства совершения преступления» в п. 8 ч. 1 ст. 73 («Обстоятельства, подлежащие доказыванию»), п. 1. ч. 3 ст. 81 («Вещественные доказательства»), п. 10.1 ч. 1 ст. 299 («Вопросы, разрешаемые судом при постановлении приговора»), п. 4.1 ст. 307 («Описательно-мотивировочная часть обвинительного приговора») УПК РФ.

3) закрепить в ч. 3 ст. 104.1 УК РФ положение о том, что имущество, указанное в частях первой и второй данной статьи, переданное осужденным другому лицу (организации), подлежит конфискации, если лицо, принявшее имущество знало или должно было знать о соответствующем происхождении данного имущества, либо указанное имущество временно находится у третьих лиц или безвозмездно передано им виновным.

4) изъять из ч. 1 ст. 104.3 УК РФ термин «законный владелец», указав, что конфискации имущества в соответствии со статьями 104.1 и 104.2 УК должно предшествовать полное возмещение вреда, причиненного преступлением.

Литература:

1. Беляев А. Новое уголовно-правовое регулирование конфискации имущества // Уголовное право. – 2007. – № 2.
2. Висков Н. В. Специальная конфискация: правовая природа, уголовно-правовые и уголовно-процессуальные средства обеспечения исполнения: монография / Н. В. Висков. – Волгоград, 2006.
3. Гуров В. И. Орудия и средства совершения преступления в советском уголовном праве: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Свердловск, 1983.
4. Егоров В. Сложности применения норм о конфискации имущества // Уголовное право. – 2009. – № 1.
5. Комментарий к Уголовному кодексу Российской Федерации. – 2-е изд., изм. и доп. / под ред. Ю. И. Скуратова, В. М. Лебедева. – М., 1997.
6. Радаев А. Г. Конфискация имущества: история и современность // Юридический аналитический журнал. – 2006. – № 3–4.
7. Хвалин В. О понятии орудия преступления // Уголовное право. – 2000. – № 2.
8. Хутов К. М. Преступный монополизм: уголовно-политическое и криминологическое исследование: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Саратов, 2006.

М. Н. Курочкина

Правовое обеспечение безопасности культурно-развлекательных услуг для детей с ограниченными возможностями здоровья

Аннотация: в работе исследуются социальные вопросы обеспечения духовно-нравственного содержания культурно-развлекательных услуг, предназначенных для детей с ограниченными возможностями здоровья. Предлагаются правовые меры по обеспечению условий творческим работникам для создания высокохудожественных произведений, отличающихся духовно-нравственным содержанием. Доказывается необходимость защиты нравственности детей от опасной для них информации, предлагаемой современными средствами массовой информации. Показано, какие меры для этого приняты в развитых государствах, а также в Краснодарском крае и в других регионах России. Анализируется содержание Проекта Федерального закона о защите детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию, и доказывается необходимость скорейшего его принятия.

Ключевые слова: право, безопасность, дети, коррекционное учреждение, защита прав.

Курочкина Марина Николаевна,
кандидат педагогических наук, заведующая
кафедрой ювенального права филиала РГСУ в
г. Анапа.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Необходимость исследования вопросов безопасности культурно-развлекательных услуг для детей вызвана объективными причинами.

К сожалению, действующая федеральная целевая Программа «Дети России» не предусматривает в числе задач духовное и нравственное развитие детей. Указание в ней на

«адресную поддержку одаренных детей» не решает проблемы развития духовности и нравственности всех детей без исключения. Как указано в Подпрограмме «Одаренные дети», она нацелена на «сохранение национального генофонда страны, формирование будущей высокопрофессиональной элиты в различных областях интеллектуальной и творческой деятельности».

Сегодня в сфере духовного и нравственного развития детей не делается даже минимума: детство не защищено от безнравственности.

Конвенция ООН о правах ребенка обязывает государства обеспечивать разработку «надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию» [1]. Формально это требование выполнено: статья 14 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» указывает: «Органы государственной власти Российской Федерации принимают меры по защите ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию...» [3]. Однако духовное развитие детей у нас в стране часто ограничивается просмотром телепередач. Современное массовое искусство все больше становится провокатором деструктивного развития личности, образуется феномен невротиков, людей, живущих страхами, ожиданием стрессов и неудач. Возникновению подобного рода страхов способствует и обилие сцен насилия. Демонстрируются сюжеты, которые сходны с продуктивной симптоматикой при шизофрении, людей заставляют переживать состояния, свойственные больному воображению [13]. Духовная опустошенность детей – результат чрезмерного восприятия потрясающих сцен жестокости, насилия, когда запас эмоций и переживаний человека истощается настолько, что он уже не в состоянии «переварить» этот оглушающий поток зла. Растратив природную сострадательность, он теряет способность живо реагировать на зло. В него закладывается равнодушие к проявлению зла не только на экране, но и в жизни. Зрелищное массовое искусство способно задать определенную социальную установку для формирующейся личности. Заставить, например, поверить в то, что честный и добрый человек является лишним в этом мире, он слаб и беспомощен, изгой общества.

На эстраде и экране заняла большое место уголовная субкультура, проповедующая силовые методы получения материальных благ, подчинение слабого сильному, «романтику» криминогенного поведения. И это явление не случайно. Оно объясняется широким проникновением во власть людей с преступным прошлым и с применением приемов подкупа, коррупции и обмана. Деятели искусства, чрезмерно озабоченные своим материальным благополучием, с готовностью «подыгрывают» властно-уголовной субкультуре, не задумываясь о том вреде, который наносится народу, обществу.

Ухудшение экологической обстановки, неблагоприятные условия труда женщин, недостаточные возможности для здорового образа жизни, высокий уровень заболеваемости родителей, особенно матерей, ведут к росту детской заболеваемости и инвалидности. Только 30 процентов новорожденных могут быть признаны здоровыми [7]. Более половины детей имеют функциональные отклонения, требующие лечебно-коррекционных и реабилитационных мероприятий. Родители (лица, их заменяющие) обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей [3].

Но дети с ограниченными возможностями здоровья часто воспитываются не в семье, а в специальных (коррекционных) образовательных и учебно-воспитательных учреждениях открытого и закрытого типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, в психолого-педагогической и медико-социальной помощи. Нормативные акты, касающиеся образования и воспитания детей не упоминают о развитии духовности и нравственности этих детей.

Например, коррекционное учреждение в соответствии с установленными нормативами, должно иметь необходимые помещения, сооружения для организации образовательного процесса, коррекционных занятий, лечебно-восстановительной работы, трудового обучения, производительного труда, быта и отдыха воспитанников. Помещения для развития творческих способностей детей не предусмотрено [5].

Необходимо создание правового обеспечения духовного потребления, способного приобщить детей к высоким идеалам, возможно, через классическое искусство и религию, способные дать понятия о добре, солидарности людей, создать идеалы, которые заполнят идейный «вакуум» нового поколения.

Дети как потребители культурно-развлекательных услуг имеют право на предоставление этих услуг в соответствии с требованием безопасности. Более того, «потреблять» следует только полезные культурно-развлекательные услуги, несущие «пищу для ума и сердца», информацию, необходимую для духовного развития.

Понятие «дети с ограниченными возможностями» часто встречается в социальной литературе и в практике социальной работы. В данной статье данный термин употребляется в контексте обозначения особой социальной группы потребителей услуг, наиболее подверженной отрицательному воздействию культурно-развлекательных услуг, не соответствующих требованию безопасности.

Термин «дети с ограниченными возможностями здоровья» наиболее часто употребляется действующим законодательством. Федеральным законом от 30.06.2007 № 120-ФЗ термин «граждане (обучающиеся, воспитанники, дети) с отклонениями в развитии» заменен термином «граждане (обучающиеся, воспитанники, дети) с ограниченными возможностями здоровья», например, в пункте 4 Приказа Минобразования РФ от 17.11.1994 № 442 «Об утверждении Положения о порядке лицензирования образовательных учреждений». Определение понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья» включает круг детей, имеющих физические и психические недостатки. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» в статье 1 дает определение: «дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии» [3]. Несколько иное определение этого понятия содержится в пункте 3 Типового положения о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением: дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети «с задержкой психического развития и легкими формами умственной отсталости» [6] Самое развернутое определение данного понятия имеется в Письме Минобрнауки РФ от 18.03.2009 № 06-275 «О проведении государственной (итоговой) аттестации и приема в высшие учебные заведения и средние специальные учебные заведения граждан с ограниченными возможностями здоровья в 2009 году». Согласно этому Письму к лицам с ограниченными возможностями здоровья относятся лица, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии (глухие, слабослышащие, слепые, слабовидящие, с тяжелыми нарушениями речи, с нарушениями опорно-двигательного аппарата и другие, в том числе дети-инвалиды, лица, обучавшиеся по состоянию здоровья на дому, в оздоровительных образовательных учреждениях санаторного типа для детей, нуждающихся в длительном лечении, находившиеся в лечебно-профилактических учреждениях более 4 месяцев [11].

Таким образом, в законодательстве отсутствует единообразное определение понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья».

В нормативных актах используется и другое понятие: «дети с ограниченными возможностями передвижения» (в Техническом регламенте о требованиях пожарной безопасности) [4].

Применяется также понятие «дети с ограниченными физическими возможностями» (в ряде ведомственных актов Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации России, касающихся ведомственных наград) [10].

Употребляется в некоторых нормативных актах и такой неоднозначно толкуемый термин, как «ребенок с ограниченными возможностями жизнедеятельности» [12].

Наконец, используется и более короткое понятие «дети с ограниченными возможностями» [9] Этим понятием охватываются, как видно из текста нормативных актов, где оно употребляется, дети-инвалиды или дети с недостатками физического или психического развития. Таким образом, речь идет об ограничении возможностей этих детей в достижении нормального уровня физического и психического развития по состоянию их здоровья.

Вместе с тем на проблему ограничения возможностей можно взглянуть гораздо шире. Ребенок может быть ограничен в своих возможностях развития не только по причине плохого состояния здоровья, но и по многим другим, не зависящим от него причинам, носящим социальный характер. Прежде всего, ограничены в возможностях своего физического и психического развития беспризорные дети; дети в асоциальных семьях; дети-сироты; дети родителей, приговоренных к лишению свободы; дети в неполных семьях; дети в семьях с малым материальным достатком. Названные категории детей составляют подавляющую часть детского населения нашей страны, если учитывать, что противоположная им категория детей – дети без ограничения возможностей развития – это только дети в полностью благополучных семьях, где им уделяется достаточное внимание и проявляется должная забота. К сожалению, такие семьи у нас немногочисленны, в настоящее время составляют меньшинство [14].

Ограничение возможностей означает не только невозможность достижения среднего или обычного физического и психического состояния. Ограничение возможностей означает и невозможность достичь нормального уровня образованности, духовности и нравственности. Указанные показатели развития человеческой личности играют ничуть не меньшую, а, возможно и более серьезную роль в жизни человека, по сравнению с физическим и психическим здоровьем.

Таким образом, понятие «дети с ограниченными возможностями» в широком смысле включает ограничения в связи с состоянием здоровья или неблагоприятным социальным положением, сложившимся для ребенка раз и навсегда. Именно последний признак – постоянно существующая неблагоприятная внутренняя и внешняя среда обитания ребенка – и позволяет отграничить детей с ограниченными возможностями от детей, временно попавших в трудную жизненную ситуацию и нуждающихся в связи с этим в социальной защите. К последним относятся дети: жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств, носящих временный характер. Для социальной защиты этих детей из благополучных семей достаточно устранить эти обстоятельства (бездомным беженцам предоставить жилье, перенесшим потрясение от катастрофы предоставить медико-психологическую помощь и т. п.) и прежнее нормальное социальное положение будет восстановлено.

Сложнее обстоит дело для детей с ограниченными возможностями. Общество и государство обязаны уделить им внимание и оказывать помощь на протяжении длительного периода времени – в течение всего детства, до наступления совершеннолетия.

К сожалению, в законодательстве наблюдается смешение этих двух различных категорий детей. В соответствии со ст. 1 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, проживающие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи.

Дети, не имеющие ограничения возможностей развития, то есть практически здоровые дети из благополучных семей, получающие надлежащее воспитание от родителей, можно сказать, не настолько нуждаются в государственной поддержке и защите как дети с ограниченными возможностями. Будучи потребителями культурно-развлекательных услуг, действиями родителей они защищены от отрицательного воздействия таких услуг, не соответствующих требованию безопасности.

Согласно закону родители (лица, их заменяющие) обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей [3]. Заботливые родители способны частично защитить ребенка от влияния вредной информации. Но, по большому счету, это является обязанностью государства в отношении всех детей. Конвенция ООН о правах ребенка обязывает государства обеспечивать разработку «надлежащих принципов защиты ребенка от информации и материалов, наносящих вред его благополучию» [1]. Формально это требование выполнено: статья 14 Федерального закона «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» указывает: «Органы государственной власти

Российской Федерации принимают меры по защите ребенка от информации, пропаганды и агитации, наносящих вред его здоровью, нравственному и духовному развитию...» [3]. Однако до настоящего времени не принят Федеральный закон «О защите детей от информации, наносящей вред их здоровью и развитию», несмотря на то, что проект этого закона подготовлен юристами еще в 2005 году. Современное массовое искусство все больше становится провокатором деструктивного развития личности.

Особенно это сказывается на детях с ограниченными возможностями как особой социальной группы потребителей услуг, наиболее подверженной отрицательному воздействию культурно-развлекательных услуг, не соответствующих требованию безопасности для их психического и физического здоровья и духовно-нравственного состояния.

В целях совершенствования правовой охраны духовного потребления зрелищных услуг выдвигаются следующие предложения:

1) учитывая, что духовное потребление, в отличие от материального, затрагивает сферу возвышенного, сверхбиологического в человеке, и эту сферу нарушить гораздо легче, чем материальную, телесную; причем такие нарушения могут оказаться опаснее нарушения материальной сферы, поскольку напрямую могут воздействовать на психическое благополучие человека, его нравственное здоровье, – законодателю следует сдерживать индивидуалистический эгоизм капиталиста, стремящегося к скорому обогащению.

Эгоизм шоумена необходимо сдерживать регулирующей деятельностью государства, в частности, через правовые нормы. Этого настоятельно требуют интересы потребителей зрелищных услуг, в первую очередь, детей, так как в особенности важно обеспечить нравственное благополучие детей;

2) следует, прежде всего, активизировать действие норм имеющегося Закона о защите прав потребителей на защиту наряду с материальными и духовных интересов потребителей, тем более, что соответствующие «рычаги» у данного Закона имеются. Это, прежде всего, право потребителя на компенсацию морального вреда, право на получение полной информации об оказываемой услуге и другие. Нужно развить положения данного Закона в направлении защиты моральных прав потребителей. Согласно Декларации прав ребенка, дети имеют право на защиту от информации, наносящей вред их личности. Каждый человек имеет право на защиту от ложной информации, вводящей в заблуждение, на защиту от психического насилия и т. д. Например, следует развить положение в Законе о защите прав потребителей об обязанности коммерческой организации предоставить потребителю полную информацию об оказываемой услуге. Применительно к концертной услуге, например, это – указание в афише концерта о том, что выступление певца идет под фонограмму (распространенный эпизод, когда артист только имитирует перед публикой процесс пения, а звук выдает магнитная запись). Неисполнение этой обязанности следует рассматривать как обман потребителей, с обязанностью возместить материальный (вернуть деньги за билеты) и моральный вред (за одурачивание зрителя);

3) недобросовестная конкуренция и обман потребителей в сфере артистического исполнительства – весьма распространенные явления, которые следует предусмотреть и предотвратить в законе. Именно организация шоу-бизнеса обычно состоит в правовых отношениях со зрителем на основе гражданско-правового публичного договора об оказании концертных услуг. Она и является адресатом всех требований зрителей по поводу качества услуг и причиненного материального и морального вреда.

Представляется, что подобные иски уже можно предъявлять и сейчас, опираясь на аналогию закона. Но духовная сфера заслуживает и прямого регулирования законодателем, что поможет избежать ненужных неясностей и споров при рассмотрении подобных требований. Несомненно, что прямое регулирование прав потребителей по защите их духовной сферы от нарушений со стороны шоу-бизнеса, в особенности, право на компенсацию, а также применение средств защиты прав на практике, немедленно скажется на качестве рассматриваемых услуг, а следовательно, и на повышении духовности культурно-развлекательной деятельности.

Относительно рассмотренных выше препятствий, имеющих в нашей стране для скорейшего принятия закона о защите детей от вредной информации, можно сказать, что они связаны не со стремлением СМИ обеспечить наибольшую свободу информации, а, прежде всего, с желанием получения свободы извлечения прибыли без затрат усилий на качество производимого «духовного продукта». Ссылка наших СМИ на европейские порядки в данной сфере, как было показано выше, не имеет под собой оснований. Европейским Судом по правам человека также признается, что государства вправе принимать законы, ограничивающие распространение информации и идей, несмотря на их достоинства «как произведений искусства или как вклада в публичное обсуждение проблем», в том числе устанавливать контроль и классификацию информационной продукции, а при нарушении закона – применять штрафные меры, конфискацию и другие санкции, вплоть до уголовных, когда это необходимо в интересах защиты нравственности и благополучия конкретных лиц или групп лиц (таких как дети), нуждающихся в особой охране в связи с недостатком зрелости или состоянием зависимости (Постановления ЕСПЧ: Даджен (Dudgeon) против Соединенного Королевства, 22.10.1981; Институт Отто-Премингер (Otto-Preminger-Institut) против Австрии, 20.09.1994; Уингроу (Wingrove) против Соединенного Королевства, 25.11.1996 и др.).

Упомянутый в настоящей статье российский Законопроект подготовлен с учетом современного зарубежного опыта регулирования оборота информационной продукции в интересах защиты прав и законных интересов детей (США, Германии, Великобритании, Франции, Италии и др.), где установлены аналогичные правовые гарантии, в том числе предусмотрены строгие ограничения и запреты на распространение среди детей и подростков информации, «разрушающей их нравственность» и «нарушающей их благополучие». В названных европейских странах проводится экспертиза информационной продукции, способной нанести вред здоровью и развитию детей; введены возрастные классификации такой продукции и «временной водораздел» в трансляции детских и взрослых передач; ведутся реестры вредной информационной продукции; созданы специальные контрольно-надзорные органы по защите детей от такой информации; установлены строгие меры ответственности за незаконный оборот информационной продукции.

Данный положительный опыт западных стран учтен при разработке названного выше Проекта Федерального закона о защите детей от вредной информации. В редакции Проекта закона используются такие понятия, как информационная безопасность детей, возрастная категория и возрастная классификация информационной продукции, доступ детей к информации, доступное для детей время, информационная продукция ограниченного распространения и информационная продукция, предназначенная для детей. Дается определение информации, причиняющей вред здоровью и развитию детей.

Нуждаемость населения в данном законе подтверждена стремлением целого ряда регионов нашей страны, которое выразилось в принятии собственных законов о защите нравственности детей.

По инициативе «снизу», от общественности, создаются некоммерческие общественные организации с целью оказания помощи детям-инвалидам и другим детям с ограниченными возможностями развития в их духовном и нравственном совершенствовании. Так, Тверской гуманитарный институт города создал на сайте в Интернете Центр духовного и гармоничного развития детей с ограниченными возможностями «Лира» (Литература, искусство, развитие, анакреонтики), поставив целью его воспитание чувства собственного достоинства, помощь детям-инвалидам занять полноценное место в обществе.

Духовность – качество, заложенное в российском человеке самой его природой, православной верой, традициями, обычаями предков. Но духовное здоровье нашего народа может оказаться подорванным ввиду сильного влияния на молодое поколение пропаганды наркотиков, пьянства, разврата и насилия.

Задача государства и права, всего общества – остановить этот процесс.

Литература:

1. Конвенция о правах ребенка: Принята 20.11.1989 Резолюцией 44/25 Генеральной Ассамблеей ООН // Ведомости СНД СССР и ВС СССР. – 1990. – № 45. – Ст. 955.
2. Конституция Российской Федерации. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. // Российская газета. – 1993. – 25 декабря.
3. Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации: Федеральный закон от 24.07.1998 №124-ФЗ (ред. от 17.12.2009) // Собрание законодательства РФ. – 1998. – № 31. – Ст. 3802.
4. Технический регламент о требованиях пожарной безопасности: Федеральный закон от 22.07.2008 № 123-ФЗ // Собрание законодательства РФ. – 2008. – № 30 (ч. 1). – Ст. 3579.
5. Об утверждении Типового положения о специальном (коррекционном) образовательном учреждении для обучающихся воспитанников с ограниченными возможностями здоровья, утвержденного Постановлением Правительства РФ от 12.03.1997 № 288 (ред. от 10.03.2009) // Собрание законодательства РФ. – 1997. – № 11. – Ст. 1326.
6. Об утверждении Типового положения о специальном учебно-воспитательном учреждении для детей и подростков с девиантным поведением: Постановление Правительства РФ от 25.04.1995 N 420 (ред. от 10.03.2009) // Собрание законодательства РФ. – 1995. – № 18. – Ст. 1681.
7. О федеральной целевой программе «Дети России» на 2007–2010 годы: Постановление Правительства РФ от 21.03.2007 № 172 (ред. от 29.12.2009) // Собрание законодательства РФ. – 2007. – № 14. – Ст. 1688.
8. О федеральной целевой программе развития образования на 2006–2010 годы: Постановление Правительства РФ от 23.12.2005 № 803 (ред. от 24.03.2008) // Собрание законодательства РФ. – 2006. – № 2. – Ст. 186.
9. О списках работ, профессий, должностей, специальностей и учреждений, с учетом которых досрочно назначается трудовая пенсия по старости в соответствии со статьей 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в Российской Федерации», и об утверждении Правил исчисления периодов работы, дающей право на досрочное назначение трудовой пенсии по старости в соответствии со статьей 27 Федерального закона «О трудовых пенсиях в Российской Федерации»: Постановление Правительства РФ от 29.10.2002 № 781 (ред. от 26.05.2009) // Собрание законодательства РФ. – 2002. – № 44. – Ст. 4393.
10. О ведомственных наградах Министерства спорта, туризма и молодежной политики Российской Федерации: Приказ Минспорттуризма России от 20.01.2009 № 7 // Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти. – 2009. – № 25. – 22 июня.

11. О проведении государственной (итоговой) аттестации и приема в высшие учебные заведения и средние специальные учебные заведения граждан с ограниченными возможностями здоровья в 2009 году: Письмо Минобрнауки РФ от 18.03.2009 № 06-275 // Вестник образования. – 2009. – № 8. – апрель.
12. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 031900.00 Специальная психология с дополнительной специальностью. Квалификация – специальный психолог и в соответствии с дополнительной специальностью. Регистрационный № 438: Утвержден Минобразованием РФ 05.12.2000 // СПС Консультант Плюс.
13. Богомолова Л. Социогенные факторы неблагоприятного воздействия на психическое здоровье детей и подростков // Закон и право. – 2005. – № 2. – С. 24.
14. Шерстнева Н. Защита прав детей, проживающих в асоциальных семьях // Законность. – 2006. – № 11. – С. 27.

Л. В. Мардахаев, Т. А. Маловидченко

Истоки и перспективы развития социально-педагогического подхода к защите прав и личного достоинства ребенка

Аннотация: истоки развития социально-педагогического подхода к защите прав и личного достоинства ребенка. Международные документы, провозглашающие заботу о детях и их защите. Нормативные документы, регламентирующие защиту прав ребенка. Социально-педагогический подход к обеспечению защиты прав и личного достоинства ребенка. Личные права ребенка. Права и обязанности родителей. Лишение (ограничение в правах) прав родителей. Субъекты обеспечения защиты прав ребенка.

Ключевые слова: права, права ребенка, права родителей, защита прав ребенка и родителей, социально-педагогический подход к защите прав ребенка.

Мардахаев Лев Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий кафедрой социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Маловидченко Тамара Алексеевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета.

e-mail: tamaraalex@mail.ru

Наиболее уязвимой категорией, нуждающейся в защите и заботе, в любом обществе являются дети. Необходимость заботы о несовершеннолетнем и его защиты определены рядом характерных для него специфических особенностей: беззащитностью, беспомощностью, недостаточностью жизненного опыта, повышенной эмоциональностью, неуравновешенностью, импульсивностью. Они требуют особого подхода к оценке ситуации, в которой требуется защита ребенка. Речь идет о социально-педагогическом подходе в обеспечении прав и личного достоинства ребенка.

Осознание важности защиты прав ребенка сложилось в мировой и отечественной практике со временем. В конце XIX в. в России, благодаря активной работе интеллигенции, юристов, сформировался институт ювенального права – Институт, регламентирующий правовой механизм обеспечения защиты

прав ребенка. Получили развитие нормативно-правовые основы ювенального права, созданы и активно функционировали суды для малолетних преступников.

Одним из активных пропагандистов идеи ювенального права в России, теоретиком и практиком был Дмитрий Андреевич Дриль (1846–1910). С его именем связано становление отечественной криминологии и пенитенциарной (исправительно-трудовой) педагогики для несовершеннолетних. Ему принадлежат идеи и активная деятельность по введению ювенальных судов для несовершеннолетних, направлению их в специальные исправительные учреждения, педагогико-медицинской диагностики воспитанников исправительных учреждений и воспитательной работы с ними. С 1887 г. он возглавлял отдел исправительно-воспитательных заведений при главном тюремном управлении МВД Российской империи. Д. А. Дриль ездил по исправительным учреждениям с инспекцией и выступал перед сотрудниками по вопросам воспитательной работы с несовершеннолетними. По отношению к воспитанникам исправительных учреждений он в 1900 году писал: «В применении к детям и подросткам в том возрасте и в тех случаях, когда закон допускает назначение принудительного воспитания, трудно подыскать более жесткое, несправедливое и неосновательное выражение “малолетние преступники”... Чем скорее исчезнет из обихода это в бльшей или меньшей степени клеймящее название, тем будет лучше как в общем интересе, так и в интересе несчастных заброшенных детей...» [3, с. 305].

В конце XIX века было принято решение о передаче всех детских исправительных учреждений под покровительство императора России. Данный факт свидетельствует о том, что российской интеллигенции удалось поднять статус исправительной работы с детьми на уровень внимания императора. Ежегодно собиралась конференция сотрудников исправительных учреждений, где обсуждались вопросы повышения действенности воспитания несовершеннолетних. На них принимались решения, которые становились основой для работы комиссии (как принято сейчас называть оргкомитета). На основе полученных в ходе обсуждения на конференции материалов комиссия готовила предложения для императора, чтобы придать им нормативную основу.

Несовершеннолетние нуждаются в защите не только от взрослых, но и от самих себя. Это касается детей, находящихся в семье, воспитывающихся в государственных и негосударственных учреждениях и особенно детей улиц. Адаптированных к улице детей вернуть в нормальную среду и обеспечить необходимую защиту очень сложно. Нормальная среда, например, приюта, пугает детей своей неизвестностью. За рубежом, для выделения подобной категории детей используют выражение «исключенные дети». Дети оказываются исключенными из числа тех, о ком государство заботится через семью или специальные воспитательные и другие учреждения. Эта категория детей не может самостоятельно и рационально реализовать себя без помощи взрослых и прежде всего родителей, лиц их заменяющих. Улица для них дом, среда воспитания, место добывания пропитания, отдыха, самореализации и пр.

Идеи свободного воспитания детей, сложившиеся в XVIII–XIX вв., фактически положили начало социально-педагогическому подходу к защите прав и личного достоинства ребенка. В 1917 г. один из идеологов свободного воспитания России Константин Николаевич Вентцель (1857–1947) разработал «Декларацию прав ребенка». Требовалось много времени, чтобы эта идея получила международное признание.

В 1919 г. международным сообществом создана Лига Наций, целью которой являлось развитие сотрудничества между народами и гарантии мира и безопасности. При ней был учрежден Комитет детского благополучия. Его деятельность была направлена на оказание помощи беспризорным детям, маленьким рабам и сиротам. Комитет выступал против использования детского труда, торговли детьми и проституции несовершеннолетних. В начале XX века получают развитие неправительственные общественные организации, которые играли значительную роль в разработке основ и социальных стандартов защиты детей. Одной из таких организаций был Международный союз спасения детей, основательницей которого стала британская учительница и правозащитница Эглантайн Джебб. Именно она сформулировала Хартию прав ребенка, которая была одобрена Ассамблеей Лиги Наций в 1924 г., позже названной «Женевской декларацией прав ребенка». Она стала первым международным правовым документом по охране прав и интересов детей.

В Декларации подчеркивалось, что забота о детях и их защита не является больше исключительной обязанностью семьи, общества или даже отдельной страны – все человечество должно заботиться о благополучии детей и провозгласила пять принципов международно-правовой защиты детей:

- ребенку должна предоставляться возможность нормального развития, как материального, так и духовного;
- голодный ребенок должен быть накормлен, больному ребенку должен быть предоставлен уход, прочие дети должны быть исправлены, сиротам и беспризорным детям должно быть дано укрытие и все необходимое для их существования;
- ребенок должен быть первым, кто получит помощь при бедствии;
- ребенку должна быть предоставлена возможность зарабатывать средства на существование, и он должен быть огражден от всех форм эксплуатации;
- ребенок должен воспитываться с сознанием того, что его лучшие качества будут использованы на благо следующего поколения.

Пришедшая на смену Лиге Наций Организация Объединенных Наций создала в своей структуре специальный Детский Фонд ЮНИСЕФ, а в 1959 г. была провозглашена *Декларация прав ребенка* с целью обеспечить детям счастливое детство и пользование правами и свободами.

Декларация прав ребенка состоит из десяти статей, направленных на гармоничное развитие и социальную защиту детей. В ней провозглашены принцип равенства детей, нормы о защите материнства и младенчества, о защите детей от эксплуатации, право детей на образование. Один из принципов устанавливал особую заботу о детях, имеющих особые нужды, но имел только рекомендательный характер.

20 ноября 1989 г. международное сообщество приняло «Конвенцию о правах ребенка», которая была открыта для присоединения государств. Ребенок стал не только объектом, но и субъектом права, которому представлен весь спектр прав человека. Конвенция охватывает гражданско-политические, социально-экономические и культурные права детей до их совершеннолетия. В 1990 г. СССР ратифицировала данную Конвенцию.

По инициативе Франции (1996), 20 ноября – день принятия Генеральной Ассамблеей ООН текста Конвенции, было решено ежегодно отмечать, как *День прав ребенка*.

В 1985 г. принимаются *Минимальные стандартные правила ООН, касающиеся отправления правосудия в отношении несовершеннолетних (Пекинские правила)*, в 1990 г. *Всемирная декларация об обеспечении выживания, защиты и развития детей 1990 г.*, в 1996 г. – *Европейская Конвенция об осуществлении прав детей*, направленная на обеспечение прав ребенка, их процессуальную защиту (Россия подписала ее в 2001 г., но так и не ратифицировала).

В России создается целостная система социально-правовой защиты интересов детей. Начиная с 1992 г. принято более 200 нормативных правовых актов, затрагивающих все сферы жизнедеятельности семьи и детей и нацеленных на усиление мер их социальной защиты. К наиболее важным федеральным нормативным документам относятся: Конституция РФ, Семейный кодекс РФ, Гражданский кодекс РФ, Уголовный кодекс РФ, Федеральный закон № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» (1998), Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999), Федеральный закон № 159-ФЗ «О дополнительных гарантиях по социальной поддержке детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» (1996) и др.

Пользуясь предоставленными правами, субъекты РФ принимают свои законы по различным аспектам регулирования прав и законных интересов детей. Нередко принимаемые нормативно правовые акты остаются декларативными, поскольку отсутствуют механизмы их реализации как на федеральном, так и региональном уровнях.

В 1998 году в России был создан институт Уполномоченного по правам ребенка, что открыло новые перспективы в формировании независимого механизма контроля реализации прав детей на государственном и региональных уровнях. Формирование нового государственного социального института способствовало становлению разветвленной структуры органов, имеющих право контроля за различными аспектами соблюдения прав ребенка (как ведомственных – органы образования, здравоохранения и пр., так и надведомственных – органы прокуратуры, комиссии по делам несовершеннолетних, институт уполномоченного по правам человека, компетенция которых в этой части закреплена в законах или иных нормативных правовых актах).

Функции защиты прав и личного достоинства ребенка призваны выполнять соответствующие должностные лица, от которых зависит его благополучие, целесообразная социализация, воспитание и обучение, социальное формирование личности. Институт защиты прав ребенка призван обеспечить реализацию мер по обеспечению действенности в их соблюдении.

Понятие право представляет собой, с одной стороны, совокупность устанавливаемых и охраняемых государственной властью норм и правил, регулирующих положение и отношения людей в обществе, а с другой – предоставляемая законами государства свобода, возможность проявлять, осуществлять что-нибудь в этом обществе. Под *защитой* понимается восстановление нарушенного права, создание условий, компенсирующих имеющую место утрату прав, устранение препятствий на пути осуществления права и др.

Правовая защита по своей сущности – это действия, направленные на реализацию предоставляемых законами государства прав и свобод. Под правовой защитой несовершеннолетних следует понимать систему нормативных правовых актов, устанавливающих правовой статус несовершеннолетних как участников общественных правоотношений (прав, обязанностей, гарантии соблюдения прав и обязанностей) и деятельность соответствующих служб, должностных лиц по их обеспечению. Она охватывает все сферы жизнедеятельности несовершеннолетнего: благополучие среды жизнедеятельности, воспитание, образование, медицинское обслуживание, трудовую занятость, социальное обеспечение, досуг и др. Важнейшее назначение ее – обеспечение наиболее целесообразных условий для жизни, развития, воспитания и обучения детей.

Т. А. Александрова дает следующее определение: «*Защита прав ребенка* – это защита права на соответствующее его природным задаткам развитие и реализацию способностей, права на своевременное получение всех необходимых видов помощи и поддержки на современном профессиональном уровне, защита от различных форм насилия, ущемления естественных и гражданских прав как в семье, так и в государственных, особенно интернатных учреждениях» [2, с. 298].

Когда говорят о защите прав ребенка, то речь идет не только о реализации его прав и личного достоинства, но и посредством их обеспечение наиболее целесообразных условий его жизни, социализации, становления как личности. Такая правовая защита обеспечивается на основе социально-педагогического подхода.

Социально-педагогический подход к обеспечению защиты прав и личного достоинства ребенка представляет собой целенаправленную систему мер, направленную на непосредственную реализацию прав и личного достоинства ребенка, находящегося в трудной жизненной ситуации (социально опасном положении), обеспечение необходимых условий его жизни, целесообразного ухода за ним, развития, социализации, воспитания и обучения с учетом индивидуального своеобразия. Непосредственная защита прав и личного достоинства ребенка выступает не самоцелью, а одним из наиболее важных условий, не-

обходимых для обеспечения его жизни в нормальных условиях семьи или среды ее замещающей, ухода, целесообразного развития, социализации, воспитания и обучения, подготовки к самостоятельной жизни в обществе. В основе социально-педагогического подхода лежит:

- социально-педагогическая оценка трудной жизненной ситуации (социально опасного для него положения), требующей защиты ребенка, когда он сам сознательно преодолеть ее не может;
- прогнозирование перспектив разрешения ситуации, с учетом последствий целесообразного ее преодоления;
- обеспечение реализации прогнозируемой социально-педагогической деятельности, направленной на наиболее целесообразное преодоление трудной жизненной ситуации (социально опасного положения), в котором оказался ребенок.

Личные права ребенка относятся к числу собирательных понятий, поскольку имеют разное содержание, преследуют неодинаковые цели. Главное право каждого ребенка жить и воспитываться в семье насколько это возможно (п. 2 ст. 54 СК). Когда он почему-либо лишается семьи или она опасна для него, принимаются меры к его устройству. Не менее важно для ребенка:

- *право на общение с родителями* и другими родственниками (п. 1 ст. 5 СК). Оно сохраняет силу, даже когда родители (один из них) проживают в разных государствах, либо, если ребенок попал в экстремальную ситуацию (задержан правоохранительными органами, арестован, заключен под стражу, находится в местах лишения свободы, пребывает в лечебном учреждении и др.);
- *право на защиту своих прав и законных интересов* (п. 1 ст. 56 СК). Ее осуществляют родители и заменяющие их в установленном законом порядке лица (усыновители, опекуны-попечители, приемные родители), в некоторых случаях суд, прокурор, органы опеки и попечительства;
- *право на защиту от злоупотреблений со стороны родителей* (лиц их заменяющих) (п. 2 ст. 56 СК), невыполнения или ненадлежащего выполнения ими обязанностей по воспитанию, образованию ребенка либо при злоупотреблении родительскими правами;
- *право выразить свое мнение* (ст. 57 СК) при решении любого вопроса в семье или судебном, административном разбирательстве, затрагивающем интересы несовершеннолетнего.

Защищая интересы несовершеннолетних, закон обязывает должностных лиц и иных граждан, которым становится известно об угрозе жизни и здоровью ребенка, о нарушении его прав и законных интересов, сообщать об этом в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения ребенка для принятия необходимых мер.

Родители несут ответственность за своего ребенка в установленных законом случаях до достижения им совершеннолетия. Оба родителя имеют равные права и обязанности в отношении детей. Они обязаны:

- воспитывать детей, проявлять заботу об их здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии, *обеспечить получение общего образования* и, с учетом их мнения, выбор профессионального образовательного учреждения, форму обучения, соответствующие их склонностям и способностям;
- защищать права и интересы детей, выступать их законными представителями во всех учреждениях, в том числе и в судебных органах, без особых на то полномочий. Предмет и способы такой защиты зависят от возраста ребенка, характера правонарушения, наступивших последствий и т. п. Если органом опеки и попечительства будет установлено, что между интересами родителей и детей имеются противоречия, то он вправе назначить лицо по своему усмотрению представлять интересы детей;
- предоставлять право на общение с ребенком дедушке, бабушке, братьям и сестрам и другим родственникам;
- защищать свои родительские права.

При определенных условиях родители могут быть лишены родительских прав (ст. 69 СК). К таким условиям относятся:

- отсутствие заботы о нравственном и физическом развитии ребенка, обучении, подготовке к общественно полезному труду;
- отказ без уважительных причин взять своего ребенка из родильного дома (отделения) либо иного лечебного и воспитательного учреждения, учреждения социальной защиты населения или другого аналогичного;
- злоупотребление своими родительскими правами (использование прав в ущерб интересам детей, например, создание препятствий к обучению, склонение к попрошайничеству, проституции, употреблению спиртных напитков или наркотиков и т. п.);
- жестокое обращение с детьми, допускающее физическое (избиение, пытки, лишения свободы), психическое (грубое, пренебрежительное, унижающее человеческое достоинство обращение, оскорбление) насилие, покушение на их половую неприкосновенность, а также эксплуатацию;
- хронический алкоголизм или наркомания у родителей, подтвержденные соответствующим медицинским заключением.

Лишение родительских прав возможно только в судебном порядке. Требовать возбуждения судом дел о лишении родительских прав законом предоставлено: одному из родителей ребенка; лицам, заменяющим родителей (усыновителям, опекунам, попечителям, приемным родителям); прокурору; органам и учреждениям, на которые возложены обязанности по охране прав несовершеннолетних детей (органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних, учреждения для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, дома ребенка, школы-интернаты, детские дома, дома инвалидов, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи детям, оставшимся без родителей, территориальные центры социальной помощи семье и детям, социальные приюты для детей и подростков, интернаты для детей с физическими недостатками и др.).

Лишение родительских прав *не освобождает родителей от обязанности содержать своих детей (ребенка)*. Дети (ребенок) сохраняют за собой право собственности на жилое помещение или право пользования жилым помещением, а также имущественные права, основанные на факте родства с родителями и другими родственниками, в том числе право на получение наследства.

Если лицо, лишенное родительских прав, изменило свое поведение, образ жизни и (или) отношение к воспитанию ребенка в лучшую сторону и это официально может подтвердить орган опеки и попечительства, то возможно их восстановление. Для этого необходимо обратиться в суд с требованием о восстановлении в родительских правах. Заявление рассматривается в судебном заседании с обязательным участием прокурора и органа опеки и попечительства. Положительное решение суда допускается только в том случае, когда этого требуют интересы ребенка (по отношению к ребенку, достигшему десятилетнего возраста, только с его согласия). Восстановить в родительских правах нельзя, если ребенок (дети) усыновлены другими лицами и усыновление не отменено в установленном порядке (ст. 72 СК РФ).

Суд может *ограничить родителей в родительских правах* в случаях, если оставление ребенка с ними опасно для его жизни (психическое расстройство родителей (родителя), хроническое заболевание, не установлены достаточные основания для принятия решения). При этом родители (один из них) не освобождаются от обязанности уплачивать алименты на детей (ребенка). Обратиться в суд об ограничении родительских прав могут: близкие родственники ребенка (дедушка и бабушка, братья и сестры); органы и учреждения, на которых законом возложены обязанности по охране прав несовершеннолетних, т. е. органы опеки и попечительства, комиссии по делам несовершеннолетних и др.; дошкольные образовательные, общеобразовательные и другие учреждения, которые имеют непосредственное касательство к ребенку; прокурор. При ограничении в родительских правах обоих родителей дети (ребенок) передаются на попечение органа опеки и попечительства.

Если родители (один из них) изменили свое поведение, отпала какая-либо опасность, угрожавшая детям (ребенку), и т. п., они вправе обратиться в суд об отмене ограничения их родительских прав. Суд вправе удовлетворить или отказать в возвращении детей (ребенка) родителям (одному из них), если это не противоречит их (его) интересам.

Лишение или ограничение родителей родительских прав – исключительно сложная социально-педагогическая проблема. Она, с одной стороны, защищает права и личное достоинство ребенка, а, с другой – создает новые условия, необходимые для целесообразной социализации ребенка в приемной семье или воспитательном учреждении.

Семейный кодекс РФ определяет порядок защиты семейных прав и определяет их осуществление судом по правилам гражданского судопроизводства (ст. 8). Именно суд разрешает споры, связанные с воспитанием детей (при лишении, ограничении родительских прав, восстановлении в родительских правах, отмене ограничения родительских прав, установлении усыновления, отмене усыновления и т. п.).

Существующие нормативно-правовые акты, закрепляют право ребенка на защиту. Однако механизмы их реализации недостаточно продуманы и защита недостаточно эффективна. Существующие механизмы контроля (ведомственный надзор, прокурорские проверки) недостаточны. Так, например, в интернатных учреждениях регулярно выявляются нарушения прав детей-инвалидов на защиту от жестокого и унижающего достоинство обращения, на охрану жизни и здоровья, на образование, на частную жизнь. «Нормой жизни» многих интернатных учреждений являются использование принудительного труда детей, психиатрическое «лечение» с целью наказания, незаконное лишение дееспособности подростков, несоблюдение санитарно-эпидемиологических требований и норм противопожарной безопасности.

Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» (1999) дает определение *несовершеннолетнему, находящемуся в социально опасном положении*, – это лицо, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни или здоровья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественные действия (ст. 1). Подобными ситуациями являются:

- безнадзорный или беспризорный ребенок;
- ребенок, находящийся в ситуации, не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию;

- ребенок, совершающий правонарушение или антиобщественные действия: систематическое употребление наркотических средств, психотропных и (или) одурманивающих веществ, спиртных напитков, занимающийся проституцией, бродяжничеством или попрошайничеством, а также иные действия, нарушающие права и законные интересы других лиц.

Чаще всего ребенок нуждается в социально-педагогической защите, когда воспитывается в семье, находящейся в социально опасном положении. Закон «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних» определяет – это семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении, а также семья, где родители или законные представители несовершеннолетних не исполняют своих обязанностей по их воспитанию, обучению и (или) содержанию и (или) отрицательно влияют на их поведение либо жестоко обращаются с ними. Нахождение семьи в социально опасном положении – свидетельство того, что она не выполняет (не может выполнять) свои обязанности по отношению к своему ребенку. Одной из наиболее сложных и опасных ситуаций, требующих защиты прав ребенка, является насилие и жестокость, проявляемые по отношению к нему. Успешность снижения жестокости требует:

- раннее выявление неблагополучия по отношению к конкретному ребенку и субъекта и среды проявления;
- социально-педагогическая направленность действий на выработку способности ребенка и его семьи к самостоятельному решению своих проблем;
- взаимодействие между структурами, работающими в интересах ребенка и его семьи.

Субъектом обеспечения защиты прав ребенка выступают определенная категория лиц. Нормативными документами она возложена в первую очередь на их родителей, которые являются законными представителями своих детей без специальных полномочий, а также другие законные представители (опекуны, попечители, приемные родители). Особые полномочия возложены на органы опеки и попечительства, прокурора и суд. При этом суд вправе вынести определение в адрес любых государственных, муниципальных, общественных организаций, отдельных граждан, обязывающее проследить, например, как охраняются права детей, оказать им посильную и возможную помощь.

Семейный кодекс не возлагает защиту детей и семьи на общественные организации, хотя в цивилизованных странах значительную часть этого бремени берут на себя гражданское общество, неправительственные организации. Он закрепляет обязанность должностных лиц организаций и иных граждан, которым станет известно об угрозе жизни или здоровью ребенка, о нарушении его прав и законных интересов, сообщить об этом в орган опеки и попечительства по месту фактического нахождения несовершеннолетнего. Данный факт практически обязывает каждого взрослого человека проявлять свой гражданский долг, способствовать защите прав ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации.

Социально-педагогический подход диктует необходимость рассматривать права ребенка и его родителей во взаимосвязи с обязанностями. В этом вопросе очень тонкая связь и, нередко, неучет какого-либо аспекта прав и обязанностей может нанести вред. Еще в 1912 г. А. М. Обухов писал: «Очевидно, что, если одна сторона имеет свои права, то и другая должна иметь их; если на одних возлагаются обязанности, то и относительно других должны сделать то же самое... Сначала ребенок не может нести никаких обязанностей, и много времени проходит, пока он научится и сможет выполнять хотя бы самые примитивные обязанности общежития. Жизнь предъявляет все свои суровые требования к родителям и воспитателям. А раз на последних возлагаются большие обязанности, раз к старшим мы прилагаем более строгую мерку, то, значит, мы должны за ними... и большую долю прав в силу справедливости и даже прямо вследствие необходимости дать им возможность выполнить свои тяжелые обязанности.

Как я, например, смогу вырастить в семье ребенка, если я не буду иметь права останавливать хотя бы силой, те его поступки, которые вредят его здоровью или другим моим детям? Чем больше обязанностей, тем больше должно быть и прав, и наоборот.

По мере того, как дети делаются способными выполнять все большее и большее количество обязанностей по отношению к себе и другим, они должны получать все больший объем прав. По мере вырастания увеличивается число обязанностей, налагаемых совместной жизнью, необходимостью материальной, учебной и т. д.»

С возрастом права ребенка расширяются, расширяются и его обязанности. Несовершеннолетний вправе обращаться самостоятельно по достижении 14 лет в суд (это право возникает также и в случае приобретения полной дееспособности до достижения совершеннолетия). Однако он не может выступать в роли истца по делу о лишении родительских прав, ограничении родительских прав. Исключение составляет отмена усыновления.

Во взаимодействии с ребенком и его родителями в процессе разрешения социально опасной ситуации необходимы исключительная корректность и такт. Особенно, когда речь идет о приемных родителях, когда любая некорректность может усугубить ситуацию и привести к необратимым последствиям, возвращению ребенка в государственное учреждение.

Для обеспечения наиболее полной реализации прав ребенка необходим социальный педагог. Он должен быть посредником там, где решается судьба ребенка, оказавшегося в трудной жизненной ситуации. Так, например, в США существуют федеральные органы, имеющие право войти в любую семью и, определив уровень условий, в которых содержится ребенок, могут вместе с органами опеки вынести решение об его изъятии из семьи. С этих родителей, даже лишенных родительских прав, будут взиматься средства на содержание их ребенка.

Следует иметь в виду, что ребенок в силу своего возраста может манипулировать своими правами. Почувствовав внимание к себе, он может использовать это в своих интересах в ущерб другим, учителям и даже родителям. Такое проявление ребенка диктует необходимость участия специалиста – социального педагога, который мог бы внимательно изучать и прогнозировать его позицию и мотивы поведения в ситуациях, когда он выступает обличителем.

Необходимо расширить инициативу института общественных инспекторов по защите прав детей, переориентировать их деятельность на профилактическую работу с проблемными семьями и детьми, создавать в учреждениях *службы социального патронажа*, задачами которых должно быть осуществление первичных профилактических мероприятий в отношении семей и детей, оказавшихся в трудных жизненных ситуациях.

Литература:

1. Вентцель К. Н. Провозглашение декларации прав ребенка // Свободное воспитание: сбор. избр. трудов / Сост. Л. Д. Филоненко. – М.: А. П. О., 1993. – С. 138–143.
2. Возвращение детства. Коллектив авторов. – М.: Знание, 2000.
3. Дриль Д. А. Этюды по педагогической психологии; Тюрьма и принудительное воспитание; Явления ранней развращенности и преступности // Отечественная социальная педагогика: хрестоматия / Сост. Л. В. Мардахаев. – М.: Изд. центр «Академия», 2003. – С. 296–327.
4. Семейное право: учеб. для студ. высш. учеб. зав. / Под ред. П. В. Алексия и И. В. Петрова. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2008.
5. Юридическая педагогика: учебник для студ. вузов / Под ред. В. Я. Кикотя и А. М. Столяренко. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

О. А. Манохина

Органы местного самоуправления как социально-правовой институт в решении социально-экономических проблем

Аннотация: в статье анализируются процесс исследования правовых и организационных основ деятельности местного самоуправления и муниципальных образований, проблемы становления местного самоуправления, а также задачи федеральной власти.

Ключевые слова: муниципальное образование, местное самоуправление, местная власть, общественное самоуправление, правовое регулирование.

Исследования в области правовых и организационных основ деятельности местного самоуправления показывают, что в разных муниципальных образованиях мнение населения об эффективности власти местных советов и их государственности выражается неодинаково. Реформирование органов местного самоуправления предполагает постановку задач по приближению власти к населению. Местная власть у народа отождествляется с властью государственной, а также с институтом гражданского права.

В городских округах у населения местная власть характеризуется как власть государственная. Иногда люди не понимают, в чем разница между властью местной и властью государственной; видимо, это связано с территориальным признаком и преобладающей численностью населения в городских округах. В свою очередь, в сельском поселении жители муниципальных образований в достаточной мере осведомлены о роли органов местной власти в удовлетворении жизненно важных потребностей населения сельского муниципального образования. Понятно, что к сельским муниципальным образованиям и их органам местного самоуправления применимо понятие, озвученное С. А. Авакьяном, который говорил, что местное самоуправление есть общественное самоуправление; с другой стороны, в деятельности городских органов местного самоуправления можно видеть начало образующее, некое государственное самоуправление на местах. Однако, как отмечает О. Е. Кутафин, местное самоуправление не может быть отнесено исключительно к институтам гражданского общества, ибо местное самоуправление – не просто форма самоорганизации населения для решения местных вопросов, это и форма осуществления публичной власти, власти народа. Трудно было бы не согласиться с тем, что местная власть – это не просто выражение публичной власти – власти народа, но и некая социальная форма, исторически обусловленная организация жизни людей на протяжении достаточно длительного периода времени, интегрированное понятие гражданского общества и социализированного института местного самоуправления, сложившееся в силу разрешения вопросов местного значения и имеющее для населения значение правоопределяющего закономерного определения. Ведь отсутствие правовых форм реализации принуждения в отдельных случаях лишает муниципальные образования возможности осуществления власти в принципе. Эффективность деятельности органов местного самоуправления напрямую зависит от социальной организации всех элементов функционирования органов местной власти, взаимодействия населения с органами муниципальных образований.

Органы местного самоуправления – это институт с устойчивым комплексом правовых норм и правил, регулирующих многие сферы человеческой жизнедеятельности и организующих их систему правового регулирования, с помощью которой удовлетворяются основные жизненные и социальные потребности

**Манохина Ольга Анатольевна,
кандидат психологических наук, доцент, заве-
дующая отделением Института ресурсов чело-
века и социального здоровья населения России
РГСУ.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru**

сти населения муниципальных образований, городских округов и сельских поселений. Для России развитие инфраструктуры муниципальных образований и реформирование деятельности органов местного самоуправления является определяющим моментом в процессе структуризации системы государственной власти. Вместе с этим формирование и становление муниципально-хозяйственного комплекса является исходным элементом макроэкономической стабильности в развитии социально-экономического сектора экономики.

XX век принес понимание того, что демократическое, правовое, гражданское государство может решать свои основные задачи только при наличии развитой системы самоуправления как местного, так и общественного. Жители населенных пунктов должны иметь возможность самостоятельно, под свою ответственность решать вопросы организации своей жизни, используя формы как прямой демократии, так и через избранные ими органы самоуправления. Причем объем полномочий этих органов должен определяться возможностями их реализации и ничем иным. Только при таком подходе возможно оптимальное сочетание интересов государства в целом и его граждан. Только такой подход обеспечивает в максимальном объеме права, свободы и интересы граждан [5].

Обращаясь к истории Российского государства, мы можем проследить основные этапы становления и развития самоуправления в России для учета и дальнейшего использования исторического опыта при определении и уточнении целей и задач, которые должны быть решены государством и обществом.

Во все периоды становления России как единой и великой державы, особенно в кризисные периоды, отчетливо проявлялись две тенденции: объединение на основе сильной центральной власти и разобщение, суверенизация территорий, ее составляющих. Причиной тому были как объективные исторические и социально-экономические условия, так и субъективное желание удельных владетелей, или региональных элит, в современных политических терминах, быть всевластными хозяевами в своих ограниченных, но самодостаточных, с их точки зрения, пределах.

Наряду с двумя отмеченными основными тенденциями на всех этапах развития государственности иногда явно, иногда в менее заметной мере проявлялась и третья – становление и развитие местного самоуправления. В периоды разобщенности самоуправление было одним из инструментов управления для региональных властей. При усилении центральной власти самоуправление было в значительной мере компромиссом между верховной властью и входящими в состав единого государства территориями. Признание прав территорий на самоуправление сглаживало остроту противостояния центра и провинции.

В той или иной мере самоуправление в России существовало на всем протяжении ее истории. При этом немаловажным обстоятельством является то, что, как и в настоящее время, государство сознательно шло на возрождение самоуправления в периоды кризиса государственной власти, принуждаемое неизбежной необходимостью проведения реформ.

Начиная с провозглашенного центральной властью процесса перестройки демократизации общества и в ходе дальнейших событий, повлекших за собой парад «суверенитетов», распад СССР и смену политического режима в Российской Федерации, становление и развитие системы местного самоуправления входит в новую фазу. Конец 80-х годов характеризуется целенаправленными попытками внедрения элементов самоуправления сначала в трудовые коллективы (хозрасчет, самофинансирование, выборность руководителей), а затем в качестве эксперимента и в региональные субъекты хозяйствования.

Более того, в целях укрепления и сохранения территориальной целостности России как федерации возникает объективная необходимость выведения органов самоуправления из-под диктата органов государственной власти. Города, сельские населенные пункты, нынешние районы не являются экономически замкнутыми и самодостаточными образованиями и стремятся к «расширению» связей, укрепляющих «государственность». Поэтому федеральная власть, предоставляя и гарантируя в соответствии с Конституцией определенную самостоятельность местному самоуправлению, создает опору федеративному государству в решении вопросов, представляющих общенациональные и региональные интересы, и способствует консолидации всех структур власти.

Минуло три года со времени принятия новой Конституции России. Закрепленные в ней принципы организации местного самоуправления в Российской Федерации получают дальнейшее развитие в федеральном законодательстве, в конституциях и уставах субъектов Федерации и их законодательстве, что должно обеспечить постепенное реформирование системы государственного устройства Российской Федерации на принципах демократии и народовластия. Первым шагом в этом направлении стало принятие в августе 1995 года Федерального закона «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».

Разработка проекта закона началась еще в марте 1994 года в Министерстве по делам национальностей и региональной политики. В мае того же года была создана объединенная рабочая группа из представителей Федерального Собрания, Администрации Президента Российской Федерации, министерств и ведомств, научных учреждений и общественных организаций, которая продолжила работу над проектом. На заседании Правительства Российской Федерации 7 июля 1994 года отмечалось: «...Этот закон является одним

из базовых и наиболее важных законов в государственно-правовой реформе, начатой с принятием новой Конституции, так как от него зависит в значительной степени создание эффективной системы власти на местном уровне. На сегодня вопрос о системе местного самоуправления не только вопрос об эффективности работы местных органов власти, а и вопрос о политической стабильности в стране...».

22 декабря 1994 г. за подписью Президента Российской Федерации проект закона, разработанный объединенной группой, был внесен в Государственную Думу.

Параллельно с подготовкой указанного проекта, рядом депутатов Комитета под руководством заместителя председателя Комитета И. В. Муравьева на рассмотрение Государственной Думы был внесен проект с аналогичным названием. На завершающем этапе подготовки законопроектов появился еще один проект группы депутатов (координатор А. А. Долгополов), но самостоятельной роли он не сыграл.

15 марта 1995 г. все три проекта стали предметом рассмотрения Государственной Думой, которая поддержала в первом чтении проект группы депутатов под руководством И. В. Муравьева.

Выиграв политическое противостояние с президентским проектом, депутаты прекрасно понимали все сложности, которые ожидают их проект при рассмотрении Советом Федерации и подписании Президентом Российской Федерации, поэтому от жесткого противостояния сочли целесообразным перейти к максимально возможному объединению достоинств обоих проектов. Комитетом Государственной Думы по вопросам местного самоуправления (а дальнейшая работа над проектом сосредоточилась уже непосредственно в самом Комитете) были рассмотрены целые тома предложений и поправок к проекту закона, поступающие как от Президента Российской Федерации, Правительства РФ, федеральных министерств и ведомств, депутатов Федерального Собрания, органов государственной власти субъектов Федерации, так и от органов и должностных лиц местного самоуправления, общественных организаций, научных институтов, ученых и просто заинтересованных граждан. Всего при подготовке проекта ко второму и третьему чтению было учтено более 2400 замечаний и предложений, в том числе около 1000 поправок от 87 субъектов законодательной инициативы. Таким образом, итоговый текст закона, принятый Государственной Думой, можно с полным основанием считать результатом первого опыта реальной совместной законодательной работы Государственной Думы и субъектов Российской Федерации.

Перед окончательным рассмотрением законопроекта в Государственную Думу поступили обращения законодательных органов Владимирской, Вологодской, Ивановской, Иркутской, Костромской, Ленинградской, Свердловской, Тверской, Ярославской областей, других субъектов Российской Федерации о необходимости скорейшего принятия федерального закона по вопросам установления общих принципов организации местного самоуправления.

Государственная Дума трижды (!) с поразительным единодушием принимала Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»: в июне – для внесения в Совет Федерации, в июле – в редакции согласительной комиссии с Советом Федерации, в августе на внеочередном заседании – преодолев квалифицированным большинством «вето» Совета Федерации [9]. Совет Федерации дважды отклонил закон: сначала по несогласию с отдельными положениями, с созданием согласительной комиссии; а после успешной работы собственной согласительной комиссии, единогласно одобрившей согласованный вариант закона, – отклонил полностью. Однако 28 августа 1995 г. Президент подписал закон, направленный ему Государственной Думой после преодоления «вето» Совета Федерации.

Столь длительный путь от проекта до Закона объясняется очень жестким противостоянием сторонников и противников местного самоуправления как в субъектах Федерации, так и в Правительстве, Совете Федерации, Администрации Президента.

С 1 сентября 1995 г. (дата опубликования в «Российской газете») Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» вступил в действие.

Основная задача, решаемая данным законом, – обеспечение САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ (главное для закона слово!) местного самоуправления, гарантированной Конституцией Российской Федерации. Это достигается через: право на самостоятельность населения в формировании органов местного самоуправления для решения своих повседневных проблем (вопросов местного значения) и самостоятельность этих органов от государственной структуры управления (системы органов государственной власти), реализующей, как правило, интересы государства «вообще» – то есть ориентирование органов местного самоуправления прежде всего на интересы населения, их избравшего; способность органов местного самоуправления решать проблемы избравшего их населения (законодательное наделение необходимой для этого неотъемлемой компетенцией и соответствующими правовыми гарантиями); возможность населения и его органов местного самоуправления реально решать свои проблемы – то есть наличие у местного самоуправления финансово-экономической базы и права самостоятельно ею распоряжаться.

Таким образом, Федеральный закон «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации» – это не только и не столько закон о самостоятельности местной власти (хотя это, безусловно, важнейшее условие), это закон о реальных механизмах осуществления народовластия в России. Он устанавливает порядок реализации прав граждан на местное самоуправление, предоставляет

населению широкую свободу в выборе форм его осуществления, определения структуры органов местного самоуправления. В законе четко разграничены полномочия органов местного самоуправления и органов государственной власти и установлены обязательные прямые выборы населением органов местного самоуправления.

Из текста закона следуют три направления реализации его положений: создание законодательной и нормативной базы местного самоуправления; создание организационных структур местного самоуправления; проведение разграничения полномочий, финансов и собственности (включая землю) между органами государственной власти и органами местного самоуправления.

Эти направления должны реализовываться (в рамках их компетенции): на федеральном уровне – органами государственной власти Российской Федерации; на уровне субъекта Федерации – органами государственной власти соответствующего субъекта Федерации; на уровне местного самоуправления – населением муниципальных образований и созданными им органами местного самоуправления. Но прописать все в деталях Федеральный закон не может, да и не должен, так как Конституция Российской Федерации предусматривает, что установление общих принципов организации местного самоуправления, развивающих конституционные положения о местном самоуправлении, относится к совместному ведению Российской Федерации и ее субъектов. Ряд наиболее крупных «блоков» вопросов должны быть разрешены в федеральном законодательстве – это, прежде всего, вопросы, которые трудно решаются на уровне области, республики: собственность, земля, финансы, урегулирование конфликтов между местным самоуправлением и органами государственной власти субъекта Российской Федерации (первый шаг в этом направлении сделан законодателем в новом Гражданском Кодексе, где впервые субъектом гражданских отношений наряду с Российской Федерацией и субъектами Федерации выступают и муниципальные образования).

Основная же масса организационных вопросов должна определяться законодательством субъектов Российской Федерации и уставами самих муниципальных образований, так как при осуществлении местного самоуправления особенно велика роль местных условий и традиций. В организации местного самоуправления в субъектах Российской Федерации не должно быть единообразия. Задача законодателя заключается в том, чтобы при необходимом многообразии и учете местных традиций в законодательстве субъектов Российской Федерации не допустить прямого или косвенного ограничения прав населения на самостоятельное осуществление местного самоуправления, закрепленное в Конституции Российской Федерации.

Проблемы становления местного самоуправления и задачи федеральной власти

Как отмечалось в Послании Президента Российской Федерации Федеральному Собранию «Порядок во власти – порядок в стране» (1997 г.), важнейшее влияние на развитие и укрепление новой государственности России в предстоящие годы будут оказывать процессы, связанные с реформой местного самоуправления. От ее успешного проведения во многом будет зависеть эффективное функционирование всех уровней и структур власти в Российской Федерации.

До недавнего времени положение осложнялось тем, что при сформировавшемся за последние годы мощном слое муниципальных политиков и руководителей (мэры, главы местного самоуправления, депутаты муниципальных советов и др.) практически отсутствовала единая государственная политика и координация работы всех ветвей власти по становлению местного самоуправления, решению его экономических и социальных проблем.

В этой ситуации особое значение приобретает консолидирующая роль Президента Российской Федерации как гаранта конституционных прав граждан Российской Федерации. В целях осуществления более эффективного взаимодействия Президента Российской Федерации и федеральных органов государственной власти с вновь избранными органами местного самоуправления назрела необходимость усиления активности политики Президента Российской Федерации в вопросах развития местного самоуправления, существенное усиление роли и значения существовавшего с 1995 года Совета при Президенте Российской Федерации по местному самоуправлению, для чего было определено, что: не менее половины членов Совета должны являться выборными должностными лицами муниципальных образований; необходимо предусмотреть организацию при Совете постоянно действующих комиссий по основным проблемам реализации реформы местного самоуправления; предусмотреть возможность оформления решений Совета указами и распоряжениями Президента Российской Федерации.

Указ Президента Российской Федерации от 3 апреля 1997 года № 278 «О первоочередных мерах по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному Собранию «Порядок во власти – порядок в стране» в целях согласованного проведения реформы местного самоуправления предусматривал необходимость создания на федеральном уровне координационного центра по делам местного самоуправления, а также поручал Правительству Российской Федерации совместно с Администрацией Президента

представить Президенту предложения о разработке системы правовых, финансовых и организационных мер, направленных на реализацию реформы местного самоуправления.

В соответствии с Посланием Президента РФ на ближайшие два года задачами государственной политики в области местного самоуправления являются: завершение формирования правовой базы, обеспечивающей становление и развитие местного самоуправления; создание необходимых условий для формирования финансово-экономической основы местного самоуправления; продолжение осуществления мер по государственной поддержке местного самоуправления. Учитывая многоплановость этих задач, необходимы следующие меры по указанным направлениям реформы. Правовые меры должны быть направлены, прежде всего, на завершение формирования федерального законодательства, создающего правовые основы финансово-хозяйственной самостоятельности местного самоуправления.

В настоящее время эта задача может быть решена путем доработки проектов федеральных законов о Налоговом и Бюджетном кодексах, «О финансовых основах местного самоуправления», «О государственных минимальных социальных стандартах», законодательного установления порядка расчета и компенсации местным бюджетам затрат на осуществление органами местного самоуправления отдельных полномочий органов государственной власти Российской Федерации, дополнительных расходов и утраченных доходов, возникающих в результате решений, принятых федеральными органами государственной власти. Поскольку обеспечение финансово-хозяйственной самостоятельности местного самоуправления во многом зависит от органов государственной власти субъектов Российской Федерации, необходима активная помощь им со стороны федеральных органов государственной власти. Учитывая недостаточное обеспечение органов местного самоуправления кадрами, имеющими опыт серьезной нормотворческой деятельности, эта помощь может оказываться путем разработки модельных проектов нормативных правовых актов местного самоуправления по вопросам финансово-хозяйственной деятельности. Финансовые меры должны предусматривать создание условий для обеспечения экономической, и прежде всего – финансовой самостоятельности муниципальной власти в целях наиболее полного решения вопросов местного значения. Под этим надо понимать не только создание правовых условий такой самостоятельности, о чем говорилось выше, но и создание реальных практических механизмов финансирования государством отдельных государственных полномочий, осуществляемых органами местного самоуправления, а также компенсации увеличения расходов или уменьшения доходов органов местного самоуправления в результате реализации решений, принятых органами государственной власти.

Кроме того, помимо создания правовой основы местных финансов и прямого финансирования к финансовым мерам необходимо отнести совершенствование практики межбюджетных отношений между федеральными и местными бюджетами, то есть практическую реализацию бюджетного законодательства по вопросам межбюджетных отношений.

Имеет смысл проработать также вопрос о создании условий для возможности кредитования муниципальных образований с помощью кредитно-финансовых учреждений, к примеру, созданием государственного банка муниципального кредита. Такой опыт в дореволюционной России существовал и был успешным (Касса земского и городского кредита, реорганизованная Временным Правительством в Государственный Банк земского и городского кредита).

Нельзя обойти такой важнейший источник финансово-экономической самостоятельности муниципальных образований, каковым является муниципальная собственность на землю, гарантированная Конституцией Российской Федерации. Необходимо в кратчайший срок разработать и соответствующим образом утвердить порядок отнесения земельных участков к муниципальной собственности, для того, чтобы вывести органы местного самоуправления из той противоречивой правовой ситуации, в которой они порой оказываются, пытаясь реализовать это свое конституционное право [10].

В организационной сфере выделяются два круга проблем. Первый связан с созданием системы взаимодействия федеральных органов государственной власти с органами местного самоуправления. Такое взаимодействие крайне необходимо прежде всего самой государственной власти, Правительству Российской Федерации в свете начинающихся жилищно-коммунальной, бюджетной, налоговой и социальной реформ, без активнейшего участия в проведении которых органов местного самоуправления, муниципальных деятелей эта сложнейшая задача обречена на провал.

Второй круг проблем – совершенствование организации местного самоуправления, в том числе методическое обеспечение органов местного самоуправления по вопросам структурной организации управления муниципальным хозяйством и местными финансами, а также подготовка муниципальных кадров. Эта задача может быть решена созданием системы непрерывного обучения муниципальных служащих. В связи с этим предстоит реализация перспективной Федеральной программы государственной поддержки местного самоуправления.

С целью создания мощного координационного центра по делам местного самоуправления был принят Указ Президента Российской Федерации от 29 мая 1997 года № 531, предусматривающий образование на базе Совета при Президенте РФ по местному самоуправлению (являвшегося номинальным совещательным

органом) Совета по местному самоуправлению Российской Федерации. В целях обеспечения эффективной деятельности Совета Президент Российской Федерации лично возглавил работу Совета по местному самоуправлению, утвердив этим же Указом Положение о Совете и его состав, с участием ряда руководителей Государственной Думы и Совета Федерации Федерального Собрания, Правительства Российской Федерации, федеральных министерств и ведомств. Более половины состава Совета, в соответствии с его Положением, – выборные главы муниципальных образований.

На Совет возлагается разработка государственной политики в области местного самоуправления, обеспечение взаимодействия федеральных органов власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления по ее реализации, решение других важнейших вопросов развития местного самоуправления, подготовка соответствующих предложений Президенту Российской Федерации.

Для осуществления задач, возложенных Указом Президента Российской Федерации, Совет имеет право запрашивать и получать в установленном порядке необходимые материалы от федеральных органов власти, органов власти субъектов Российской Федерации, органов местного самоуправления, предприятий, учреждений, организаций и должностных лиц, а также заслушивать на своих заседаниях информацию соответствующих должностных лиц.

Для организации постоянной работы Совет должен образовать комиссии по основным направлениям своей деятельности. Председатели комиссий избираются Советом только из числа его членов, являющихся выборными должностными лицами местного самоуправления, а в состав комиссий по решению Совета наряду с членами Совета могут входить и иные лица.

Кроме того, Совет и образованные им комиссии могут создавать постоянные и временные рабочие группы для предварительной подготовки вопросов, которые предполагается рассмотреть на заседаниях Совета, а также привлекать в установленном порядке для осуществления отдельных работ ученых и специалистов, в том числе на договорной основе.

Необходимо подчеркнуть и еще один важный момент: члены Совета имеют право принимать участие в работе федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации и органов местного самоуправления при рассмотрении ими вопросов, связанных с возложенными на Совет задачами. Это позволит обеспечить широкое участие членов Совета в процессах проведения реформы местного самоуправления не только в рамках заседаний Совета и его комиссий, позволит рассматривать членов Совета как энергичных сподвижников и организаторов процесса становления местного самоуправления в Российской Федерации.

Положение о Совете определяет механизмы организации его работы. Практика деятельности предыдущего Совета подсказывала, что необходимо не только решение организационных вопросов, но, прежде всего, обеспечение содержательного аспекта деятельности Совета. Это, прежде всего, координация деятельности структурных подразделений в федеральных органах власти, занимающихся вопросами местного самоуправления, организация подготовки законопроектов по вопросам местного самоуправления, постоянная работа со средствами массовой информации и научной общественностью, координация работы с аппаратами обеих палат Федерального Собрания, с ассоциациями и союзами местных властей, работа с органами местного самоуправления.

В связи с этим для обеспечения деятельности Совета, разработки и реализации политики Президента Российской Федерации в области местного самоуправления создано Управление Президента Российской Федерации по вопросам местного самоуправления.

Определенные Указом Президента полномочия и компетенция вновь созданного Совета и его рабочего аппарата поставили данный координационный орган в один ряд с Советом Безопасности и Советом обороны Российской Федерации, стали крупной политической акцией, направленной на укрепление российской государственности и стабильности в обществе.

Первое заседание Совета прошло 10 июня 1997 г. в Кремле, под председательством Президента РФ. В повестку дня было включено рассмотрение двух вопросов: Об основных направлениях реформы местного самоуправления в Российской Федерации (доклад Заместителя Председателя Правительства РФ О. Н. Сысуева, представлявшего проект Указа Президента, разработанного Правительством совместно с Администрацией Президента РФ) и О создании конгресса муниципальных образований Российской Федерации (доклад главы местного самоуправления – мэра г. Ижевска А. И. Салтыкова).

По первому вопросу Совет принял решение о внесении в двухдневный срок доработанного, с учетом состоявшегося на заседании обсуждения, проекта Указа «Об основных направлениях реформы местного самоуправления в Российской Федерации» на подпись Президенту РФ. Кроме того, было признано целесообразным внесение в кратчайшие сроки на ратификацию в Государственную Думу Европейской Хартии о местном самоуправлении.

По второму вопросу Советом было поручено секретарю Совета создать рабочую группу с участием представителей союзов и ассоциаций муниципальных образований для подготовки предложений по ос-

новным принципам формирования и деятельности Конгресса муниципальных образований Российской Федерации.

Логическим продолжением заседания Совета стало принятие 11 июня 1997 г. Указа Президента Российской Федерации № 568 «Об основных направлениях реформы местного самоуправления», определившего развитие местного самоуправления приоритетным (!) направлением деятельности Президента РФ и Правительства РФ.

После серии встреч представителей муниципальных образований с целым рядом руководителей Правительства РФ (А. Б. Чубайс, Б. Е. Немцов, О. Н. Сысуев) было принято решение о создании при Правительстве Российской Федерации Совета руководителей муниципальных образований по проведению социально-экономических реформ.

В соответствии с решением Совета по местному самоуправлению активизировалась работа по выработке единых подходов существующих союзов и ассоциаций местного самоуправления к принципам формирования и деятельности Конгресса муниципальных образований России, что позволяет надеяться на создание мощной общенациональной структуры, лоббирующей на государственном уровне интересы местного самоуправления, и являющейся, по сути, неким аналогом Совета Федерации. Речь, по существу, может идти об установлении статуса Конгресса Указом Президента РФ и определении в нем таких обязательных полномочий, как участие в подготовке федерального бюджета, разработке необходимых законов и социально-экономических программ, напрямую затрагивающих интересы муниципальных образований.

Принципиально важным для дальнейшего развития местного самоуправления стало принятие федеральных законов «О финансовых основах местного самоуправления в РФ» и «Об основах муниципальной службы в РФ».

Решение всех этих проблем позволяет, на наш взгляд, считать практически выполненными задачи, поставленные перед федеральной властью в Послании Президента РФ Федеральному Собранию на 1997 год, и перейти ко второму этапу реформы местного самоуправления – созданию условий его социально-экономической дееспособности, условий реализации его конституционных полномочий.

Говоря о реализации конституционного права населения на осуществление местного самоуправления, необходимо осознавать, что эффективность этого процесса во многом зависит не только от наличия всего комплекса необходимых законов, обеспечивающих организационную и экономическую самостоятельность муниципальных образований, но и от понимания населением своих прав и возможностей в осуществлении местного самоуправления, от действительной способности этими правами грамотно воспользоваться, способности реализации права на местное самоуправление.

Для действительной способности реализации права на местное самоуправление представляется необходимым:

1) наличие механизмов осуществления права, то есть наличие органов, создаваемых населением для реализации своих прав в решении местных вопросов, процедур прямого волеизъявления (референдумы, конференции, сходы) или зависимости от населения создаваемых им органов (выборы, формы контроля). Эти вопросы в основном решены в рамках первого, организационного этапа;

2) наличие возможности осуществления права, то есть наличие финансово-экономической базы для обеспечения реальной самостоятельности населения и дееспособности создаваемых им органов (основная задача второго, экономического этапа);

3) наличие осознанной воли в осуществлении права, то есть активное участие в процессе организации местного самоуправления не только государства (через официальные решения его органов и реализацию их должностными лицами), но и населения (через широкое участие в процессе, заинтересованность в его результате). Решение этой задачи, видимо, будет являться в основном целью следующего этапа (назовем его условно «социальным»).

Все три составляющие находятся в настоящее время в процессе формирования, но именно их неразрывное сочетание: наличие обладающих экономической и правовой возможностью организационных структур местного самоуправления при активном участии и заинтересованности государства и населения может привести к созданию реального эффективного местного самоуправления, а значит, и обеспечению стабильного поступательного развития российского общества и российского государства.

Литература:

1. Конституция Российской Федерации. – М., 1993 г.
2. Воронин А. Пока лишь четыре законных закона // Российская Федерация. – М., 1997. – № 6. – С. 29–31.
3. Веселовский Б. Б. Земство и земская реформа. – Петроград, 1918 г., с. 30–32.
4. Пажитнов К. А. Городское и земское самоуправление. – Спб.: 1913 г., с. 38–42.
5. Дементьев А. О системе Советов и земских учреждениях в России: возможные исторические параллели // Государство и право. – М., 1996. – № 8.
6. Пискотин М. Проблемы местного самоуправления ждут решения // Рос. Федерация. – М., 1993. – № 3–12.

7. Местное самоуправление в России: состояние, проблемы и перспективы: Материалы науч.-практ. конф., 25 янв. 1994 г. / МГУ им. М. В. Ломоносова. Юрид. фак. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994.
8. Фадеев В. Муниципальное право России. – М., 1994.
9. Болтенкова Л. Почему отклонен Закон «Об общих принципах местного самоуправления» // Регионология. – Саранск, 1995. – № 3.
10. Бородкин Ф. Ценности населения и возможности местного самоуправления // СОЦИС. – М., 1997. – № 1.
11. Шахрай С. Федерализм, национальные отношения и местное самоуправление // Федерализм и межнациональные отношения в современной России (Всероссийская научно-практическая конференция). – М., 1994.
12. Рыженков С. Органы государственной власти субъектов Российской Федерации в реформе системы местного самоуправления (1994–97 гг.). 2-е издание // Местное самоуправление: теория и практика / Под ред. Г. Люхтерхандт. – М., 1997.

Р. С. Димухаметов

Ключевые идеи образования в XXI веке

Аннотация: проблема модернизации системы образования – элемент политики всех развитых государств. Автор делает попытку рассмотрения общих проблем и характеристик современного образования в России, выявления тенденций, способствующих ее успешной модернизации и устойчивому развитию государства и каждой личности.

Ключевые слова: образование в течение жизни, смена парадигмы образования, повышение квалификации, фасилитация учения, образование взрослых, синергетический подход.

На заседании Госсовета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике в Белгороде 13 сентября 2007 года В. В. Путин отметил, что «соревнование национальных систем образования стало ключевым элементом глобальной конкуренции. И сегодня выигрывает тот, кто быстрее адаптируется к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Мира, в котором постоянно обновляются технологии, где идет ускоренное освоение инноваций и формируются глобальные рынки трудовых ресурсов. Причем, залогом профессионального успеха уже не могут служить полученные один раз в жизни знания. На первый план выходит способность людей ориентироваться в огромном информационном поле, умение самостоятельно находить решения и их успешно реализовывать».

На этом же заседании Д. А. Медведев подчеркнул, что «необходимо дать учителю широкие возможности для выбора формы, модели и профессионального совершенствования. Мы начали кардинально менять систему повышения квалификации педагогических кадров, в том числе принципы ее финансирования, передавать деньги самим школам. Такой опыт в ближайшее время должен быть распространен на всю систему образования» [1].

Директор департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования Министерства образования и науки России И. М. Реморенко в докладе «Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг.» предложил современную модель образования, ближайшие и среднесрочные действия по ее реализации.

Основные характеристики современной модели образования: человек сам выбирает свой образовательный и профессиональный путь и надо сделать так, чтобы этот выбор был всегда возможен; необходима система «обратной связи»; базовые уровни образования должны быть сориентированы на тенденции построения инновационной экономики; непрерывное образование будет всегда [2].

Требования к квалификации и компетентностям преподавателя высшей школы, ориентированные на результат, значительно возросли. Социальный заказ на специалиста в области образования для экономики, основанной на знаниях, предполагает создание принципиально новой динамичной модели повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза.

Международные эксперты единодушно отмечают значительный прогресс в области образования, достигнутый государствами социалистического содружества к моменту начала переходного периода (1989 г.), акцентируя внимание на всеобщей грамотности населения, высокой численности учащихся, высокой трудовой дисциплине кадров образования, обеспеченности учебниками и учебными пособиями, успехах в международных олимпиадах, низком проценте численности учащихся, бросивших учебу, и пр. Эксперты

Димухаметов Рыфкат Салихович,
доктор педагогических наук, профессор
Челябинского государственного педагогического университета, член-корреспондент
Международной педагогической академии.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

также констатировали, что в конце XX века «условия игры» поменялись. Система образования, в которой мы традиционно лидировали, кардинально изменилась. Выпускники российских учебных заведений оказались неспособными играть продуктивную роль в экономике и изменениях в обществе, приспособиться к ситуациям неопределенности, характерным для рыночной экономики. Система обучения, ориентированная на запоминание информации и заучивание, оказалась неспособной успешно решать задачи образования рыночной экономики [3]. Естественно, в этом явно отражаются недоработки в подготовке специалиста в вузе.

В Гамбургской декларации 1997 г. образование взрослых признано «ключом, открывающим дверь в XXI век, обращено к человеку не только как к экономическому фактору, но и как цели развития и высшей ценности» [4].

Двести делегатов из Европы, Северной Америки и Центральной Азии, участники международной конференции «Обучение на протяжении всей жизни – на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО «Образование для всех» и решений пятой международной конференции по образованию взрослых» (София, 2002 г.), в принятой декларации записали: «не всегда в теории и практике образования взрослых присутствуют такие базовые принципы, как ведущая роль обучающегося в образовании и активное вовлечение их на всех этапах учебного процесса» [5].

1–4 декабря 2009 г. в Бразилии (Белен) состоялась 6-я Международная конференция по образованию взрослых (КОНФИНТЕА VI), посвященная политическим дискуссиям в поддержку образования взрослых и неформального образования на всех уровнях. Собрались представители стран – членов ЮНЕСКО, организаций системы ООН, различных структур двустороннего и многостороннего сотрудничества, частного сектора, гражданского общества, учителя и преподаватели из всех регионов мира, Конференция прошла под девизом: «Жить и учиться во имя достойного будущего: важность обучения взрослых».

В программе «Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях» учитель рассматривается как консультант, помощник ученика в выстраивании индивидуальной образовательной траектории. Однако в современной ситуации оценивания учитель все еще остается субъектом, а ученик зачастую – объектом. В процессе повышения квалификации педагога вышеозначенные вопросы также остаются в забвении или рассматриваются эпизодически [6].

Вместе с тем следует отметить, что за годы реформ российской системы образования проблема использования развивающих и личностно ориентированных технологий обучения выдвинулась на первый план. Ее решение должно обеспечить не только повышение уровня образованности педагогов, но и способствовать формированию нового типа педагогических кадров с иным образом и способом мышления. Педагогам как профессиональной группе не хватает внутренних контактов и взаимодействия в мотивационной и социализирующей сферах жизнедеятельности, совершенствовании практической работы. В приказе Министерства образования и науки РФ № 1313 от 1.04.2003 г. «О программе модернизации педагогического образования» [7], в докладе Всемирного банка «Модернизация российского образования: достижения и уроки» [8] отмечается, что педагогические кадры не готовы к развитию новых навыков и способностей, консерватизм системы повышения квалификации кадров образования к продуктивным изменениям, недостаточная обеспеченность процесса обучения технологиями, ориентированными на долгосрочные эффекты.

2003–2012 гг. ООН объявлены десятилетием грамотности.

Образование, будучи одним из основных прав человека, является ключом к устойчивому развитию, миру и стабильности внутри стран и в отношениях между ними и в силу этого служит необходимым средством для эффективного участия в жизни обществ и в экономике XXI века, которые затронуты ускоренной глобализацией. Достижение целей ОДВ (образование для всех) больше нельзя откладывать. Базовые образовательные потребности всех могут и должны быть безотлагательно удовлетворены.

Эти планы должны стать составной частью более широких рамок действий по уменьшению нищеты и развитию, и их следует разрабатывать на основе более транспарентных и демократических процессов с участием заинтересованных сторон, особенно представителей населения, руководителей общественных организаций, родителей, обучающихся, неправительственных организаций (НПО) и гражданского общества.

Государство выступает гарантом конституционных прав граждан на получение качественного образования, разработчиком, заказчиком и гарантом национальной политики в области образования. Государство заинтересовано в получении объективной оценки качества образования.

Граждане заинтересованы в получении качественного образования, дающего им конкурентные преимущества на рынке труда, активное участие в жизни гражданского общества.

Бизнес (работодатели) заинтересован в высококвалифицированных и компетентных работниках, способных освоить современные технологии.

Образовательные учреждения (вузы, система дополнительного профессионального образования) несут основную ответственность за качество образования и повышение квалификации.

Таким образом, социальный заказ на образование в настоящее время формируется не только со стороны государства, а представляет сумму частных интересов семей, детей, предприятий, гражданского общества и определяет приоритеты развития образования.

Вне сотрудничества системы образования (повышения квалификации), бизнеса и гражданского общества (неправительственных объединений) мы не сможем показать педагогу действие принципов гражданского общества и создать демократические условия в учреждениях образования.

На привлечение широких слоев общественности (национальных комитетов, неправительственных организаций, НИИ, университетов и пр.) к решению задач образования XXI века обращают пристальное внимание Президент РФ Д. А. Медведев, Председатель Правительства РФ В. В. Путин, ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Министерство образования и науки РФ, ученые.

В систему неформального андрагогического образования на уровне школы, района, города, области, страны активно внедряются различные фонды, общества, ассоциации, национально-культурные центры, религиозные конфессии, НПО и т. п., деятельность которых мы не можем игнорировать.

Особую активность в плане неформального образования проявляют международные благотворительные фонды, дворцы школьников, ассоциации юных лидеров, дебатные центры, центры по работе с одаренными детьми, новых технологий в образовании, медико-педагогические ассоциации, центры гражданского образования, ассоциация скаутов, детские и молодежные общественные организации, экологические, культурологические, правозащитные, профессиональные и другие неправительственные организации, объединения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья, школы волонтеров, бизнес сообщества и др. Надо объективно признать: их деятельность отвечает потребностям массовой педагогической практики; они оперативно и гибко откликаются на запросы практики; как правило, их деятельность ограничена какой-либо одной проблемой, которую они разрабатывают в течение длительного периода (например, критическое мышление, гражданское образование и т. п.), материально поддерживаются грантодателями; у них привлекательные формы и методы обучения; многие НПО имеют финансовые возможности для приглашения зарубежных ученых и практиков.

Таким образом, государственная система повышения квалификации не обладает монопольным правом на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров. Но самое главное заключается в том, что педагог в этом веере находит свою нишу: углубляет свои знания «вширь и вглубь». Во многих неформальных НПО работают педагоги, ученые, специалисты, выделившиеся отчасти из формальной системы повышения квалификации, получающие как моральное, так и материальное удовлетворение от своей деятельности, простор для творчества и т. п.

Однако в отдельных НПО, претендующих на работу с педагогами, нет специалистов образования, вследствие чего нет и четкого представления об образовательном процессе, о социальном воспитании как о целостной системе и пр.

В решении научно-практической конференции «Обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования» записано, что взаимодействие государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования является механизмом, позволяющим интегрировать государственные методы контроля качества образования и методы общественно-профессиональной экспертизы и учесть интересы всех субъектов рынка образовательных услуг.

В конце XX столетия идея «Образование для всех» обогатилась новым смыслом – образование в течение всей жизни человека. Эта новая парадигма современного образования предполагает расширенный подход, который включает: придание всеобщего характера доступу к образованию и содействие обеспечению равенства; уделение особого внимания обучению; увеличение средств и расширение сферы базового образования; укрепление партнерских связей.

Решающую роль в деле развития личности на протяжении всей ее жизни международное сообщество отводит образованию, которое в XXI веке будет основываться на четырех столпах (принципах), согласно которым молодое поколение должно научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить.

Это компетенции-ценности, касающиеся жизни в поликультурном обществе: *понимание различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий*; политические и социальные компетенции: *способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и в улучшении демократических институтов* и т. п.

Вышеперечисленные ключевые компетенции лишь отражают универсальные качества личности, необходимые ей для того, чтобы «вписаться» в культуру XXI века.

Образование в XXI веке является ключом к устойчивому развитию государства и каждого индивида. В XXI веке концепция образования на протяжении всей жизни приобретает особое значение. Она выходит за рамки традиционного различия между первоначальным образованием и непрерывным образованием.

Она является ответом на вызов, который бросает нам мир, в котором изменения происходят очень быстро. Этот вопрос нельзя решить без того, чтобы каждый научился учиться, *приобретать знания*. Это первый столп.

Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию. Единственный, кто образовывается, это тот, кто научился учиться, кто способен адаптироваться и изменяться, кто понял, что никакое знание не надежно, что только процесс поиска знания дает основу для уверенности».

Анализ теоретических исследований и образовательной практики показывает, что одним из эффективных путей повышения квалификации является обучение с ориентацией на потенциал обучающихся. Эта идея активно реализуется в практике неформального и информального образования и недооценивается высшей школой и системой повышения квалификации (СПК).

В педагогической модели обучения (ведущей модели обучения, принятой в России от школы до вуза) доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Как показал анализ практики повышения квалификации, материалов научно-практических конференций, педагогические модели обучения пока в значительной мере господствуют и в СПК. Мы разделяем точку зрения (М. Т. Громкова, С. И. Зме-ев, М. Ш. Ноулз и др.), утверждающую некорректность применения педагогической модели в обучении взрослых.

В современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на *фасилитацию учения* как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения.

Второй столп: необходимо *научиться работать*. Это значит: совершенствоваться в своей профессии; приобретать компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, что облегчает работу в группе.

Третий столп: *научиться жить вместе*, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления.

Исходя из этого, необходимо выработать новый подход, который, именно благодаря осознанию растущей взаимозависимости, приводит к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и подвигает нас к осуществлению совместных проектов или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов.

Наконец, четвертый столп, и это очень важно, следует *научиться жить*. Поскольку XXI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта.

Все это подтверждает необходимость лучше познать самих себя.

Три основных участника, по мнению Жака Делора, представившего доклад от имени комиссии ЮНЕСКО, содействуют успеху реформ в области образования: во-первых, местная община; во-вторых, государственная власть; в-третьих, международное сообщество.

Ведущая роль местных сообществ, родителей и педагогов, постоянный диалог и помощь извне, принимающая различные формы: финансовую, техническую или профессиональную, – является очевидной.

В Дакарских рамках действий подчеркнуто, что образование, будучи одним из основных прав человека, является: ключом к устойчивому развитию, миру и стабильности внутри страны и в мире; условием национальной безопасности и экономической независимости государства; образование для устойчивого развития, по существу, является образованием для жизнеобеспечения.

Для достижения этих целей правительства взяли на себя ряд обязательств: обеспечивать заинтересованность и участие гражданского общества в формулировании, осуществлении и мониторинге стратегий развития образования; разрабатывать системы руководства и управления образованием, основанные на учете потребностей, широком участии и подотчетности; осуществлять образовательные программы в целях содействия взаимопониманию, миру, терпимости и оказания помощи в предотвращении насилия и конфликтов.

Задачи модернизации педагогического образования могут быть успешно решены только в тесной связи системы вузовской подготовки с системой повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы на основе сохранения фундаментальности высшего образования и соответствия актуальным потребностям заказчиков образования – личности, рынка труда, общества и государства.

Представленные «Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров» – это не теория повышения квалификации, а теория работы с обучающимися (организационной группой), это теория практики, инструментальная научно-методическая основа обеспечения повышения квалификации, объяснение всех явлений, исходя из единых позиций, единого понимания существа и закономерностей образовательного процесса.

Таким образом, сказанное выше обосновывает необходимость выстраивания такой системы повышения квалификации, которая удовлетворяла бы требования заказчика – государства, бизнеса и гражданского общества.

Литература:

1. Выступления В. Путина и Д. Медведева на заседании Совета при Президенте РФ по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике в Белгороде 13 сентября 2007 года. – [Электронный ресурс] <http://pp-pss.ru/data/200801/castx5zaklucitelxnaj.doc>
2. Реморенко И. М. Образование и развитие инновационной экономики: внедрение современной модели образования в 2009–2012 гг. / И. М. Реморенко; выступление на коллегии Министерства образования и науки РФ 2 сентября 2008 г. – [Электронный ресурс] http://www.tusur.ru/ru/news/edu_news.html?path=2008/09/2008-09-10-1.html
3. Образование в странах с переходной экономикой: задачи развития / Пер. с англ. Международный банк реконструкции и развития / Всемирный банк, 2000.
4. Гамбургская декларация об образовании взрослых / [Электронный ресурс] / http://www.un.org/russian/events/literacy/hamburg_decl.pdf
5. Обучение на протяжении всей жизни – на пути к реализации целей программы ЮНЕСКО «Образование для всех» и решений пятой международной конференции по образованию взрослых: КОНФИНТЕА V: конференция по образованию взрослых: Призыв к действию, 9 ноября 2002 г. [Электронный ресурс] / www.znanie.org/docs/sofia.html
6. Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Электронный ресурс] / Adobe Acrobat Document [росс образ 2020. pdf]
7. О программе модернизации педагогического образования. Приказ Министерства образования Российской Федерации № 1313 от 01. 04. 2003. – М., 2003.
8. Модернизация российского образования: достижения и уроки // Сер. Актуальные вопросы образовательной политики. – М.: Алекс, 2004. – 42 с.

И. П. Марченко, А. И. Марченко

Проблемы модернизации профессиональной подготовки кадров для системы социального управления

Аннотация: *каким образом способствовать формированию нового профессионализма управленческих кадров? Что нужно осуществить в первую очередь? Поиску ответов на эти и другие подобные вопросы посвящена настоящая статья. Упор сделан на модернизацию дополнительного профессионального обучения кадров.*

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, дополнительное профессиональное обучение, образовательный процесс.*

*Марченко Иван Петрович,
доктор социологических наук, кандидат
экономических наук, руководитель региональ-
ного информационно-аналитического центра
Сибирской академии государственной службы,
профессор кафедры государственного и муниципаль-
ного управления.*

*Марченко Александр Иванович,
менеджер по специальности «Государственное
и муниципальное управление», аспирант
Сибирской академии государственной службы.
e-mail: rias @ sapa.nsk.su*

Переход к эффективному управлению, о необходимости которого в последние годы говорится достаточно много, предполагает осуществление достаточно большого и сложного комплекса мер, поскольку приходится иметь дело с многогранным явлением, характеризующимся формальными и неформальными признаками, специфическими чертами. То есть внимание социального управления вообще, государственного и муниципального управления в частности в ближайшие годы все больше будет приковано к теории и практике инновационного менеджмента, в том числе фокусироваться на необходимости обеспечения подлинно результативного управления. Сосредоточение усилий на достижении нужных результатов должно стать главной целью инновационного менеджмента. В этой связи важно знать, от чего зависит и какими средствами обеспечивается результативность действий многочисленных

субъектов социального управления, какие приемы и методы являются наиболее действенными для организации результативного управления, что нового надо привнести в практику управленческой деятельности.

Уяснение перечисленных задач объясняется не только научными интересами, но и насущными нуждами практикующих субъектов социального управления, которым начиная еще со вчерашнего дня предписано утверждать принципы и правила управления по результатам. Отсутствие целостной концепции и продуктивных научных рекомендаций по радикальному обновлению как самого механизма управленческой деятельности, так и влияющих на нее условий и факторов не позволяет надеяться на возможность системы социального управления самореформироваться. Решение проблемы следует видеть, в том числе, на путях исследования наиболее существенных аспектов трансформации профессиональной компетентности управленческих кадров в новое качественное состояние, выявления факторов противодействия и торможения этому процессу.

Известно, что профессиональная компетентность формируется из знаний, полученных в вузе, накопленного собственного и перенимаемого у других опыта, послевузовского обучения и развития. Если проанализировать с чисто структурных позиций существующий процесс приобретения кадрами знаний, умений и навыков, то будто бы все обстоит нормально, так сразу проблемы не обнаруживаются. В самом деле, по данным материалов федерального государственного статистического наблюдения профессиональное обучение в виде повышения квалификации и переподготовки проходят очень многие

работники. Для этих целей в целом по стране привлечены сотни образовательных учреждений высшего и дополнительного профессионального образования. Анализ показывает, что применительно к сфере государственной и муниципальной службы в основном преобладает повышение квалификации по программам в объеме от 72 до 100 учебных часов (по нашим оценкам около 60 % от всех программ обучения), значительно слабее развивается профессиональная переподготовка государственных и муниципальных служащих.

Итак, ведь идет обучение кадров, идет обмен опытом, повышается квалификация, осуществляется переподготовка и т. д. Но если поглубже вникнуть в суть происходящего, то обнаруживаются проблемы, и не малые, а по ряду позиций даже существенные. Сейчас востребован новый уровень профессионализма кадров, но не всегда и не везде он обеспечивается. Каким же образом способствовать формированию нового профессионализма кадров? Откуда должны браться жизненные силы нового профессионализма?

Как нам представляется, это нужно начинать делать со студенческой скамьи, а возможно и раньше. Необходимо в подготовке кадров для системы социального управления вообще, для органов власти и управления в частности взять на вооружение все то, что развивает аналитический и творческий подход, способствует выработке инновационного мышления и решительно освободиться от того, что прямо с этим не связано. Выверенный объем экономико-управленческих, психолого-юридических и кадроведческих знаний может и должен стать фундаментом по-настоящему качественной и по современным меркам достаточной профессиональной подготовки кадров. Перечисленные блоки знаний – это базисные дисциплины в основе нового профессионализма управленческих работников. Между тем приходится говорить об известном отставании в обучении именно по указанным направлениям.

Причина такого отставания заключается в том числе и в самих государственных стандартах высшего профессионального образования по целому ряду специальностей, по которым ведется подготовка кадров как для системы социального управления вообще, так и для государственной и муниципальной службы в частности. Речь идет, например, в первую очередь о государственных требованиях к минимуму содержания и уровню подготовки специалистов по специальностям 061000 – «Государственное и муниципальное управление», 060400 – «Финансы и кредит» и др. Есть здесь один существенный момент. К примеру, без экономических знаний настоящий специалист управления состояться не может. Но какими должны быть эти знания? Есть ли необходимость в обязательном изучении отраслевых экономик? Хотя бы некоторых, наиболее важных из них?

Очевидность получения знаний в области конкретных отраслевых экономик, таких как экономика промышленности, строительства, энергетики, сельского хозяйства, транспорта – не ставится под сомнение. По крайней мере, специфику этих отраслевых экономик те же государственные и муниципальные служащие должны знать. Востребована такая программа обучения, в которой свое «дозированное» место должны занимать экономика страны, региона, муниципального образования, первичного народно-хозяйственного звена (предприятия, организации).

Еще один важный вывод: целесообразно иметь и проводить единый курс экономико-управленческого обучения, а не складывать его из «кусков и клочков» разнообразной кафедральной и межкафедральной мозаики. Кафедры этого направления не должны дробиться на узкоспециализированные структуры, напротив, время указывает на целесообразность их укрупнения. В пользу этого вывода говорят следующие обстоятельства: *первое* – укрупненные кафедры, по нашим расчетам, позволят на 25–30 % сократить дублирование учебного материала; *второе* – оценка лекционных и практических занятий выявила низкий уровень специализации раздробленных учебных циклов и вряд ли это, одно из отстающих мест в формировании нового образовательного потенциала, удастся легко ликвидировать в условиях сохраняющейся межкафедральной «экономико-управленческой разногласицы».

То, что кафедры данного профиля работают разобщенно, – давно не секрет, как не секрет и то, что в последнее время стала наблюдаться слабая методологическая подготовка преподавательского состава этих кафедр, которая лишь усугубляет проблему крайне низкого уровня экономико-управленческой подготовки кадров. Более того, разобщенность присутствует даже среди преподавателей отдельно взятой кафедры, каждый преподаватель как бы «варится в собственном соку». Это явное упущение со стороны руководителей кафедр, учебных органов, руководства образовательных учреждений, и такую работу предстоит сделать упорядоченной, используя для этой цели все имеющиеся возможности, в том числе совершенствуя межкафедральное сотрудничество, качество учебных пособий, обеспечивая единство подходов к разработке лекционных и методических материалов и т. д.

Особенно тяжело обстоят дела с комплектованием кафедр экономико-управленческого профиля преподавательскими кадрами нужной квалификации. Здесь много случайных людей и мало высокопрофессиональных специалистов. Как ни странно, но их нет не только в вузах, их нет в достаточном количестве в организациях реального сектора экономики, в государственных органах и органах местного самоуправления, откуда можно было бы привлекать их к преподавательской работе. Все тот же вопрос – как быть? Как активизировать жизненные силы профессионального образования?

В одночасье проблему не решить, но надо хотя бы включиться в работу на перспективу – увеличить подготовку преподавательских кадров через очную аспирантуру и докторантуру на качественно иной основе, пополнять ряды преподавателей из числа наиболее отличившихся выпускников вузовского и послевузовского обучения, оказывая им всемерную поддержку. На эту тему много говорится разных правильных слов, но реальных действий предпринимается мало. Многие образовательные учреждения утратили свои же собственные позиции в деле воспроизводства преподавательских кадров.

Повторимся и подчеркнем, что главенствующую роль в формировании профессионализма управленческих работников занимает послевузовская подготовка. В этой связи представляет интерес рассмотрение некоторых других методологических принципов организации послевузовского обучения кадров, затрагивающих сущностные основы самой технологии образовательного процесса. Будем исходить, прежде всего, из трех основополагающих принципов такой организации: рационализации, профессионализации и опережающего обучения. Данные принципы самым серьезным образом затрагивают содержание и формы обучения.

Первое, что можно утверждать, не следует останавливаться на достигнутом и принимать меры по наращиванию перехода от предметного обучения к предметно-проблемному, проблемно-целевому, ситуативно-активному обучению. Что здесь важно? Необходимо совместно с контингентом обучающихся широко практиковать диагностику текущего состояния и прогнозирования перспектив развития социально-экономических процессов в стране, регионе, на конкретной территории, тем самым выявлять наиболее существенные, наиболее острые и трудноразрешимые проблемы, с которыми конкретным государственным органам и органам местного самоуправления приходится или придется иметь дело; такие действия направлены на то, чтобы сориентировать учебный процесс на адекватное восприятие (отражение) действительности и соответствующие действия по выработке у обучающихся необходимых знаний, умений и навыков решения реально возникающих проблем. Данный постулат надо не просто признавать и декларировать, а научиться следовать ему.

Предстоит от подготовки специалистов по пониманию и комментированию социально-экономических проблем массово переходить к подготовке организаторов их решения. Это тем более актуально, поскольку, например, каждому отдельно взятому государственному гражданскому служащему удастся проходить через повышение квалификации с отрывом от работы в лучшем случае один раз в несколько лет (да и то, преимущественно в короткие сроки), а подвергаться переподготовке – вообще редко, в то время как на протяжении всей служебной карьеры ему обычно приходится сталкиваться с множеством различных проблем, рецептам решения которых объективно невозможно обучить раз и навсегда, к тому же никаким, даже самым совершенным на определенный момент времени, образовательным стандартом невозможно предусмотреть все многообразие встречающихся проблемных социально-экономических ситуаций.

Далее, что представляется не менее важным, надо со знанием дела переходить от обучения действовать в стереотипно функционирующих государственных органах и органах местного самоуправления к обучению трудиться в изменяющихся условиях, в развивающихся управленческих коллективах (ведь статика и динамика имеют весьма существенные различия). Это особенно актуально в настоящее время, когда органам власти и управления приходится претерпевать такие изменения. С чем здесь приходится сталкиваться? После прохождения краткосрочного обучения работники управления в своей практической деятельности практически ничего не меняют. Почему? В том числе и потому, что преподавательские кадры сплошь и рядом исходят из вчерашних или теоретических представлений о функционировании органов власти и управления, об их влиянии на ход социально-экономических процессов, о компетенциях государственных гражданских и муниципальных служащих.

Не переломив тут ситуацию, невозможно рассчитывать на общий успех в реформировании образовательного процесса, особенно это касается обучения взрослых людей. Отношения между обучающими и обучаемыми также должны претерпеть изменения: от одностороннего построения учебного процесса по линии «сверху – вниз» по системе «преподаватель сказал – слушатель принял» следует усилить переход к взаимному сотрудничеству на условиях партнерства. Важно осознать, что ролевое предназначение тех и других в совместном процессе обучения взрослых людей носит чисто условный характер. Как у преподавателей, так и у слушателей всегда найдутся свои сильные и слабые стороны, например, первые могут выделяться наличием теоретических знаний, а вторые – лучше знать практическую сторону дела.

В самом деле, кто решится утверждать, что сегодняшние преподаватели лучше знают, как надо управлять, а тем более перестраивать управление в ходе преобразований в той же системе государственной и муниципальной службы? Этому без малейшего стеснения надо учиться у практических работников. Таким образом, если принимать нашу рекомендацию и ставить преподавателей и слушателей как бы на одну ступень взаимодополняющего сотрудничества, то следует быть последовательными до конца и осуществлять переход от преимущественно односторонней модели оценки преподавателями уровня знаний у слушателей к двусторонней модели, когда и слушатели дают оценку качеству обучения (по каждому предмету) и квалификации преподавательского состава (индивидуально каждого преподавателя), со всеми отсюда вы-

текающими последствиями. Кто-то может возразить, мол все это уже есть на практике. Сеем утверждать, что далеко не все здесь благополучно. Подобная перестройка отношений между обучающими и обучаемыми не требует каких-то значительных затрат, но эффект может возникать поразительный.

Можно повториться и заострить внимание еще на одном существенном моменте: радикальная перестройка учебного процесса и существенные успехи в деле совершенствования образовательного потенциала кадров – это взаимообусловленные звенья одной цепи, предполагающие обязательно выполнение как минимум следующих условий:

- должен обеспечиваться принцип непрерывности обучения, предполагающий прохождение от одного уровня знаний к другому, более высокому и современному;
- обучение должно быть дифференцированным, то есть строиться с учетом имеющегося запаса знаний у поступающего на учебу контингента;
- обучение должно быть активным, то есть практиковаться в различных формах, быть наступательным и содержательным;
- обучение должно быть комплексным, то есть предполагающим сочетание и взаимную увязку необходимых для исполнения функций управления самых различных общих и специальных знаний.

Помимо этих условий определенную ценность могут представлять другие меры организационного, методического и иного характера. Например, представляется целесообразным смело двигаться по пути перестройки учебного процесса в сторону глубокого погружения слушателей в изучение одного предмета в течение учебного дня, учебной недели или учебного цикла путем концентрации внимания и мыслительной деятельности обучающихся на каких-то близких, однородных или взаимосвязанных проблемах. При этом образовательная технология должна строиться на соблюдении последовательности учебных процедур в направлении от общего к частному: *во-первых*, получение концентрированной информации в виде проблемной лекции; *во-вторых*, осмысление и закрепление лекционного материала в форме практического занятия – семинара, дискуссии, деловой игры и т. д.; *в-третьих*, уточнение и развитие знаний в ходе группового или индивидуального консультирования у преподавателя; *в-четвертых*, применение знаний в самостоятельно выполняемой работе по изученной теме – написание доклада, составление записки и т. д.

В целях обеспечения опережающих, а не компенсирующих темпов приращения образовательного потенциала должен применяться и культивироваться в широкой образовательной среде позитивно зарекомендовавший себя системный подход к проектированию учебных планов и образовательных программ, предусматривающий следующую последовательность событий:

- обязательный входной контроль знаний обучающихся (в виде тестирования, анкетирования, собеседования и др.);
- выверенный анализ потребности в обучении (планирование обучения в зависимости от требований заказчика);
- обоснованное формулирование целей обучения (обзорные знания, основные знания, углубленные знания);
- четкое проектирование программы обучения (построение системы обучения в виде модулей, логически связанных между собой и одновременно обладающих относительной самостоятельностью);
- умелая организация процесса обучения (разработка содержания учебных занятий, подбор форм обучения, определение преподавательского состава);
- достоверная оценка качества обучения и уровня знаний (каждый предмет и отдельно взятый преподаватель оцениваются слушателями с позиций эффективности и качества; образовательный потенциал обучавшихся оценивается с позиций его приращения, то есть в обязательном порядке должен проводиться *выходной* контроль);
- обязательная выдача рекомендаций по использованию кадров (т. е. должны разрабатываться характеристики-профессиограммы на обучавшихся с предложениями по их рациональному использованию).

В целом технологическая схема организации образовательного процесса в учреждениях, занимающихся дополнительным профессиональным обучением кадров, – это многоэтапный, циклически функционирующий, непрерывно действующий в рамках определенных принципов механизм. Все элементы данного механизма нуждаются в постоянном совершенствовании и обновлении, только так можно успешно продвигаться в сторону прогресса в образовательном процессе, наращивания образовательного потенциала кадров, профессионализации органов власти и управления. Иначе назначение перманентного образования не будет успевать за практикой и превратится из рычага ускорения преобразований в системе социального управления в их тормоз.

Казалось бы, теоретические исследования и практический опыт реализации различных программ обучения кадров дают целостное представление о выстраивании системы действий. Центральное место в ней отводится постулату о необходимости планирования содержания обучения «от потребности». Почему же так долго идет процесс освоения не вызывающего возражений вывода? Почему с таким трудом дается

реализация очевидного преимущества? Для обоснования ответов на поставленные вопросы далеко ходить не надо.

Такие принципы формирования содержательной части обучения, как планирование от потребности, дифференциация, преемственность, индивидуализация, координация и др., практически никем не оспариваются, разделяются абсолютным большинством теоретиков и практиков кадровой работы. Но дальше дело не идет лишь потому, что конструирование программ, формирование обучения, подготовка преподавателей и другие важные составляющие системы вузовского и послевузовского образования еще не стали неотъемлемой частью эффективно функционирующей целостной системы перманентного образования в стране. Такой целостной системы по существу нет. Различные субъекты кадровой работы действуют по методу «кто, во что горазд».

Решение задачи создания и обеспечения реализации целостной системы подготовки управленческих кадров и, тем более, всей работы с этими кадрами не может быть осуществлено путем простого совершенствования существующих структур (кстати, зачастую нет даже и этого) – требуются радикальные преобразования, революционные изменения, существенные инновационные подвижки, решительный отказ от доставшихся в наследство стереотипов мышления и действий в сфере дополнительного профессионального образования. Другими словами, перестройка существующей образовательной системы должна быть: по направленности – комплексной; по характеру – радикальной; по срокам – неотложной. Если же эти условия не будут соблюдены, то вся система профессиональной подготовки кадров не только не сможет сама выйти на требуемый уровень, но и станет еще более серьезным тормозом развития компетентности кадров и фактором снижения эффективности функционирования всей системы социального управления.

Подытоживая сказанное, обозначим контуры новой концепции дополнительного профессионального обучения применительно к системе государственной и муниципальной службы. Давно назрела необходимость строить процесс обучения не в так называемой искусственной среде, а в приближенной к реальным условиям, что означает: учить не тому, что знает и умеет преподаватель и что он хочет сообщить в учебном процессе, а тому, что востребовано, чего хочет заказчик, в чем нуждается слушатель и что реально пригодится на практике; необходимо большее время пребывания преподавателей в органах власти и управления, а слушателей – на базовых учебных полигонах, приближенных к конкретным государственным органам и органам местного самоуправления, имеющим позитивный опыт управления; максимально ориентировать учебный процесс на подготовку, защиту и внедрение выпускных работ по насущным проблемам практики.

Для обновления образовательного процесса не будет легких решений. Но проблема обновления потому и притягивает внимание многих, что заключает в себе изрядный запас оптимизма в отношении профессионализации кадрового состава государственной и муниципальной службы. Субъекты образовательного процесса, которые не могут справиться с задачей обновления, – это мало интересные примеры для изучения. Всегда надо стремиться понять и применить практику лучших. Вот только как ее перенимать?

Можно пытаться самостоятельно скопировать увиденное или воспроизвести образец по услышанному. А можно обучиться имитационно, подражательно все делать. Чем различаются эти два подхода? Примерно тем, что можно наблюдать при обучении плаванию: в одном случае начинающий пловец пытается все делать сам, причем так, как он увидел это у других, то есть самостоятельно воспроизводить нечто новое для себя, вначале многое делает неуклюже, но постепенно методом проб и ошибок достигает определенных результатов. И так раз за разом, пока не будет достигнуто сносное движение по воде. В другом случае, инструктор показывает обучающемуся правильные приемы плавания непосредственно в воде и требует имитационного усвоения продемонстрированной техники плавания – такое обучение, основанное на повторении «поведения», менее трудоемко и менее опасно, но более продуктивно.

Данный пример есть хорошая методическая рекомендация по заимствованию и распространению того позитивного опыта в части подготовки кадров для системы социального управления, который в виде островков на безбрежном образовательном пространстве России проявляется то тут, то там. Учиться надо у тех, кто демонстрирует новаторство и мастерство, решимость и успех. Отсутствие ясных целей обновления обучения, отсталые методы действий, непрофессионализм преподавательских кадров и прочие изъяны многочисленных субъектов профессионального образования прямым ходом приведут любое учебное заведение к стагнации и регрессу, что губительно отразится на решении задачи обновления знаний управленческих работников.

Мотивы и внутренняя приверженность – две основополагающие черты принципа обновления. Им суждено быть вместе, в неразрывном единстве. Обновление системы повышения квалификации и переподготовки кадров нуждается в сильной мотивации, желании и воле руководителей образовательных учреждений, которым не мешало бы, образно говоря, как бы «посмотреть в другое зеркало». Тех, кто понимает необходимость обновления, не так уж мало, но тех, кто умеет организовать обновление и проводить изменения – не так уж много. Новаторов и организаторов обновления еще не научились как следует ценить и вознаграждать, не создали им условий для решения вопросов обновления образования на основе современных стандартов. Чаще встречаются те, кто десятилетиями «варился» в атмосфере наезженной колеи,

кто ничего по-настоящему нового и стоящего организовать не может или не хочет. Обновление образования требует постоянного выбора между достигнутым уровнем и изменением достигнутого. В этом суть развития, суть превосходства динамики над статикой, суть движения к новым ценностям профессионального обучения. Это нормальный процесс активизации человеческого фактора в сфере профессионального образования.

В определенной мере приведенные размышления больше напоминают диалог с собственными мыслями, базирующимися на наблюдениях за ходом продолжающейся воспроизводиться в новых условиях старой парадигмы обучения кадров. Почему мы заостряем внимание на этом проблемном вопросе? От преобладания обязательной составляющей в устаревших образовательных стандартах, предписывающих изучение многого такого, что лишь «засоряет» наполнение содержательной части тех специальностей, по которым ведется подготовка кадров для системы социального управления вообще, для государственной и муниципальной службы в частности, требуется перейти к преимущественно гибкому, изменчивому, вариативному обучению. Требуется смелее двигаться по пути перехода от традиционного набора изучаемых предметов к обучению через моделирование учебных программ на основе мониторинга социально-экономических и иных процессов, происходящих в обществе, в регионах, в локальных социумах.

Повторимся еще раз в отношении застарелой проблемы: сегодняшнее преподавание в подавляющей массе исходит от вчерашних знаний, устаревших представлений о функционировании органов управления, основных компетенциях государственных гражданских и муниципальных служащих. Опережающее продуцирование знаний – тема совершенно не освоенная большинством преподавателей системы повышения квалификации и переподготовки кадров. Сама эта система, по мнению авторов, от одного вида деятельности – учебной работы, которая продолжает оставаться основной даже для учреждений переподготовки специалистов, должна перейти как минимум к трем видам деятельности: повышению компетентности (именно так!) и переподготовке кадров; научно-исследовательской и научно-методической работе по вопросам государственной (муниципальной) службы и кадровой политики; информационно-аналитической деятельности в форме управленческого консультирования и кадрового консалтинга.

Во всем этом видятся значимые внутренние источники (жизненные силы) развития ставшей на путь обновления системы повышения квалификации и переподготовки кадров. Надо полагать, будет возрастать и роль внешних условий для развития этой системы. С очевидной неизбежностью будет происходить переход от не всегда четких и во многом заформализованных отношений между образовательными учреждениями и государственными органами (равно как и с органами местного самоуправления), выступающими основным заказчиком обучения, к отношениям принципиального партнерского сотрудничества на основе взаимной выгоды и целесообразности. В целом реформирование системы повышения квалификации и переподготовки кадров – это не просто составная часть программы реформирования системы социального управления в современной России, это путь к новому облику кадрового потенциала органов власти и управления, это будущее самой страны.

Литература:

1. Марченко И. П. Требуется оздоровление управленческого корпуса власти // «Кадровик. Кадровый менеджмент». – М.: 2007. – № 1.
2. Марченко И. П. Профессиональное образование: его реформирование по направленности должно быть комплексным, по характеру – радикальным, по срокам – неотложным / Ирина Марченко, Иван Марченко // Служба кадров и персонал. – М.: 2008. – № 8.
3. Марченко И. П. Позиционирование научной дисциплины «государственное и муниципальное управление» в системе наук России / И. П. Марченко, А. И. Марченко // «Вопросы государственного и муниципального управления». – М.: ГУ-ВШЭ, 2009. – № 4. – С. 197–200.

Е. А. Костина

Культуроцентричность образования — требование современного этапа развития общества

Аннотация: в статье рассматриваются понятие «культура», ее функции, роль культуры в формировании личности индивида. Автор показывает возможность и необходимость международного и межкультурного общения в современных условиях развития мирового сообщества в целях познания своей культуры и культуры других народов.

Ключевые слова: культура, культууроцентричность, диалог культур, содержание образования, духовность, нравственные ценности, личность, поликультурная личность.

*Костина Екатерина Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафе-
дры английского языка, декан факультета ино-
странных языков Новосибирского государствен-
ного педагогического университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru*

Современный исторический период – это то время, когда феномен культуры начинает осмысливаться как пронизывающий все моменты человеческого бытия. Мы полагаем, не вызывает сомнения утверждение, что нация и культура взаимосвязаны. Они создают и хранят друг друга – лишь культура может спасти нацию, и лишь нация может сохранить культуру.

В настоящее время происходит невозможное ранее взаимопроникновение мировых культур. Культура, отмечает В. С. Би-

блер, становится формой бытия и общения людей различных культур прошлого, настоящего и будущего, формой диалога культур, изобретением «мира впервые». Культура предстает и формой самодетерминации индивида, способом свободного решения и перерешения своей судьбы [1, с. 288].

Ю. М. Лотман также указывает на исторический характер культуры: «Культура есть память. Поэтому она всегда связана с историей, всегда подразумевает непрерывность нравственной, интеллектуальной, духовной жизни человека, общества, человечества. И поэтому, когда мы говорим о культуре нашей, современной, мы, может быть, сами того не подозревая, говорим и об огромном пути, который эта культура прошла. ...Само ее настоящее всегда существует в отношении к прошлому и к прогнозам будущего... культура вечна и всемирна, но при этом подвижна и изменчива. В этом сложность понимания прошлого... но в этом и необходимость понимания ушедшей культуры: в ней всегда есть потребное нам сейчас, сегодня» [6, с. 8–9].

Исследователи культуры выделяют несколько социальных ее функций, прежде всего познавательную, сводящуюся к постижению идеала как цели развития всего сущего, и вторую – воспитательную, состоящую в совершенствовании духовно-практической деятельности людей.

В. П. Фурманова указывает на возможность описания культуры через те функции, которые она выполняет в обществе, и из всего многообразия выделяет коммуникативную, информационную, управленческую, сигнификационную и нормативную функции, связанные соответственно с:

- обеспечением общения людей;
- синтезом всех культурных сведений;
- выполнением функции организации коллективной жизни;
- осуществлением умственных и эмоциональных действий человека;
- регулированием культурного взаимодействия людей [1].

Обобщая вышеприведенные точки зрения, И. В. Никитина определяет культуру как когнитивную знаковую систему, отражающую приобретенный ее создателями социальный исторический опыт и способную транслитерировать его в процессе коммуникации с последующими поколениями. Неотъемлемыми харак-

теристиками этой системы являются социальность, когнитивность, историчность, символичность (знаковость), куммулятивность и коммуникативность.

Если культура – важнейшая и неотъемлемая сторона человеческой деятельности, социальности человека, его этнической принадлежности и если мировидение человека пронизано теми или иными этнокультурными представлениями и навыками, специфическим образом окрашивающими его и во многом его определяющими, то можно утверждать, что нет человека «вне культуры». Он погружен в нее так же, как принадлежит обществу. Насколько развита в человеке культура его этноса зависит от его личных качеств и от его положения в обществе, но он живет в атмосфере культуры, говорит и мыслит на языках той или иной культуры, пользуется ее понятиями и образами, разделяет со всеми другими членами данной этнокультурной общности коренные представления о мире и человеке. Невозможно понять ни культуру вне ее этнического контекста, ни саму нацию, абстрагируясь от культуры как органического аспекта ее функционирования. Идеи, представления, обычаи, традиции, религиозные верования оказываются мощными факторами формирования этнической культуры человека.

Исторически каждая культура самобытна, но все культуры – звенья единого всемирного исторического процесса. Национальное в культуре – это традиции жизнедеятельности народа. Человека как социальное существо формирует духовная культура. Духовная культура – это способ самореализации личности, активного удовлетворения потребностей личности, развития ее творческих сил и духовных возможностей.

Политическая и экономическая нестабильность общества, информационный поток, девальвация нравственных идеалов ведут к утрате многих духовных ценностей. Возникает острое противоречие между расширением свободы общественного сознания и нивелированием общечеловеческой и национальной культуры молодежи, обесцениванием гуманитарных знаний, призванных сыграть важную роль в становлении личности. Происходящие изменения этнокультурной ситуации и соответствующей ей культурной парадигмы влекут за собой поиски новых теоретических подходов к актуальным и сегодня проблемам воспитания подрастающего поколения. Одним из важных путей выхода из этой тупиковой ситуации должна стать актуализация социально-культурного статуса учебных дисциплин, несущих духовный компонент, мировоззренческую, воспитательную функции.

Культуроцентричность содержания образования позволяет создать особое образовательное пространство, в котором творится человек культуры, человек духовности. Культуроцентричность предполагает включение в содержание образования материала, способствующего воспитанию эмоционально-ценностного отношения к миру, формированию нравственных ценностей, норм на основе национальной культуры [5, с. 16–25].

Повышение мобильности, быстрое развитие коммуникации, интеграции, взаимозависимости, крупномасштабные миграции населения приводят к формированию нового мирового порядка – глобализации. Этот переход означает выход за рамки любой локальной самоидентификации, осознание себя частью мировой системы, функционирующей по общим для всех правилам и законам в едином времени. Сегодня глобализация является одним из маркирующих признаков постиндустриального или информационного типа культуры [3, с. 98–100].

Глобализация всех сфер общественной, политической и экономической жизни развитых стран мира потребовала модернизации системы общего и профессионального образования. Прогресс образовательных систем сегодня, среди прочих факторов, характеризуется повышением требований к уровню общей культуры и профессиональной квалификации всех граждан. Причем речь идет о культурной грамотности индивида, включающей не только знание культуры своей страны, но и культурную грамотность в рамках мирового сообщества. В этой связи в Законе Российской Федерации «Об образовании» акцент делается на содержание образования, которое сегодня должно обеспечивать «интеграцию личности в национальную и мировую культуру»). Необходимость модернизации общего и высшего образования в России в соответствии с мировыми стандартами обусловила потребность в специалистах, обладающих культурой и профессионализмом на европейском уровне. Для этого необходимо усиление межкультурной направленности в подготовке всех специалистов. Особенно это касается педагогических кадров как ведущих ретрансляторов родной и мировой культуры.

В этой связи особо подчеркнем необходимость сохранения педагогического образования как института, который обладает всеми возможностями и создает все условия для решения актуальной сегодня проблемы формирования человека, обладающего полиментальностью, поликультурностью, полилингвистичностью. Современный мир – это непрекращающееся общение и взаимодействие людей, что позволило достичь высокого уровня развития цивилизации. Овладение искусством общения, искусством слова, культурой устной и письменной речи необходимо для каждого человека независимо от того, каким видом деятельности он занимается или будет заниматься. Для достижения этой цели требуется сохранить в рамках высшего профессионального образования подготовку специалистов по различным образовательным программам, так как именно данная, проверенная годами форма высшего образования способствует сформированности поликультурной личности индивида.

Современное общество таково, что человек должен принять, отнестись ко всей мировой культуре как к своей, в некотором роде отождествить себя с ней. С позиции диалога культур как жизненной философии любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру. Культурная самобытность представляет собой неоценимое богатство, но ни одна культура не может претендовать на право быть универсальной, так как универсальность складывается из опыта всех народов мира. Все культуры составляют единое целое в общем наследии человека. Культурная самобытность народов обновляется и обогащается в результате контактов с традициями и ценностями других народов. Культура – это диалог, обмен мнениями и опытом, постижение ценностей и традиций других: в изоляции она увядает и погибает.

Именно в таком диалоге культур формируются умения в познании собственной культуры и культуры других народов. Ведь чужое должно быть познано и открыто в своем собственном, в своей собственной культуре, т. е. познание «чужой» культуры может осуществляться только через свою собственную. Это видение своей культуры через призму другой, образование определенной дистанции между своей культурой и другой через микродиалог в сознании ведет к межкультурной компетенции – образованию «третьей» культуры личности, характеризующейся новым взглядом на свое собственное существование и на собственную личность и промежуточным положением между родной и иностранной культурой [4, с. 70–79].

Осуществление диалога различных культур часто происходит через произведения данной конкретной культуры, присвоенные ее представителями и составляющие базовую культуру личности, под которой понимается «необходимый минимум общих способностей человека, его ценностных представлений и качеств, без которых невозможна как социализация, так и оптимальное развитие генетически заданных дарований личности» [2, с. 86]. Этот минимум не вносится извне, а вырабатывается личностью самостоятельно в процессе различных способов деятельности и социального поведения. Именно базовая культура личности как комплекс знаний, умений, качеств, привычек, ценностных ориентаций и позволяет человеку жить в гармонии как с общечеловеческой, так и национальной культурой, так и культурой других народов. Базовая культура личности представлена в ее компонентах, включающих культуру речи, коммуникативную культуру (культуру общения), художественную культуру, экологическую культуру, демократическую и правовую культуру [2, с. 56].

Формирование «третьей» культуры личности осуществляется в учебном процессе на основе ее базовой культуры через «межкультурное обучение» [4, с. 70–79], имеющее целью создать у обучающихся новое культурное сознание – способность при контактах с другой культурой понять образ жизни, иные ценности, по иному подойти к своим ценностям и отказаться от существующих стереотипов и предубеждений. Под ценностями мы подразумеваем элементы нравственного воспитания, важнейшие составляющие внутренней культуры человека, которые, выражаясь в ценностных установках, свойствах и качествах, определяют его отношение к обществу, природе, другим людям и к самому себе.

Таким образом, приобщаясь к иной культуре, человек формирует ценностные представления о ней, сравнивая и сопоставляя с родной культурой. На основе этого у него происходит осознание личностью своего места в спектре культур и, соответственно, принятия самооценности [4, с. 70–79].

И вот эта личность, народ, нация, общество в целом творит культуру. Бережное отношение к культурному наследию своего народа должно вырабатываться с раннего детского возраста, народа другой национальности – с момента изучения его языка. Приобщение каждого к этим ценностям дает положительные результаты в воспитании и формировании языковой личности, приобретении ею способности к межкультурной коммуникации. Человеку предстоит жить в сложных динамических, изменяющихся условиях. Человек в процессе социализации и инкультурации должен овладеть системой навыков, умений, связанных с творчеством, способностью к обновлению, подключению к новым массивам информации. Современный человек должен быть ориентирован на общечеловеческий характер современной культуры. При этом оказывается, что вхождение в мир культуры, введение целостного способа осмысления действительности связаны с умением общаться с другими людьми, понимать иные культуры и познавать самого себя. Формирование такой личности является важнейшей задачей современной школы.

Суждения о национальном образовании сосредоточены в золотом правиле: без памяти исторической нет традиций, без традиций нет культуры, без культуры нет воспитания, без воспитания нет духовности, без духовности нет личности, без личности нет народа как исторической общности [5, с. 16–25].

Литература:

1. Библер В. С. От наукоучения к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. – М.: Политиздат, 1991.
2. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности: теоретические и методические проблемы. – М., 1989. – 128 с.
3. Гончарова К. В., Трифонова Е. М. К проблеме формирования толерантного отношения в процессе обучения студентов-культурологов // Актуальные вопросы современного университетского образования:

Матер. VIII Российско-Американской науч.-практ. конф. 17–19 мая 2005 г. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005.

4. Долженко О. Г. Технология коммуникативного обучения иноязычной культуре // Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в условиях модернизации образования: Сб. матер. регион. Науч.-практ. конф. 2 ноября 2006 года / под ред. Е. А. Юриновой. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2007.
5. Егорычев А. М. Национальное образование как основной фактор социального развития России: традиции и современность // Вестник Учебно-методического объединения вузов России по образованию в области социальной работы. – М.: Изд-во РГСУ, 2009. – № 4. – С. 16–25
6. Лотман Ю. М. Беседы о русской культуре: Быт и традиции русского дворянства (XVIII – нач. XIX в.). – СПб., 1998.

Г. С. Жукова, О. И. Воленко, Е. В. Комарова

К вопросу о системе педагогических парадигм профессиональной подготовки специалистов социальной сферы в университетском комплексе

Аннотация: в статье обосновывается система современных педагогических парадигм профессионального образования специалистов социальной сферы; рассмотрены дидактические механизмы, условия их реализации в образовательном процессе университетского комплекса.

Ключевые слова: профессиональное образование; педагогические парадигмы; университетский комплекс.

*Жукова Галина Севастьяновна, доктор физико-математических наук, профессор, Заслуженный деятель науки РФ, Почетный работник высшего и профессионального образования РФ, Лауреат Премии Правительства Российской Федерации в области образования, заведующая кафедрой высшей математики, председатель Экспертного совета Российского государственного социального университета. г. Москва.
e-mail: rgsukvm@mail.ru*

Воленко Ольга Ивановна, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный специалист Научно-образовательного и внедренческого центра кафедры высшей математики Российского государственного социального университета. г. Москва.

*Комарова Екатерина Владимировна, кандидат физико-математических наук, доцент кафедры высшей математики, докторант кафедры социальной и семейной педагогики Российского государственного социального университета. г. Москва.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru*

Один из активно дискутируемых вопросов в современной педагогике профессионального образования – вопрос о педагогических парадигмах, являющихся основой учебно-воспитательного процесса университетского комплекса, в том числе и социального профиля. Повышение качества непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы имеет существенное значение для решения многих общественно-политических, социально-экономических, социокультурных проблем страны. Профессиональное образование специалистов социальной сферы во всем мире рассматривается как непрерывный процесс, обусловленный потребностями практики в постоянном профессионально-личностном развитии специалистов в условиях качественного изменения трудовой деятельности в постиндустриальном обществе.

Модернизация непрерывного профессионального образования специалистов социальной сферы предполагает существенные изменения в функционировании системы «профильная школа – ссуз – вуз – повышение квалификации». В 2001 году было утверждено Постановление Правительства Российской Федерации «Об университетских комплексах». В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, в разделе «Создание условий для повышения качества профессионального образования», отмечается, что для достижения нового качества профессионального образования необходимо создание университетских комплексов [8].

Университетский комплекс социального профиля как открытая социально-педагогическая, саморазвивающаяся гетерогенная макросистема непрерывной профессиональной подготовки специалистов, координируя деятельность структурно-функциональных звеньев, способствует достижению нового качества социально-профессионального образования, обеспечивая преемственность программ, удовлетворяющих профессионально-образовательные потребности личности, системы социальной работы, региона, страны.

Функции университетского комплекса социального профиля: *концептуально-методологическая* (обоснование миссии института социальной работы в актуальном и перспективном социокультурном обще-

ственно-цивилизационном континууме; обоснование системы парадигм непрерывного социально-профессионального образования); *аксиологическая* (определение ценностно-смысловых приоритетов в профессионально-личностном развитии специалистов социальной сферы); *маркетинговая* (обеспечение структурных звеньев комплекса информацией о потребностях в специалистах социальной сферы различного уровня квалификации, специфике контингента обучаемых; продвижение диверсификационных продуктов на рынке профессионально-образовательных услуг; прогнозирование тенденций социального образования в городе, регионе, стране), *содержательно-технологические* (развитие вариативных технологий социально-профессионального образования для реализации сложнейших функций специалиста социальной сферы в различных подструктурах общественно-государственной системы социальной защиты населения); *организационно-процессуальная* (научно-методическое обеспечение всех форм, направлений, ступеней социально-профессионального образования; активизация инновационной деятельности всех структурных звеньев комплекса); *мониторинговая* (экспертная оценка эффективности профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов социальной сферы).

Специфическими задачами университетского комплекса социального профиля являются: удовлетворение разнообразных потребностей учреждений инфраструктуры социальной сферы в специалистах различного уровня квалификации и специализации; предоставление возможности получить социально-профессиональное образование лицам с ограниченными возможностями; социальная реабилитация обучающихся с трудной жизненной ситуацией; поддержка выпускников в момент их вступления на рынок труда; создание научного корпуса ученых-исследователей проблем социальной работы как социокультурного феномена.

Принципы создания университетского комплекса социального профиля: многоступенчатость и вариативность социально-профессионального образования; преемственность и интегративность профессионально-образовательной среды, в которой каждый обучающийся и преподаватель может реализовать свои способности, потребности и возможности; деятельность служб сопровождения процесса непрерывного профессионального образования (адаптационных, методических, научно-исследовательских и др.).

Приоритетная цель университетского комплекса социального профиля – преобразование системы непрерывного социально-профессионального образования из выполняющей исключительно инструментальную роль (подготовка к труду, профессии, семейной жизни, переходу на новую ступень обучения) в самоценную и самоцельную разновидность социума. Важно сформировать в университетском комплексе такую образовательную среду для человека, из которой ему не захочется выходить, в которой ему интересно и комфортно осуществлять непрерывное социально-профессиональное образование.

Сущностными характеристиками университетского комплекса социального профиля являются: широкая развитость и многопрофильность инфраструктуры комплекса; гетерогенная система головного вуза и учебных заведений-спутников, социальных партнеров; высокий уровень самоуправления в структурных звеньях комплекса; высокий и полипрофильный уровень внедрения результатов научно-исследовательских работ в различных секторах социальной инфраструктуры; высокий уровень диверсификации образования.

Университетский комплекс социального профиля как структурная целостность и центр, являясь частью социальной инфраструктуры региона, формируется под влиянием экономических, социальных, демографических, этнокультурных и других факторов.

Для совершенствования качества жизнедеятельности университетского комплекса социального профиля необходима реализация в его учебно-воспитательном процессе современных парадигм профессионального образования. Понятие парадигмы имеет существенное значение для осмысления процессов развития науки и практики. Термин «парадигма» был введен в широкий научный оборот американским историком и философом науки Т. Куном в конце 70-х гг. XX века и означал определенную картину мира (или его отдельных частей, структур, сфер) в виде модели постановки проблем и способов их решения [10]. В другом значении парадигма – это признание в научном мире достижения, представленного как теория, оказывающая существенное воздействие на развитие науки и определяющая на протяжении сколь угодно длительного времени этот процесс [11, с. 639].

В современной педагогической литературе анализируются различные парадигмы базовых моделей образовательного процесса. Так, например, Ш. А. Амонашвили обращает внимание в первую очередь на авторитарно-императивную и гуманную парадигмы образования [1]. Е. А. Ямбург выделяет в качестве главных две парадигмы образования – когнитивную и личностную. В границах первой акцент делается на интеллектуальном развитии обучающихся. Все остальное в процессе обучения и воспитания рассматривается как следствие интеллектуального развития. Личностная парадигма, не противопоставляется когнитивной, так как в качестве главного результата данной парадигмы выступают эмоциональное и социальное развитие обучающихся. Е. А. Ямбург подчеркивает, что оба парадигмальных подхода к образовательному процессу используются, как правило, комбинированно, взаимодополняя друг друга [13]. Г. Б. Корнетов под педагогической парадигмой понимает «совокупность устойчивых характеристик, которые определяют

содержательное единство схем теоретической и практической деятельности независимо от степени их рефлексии» [9, с. 43]. При выявлении базовых парадигм образования Г. Б. Корнетов исходит из источника и способа постановки педагогических целей, взаимодействия участников образовательного процесса и используемых для этого средств. С учетом этих критериев он выделяет парадигмы педагогики авторитарной, манипулятивной и педагогики поддержки.

Таким образом, образовательная парадигма как совокупность методологических и теоретических предпосылок для решения научно-педагогических проблем, базируется на определенных ценностях, реализуемых в педагогическом процессе.

Рассматривая парадигмы профессионального образования специалистов социальной сферы, следует назвать: *парадигму личностно-ориентированного образования* (признание уникальности личности каждого студента, создание условий для развития и саморазвития профессионально-индивидуального и творческого потенциала будущего специалиста); *деятельностную парадигму* (формирование основ профессионализма будущего специалиста путем активизации различных видов деятельности студентов: учебно-познавательной, самообразовательной, практической учебно-профессиональной, учебно-исследовательской, научно-исследовательской; формирование и развитие системы умений и навыков по самоорганизации различных видов деятельности), *контекстную парадигму* (заключается в осуществлении образовательного процесса в контексте будущей профессиональной деятельности посредством воссоздания в формах и методах учебно-познавательной деятельности реальных связей и отношений, возникающих в трудовой при решении конкретных профессиональных задач); *компетентностную парадигму* (профессиональное становление и развитие будущего специалиста в период его подготовки базируется на овладении им совокупностью базовых профессионально-личностных компетенций, необходимых и достаточных для достижения цели трудовой деятельности, оптимального уровня функционально-профессиональной грамотности); *парадигму витагенного образования* (базируется на активизации субъектного жизненного опыта обучаемого, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях); *парадигму практико-ориентированного профессионально-прикладного обучения* (включает совокупность следующих парадигм: профессионально-личностного роста и развития будущего специалиста; репродуктивно-ученическую парадигму; управленческую парадигму; парадигму структурированного профессионального практико-ориентированного обучения); *социокультурную парадигму* (развитие «человека культуры» (М. Библер), формирование основ профессиональной культуры будущего специалиста; развитие этнокультурных и социокультурных компетенций личности), *парадигму самообразовательной деятельности* (формирование самообразовательной культуры личности обучающегося, которая выражается в овладении им комплексом знаний, умений, способов общения в системе «человек – информация»; самообразовательная культура – важнейший компонент профессионально-личностной культуры; включает в себя общеучебную культуру, культуру диалога, индивидуальную мультимедиакультуру личности); *парадигму мониторинга качества образования* (использование новейших достижений и технологических решений в управлении качеством профессионального образования; структурно-функциональная организация систем качества образовательного учреждения; ориентация на квалиметрический подход).

Приведем краткую характеристику некоторых парадигм профессионального образования, используемых в учебном процессе университетского комплекса социального профиля.

Личностно-ориентированная парадигма реализуется в учебном процессе университетского комплекса при следующих условиях: обеспечение субъектной позиции студента в учебно-воспитательном процессе вуза; перевод учебно-познавательных и профессиональных проблем в жизненно важные проблемы студентов, требующие актуализации и теоретического осмысления их субъективного опыта; построение взаимоотношений в системе «преподаватель — студент» на основе диалога, доверия, создающих условия для самораскрытия и самореализации профессионально-личностного потенциала будущего специалиста.

Деятельностная парадигма проявляется в таком характере организации учебно-воспитательного процесса комплекса, при котором преподаватель выступает в роли «менеджера», организатора обучения, а не в роли «транслятора знаний и способов деятельности»; основной акцент делается на проектно-созидательную деятельность студентов. Однако существует ряд противоречий между характером учебной и профессиональной деятельности, которые затрудняют достижение указанной цели. Так, в частности, противоречие между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (информацией в символически-знаковой форме: тексты, программы, алгоритмы действий) и реальным предметом будущей профессиональной деятельности, в которой знания не даны в чистом виде, а включены в конкретные процессы профессионального взаимодействия и ситуации. Разрешение данного противоречия требует соединение учебного процесса с реалиями учебно-производственной практики.

Контекстная парадигма (А. А. Вербицкий) базируется на том, что целенаправленное освоение профессиональной деятельности человеком невозможно вне контекста его жизненной ситуации, в которую включается не только он сам, но и внешние условия, другие люди, с которыми он находится в отношениях межличностного взаимодействия [3]. Реализация в учебном процессе современного университета кон-

текстной парадигмы позволяет выполнить ряд базовых положений, связанных с профессионализацией будущего специалиста: 1) студент находится в деятельностной позиции, поскольку учебные предметы представлены в виде сценариев развертывания различных аспектов будущей профессиональной деятельности; 2) включается весь потенциал активности студента – от условия восприятия до уровня социальной активности по принятию совместных решений в сфере трудовой деятельности в период практики; 3) знания усваиваются студентами в контексте разрешения моделируемых профессиональных ситуаций, что обуславливает развитие профессиональной мотивации, личностный смысл процесса обучения; в модельной форме отражается сущность процессов, происходящих в науке, на производстве и в обществе, тем самым содержательно-педагогически решается проблема интеграции учебной, научной и профессиональной деятельности студента; 4) используется обоснованное сочетание индивидуальных и совместных, коллективных форм работы студентов, что позволяет каждому делиться своим интеллектуальным и личностным содержанием с другими, приводит к развитию не только деловых, но и нравственных качеств личности; 5) студент накапливает опыт использования учебной информации в профессиональной деятельности, что обеспечивает превращение объективных значений учебной информации в личностные смыслы трудовой деятельности.

В зарубежной литературе, посвященной проблемам профессиональной подготовки в области социальной работы, активно разрабатывается *компетентностная парадигма* социально-профессионального образования. Изучение отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы по проблеме компетентностной парадигмы профессионального образования показывает, что единого толкования ее сути нет. В исследованиях R. Z. Barker (Р. Баркер) комплексная профессиональная компетентность специалиста по социальной работе определена как сочетание шести различных типов компетентности: 1) концептуальной (научной) компетентности (понимание теоретических основ профессии); 2) инструментальной компетентности (владение базовыми профессиональными навыками); 3) интегративной компетентности (способность сочетать теорию и практику); 4) контекстуальной компетентности (понимание социальной, экономической и культурной среды, в которой осуществляется практика); 5) адаптивной компетентности (умение предвидеть изменения, важные для профессии, и быть готовым к ним); 6) компетентности в межличностной коммуникации (умение эффективно пользоваться письменными и устными средствами коммуникации) [14, с. 138].

На современном этапе развития отечественной системы профессионального образования направления ее модернизации во многом определяются Болонским соглашением, обусловившим переход российского образования к *компетентностной модели выпускника*, которая кроме когнитивных и операционально-технологических компонентов содержит личностную (мотивационный, поведенческий, волевой компоненты) и межличностную (этический, социальный, коммуникативный компоненты) составляющую.

М. Доэл, С. Шардлоу считают, что профессиональное развитие специалиста социальной сферы в период его подготовки в университете базируется на овладении им совокупностью *минимальных профессионально-личностных компетенций* специалиста: профессионально-познавательная компетенция (освоение системы профессиональных знаний); техническая компетенция (аспект владения профессиональными умениями); творческая компетенция (способность проявлять креативность в социально-профессиональной деятельности); рефлексивная компетенция (способность адекватно оценивать собственный уровень профессионально-личностного развития; разрабатывать и реализовывать программы самосовершенствования); социально-инициативная компетенция (аспект активного участника социальной жизни общества, осознания антропосоциальных целей человеческого бытия); компетенция самореализации в профессиональной и личной жизни (аспект формирования самодостаточной личности, последовательного и логического личностно-профессионального саморазвития специалиста) [4].

По мнению Э. Ф. Зеера, профессиональную компетентность специалиста можно описать единством системы компетенции, целей, мотивации и способов преобразования трудовой деятельности [6].

Перспективной профессионально-образовательной парадигмой подготовки специалистов социальной сферы является *парадигма витагенного образования*, разработанная и обоснованная в последней четверти XX века заслуженным деятелем науки России, доктором педагогических наук А. С. Белкиным. Парадигма витагенного образования базируется на активизации жизненного опыта обучаемого, который рассматривается как витагенная информация, ставшая достоянием личности, отложенная в резервах долговременной памяти и находящаяся в состоянии постоянной готовности к актуализации в адекватных ситуациях [2]. Витагенное обучение — обучение, основанное на актуализации (востребовании) жизненного опыта личности, ее интеллектуально-психологического потенциала в образовательных целях. Источниками витагенной информации являются: средства массовой информации; научная, техническая и художественная литература; произведения искусства; социальное, деловое и бытовое общение; различные виды деятельности; образовательный процесс. По мнению А. С. Белкина, включение в учебный материал субъективного опыта обучаемого порождает новую психодидактическую реальность, усвоение которой, с одной стороны, обогащает опыт личности, придает знаниям и умениям личностный смысл, а с другой — обогащает жизненный опыт.

При реализации в учебном процессе современного университетского комплекса социального профиля *парадигмы практико-ориентированного профессионально-прикладного обучения* приоритетны следующие виды профессионально-образовательных технологий: *контекстно-прикладные* (формируют навыки определенного вида деятельности: учебно-познавательной, социально-профессиональной и др.); *интегративно-модульные* (обеспечивают межпредметные связи, сочетание теории и практики, формирование и развитие системы междисциплинарных профессиональных знаний, умений, компетенций); *интерактивные* (обеспечивают субъект-субъектную основу учебно-профессионального взаимодействия обучаемых и обучающихся); *конструктивно-проектные* (стимулируют учебно-познавательную активность, формируют культуру самообразовательной деятельности; навыки работы в команде).

Социальное образование – система воспроизводства обществом своей сущности, выраженной в интеллектуальном и социально-гуманитарном потенциале личности специалиста социальной сферы, гуманистической сущности человека и общества. По мнению И. А. Колесниковой, центром *социокультурной гуманитарной образовательной парадигмы* становится не обучающийся, усваивающий готовое знание, а человек, познающий истину. Но поскольку однозначной истины не существует, то важна не сама истина, а отношение к ней. При этом субъект-субъектные взаимодействия и отношения участников педагогического процесса строятся на принципах сотрудничества, сотворчества, диалога, обмена мнениями и взаимной ответственности за свободный выбор своей позиции, познание мира путем обмена духовными ценностями [7]. Органической частью качества образования в области социальной работы является духовно-нравственная (морально-волевая) направленность деятельности и поведения выпускника университета в процессе его социально-профессиональной работы, его гуманистические профессионально-личностные ценности. По мнению Г. Е. Зборовского, в XXI веке необходимо активно исследовать *парадигму самообразовательной деятельности* в различных типах образовательных учреждениях, в том числе и в университетском комплексе [5]. Профессиональное образование имеет не только социальную (осуществляется в специально-организованных группах), но и глубоко личностную природу (оно осваивается или «присваивается» индивидуально). Как бы педагогический коллектив или отдельные его представители ни хотели передать знания, опыт, навыки, приемы профессиональной деятельности обучаемым, процесс этот может быть успешным лишь на основе личностного стремления к цели — получению образования, профессии, специальности. В этом смысле профессиональное образование выступает прежде всего как *профессиональное самообразование*, готовность конкретного человека освоить и «присвоить» мир профессии, сделать его своим индивидуальным достоянием. Отсюда очевидно, что эффективность профессионального образования может базироваться на персональном интересе к нему, предрасположенности к соответствующим занятиям.

Основными идеями, ведущими положениями, определяющими реализацию *парадигмы менеджмента качества* в университетском комплексе, являются: реализация на практике квалиметрического подхода к организации и анализу образовательного процесса, заключающегося в расширении диапазона диагностируемых сторон и свойств процессуальной и результирующей сторон; высокий уровень квалиметрической культуры представителей администрации, педагогических работников, специалистов службы мониторинга качества образования; представленность в системе менеджмента качества многообразных видов деятельности (от учебной, воспитательной, методической до управленческой, оценочно-диагностической, прогностической).

В соответствии с парадигмой мониторинга качества образования для оценки эффективности и результативности образовательной системы непрерывной социально-профессиональной подготовки в университетском комплексе используются такие показатели, как: *качество учебного процесса* (уровень успеваемости и уровень профессиональной обученности выпускников различных структурных звеньев университетского комплекса; качество учебно-методической работы и научно-методического обеспечения профессионально-образовательного процесса; качество преемственных учебных планов и программ; качество воспитательной и профессионально-воспитательной работы; качество ресурсного и материального обеспечения; качество педагогического состава: квалификация педагогов, результаты аттестации, включенность в инновационную деятельность); *качество результатов обучения* (уровень социально-профессиональной подготовленности выпускников различных структурных подразделений университетского комплекса, уровень востребованности выпускников различных звеньев комплекса, в том числе поступление выпускников профильных школ комплекса в социально-профессиональные образовательные учреждения; уровень трудоустройства выпускников по специальности в учреждения социальной сферы; качество «конкурентной подготовки» выпускников, способность осваивать смежные специализации социального профиля; уровень удовлетворенности личных образовательных и профессиональных запросов выпускников, уровень научных достижений профессорско-преподавательского состава).

Результатами внедрения в учебно-воспитательный процесс университетского комплекса современных педагогических парадигм на личностно-профессиональном уровне являются: повышение конкурентоспособности выпускника; развитие его социальной, профессиональной мобильности и научно-исследователь-

ской компетенции; содействие университетского комплекса в трудоустройстве; предоставление возможности преподавательской деятельности; удовлетворенность различными сторонами жизнедеятельности университетского комплекса и др.

Таким образом, современное качество профессиональной подготовки в университетском комплексе социального профиля обусловлено синергетической целостностью разных компонентов парадигм профессионального образования, каждая из которых в отдельности имеет относительно самостоятельный характер, но только вместе они могут обеспечить новое качество образования в области социальной работы.

Литература:

1. Амонашвили Ш. А. Размышления о гуманной педагогике. — М., 1996.
2. Белкин А. С., Жукова Н. К. Витагенное образование. Голографический подход. — Екатеринбург, 1999.
3. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. — М., 1991.
4. Доэл М., Шардлоу С. Обучение практике социального работника: Международный взгляд и перспективы / Пер. с англ. Ю. Б. Шапиро. — М., 1997.
5. Зборовский Г. Е., Шуклина Е. А. Социология образования. — М., 2005.
6. Зеер Э. Ф., Павлова А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. — М., 2005.
7. Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. — 1995. — № 6.
8. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. — М., 2002. — 24 с.
9. Корнетов Г. Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43–49.
10. Кун Т. Структура научных революций. — М., 1977.
11. Новый энциклопедический словарь. — М., 2002.
12. Якиманская И. С. Проектирование личностно-ориентированной системы обучения: принципы, проблемы, решения. — М., 1994.
13. Ямбург Е. А. Школа для всех. — М., 1996.
14. Barker R. Z. Social Work Dictionary. NASW, Silver Spring. Md 1987.

С. Н. Фомина

Подготовка специалистов социальной сферы к конструктивному разрешению конфликтов в профессиональной среде

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы подготовки специалистов к конструктивному разрешению конфликтов в профессиональной среде, актуализируются вопросы формирования конфликтологической компетентности специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: конфликт, конструктивное разрешение конфликта, профессиональная среда, специалист социальной сферы, профессиональная подготовка, конфликтологическая компетентность.

Фомина Светлана Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедр
семейной, гендерной политики и ювенологии
Российского государственного социального уни-
верситета.
e-mail: fomina-sn@mail.ru

В современных условиях система непрерывной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы претерпевает серьезные изменения. Развитие отечественного профессионального образования сегодня характеризуется целым рядом объективно сформировавшихся тенденций, среди которых основополагающими являются модернизация структуры содержания профессионального образования; подготовка

профессионала, обладающего социальной, информационной, когнитивной, коммуникативной, конфликтологической и другими компетенциями.

В науке накоплен значительный потенциал для разработки теоретико-методологических и прикладных аспектов проблемы подготовки специалистов социальной сферы. Теоретико-методологический базис создания и развития отечественной системы непрерывного социально-профессионального образования представлен в фундаментальных трудах В. Г. Бочаровой, С. И. Григорьева, Л. Г. Гусяковой, В. И. Жукова, И. А. Зимней, Л. В. Мардахаева, В. А. Никитина, Л. И. Старовойтовой, Е. И. Холостовой, Н. Б. Шмелевой и др.

В настоящее время объективно возрастает потребность в специалистах, не только владеющих своей профессией, но и ориентирующихся в смежных областях деятельности; отличающихся способностью быстро действовать, принимать решения, работать с высокой продуктивностью и эффективностью, решать нестандартные профессиональные задачи; готовых к постоянному личностному и профессиональному саморазвитию.

Специалисты социальной сферы должны четко осознавать, что их профессиональная деятельность связана с конфликтами. Им необходимы знания, раскрывающие не только механизмы развития и закономерности разворачивания конфликтов, но и процессы, влияющие на психику человека, на его когнитивные возможности в пограничных ситуациях, они должны быть готовы не только находиться в эпицентре конфликта, но и управлять им. Наиболее сложным является процесс познания собственных возможностей в ситуации неопределенности в конфликте. Человек, вовлеченный в конфликт, теряет способность осмыслить конфликт и себя в нем со стороны. Специалист социальной сферы не должен терять такую способность, тем более что конфликт – это предмет применения его профессиональных умений, и для реконструирования конфликтной реальности ему необходимы определенные знания, методы, теоретические конструкции, стереотипы поведения.

Практика свидетельствует, что выпускники высшей школы не готовы к конструктивной конфликтологической деятельности во взаимодействии с предметной и социальной подсистемами профессиональной среды [6]. Это выражается в недостаточном развитии у них профессионально важных качеств, которые

обеспечивают специалисту ориентировку в сложной ситуации профессионального взаимодействия, оценку значимости объекта конфликта, управление отрицательными эмоциональными состояниями, воздействие на оппонента, выполнение предупреждающих или разрешающих конфликт действий.

Необходимость конфликтологических знаний и навыков признается всеми, а подготовка в области конфликтологии становится неотъемлемой частью обучения специалистов различного профиля [6].

Профессиональная конфликтологическая подготовка должна строиться на основе таких подходов, как гуманистический, синергетический, культурологический, вероятностный, компетентностный, задачный, системно-диалогический, ситуационно-деятельностный, рефлексивно-деятельностный, личностно-ориентированный, социально-психологический, профессионально-технологический.

В качестве целей конфликтологической подготовки специалистов социальной сферы рассматривается формирование интегрированной характеристики – конфликтологической компетентности, обеспечивающей конструктивное разрешение конфликтов в профессиональной среде [7].

Компетентность выступает как устойчивая социальная и образовательная ценность, интегративная характеристика субъекта труда, содержание которой динамично и зависит от требований социально-образовательной ситуации. Актуальное понимание феномена компетентности включает все субъектные свойства личности, проявляющиеся в деятельности и обеспечивающие ее эффективность. При рассмотрении категории профессиональной компетентности применительно к процессу профессиональной подготовки наиболее адекватным представляется акмеологический подход (К. А. Абульханова-Славская, А. А. Бодалев, Ю. А. Гагин, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина), связывающий понятие компетентности со сферой профессиональной ответственности и способностью и готовностью эту ответственность нести, выполнять профессиональные обязанности на высоком уровне. В соответствии с акмеологическим подходом, под профессиональной компетентностью понимается интегративная характеристика субъекта труда, его профессиональная подготовленность и способность к выполнению задач и обязанностей повседневной деятельности, которая включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющие, но и все субъектные свойства личности, проявляющиеся в деятельности и обеспечивающие ее эффективность.

Конфликтологическая компетентность одними авторами рассматривается как составляющая социально-психологической компетентности и включающая в себя следующие элементы: понимание природы противоречий и конфликтов между людьми; формирование конструктивного отношения к конфликтам в организации; обладание навыками неконфликтного общения в трудных ситуациях; умение оценивать и объяснять возникающие проблемные ситуации; наличие навыков управления конфликтными явлениями; умение развивать конструктивные начала возникающих конфликтов; умение предвидеть возможные последствия конфликтов; умение конструктивно регулировать противоречия и конфликты; наличие навыков устранения негативных последствий конфликтов [1, с. 491].

Другие ученые отмечают, что конфликтологическая компетентность специалиста – это совокупность конфликтологических знаний как вида профессиональных знаний о конфликте и связанных с ним явлений, фактов, а также практическая готовность к разрешению конфликтов в профессиональной среде.

Нам представляется возможным рассмотреть и описать конфликтологическую компетентность с системных позиций. Опираясь на работы В. Г. Зыкина и обобщая собственные исследования, охарактеризуем ее структурные элементы.

1. Информационно-гностический – это собственно знания о причинах возникновения конфликта, закономерностях его развития и протекания, поведении и деятельности противоборствующих сторон, их психическом состоянии, об особенностях.
2. Проектировочно-конструктивный, который заключается в умении предвосхищать действия оппонентов, их поведение в ходе конфликта; умение осуществлять профилактику конфликта и пользоваться всем арсеналом методов и средств конструктивного разрешения конфликта.
3. Коммуникативный, предполагающий наличие умений эффективного общения, владение стратегиями и тактиками поведения с учетом личностных особенностей и эмоциональных состояний.
4. Операциональный – умения управлять конфликтом, выбирать эффективные способы разрешения конфликта.
5. Аналитико-рефлексивный – умения анализировать свое собственное поведение в конфликте, поведение оппонента, обеспечивая адекватную оценку конфликтного взаимодействия, выступать в качестве «третьего судьи».

Данное структурное представление конфликтологической компетентности можно рассматривать как ее теоретическую нормативную модель.

Безусловно, конфликтологическая компетентность является интегративным качеством, которое опосредует наряду с другими видами компетентности ход личностно-профессионального развития и определяет в той или иной степени его эффективность. Наличие определенных знаний и умений в области конфликтологии требует развития определенных личностно-профессиональных качеств, позволяющих применять с требуемой эффективностью данные знания и умения для управления конфликтом.

В процессе конфликтологической подготовки будущие специалисты социальной сферы должны овладеть общей логикой, стратегиями и критериями разрешения конфликтов.

Вопросам общей логики разрешения конфликтов посвящено большое количество научных исследований (А. Я. Анцупов, И. Е. Ворожейкин, Н. В. Гришина, В. В. Дружинин, Д. К. Захаров, А. Я. Кибанов, Е. А. Климов, Д. С. Конторов, М. Д. Конторов, Н. И. Леонов, В. Т. Шепель, К. Боулдинг, Р. Килмен, Л. Козер, Х. Корнелиус, Р. Мэй, Т. Парсонс, Дж. Рубин, Дж. Скотт, К. Томас, Р. Фишер, Ш. Фэйр и др.).

Анализ научной литературы по проблеме логики разрешения конфликтов позволил, в целом, согласиться с точкой зрения А. Я. Анцупова, А. И. Шипилова, заключающейся в том, что «разрешение конфликта представляет собой многоступенчатый процесс, который включает в себя анализ и оценку ситуации, выбор стратегии разрешения конфликта, формирование плана действий, его реализацию, оценку эффективности своих действий [1, с. 474].

В результате логика разрешения конфликтов, по А. Я. Анцупову, А. И. Шипилу [1, с. 474–476], включает ряд взаимосвязанных последовательно сменяющих друг друга этапов: анализ конфликтной ситуации; прогнозирование вариантов разрешения конфликта и определение соответствующих своим интересам и ситуации способов его разрешения; определение критериев разрешения конфликта, признаваемых обеими сторонами; действия по реализации намеченного плана; контроль эффективности собственных действий; оценка эффективности разрешения конфликта.

Представляет также научный интерес логика разрешения конфликтов, раскрытая В. В. Дружининым, Д. С. Конторовым, М. Д. Конторовым, через следующие циклы: обоснование замысла; разработку (развитие) замысла; принятие решения; выполнение подготовительного этапа по проведению в жизнь всех намеченных мероприятий; выполнение основного этапа, в процессе которого повторяется моделирование с учетом новых данных и уточняются детали действий; оценку результатов.

Эффективность разрешения конфликта зависит и от того, какую стратегию выхода из него выберет каждая из конфликтных сторон. «Решающим для исхода конфликта зачастую становится стратегии взаимодействия, разрабатываемая его участниками» [1, с. 476].

Следует отметить тот факт, что вопрос о стратегиях разрешения конфликта, как и вопрос о логике их разрешения, остается в неполной мере разработанным. Отдельные попытки решения данного вопроса прослеживаются в исследованиях Н. А. Горбачевой, Е. И. Климова, М. М. Рыбаковой, Т. П. Савченко, И. В. Сафроновой, С. Ю. Теминой и др., но все они базируются на традиционных подходах к разрешению конфликтов через рассмотрение соответствующих стратегий с позиции конфликтологии: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание, приспособление. Причем при анализе данных стратегий основное внимание уделяется описанию их внешних, поведенческих составляющих, а внутренние, отношенческие составляющие характеризуются не в полной мере.

Практика показывает, что типичными стратегиями поведения работников социальных служб в конфликтных ситуациях являются уход от коммуникации или компромиссное соглашение, сопровождающееся псевдокоммуникацией [5].

Существуют три основные причины ухода от конфликта:

- традиционное представление о конфликте как о нежелательном и негативном явлении в организации;
- отсутствие у специалистов профессиональных средств распознавания конфликта на ранней стадии его зарождения, средств проектирования, сохранения конструктивного конфликтного потенциала в процессе реализации инновационного проекта;
- наличие страха перед конфликтом – конфликтофобия.

В настоящее время в научных исследованиях Н. И. Леонова прослеживается новый подход к пониманию стратегии поведения в процессе разрешения конфликтов. «Стратегии лучше рассматривать всего лишь как специфические типы поведения, то есть стратегия соотносится с категориями поведения, а не с типом личности. Такое представление позволяет учитывать изменения поведения в конфликте и вообще дает основание более оптимистично оценивать перспективы разрешения конфликта самой личностью» [4, с. 79]. В этой связи именно конфликтное поведение, а не тип личности ведет к деструктивным последствиям для обеих сторон в конфликте.

Н. И. Леонов, исследуя проблему критериев разрешения конфликтов, считает, «что в настоящий момент трудно говорить о наличии какого-то универсального критерия, способного сразу установить, успешно или нет разрешен конфликт, так как характер и содержание критериев, на наш взгляд, зависят от типа самого конфликта, специального объединения, в котором он возник, состава участников и ряда других параметров, оказывающих существенное влияние на процесс развития конфликтов [4, с. 65–66].

Процесс подготовки специалистов к профессиональной конфликтологической деятельности строится как цепь этапов-блоков: информационный блок как система научно-теоретических профессиональных знаний о конфликте, предназначенных для выработки умений профессионально-научного анализа конфликта; прагматический блок как система практических умений и навыков операционного воздействия,

предназначенного для научно-профессионального овладения гуманистическими способами разрешения конфликта; рефлексивно-оценочный блок как система умений и навыков, позволяющая произвести сопоставление реального результата разрешения конфликта с желаемым, предназначенная для анализа разрешения ситуации.

Процесс усвоения конфликтологических знаний и приобретение конфликтологических умений необходимо рассматривать в единстве с учебной, учебно-профессиональной и профессиональной конфликтологической деятельностью обучающихся.

Конфликтологическая подготовка студентов включает в себя различные деловые игры, моделирование конфликтных ситуаций; групповые дискуссии; ретроспективный анализ реальных конфликтных ситуаций.

Деловые игры имеют много неиспользованных, резервных возможностей и для творчества преподавателя, и для активизации творческой деятельности студентов, стимулируют мотивы учебной деятельности обучающихся, помогают воссоздавать межличностные отношения, процедуры принятия коллективных решений в ситуациях, моделирующих реальные условия конфликтного взаимодействия, дают возможность варьировать сложность конфликтной ситуации, позволяют сочетать разнообразные приемы и методы обучения. Групповая дискуссия помогает выяснить способы аргументации личностью своего поведения в конфликтной ситуации, какие действия кем поддерживаются, а кем осуждаются, какие видят выходы из конфликтной педагогической ситуации отдельные участники. В групповой дискуссии учитываются такие особенности обучающихся, как умения определенным образом оценивать различные события, видеть сильные и слабые стороны в людях, их поступках.

Ретроспективный анализ конфликтной ситуации – это попытка оценить ситуацию уже спустя некоторое время после разрешения или окончания ее, когда участники занимают несколько иные позиции в коллективе, ведь нет особой необходимости в психологической защите, чтобы облегчить эмоциональные переживания, что нередко ведет к искажению события, стремлению передать его в идеализированном виде, поэтому данные могут быть получены более достоверными.

Таким образом, в процессе обучения необходимо сформировать устойчивые представления о том, что конфликтологическая компетентность является необходимой составной частью профессиональной компетентности специалиста социальной сферы.

Выбор методического инструментария для ее формирования обусловлен следующими целями:

формирование (развитие) установок, навыков и умений, обеспечивающих способность руководителя в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта и перевода социально-негативных конфликтов в социально-позитивное русло, то есть:

формирование (развитие) осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон;

умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации, которое реализуется в навыках и умениях, обеспечивающих:

- сбор информации о конфликте;
- уточнение информации о конфликте;
- анализ конфликтной ситуации;
- выбор верной модели медиаторства;
- выбор адекватной обстоятельствам конфликта стратегии разрешения конфликта;
- снятие послеконфликтной напряженности;
- анализ предпринятых действий по разрешению конфликта.

Литература:

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология. – М., 2001.
2. Жуков В. И. Социальное образование России XXI века: традиции и вызовы времени, достижения и проблемы. – М., 2006.
3. Зызыкин В. Г. Конфликтологическая компетентность как фактор профессионализма госслужащих // Российское государство и государственная служба на современном этапе. – М., 1998.
4. Леонов Н. И. Конфликтное взаимодействие: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2003.
5. Митяева А. М. Индивидуализация образовательной деятельности студентов вузов: монография. – СПб.: 2003.
6. Самсонова Н. В. Конфликтологическая культура специалиста // Высшее образование в России. – 2003. – № 1. – С. 124–126.
7. Фомина С. Н. Формирование конфликтологической компетентности студентов вузов социально-гуманитарного профиля: Уч. пособие. – М.: РГСУ, 2009.

Л. М. Захарчук

Формирование индивидуального стиля поведения будущего специалиста по социальной работе

Аннотация: в статье освещен международный опыт обучения будущих социальных работников, помогающий специалисту лучше понять себя и своих клиентов, процесс формирования не столько знаний, сколько способностей, которые могут быть использованы студентами при постижении другого человека. Основной интерес представляет опыт деятельности филиала по подготовке специалистов к работе с людьми в рамках деятельности Центра социального консультирования.

Ключевые слова: профессионально-личностное самопознание, индивидуальный стиль поведения, стимулирование и мотивирование действий для достижений самосовершенствования.

Захарчук Людмила Михайловна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедр
социальной работы и рекламы филиала РГСУ
в г. Анапа.
e-mail: afmssu@mail.ru

Главная миссия социальной работы как профессии заключается в улучшении благосостояния человека и содействии в удовлетворении основных человеческих потребностей всех людей. Социальные работники поддерживают социальную справедливость и социальные перемены в интересах и от имени своих клиентов. И этим способностям необходимо учить студентов.

В последние годы в профессиональной подготовке социальных работников в зарубежных странах возрастает значение «человековедческих» знаний, помогающих специалисту лучше понять себя и своих клиентов. Так, например, будущие социальные работники, обучающиеся в Штутгартском институте, участвуют в семинаре-практикуме «Личностное и профессиональное самопознание специалиста социальной сферы». Как отмечает один из руководителей института и авторов курса, Э. Краних, обучение будущих специалистов по социальной работе с населением следует начинать с попыток углубиться в движения собственной душевной жизни, и тогда можно прийти от субъективных переживаний так называемого внутреннего мира – к духовному проникновению в него. Подобное постижение душевной жизни нужно постепенно вырабатывать у начинающего социального работника, и тогда он будет учиться отчетливо наблюдать внутреннюю жизнь в представлениях, чувствах и воле, а затем сможет продвинуться к комплексным фактам душевного бытия, осознанно заниматься профессионально-личностным саморазвитием. Затем эта «психологическая часть практического «человековедения» должна преобразоваться в новую способность – углубленного понимания другого человека, особенно ребенка.

Специально организуемая преподавателями института работа по профессионально-личностному самопознанию студентов не только развивает «душевные наблюдения», но одновременно ведет к большей жизненности и дифференциации собственного внутреннего мира. Постепенно формируются *не столько знания, сколько способности*, которые затем могут все более использоваться при постижении другого человека. Будущий социальный работник начинает все более точно и глубоко различать – в речи человека и его жестах, в мимике и в осанке и т. д. – душевные и духовные силы в их действии. Подготовительные элементы такого познания можно упражнять на занятиях семинара-практикума. *Способность* же будущий социальный работник должен развивать в *ежедневном общении* со своими клиентами (при институте работают различной направленности центры психосоциальной работы с населением, центры социальной помощи и др.; в них проводится ряд семинаров студентов; преподаватели института являются специалистами-практиками и организуют волонтерскую деятельность студентов). В такой организации личностно-

профессионального самопознания студентов действует принцип: действительно понять ты можешь только то, что сознательно развил в себе.

В профессиональной подготовке будущих социальных работников в Канаде особое внимание уделяется развитию «индивидуальных стилей поведения специалиста по социальной работе». Так, в учебные планы колледжей, университетов включены семинары-практикумы «Поведение социального работника в конфликтных ситуациях», «Эффективные стили профессиональной деятельности социального работника», «Тренинг по профессиональному саморазвитию». Основными задачами семинаров являются: повысить чувствительность восприятия самого себя и других, стимулировать потребность в профессионально-личностном самоанализе и самовоспитании, расширить профессиональный репертуар поведения педагога, обучить умению «установить дистанцию» с подопечным, осознать особенности индивидуального стиля профессионального поведения социального работника. По мнению профессора Шеффилдского университета Марка Доела, идея активизации профессионального саморазвития социальных работников «заложена» в учебных планах подготовки специалистов в Великобритании. План включает в себя следующие модули: *базовый* (формирует основы профессиональной компетенции социального работника); *модуль самопрезентации* (позволяет выявить индивидуальные особенности студента в профессиональной деятельности: является ли он уверенным и способным высказать свою точку зрения, может ли выслушать чужую и основывать на этом свои комментарии и т. д.; студент как бы «берет зеркало и смотрит на себя в полном объеме»; в процессе реализации данного модуля преподаватели университета получают информацию, как строить дальнейшую индивидуальную работу с каждым будущим специалистом); *модуль «Профессиональные границы»* (развивает умения определять и реализовывать профессиональное самоограничение в словах, поступках, области профессиональной компетентности); *модуль «Управление собственной работой»* (студентов учат бережно распределять свое время; управлять собственными ресурсами: вести записи своих достижений как для собственных целей и своих подопечных, так и для целей организации; вести анализ своих неудач; определять приоритеты в работе, когда возникают несколько одновременно важных дел; учат работать в команде и т. д.).

Интересна программа учебного курса для социальных работников «Созидание самого себя» Глории Хейурд – доктора психологии, многие годы занимающейся профессиональной подготовкой специалистов социальной сферы. Автор отмечает, что профессионально-личностное саморазвитие специалиста начинается с самооценки. По мнению Г. Хейурд, самооценка включает в себя согласие с самим собой, самоконтроль, самоуважение, уверенность в себе, осознание собственной значимости. Г. Хейурд составила алгоритм действий для преподавателей университета, колледжа по активизации личностно-профессионального самопреобразования студентов: ожидайте самого лучшего от каждого студента, себя самого, коллег, друзей; поддерживайте двустороннее общение с каждым студентом; щедро хвалите студентов за каждый шаг в нужном направлении и за каждое достижение; ежедневно ведите беседы со студентами для поднятия их самооценки; объединяйте усилия с коллегами при планировании, применении и оценке вашей программы; организуйте свою работу, используя метод персонального подхода, с помощью добровольных помощников; обменивайтесь идеями с коллегами и студентами в целях повышения качества обучения и учения; руководствуйтесь принципом: «принимай то, что не можешь изменить, изменяй то, что можешь, и будь мудр настолько, чтобы отличить одно от другого». Г. Хейурд подчеркивает, что преподавателям, ведущим занятия курса «Созидание самого себя», следует помнить: невозможно научить тому, чего не знаешь сам; невозможно поделиться тем, чего не испытал; невозможно вести туда, куда не идешь сам.

Для будущих социальных работников авторы разработали следующие рекомендации по профессионально-личностному саморазвитию: составить список своих достоинств; перечислить качества, которые вы хотели бы изменить; составить план действий по устранению конкретного недостатка; вести дневник своих достижений; развивать положительный взгляд на вещи; стараться быть в обществе тех, кто способствует вашему персональному и профессиональному росту; ежедневно читать вспомогательную литературу; ожидать самого лучшего от себя, своих коллег, клиентов; уметь видеть успех во всем, что вы чувствуете, делаете и думаете; стараться понять индивидуальные принципы саморазвития; использовать похвалу, разговор самим с собой для стимулирования и мотивирования действий для достижений самосовершенствования.

В результате изучения курса студенты «будут проявлять положительные эмоции по отношению друг к другу»; обучать друг друга приемам фиксирования самооценки, самоизменений; вырабатывать персональные стратегии созидания самого себя, параллельно избавляясь от отношений зависимости и независимости; способствовать развитию позитивной самооценки клиентов.

В практике нашего филиала вопрос подготовки специалистов к работе с людьми является одним из ключевых. И большое значение в решении поставленных задач приобретает деятельность Центра социального консультирования, созданного в 2005 году на базе учебного заведения. Целью деятельности Центра является оказание помощи в виде бесплатных консультаций социально незащищенным, малообеспеченным жителям города-курорта Анапа, людям с ограниченными возможностями здоровья, ветеранам, пен-

сионерам, а также гражданам и семьям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, по всем отраслям права, вопросам социального обеспечения, социальной защиты и занятости населения. Консультации проводят как преподаватели университета, так и студенты старших курсов, прошедшие для этого специальную подготовку в проведении консультаций.

Деятельность Центра регламентирована типовым Положением, предусматривающим не только оказание бесплатных консультационных услуг, но и глубокое изучение различных аспектов жизни населения путем проведения мониторинга, анкетирования, тестирования, «круглых столов», «практикумов» и других активных форм диалога с населением.

Основными задачами деятельности Центра, наряду с непосредственно консультационной работой, является сбор, учет и систематизация справочно-информационной документации в сфере социально-экономического, психологического и правового обеспечения граждан консультационными услугами; подготовка соответствующих информационных материалов для государственных органов управления, юридических и физических лиц, муниципальных образований; сотрудничество с профессорско-преподавательским составом кафедр АФ РГСУ в соответствии с решаемой проблемой, участие в научно-исследовательской и консультационной работе специалистов высокого профессионального уровня; привлечение к работе специалистов других заинтересованных служб и ведомств.

Информация о регламенте работы Центра социального консультирования периодически появляется в прессе, в местах массового скопления граждан, в населенных пунктах региона.

Сегодня, в условиях стремительно развивающегося глобального кризиса, значимость Центра социального консультирования трудно переоценить. Клиентами Центра все чаще становится не пожилое население, а люди трудоспособного возраста, ущемленные в правах, лишившиеся работы, не имеющие средств к существованию, загнанные «в угол». Это не неудачники, вынужденные обращаться за помощью к посторонним людям, оказавшись в роли клиента социальной службы, а жертвы обстоятельств. Этой категории людей, привыкших самостоятельно обеспечивать определенный уровень жизни себе и близким, присущи достоинство и самоуважение. Им безгранично тяжело смириться с крахом надежд и оказаться в роли «просителя». Обращение в официальные инстанции, к специалистам по социальной работе для многих из них унижительно, формирует ощущение бесправности и безнадежности. В то время, как специалист социальной службы защиты чувствует себя более уверенно: у него есть достаточно хорошо оплачиваемая работа, уверенность в завтрашнем дне. Деятельность государственной службы социальной защиты населения ограничена жесткими рамками федеральных и региональных законов, ограничена временными рамками. Специалист такой структуры порой не располагает временем для того, чтобы в полной мере войти в положение клиента, проникнуться его проблемой. Успешный специалист дистанцирован от «неудачливого» клиента. Особенно остро это ощущается в таких небольших провинциальных городках, как Анапа, где «все друг друга знают» и сохранить конфиденциальность возникшей ситуации весьма проблематично.

Другое дело – Центр социального консультирования. Здесь созданы условия для частного разговора, времени более чем достаточно, чтобы досконально не только ознакомиться с проблемой, но и проникнуться пониманием ее во всей полноте и глубине. Студенты, в большинстве случаев, иногородние, и пришедший в центр клиент для них – человек, которому можно и должно помочь, используя имеющиеся возможности.

О том, что популярность Центра социального консультирования филиала среди населения курорта из года в год возрастает, свидетельствует факт увеличения числа обращений. Так, если в 2005 году за консультативной помощью обратилось 193 человека, в 2006 – 268, то в 2009 году число обращений достигло 453.

В Центре социального консультирования активно используются инновационные технологии в образовании: проведение практик студентов вуза на базе ЦСК. Будущие специалисты не только наблюдают, как преподаватели на практике подтверждают теоретический базис, но и сами активно участвуют в таком востребованном и благородном деле, как предоставление консультационных услуг социально-незащищенным слоям населения, подготовке исковых заявлений в судебные инстанции, запросов в различные организации.

Центром социального консультирования разработана программа для студентов, проходящих практику в центре, где даны рекомендации для разрешения отдельных видов споров, составлено руководство для студентов при приеме посетителей, проводятся тренинги, развивающие коммуникативные способности, разработан примерный перечень документов по подготовке квартиры к продаже, приватизации земли, недвижимости, документы на получение субсидий, детских пособий, других видов адресной социальной помощи, а также образцы исковых заявлений, жалоб, запросов в различные инстанции.

Кроме того, кафедрами ювенального права, гражданского права, социальной работы и рекламы проведен ряд совместных мероприятий с участием представителей Пенсионного фонда, квартирно-правовой службы муниципального образования, управления социальной защиты населения, управления по проблемам семьи и детей муниципального образования города-курорта Анапа, Центра занятости населения и представителей общественных организаций социальной направленности по изменениям, внесенным в законодательство в вопросах государственной социальной политики.

За 4 года существования Центр социального консультирования при филиале РГСУ в г. Анапа прочно занял свою нишу в вопросах консультирования населения и по ряду позиций успешно конкурирует с официальными учреждениями.

Накоплен положительный опыт в вопросах консультирования населения по жизненно важным проблемам и путям их разрешения, способствующий активизации студенчества в вопросах работы с населением, участия в жизни города и претворения в жизнь административных инициатив, и, что особенно важно, у студентов в ходе практической деятельности формируется профессионально-личностное самопознание будущих специалистов по социальной работе.

Литература:

1. Никитина Н. И. Профессиональное самоопределение будущих социальных педагогов в системе непрерывного образования. – М., 2004. – 239 с.
2. Зайнышев И. Г. Технология социальной работы: учеб. пособ. для студ. – М.: Владос, 2000. – 175 с.
3. Маслоу А. Самоактуализация. Психология личности. – М., 1982. – 110 с.
4. Саппс М. Опыт социальной работы. Введение в профессию / Пер. с англ. – М., 1994. – 144 с.
5. Тищенко Н. С. Практика работы студентов в Центре социального консультирования (ЦСК) как средство формирования способностей будущих социальных работников // Здоровье населения – основа процветания России: матер. III Всеросс. науч.-практ. конф. – Анапа: Филиал РГСУ в г. Анапа, 2009. – С. 168–169.

А. А. Елесина

Воспитание этнической толерантности у будущих работников социальной сферы

Аннотация: в статье рассматривается воспитание этнической толерантности будущих специалистов социальной сферы через усвоение социально-педагогических условий в университетском комплексе. Предложен анализ воспитания этнической толерантности с позиции функционального подхода, реализации принципов образовательной стратегии, а также усвоения социально-педагогических условий. Воспитание этнической толерантности является профессионально важным качеством, которое способствует социально компетентному взаимодействию в обществе и позитивной социализации личности. Выделяются существенные задачи поликультурного высшего образования, способствующие реализации социально-педагогических условий воспитания этнической толерантности у будущих специалистов социальной сферы.

Ключевые слова: этническая толерантность, функции воспитания этнической толерантности, задачи высшего поликультурного образования, критерии воспитания этнической толерантности.

Елесина Ангелина Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной и семейной педагогики
Российского государственного социального университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Воспитание людей в духе мира и дружбы между народами рассматривается Россией и международным сообществом как важнейшая цель системы воспитания и образования. Во Всеобщей декларации прав человека (статья 26) сказано: «Образование должно содействовать взаимопониманию, терпимости и дружбе между всеми народами».

Определение общей цели воспитания в основных международных правовых документах и в правовой системе многонационального федеративного государства само по себе имеет огромное значение. Правовая система направлена на соблюдение прав и свобод личности, без каких бы то ни было различий в отношении расы, религии, языка и национальности.

Целенаправленное воспитание, организуемое обществом (школой, семьей, общественными организациями), протекает тем успешнее, чем полнее оно учитывает влияние, которое оказывают на человека объективные условия его жизни, социальная среда. Принимая во внимание то, что национальные отношения проявляются через национальные интересы и потребности, воспитание культуры этнотолерантности у молодежи можно представить как максимальное согласование этих интересов и потребностей.

Воспитание этнической толерантности выполняет следующие функции:

- *регулятивную*, для каждого из членов одной общности этничность выступает регулятором социального поведения. Этничность регулирует межличностное и межгрупповое общение на основе традиций, обычаев, общепринятых ценностей;
- *информационную*, этничность выступает в качестве своеобразного информационного фильтра. В современном обществе человек оказывается невольно втянутым в постоянный и хаотический поток разнообразной и нередко внутренне противоречивой информации. Этничность в известном смысле не только упорядочивает и систематизирует ее, но и «просеивает» с точки зрения общепринятых культурных ценностей и идеалов;
- *психологическую или защитную*, этничность способствует удовлетворению органично присущей человеку потребности в определенной психологической устойчивости и определенности. Актуализация этничности есть защитная реакция психики на унифицированность или нестабильность

окружающей социальной среды. Смена социальных, и, в частности, политических детерминант, разрушает ценностный мир человека, неизменность же этнического, традиционного в противовес социальной инновации противодействует развитию социально-психологической фрустрации.

- *инструментальную или мобилизационную*, в условиях социального кризиса или межгруппового конфликта этничность, мобилизуясь в форме национального движения, становится эффективным инструментом для достижения определенных экономических, политических или иных целей.

На основе анализа научных исследований, мы выделили основные идеи образовательной стратегии формирования этнотолерантности:

- в соответствии с общим положением о правах человека, изложенным в Декларации ООН по правам человека, и положениям о правах ребенка, изложенным в Конвенции прав ребенка, необходимо создать систему социальных и педагогических условий, способствующих формированию толерантных убеждений, взглядов и навыков толерантного поведения в микросреде;
- образовательная стратегия должна способствовать распространению позитивного подхода к этническим вопросам и предотвращать любые проявления расизма, шовинизма, экстремизма, ксенофобии, национальных стереотипов через создание доброжелательной атмосферы в детских и юношеских коллективах, акцентируя внимание на том, что объединяет детей, представителей разных этносов (культурное наследие; вклад в развитие науки, искусства, государства; позитивные черты характера);
- образовательная стратегия должна реализовывать идею привития детям и юным гражданам многонационального и поликультурного государства открытых и уважительных отношений к другим людям, понимания возможности многовариантного человеческого бытия в разнообразных, отличных друг от друга культурных, религиозных и социальных сферах;
- образовательная стратегия должна способствовать созданию благоприятного культурного, межэтнического взаимопонимания, в котором каждый человек, независимо от этнической принадлежности, чувствует себя комфортно, защищено и способен к открытому взаимодействию с миром.

Реализовать вышеперечисленные идеи образовательной стратегии позволяет выполнение педагогами следующих принципов:

- принцип обучения личности культуре мира (общечеловеческим законам бытия) с опорой на естественную природу ребенка;
- принцип опоры на позитивный социально-культурный опыт этноса (личность рождается и воспитывается в определенной культурной, национальной среде, имеющей много позитивных черт);
- принцип межнационального общения предполагает создание условий для позитивного взаимодействия и взаимообогащения молодежи разных культурных, национальных, религиозных и социальных групп;
- принцип самоценности личности предполагает принятие ребенка таким, какой он есть;
- принцип нравственной атмосферы («социального комфорта»), предполагающий обеспечение защиты личности от насилия, издевательств и бойкотирования в коллективе, является основополагающим;
- принцип «социального урока» предполагает активизацию личности в поиске решений проблемы агрессии.

Анализ имеющегося мирового опыта, включающего в себя методы и технологии формирования этнической толерантности, позволяет сделать вывод о существовании трех групп условий, влияющих на формирование этнической толерантности:

- общественно-государственные (поддержка развития межэтнической толерантности на уровне социально-политических институтов, оказывающих влияние на формирование общественного мнения и ценностно-нормативных основ поведения индивида);
- групповые (закрепления в общественном сознании норм устойчивости к этническим различиям);
- индивидуальные (усвоения на индивидуальном уровне отдельной личности норм устойчивости к этническим различиям).

Таким образом, можно сделать вывод о том, что этнотолерантность – явление многогранное, которое формируется под воздействием как внешних, так и внутренних механизмов. Основу данного подхода составляет понимание того, что формирование нового качества должно осуществляться на основе формирования мотива толерантного поведения и его навыков. Однако недостаточно ограничиться только процессуальной стороной формирования этнотолерантности как профессионально важного качества будущего специалиста социальной сферы. Как уже отмечалось выше, его формирование напрямую зависит от знания истории и культуры своего и других народов и навыков реализации этого качества в социуме. В образовательном процессе воспитание этнотолерантности опирается на соблюдении следующих принципов:

- признание того, что миграция характерна для многих стран и представляет собой постоянный процесс в человеческой истории;

– признание того, что предрассудки (в том числе этнические) в разной степени присущи каждому индивиду, поэтому индивид не должен основывать свои действия, исходя из них.

В связи с этим был подвергнут анализу Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования, а также программы гуманитарных и социальных дисциплин: отечественной истории, философии, культурологии, политологии, психологии, педагогики, действующие в РГСУ, с целью выявления в их содержании определенного воспитывающего потенциала, необходимого для формирования этнотолерантности у студентов как профессионально важного качества.

При этом была поставлена задача, выявить в составе курсов гуманитарных и социальных дисциплин те компоненты, которые бы знакомили студентов с культурой и историей других народов, особенностями их проживания, быта, психологии, и отобрать темы, связанные с другими вопросами подготовки студентов.

С перечисленными дисциплинами студенты знакомятся преимущественно на начальной стадии обучения в вузе. При этом гуманитарные и социальные дисциплины не выстроены в некую логическую систему, поскольку их читают преподаватели разных кафедр, каждая из которых выработала свой научный подход, свою трактовку целей и задач, решаемых в ходе аудиторных занятий.

По нашему мнению, задачи высшего поликультурного образования могут быть следующими: разъяснять и распространять национальные культуры; способствовать межкультурной коммуникации; поощрять и развивать исследования в области социальных и гуманитарных наук, творческую деятельность в сфере искусства; внедрять поликультурные духовные ценности в образовательный процесс; транслировать идеи диалога, сотрудничества, сотворчества, коллективного действия, необходимости понимания чужой точки зрения, уважения личности.

Критериями реализации задач, способствующих воспитанию этнической толерантности, являются: фундаментальность гуманистических ценностей как приоритетных; универсальность, обусловленная применимостью ко всем лицам, независимо от национальных, религиозных или идеологических различий; открытость образования, опосредованная созданием глобальной системы дистанционного обучения; непрерывность образования, акцентирующая внимание на ценности получения фундаментальных знаний, являющихся основой научной картины современного мира.

Изложенные выше социально-педагогические основания и требования к воспитанию этнотолерантной личности особенно важны в профессиональной деятельности специалистов социальной сферы. Для специалистов социальной сферы, работающих с различными категориями людей нашего общества и соответственно решающих различные социально-педагогические задачи, воспитание этнотолерантной личности является не только механизмом социальной адаптации личности, но и важным профессиональным качеством, которое способствует социально компетентному взаимодействию в обществе и позитивной социализации личности. Обеспечение приобщения к иным культурам и традициям возможно при условии учета культурных традиций каждого народа и направленности высшего образования на воспитание этнотолерантной личности, способной к творческому саморазвитию в поликультурном обществе.

Литература:

1. Лебедева Н. М., Стефаненко Т. Г., Лунева О. В. Межкультурный диалог в школе. Кн.1. Теория и методология. – М., 2004.
2. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001–2005 годы)» // Официальные документы в образовании. – 2001. – № 3. – С. 66–90.
3. Этнопсихологический словарь / Под ред. В. Г. Крысько. – М., 1999. – С. 112.

В. В. Латюшин, Р. С. Димухаметов

Ключевые идеи диверсификации системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза

Аннотация: авторы представляют концептуальные основы многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза, отвечающие требованиям диверсификации дополнительного профессионально-педагогического образования, системы, построенной на положениях акмеологии, синергетики, фасилитации учения в андрагогической модели обучения.

Ключевые слова: андрагогика, акмеология, компетентность, конкурентоспособность, синергия, фасилитация, диверсификация.

В программе «Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях, учитель рассматривается как консультант, помощник ученика в выстраивании индивидуальной образовательной траектории [5]. Однако в современной ситуации оценивания учитель все еще остается субъектом, а ученик зачастую – объектом. В процессе повышения квалификации педагога вышеозначенные вопросы также остаются в забвении или рассматриваются эпизодически.

Вместе с тем следует отметить, что за годы реформ российской системы образования проблема использования развивающих и личностно ориентированных технологий обучения выдвинулась на первый план. Ее решение должно обеспечить не только повышение уровня образованности педагогов, но и способствовать формированию нового типа педагогических кадров с иным образом и способом мышления. Педагогам как профессиональной группе не хватает внутренних контактов и взаимодействия в мотивационной и социализирующей сферах жизнедеятельности, совершенствовании практической работы. В приказе Министерства образования и науки РФ № 1313 от 1.04.2003 г. «О программе модернизации педагогического образования», в докладе Всемирного банка «Модернизация российского образования: достижения и уроки» отмечается, что педагогические кадры не готовы к развитию новых навыков и способностей обучающихся, консерватизм системы повышения квалификации кадров образования по отношению к продуктивным изменениям, обращается внимание на недостаточной обеспеченности процесса обучения технологиями, ориентированными на долгосрочные эффекты [3].

Организацией Объединенных Наций 2003–2012 гг. объявлены десятилетием грамотности. Образование, будучи одним из основных прав человека, является ключом к устойчивому развитию, миру и стабильности внутри стран и в отношениях между ними и в силу этого служит необходимым средством для эффективного участия в жизни обществ и в экономике XXI века, которые затронуты ускоренной глобализацией. Достижение целей ОДВ («образование для всех») больше нельзя откладывать. Базовые образовательные потребности всех членов общества могут и должны быть безотлагательно удовлетворены. Эти планы должны стать составной частью более широких рамок действий по уменьшению нищеты и развитию человека, и их следует разрабатывать на основе более транспарентных и демократических процессов с участием заинтересованных сторон, особенно представителей населения, руководителей общественных организаций, родителей, обучающихся, неправительственных организаций (НПО) и гражданского общества.

Латюшин Виталий Викторович,
кандидат педагогических наук, профессор,
ректор Челябинского государственного педагогического университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Димухаметов Рыфкат Салихович,
доктор педагогических наук, профессор, член-
корреспондент Международной педагогической академии.
e-mail: dimuhametov46@mail.ru

Государство выступает гарантом конституционных прав граждан на получение качественного образования, разработчиком, заказчиком и гарантом национальной политики в области образования. Государство заинтересовано в получении объективной оценки качества образования.

Граждане заинтересованы в получении качественного образования, дающего им конкурентные преимущества на рынке труда, активное участие в жизни гражданского общества.

Работодатели (бизнес) заинтересованы в высококвалифицированных и компетентных работниках, способных освоить современные технологии.

Образовательные учреждения (вузы, система дополнительного профессионального образования) несут основную ответственность за качество образования и повышение квалификации.

Таким образом, социальный заказ на образование в настоящее время формируется не только со стороны государства, а представляет сумму частных интересов семьи, ребенка, экономики, гражданского общества и определяет приоритеты развития образования. Вне сотрудничества системы образования (повышения квалификации), бизнеса и гражданского общества (неправительственных объединений) мы не сможем показать педагогу действие принципов гражданского общества и создать демократические условия в учреждениях образования.

На привлечение широких слоев общественности (национальных комитетов, неправительственных организаций, НИИ, университетов и пр.) к решению задач образования XXI века обращают пристальное внимание Президент РФ Д. А. Медведев, Председатель Правительства РФ В. В. Путин, ООН, ЮНЕСКО, ЮНИСЕФ, Министерство образования и науки РФ, ученые.

Государственная система повышения квалификации не обладает монопольным правом на повышение квалификации и переподготовку педагогических кадров.

В решении научно-практической конференции «Обеспечение взаимодействия государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования» записано, что взаимодействие государственных и общественно-профессиональных систем оценки качества образования рассматривается как механизм, позволяющий интегрировать государственные методы контроля качества образования и методы общественно-профессиональной экспертизы и учесть интересы всех субъектов рынка образовательных услуг.

В конце XX столетия идея «образование для всех» обогатилась новым смыслом – образование в течение всей жизни человека. Эта новая парадигма современного образования предполагает расширенный подход, который включает в себя: всеобщий доступ к образованию и содействие обеспечению равенства; обращение особого внимания обучению; увеличение финансирования и расширение сферы базового образования; укрепление партнерских связей.

Решающую роль в деле развития личности на протяжении всей ее жизни международное сообщество отводит образованию, которое в XXI веке будет основываться на четырех столпах (принципах), согласно которым молодое поколение должно будет научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить [4, с. 24].

Это компетенции-ценности, касающиеся жизни в поликультурном обществе: *понимание национальных различий, уважение друг друга, способность жить с людьми других культур, языков, религий*; политические и социальные компетенции: *способность брать на себя ответственность, участвовать в совместном принятии решений, регулировать конфликты ненасильственным путем, участвовать в функционировании и улучшении демократических институтов*. Вышеперечисленные ключевые компетенции лишь отражают универсальные качества личности, необходимые ей для того, чтобы «вписаться» в культуру XXI века.

Образование в XXI веке является ключом к устойчивому развитию государства и каждого индивида.

В XXI веке концепция образования на протяжении всей жизни приобретает особое значение. Она выходит за рамки традиционного различия между первоначальным образованием и непрерывным образованием. Она является ответом на вызов, который бросает нам мир, изменения в котором происходят очень быстро. Этот вопрос нельзя решить без того, чтобы каждый научился учиться, *приобретать знания*. Это первый столп.

Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию. «Единственный, кто образовывается, – писал К. Роджерс, – это тот, кто научился учиться, кто способен адаптироваться и изменяться, кто понял, что никакое знание не надежно, что только процесс поиска знания дает основу для уверенности».

Анализ теоретических исследований и образовательной практики показывает, что одним из эффективных путей повышения квалификации является обучение с ориентацией на потенциал обучающихся. Эта идея активно реализуется в практике неформального и информального образования и недооценивается высшей школой и системой повышения квалификации (СПК).

В педагогической модели обучения (ведущей модели обучения, принятой в России от школы до вуза) доминирующее положение занимает обучающий. Именно он определяет все параметры процесса обучения: цели, содержание, формы и методы, средства и источники обучения. Как показал анализ практики

повышения квалификации, материалов научно-практических конференций, педагогические модели обучения пока в значительной мере господствуют и в СПК. Мы разделяем точку зрения (М. Т. Громкова, С. И. Зме-ев, М. Ш. Ноулз и др.), раскрывающую некорректность применения педагогической модели в обучении взрослых.

В современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, акцент в процессе обучения необходимо перенести с преподавания на фасилитацию учения как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования, которую нельзя обеспечить ни путем совершенствования навыков и умений, знаний и способностей учителя, ни путем разработки и внедрения в процесс обучения новых экспериментальных программ и самых современных технических средств обучения.

Второй столп: необходимо *научиться работать*. Это значит: совершенствоваться в своей профессии; приобретать компетентность, дающую возможность справляться с различными ситуациями, многие из которых невозможно предвидеть, что облегчает работу в группе.

Третий столп: *научиться жить вместе*, развивая знания о других, их истории, традициях и образе мышления.

Исходя из этого, необходимо выработать новый подход, который, именно благодаря осознанию растущей взаимозависимости, приведет к совместному анализу рисков и вызовов, ожидающих нас в будущем, и продвинет нас к осуществлению совместных проектов или к разумному и мирному решению неизбежных конфликтов.

Наконец, четвертый столп, и это очень важно, – следует *научиться жить*, поскольку XXI век потребует от всех большей самостоятельности и способности к оценке, сочетающихся с усилением личной ответственности в рамках реализации коллективного проекта.

Все это подтверждает необходимость лучше познать самих себя.

Три основных участника, по мнению Жака Делора, представившего доклад от имени комиссии ЮНЕСКО, содействуют успеху реформ в области образования: во-первых, местная община; во-вторых, государственная власть; в-третьих, международное сообщество.

Ведущая роль местных сообществ, родителей и педагогов, постоянный диалог и помощь извне, принимающая различные формы: финансовую, техническую или профессиональную, – является очевидной.

В Дакарских рамках действий подчеркнуто, что образование, будучи одним из основных прав человека, является: ключом к устойчивому развитию, миру и стабильности внутри страны и в мире; условием национальной безопасности и экономической независимости государства; образованием для устойчивого развития, а по существу, образованием для жизнеобеспечения [1].

Для достижения этих целей правительства взяли на себя ряд обязательств: обеспечивать заинтересованность и участие гражданского общества в формулировании, осуществлении и мониторинге стратегий развития образования; разрабатывать системы руководства и управления образованием, основанные на учете потребностей, широком участии и подотчетности; осуществлять образовательные программы в целях содействия взаимопониманию, миру, терпимости и оказания помощи в предотвращении насилия и конфликтов.

Задачи модернизации педагогического образования могут быть успешно решены только в тесной связи системы вузовской подготовки с системой повышения квалификации профессорско-преподавательского состава высшей школы на основе сохранения фундаментальности высшего образования и соответствия актуальным потребностям заказчиков образования – личности, рынка труда, общества и государства.

Разработанные нами «Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров» призваны диверсифицировать систему повышения квалификации в вузе. Это не теория повышения квалификации, а теория работы с обучающимися (организационной группой), это теория практики, инструментовка научно-методического обеспечения повышения квалификации, объяснение всех явлений, исходя из единых позиций, единого понимания существа и закономерностей образовательного процесса [2].

Ведущая идея системы повышения квалификации (далее СПК) – подготовка высококвалифицированных и востребованных профессионально-педагогических кадров для инновационного развития СПК в вузе.

Стратегическая цель СПК – создание системы непрерывного ПК как средства программно-целевого фасилитирующего управления профессиональным развитием и саморазвитием ППС вуза в течение всей профессионально-педагогической деятельности.

Задачи СПК:

1. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза в условиях непрерывного ПК.
2. Обновление содержания и процесса повышения квалификации на основе приоритетных направлений развития науки, техники и технологий.
3. Гибкое реагирование образовательной системы ПК на потребности подготовки компетентного и конкурентоспособного преподавателя вуза.

Предмет системы – многоуровневая модель повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза. *Объект* – процесс повышения квалификации профессорско-преподавательского состава.

Теоретико-методологические основания СПК мы представляем на трех уровнях: общенаучном, стратегическом и тактическом. *Общенаучный уровень* включает совокупность системно-синергетического, андрагогического и акмеологического подходов. *Стратегический уровень* представлен деятельностным, компетентностным, средовым подходами. *Тактический уровень* учитывает положения социально-личностного, полисубъектного и рефлексивного подходов.

Образовательный процесс ПК является андрагогической системой.

Суть деятельностного подхода в единстве с андрагогическим – обеспечить самостоятельность и ведущую роль личности обучающегося в процессе обучения, в переориентации его позиции от личностно отчужденного к личностно значимому, становлению его автором и творцом жизненных обстоятельств.

Формирование образовательной *среды*, способствующей развитию профессионально-педагогических академических высот – ведущая идея курсов повышения квалификации.

На конкретно-научном уровне выделяется личностный (личностно-деятельностный), профессионально-личностный, личностно ориентированный и другие подходы.

Ядро системы составляет совокупность закономерностей и принципов обучения в андрагогической системе, выводящая педагога к самоактуализации, индивидуальному и коллективному творчеству, и базируется на фундаменте методологической культуры педагога. В основании ядра положены социально-психологическое взаимодействие и межличностные отношения, возникающие в познавательной деятельности.

Системообразующая функция ядра системы – многоуровневая непрерывность системы ПК ППС.

Закономерности СПК ППС:

1. Глобальные процессы в международном образовательном пространстве, в жизни народов, изменения в мире труда закономерно требуют тотального обновления кадров высшей школы, выработки новых принципов ПК ППС, гибкого реагирования образовательной системы ПК на потребности подготовки компетентного и конкурентоспособного преподавателя вуза.
2. ПК закономерно зависит от учета совокупности системно-синергетического, андрагогического, акмеологического, компетентностного, субъектно-деятельностного, средового и др. подходов и разработанных на их основе принципов.
3. Повышение профессиональной компетентности и академической мобильности преподавателя вуза закономерно зависит от эффективности образовательного процесса, от форм и методов фасилитирующего управления, инициирующего тенденции обучающегося к саморазвитию и саморефлексии.
4. Обновление содержания и процесса ПК закономерно способствует формированию новых компетенций преподавателя ВШ. Сутью нового мышления закономерно становится способность изучать проблемы с различных точек зрения и искать объяснение природным и общественным явлениям в различных интерактивных формах обучения.

Принципы СПК ППС: системность, непрерывность, дополнительность, полисубъектность, фасилитация, опережающего характера, инновационность, приоритетность.

В основу управления андрагогической, синергетической самоорганизующейся системой положен *принцип фасилитации*.

В условиях информационно насыщенного пространства и новых технологий образования, личностно ориентированной парадигмы обучения работники системы повышения квалификации столкнулись с ситуацией, в которой целью образования становится фасилитация изменения учения педагога (из *англ.* to facilitate – облегчать, способствовать, содействовать, создавать благоприятные условия).

Системообразующий фактор эффективности СПК – непрерывное профессиональное развитие и саморазвитие ППС вуза.

Источники развития: образовательной системы – многоуровневая непрерывность образовательного пространства; *системы управления: управляющей подсистемы* – программно-целевое фасилитационное взаимодействие субъектов СПК; *управляемой подсистемы* – самореализация и самоактуализация профессиональной мобильности в условиях конкурентного рынка труда на основе *фасилитации*.

Формы модульной организации учебного процесса: интерактивные, информационно-коммуникативные, дистанционные.

Предполагаемый результат повышения квалификации – непрерывный профессионально-педагогический рост ППС вуза в многоуровневой непрерывной СПК.

Основной *критерий эффективности* СПК ППС – качественный переход преподавателя с одного уровня на другой.

1-й уровень: стартовая актуализация. Основной принцип реализации задач первого уровня – «не мыслям надобно учить, а мыслить» (И. Кант): обучение осуществляется в интерактивных формах, обучающий-

ся отработывает новые технологии преподавания, отбирает методы и приемы обучения. Параллельно с обучением на курсах обучающийся проводит занятия в студенческих группах, применяя новые знания.

Первый уровень повышения профессионального мастерства включает в себя стандартизацию – накопление и совершенствование приемов, методов, организационных форм обучения со студенческой группой, моделирование взаимодействия с группой; активное включение студентов в образовательный процесс. Обучающиеся приращивают знания, осваивают опыт проектирования образовательной деятельности, осуществляют профессиональное самостроительство преподавателя высшей школы, совершенствуют свое методическое портфолио.

В контексте практического обучения рождается особая педагогическая деятельность – «обобщение опыта обучения», которая заключается в сопоставлении разных процедур обучающей деятельности и в выделении из них наиболее эффективных приемов. От преподавателя в традиционном понимании отделяется *инженер-методист, конструирующий приемы и способы обучения*. Его деятельность создает иные продукты, нежели деятельность преподавателя, и направлена на иные объекты; *она начинает обслуживать деятельность будущих учителей, управлять ею и передавать опыт преподавательской деятельности не в «упакованном» виде, а в виде алгоритмов, требующих решения* (Г. П. Щедровицкий).

Этот уровень обучения завершается мониторингом и аттестацией обучающегося. По окончании обучения выдается удостоверение, свидетельство.

2-й уровень – инновационное включение ППС вуза в СПК («делай-проверяй»): руководящий принцип реализации задач второго уровня – «*Всякое знание превращать в деяние*». Исходя из этого, выпускник СПК – активный участник внутривузовских курсов повышения квалификации (чтение лекций, проведение семинаров и практических занятий в интерактивной форме).

Этап завершается мониторингом и представлением в Совет по научно-методическому обеспечению НИР послевузовского и дополнительного образования учебно-методических комплексов, электронных пособий, курсов по выбору для получения сертификата, лицензии на право проведения их в системе образования (публикации, размещение на сайте, проведение курсов в режиме дистанционного обучения и пр.).

3-й уровень – программно-целевое фасилитационное управление ПК («воздействуй»): преподаватель вуза – организатор авторских (проблемных) курсов. Работает на основе сертификата. Самоактуализация – важное условие инновационного поведения преподавателя во внешней образовательной среде, социуме.

Таким образом, модель повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вуза – это система взглядов отдельного ученого, группы исследователей, организаторов системы повышения квалификации, преподавателя и обучающегося на андрагогический синергетический образовательный процесс.

Литература:

1. Дакарские Рамки действий: Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств. Приняты Всемирным форумом по образованию (Дакар, Сенегал, 26–28 апреля 2000 г.) [Электронный ресурс] // <http://www.un.org/russian/events/literacy/dakar.htm>
2. Концептуальные основы разработки и внедрения многоуровневой системы непрерывного повышения квалификации профессионально-педагогических кадров: моногр. / В. В. Латышин, В. В. Базелюк, Р. С. Димухаметов, Л. И. Дудина. – Челябинск: ООО «Издательство РЕКПОЛ», 2009. – 189 с.
3. Модернизация российского образования: достижения и уроки // Сер. Актуальные вопросы образовательной политики. – М.: Алекс, 2004.
4. Образование: сокрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. – ЮНЕСКО, 1996.
5. Российское образование – 2020. Модель образования для экономики, основанной на знаниях [Электронный ресурс] / Adobe Acrobat Document [росс образ 2020.pdf]

Е. Г. Локотко

Информационная компетентность учителей гуманитарного цикла и необходимость ее повышения в системе непрерывного образования

Аннотация: в статье рассматриваются сущность и содержание информационной компетентности учителей гуманитарного цикла, обосновывается необходимость ее повышения в системе непрерывного образования.

Ключевые слова: учитель гуманитарного цикла, непрерывное образование, информационная компетентность, деятельностный подход.

*Локотко Елена Геннадьевна,
аспирант кафедры социальной и педагогиче-
ской информатики Российского государственного
социального университета, директор центра
образования № 1486 г. Москвы.
e-mail: elenalokotko@yandex.ru*

В настоящее время информации отводится ведущая роль во всех областях науки, образования, культуры и бизнеса; информация стала неотделимой составляющей жизни и насущной потребностью людей, а умение работать с ней – профессиональной составляющей специалиста любого профиля. Современное общество характеризуется также постоянным притоком несистематизированной информации, что ведет к росту «информационного хаоса», оказывающего существен-

ное негативное воздействие на информационную среду. Поэтому проблема формирования и развития информационной компетентности специалистов – главная проблема экономического и экологического выживания страны, обеспечения ее национальной безопасности и устойчивого развития.

Необходимость повышения уровня профессиональной компетентности учителя отражена в ряде нормативных документов: в Национальной доктрине образования, Федеральной программе развития образования, Концепции модернизации образования в России, а также в основных положениях таких федеральных целевых программ, как «Электронная Россия (2002–2010 гг.)», «Интеграция науки и высшего образования России на 2002–2006 гг.», «Столичное образование-4, -5», Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа».

Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» ставит задачу «перенастроить систему образования на освоение современных компетентностей, отвечающих общемировым требованиям к человеческому капиталу, обеспечивающих консолидацию российского общества ради решения новых амбициозных задач» [3, с. 9]. Для решения поставленных задач «понадобятся педагоги, как глубоко владеющие психолого-педагогическими знаниями и понимающие особенности развития школьников, так и являющиеся профессионалами в других областях деятельности... открытые ко всему новому учителя – ключевая особенность современной школы».

Декларирование определенных ценностей в области кадровой политики требует от администрации средней школы инновационных подходов к достижению эффективности работы учительских кадров на протяжении всей трудовой деятельности (более 30 лет), создания в учреждении открытой системы повышения квалификации педагогических кадров, обеспечивающей непрерывное образование.

В научном исследовании мы стремились определить сущность информационной компетентности учителя, условия, способствующие ее повышению в системе непрерывного образования. С нашей точки зрения, акцент в развитии информационной компетентности учителя следует делать на системное преобразование информационной среды образовательного учреждения соответственно современному уровню развития инфосферы.

Наибольший интерес в аспекте научных исследований в настоящее время представляет информационная компетентность учителей гуманитарного цикла, так как в основном через предметы гуманитарного цикла и личность учителя в образовательных учреждениях обеспечивается гуманизация образования. При всем разнообразии форм используемой человеком информации основной формой подачи информации является текст (печатный, аудио-, видео-, преобразованный в графики и схемы), а умение работать с текстом формируется именно на уроках гуманитарных дисциплин.

Однако, именно учителям гуманитарного цикла, в силу личностных особенностей, способностей и специфики преподаваемых предметов значительно труднее повышать свою информационную компетентность, внедрять информационные технологии в образовательный процесс – они часто демонстрируют повышенную тревожность при необходимости использовать компьютер в своей работе.

В педагогической науке существует множество определений понятия «компетентность». Всего нами изучено более десяти определений этого понятия, которые не противоречат друг другу и выделяют носителя компетентности – интеллектуально развитую личность, способную целесообразно и активно действовать, самостоятельно ставить задачи в своей профессиональной деятельности и добиваться их решения.

Мы рассматриваем компетентность как интегративное качество личности, обеспечивающее выполнение функциональных обязанностей специалиста на творческом уровне и развивающееся в ходе профессиональной деятельности.

Термин «информационная компетентность», появившийся на официальном уровне в 1992 году в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе», включен в текст «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.», где система универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности названы «современными ключевыми компетенциями». Наиболее пристальное внимание отечественных ученых к понятию «информационная компетентность» наблюдается в связи с вхождением России в Болонский процесс [4, с. 18].

В исследованиях О. Б. Зайцевой понятие «информационная компетентность» трактуется как сложное индивидуально-психологическое образование на основе интеграции теоретических знаний, практических умений в области инновационных технологий и определенного набора личностных качеств [1, с. 18].

В современных условиях определяются два ориентира использования и понимания термина: первый связан с формированием понятия «информационная компетентность» в смысле использования компьютерных технологий с помощью средств (компьютера, банка данных, электронных носителей и др.); второй ориентир рассматривает информационную компетентность учителя как процесс восприятия информации человеком, операции с информацией в профессиональной деятельности учителя. В этом смысле информационная компетентность педагога понимается как особый тип организации предметно-специальных знаний, позволяющих принимать эффективные решения в профессионально-педагогической деятельности [4, с. 19].

Учитывая существующие научные точки зрения, можно определить, что информационная компетентность (ИК) – это сложное индивидуально-психологическое состояние, достигаемое в результате интеграции теоретических знаний и практических умений работать с информацией различных видов, используя новые информационные технологии. Информационный компонент в профессиональной деятельности учителя позволяет решать разнообразные педагогические задачи, определять цели работы, осуществлять диагностику уровня и состояния проектируемого объекта; отбирать содержание и педагогические технологии, адекватные планируемому результату и оценивать его качество.

С учетом изложенных выше особенностей личностных качеств учителей гуманитарного цикла и специфики преподаваемых предметов, необходимыми слагаемыми информационной компетентности педагогов гуманитарного цикла можно считать:

- знание основных направлений, содержания и темпов развития средств информатизации образования;
- знание принципов формирования, отбора и использования образовательных электронных изданий и ресурсов;
- знание основных положительных и отрицательных аспектов использования информационных и телекоммуникационных технологий в образовании;
- знание общих методов информатизации, адекватных потребностям конкретного учебного процесса, контроля и измерения результатов обучения, внеучебной, научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности общеобразовательного учреждения;
- знание требований, предъявляемых к оценке качества средств информатизации образования;
- знание терминологии информатизации образования;
- умение эффективно и целесообразно использовать все перечисленные знания в профессиональной образовательной практике, научно-исследовательской деятельности и для самообразования.

Для проведения необходимой оценки уровня ИК каждого учителя мы в своем исследовании используем известную, достаточно простую и понятную, в первую очередь самим учителям, систему оценки:

- 1) элементарный уровень включает: понимание общих целей информатизации общества, распознавание и узнавание информационных процессов и явлений; усвоение начал формализации и алгоритмизации, методов исследования, получения знаний, фрагментарных сведений о типах и структуре персональных компьютеров, использование игровых технологий; овладение первоначальными навыками работы, техникой использования простейших прикладных программ, оргтехники и измерительной техники и т. п.
- 2) функциональный уровень предполагает: внутреннее принятие целей компьютеризации, комплексное знание о структуре технических и программных средств ЭВМ, о ведущих направлениях их развития и готовность использовать их в профессиональной деятельности; усвоение основ информатики (системного подхода и анализа, информологии, программирования, экспериментирования, когнитологии, методов познания); владение навыками пользователя персонального компьютера, умения работать с универсальным и специализированным прикладным программным обеспечением, с информационными системами, подготовка публикаций с использованием современных средств.
- 3) системный уровень подразумевает: осознание стратегических и тактических задач информатизации общества, глубокое и полное знание технического и программного обеспечения, грамотное применение системного программного обеспечения, творческое использование различных видов прикладного программного обеспечения и информационных систем, владение основами моделирования и экспериментирования. На этом уровне информатизация общества приобретает глубокий личностный смысл для учителя. Знания и умения в области информатики становятся системными. Специалист этого уровня правильно распознает проблемные ситуации, адекватно выбирает стратегию и грамотно реализует тактику решения поставленных задач с использованием информационных технологий в профессиональной деятельности, умеет принимать нестандартные решения и анализировать информационные процессы, стремится к расширению и углублению своих профессиональных знаний. Он имеет навыки работы со средствами искусственного интеллекта, владеет высокопрофессиональным языком, обладает навыками научно-исследовательской деятельности [1, с. 20].

Изучая проблему информационной компетентности, мы столкнулись с весьма узкой трактовкой информационной компетентности специалиста. Так, Е. В. Иванова считает, что информационную компетентность специалиста гуманитарного профиля определяют такие слагаемые его деятельности, как: владение навыками работы с информацией, представленной в электронном виде; знание и умение использовать рациональные методы поиска и хранения информации в современных информационных массивах; умение представить информацию в сети Интернет; владение навыками организации и проведения уроков и внеклассных мероприятий с использованием телекоммуникационных технологий; умение организовать самостоятельную работу учащихся посредством интернет-технологий; владение навыками использования телекоммуникационных технологий по конкретному предмету, с учетом его специфики [2].

Е. В. Сидорова также указывает, что специалисты гуманитарного профиля, прежде всего, должны уметь решать задачи, связанные с: подготовкой и обслуживанием электронной документации, а именно владеть соответствующими техниками и технологиями; подготовкой и использованием компьютерных презентаций продуктов профессиональной деятельности (статей, публикаций др.); овладением цифровыми технологиями видеомонтажа с целью повышения профессионализма в области создания роликов [4, с. 166].

При таком подходе акцент делается на обязательность владения компьютером на уровне пользователя, приоритет отдается информации, представленной в электронном виде. Очевидно, что в реальных условиях общеобразовательного учреждения учитель обязан использовать различные источники информации на различных носителях и формировать у учащихся соответствующие навыки получения информации из различных источников, навыки ее переработки и использования для формирования целостной картины мира, основанной на гуманистических ценностях. Кроме того, практика работы показывает, что низкий уровень владения компьютером, не мешает опытным педагогам литературы, истории, английского языка активно использовать информационные технологии в образовательном процессе на базе возможностей информационной среды школы. Мы не можем согласиться с мнением Е. В. Ивановой и Е. В. Сидоровой, потому что информационная компетентность педагога – это многоаспектное понятие, включающее мировоззренческие, этические и ценностные ориентации, определяющие ответственность за создание, использование и передачу информации.

Информационная компетентность динамична, она должна постоянно развиваться, так как вне познавательной деятельности говорить об информационной компетентности бессмысленно. Поэтому возникает необходимость создания в школе модели повышения информационной компетентности учителей, позволяющей осуществлять данный процесс целесообразно, целостно и поэтапно на основе деятельностного подхода.

Проблематика повышения информационной компетентности учителя находится на пересечении предметных полей философии, педагогики, психологии, социологии и технических наук. Анализ научной литературы показал, что если проблема развития компетентности вообще (Ю. Н. Емельянов, Л. А. Петровская, М. А. Холодная, Н. В. Яковлева и др.), профессиональной компетентности (К. А. Абульханова-Славская,

И. А. Зимняя, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Сластенин, С. Б. Серякова и др.) и информационной компетентности специалиста (А. В. Гоферберг, Д. В. Голубин, О. Б. Зайцева, А. Л. Семенов, Н. Ю. Таирова и др.) как части его профессиональной компетентности – далеко не нова, то проблема формирования и повышения информационной компетентности учителя стала разрабатываться относительно недавно.

Исследования данной проблемы определяются следующим рядом направлений:

- идеи непрерывного образования обоснованы А. П. Владиславлевым, А. В. Даринским, Э. Д. Днепровым, В. И. Жуковым, Н. Э. Касаткиной, Н. Н. Нечаевым, А. М. Новиковым, В. Г. Онушкиным и др.;
- вопросам теории и практики информатизации образования посвящены исследования Я. А. Ваграменко, В. А. Извозчикова, А. Ю. Кравцовой, О. А. Козлова, Ю. А. Первина, И. В. Роберт, И. В. Соколовой и др.;
- вопросы системного анализа педагогических явлений освещены в работах В. В. Краевского, Н. Д. Никандрова, Т. И. Шамовой и др.;
- основы теории управления педагогическими и социальными системами изложены Ю. К. Бабанским, А. А. Бодалевым, В. П. Беспалько, Е. С. Кузьминым, Л. В. Мардахаевым, В. А. Сластениным и др.;
- вопросы самоопределения личности в профессиональной деятельности, а также диагностики профессионально важных качеств специалистов рассмотрены Н. А. Аминовым, Ш. А. Амонашвили, С. А. Батышевым, П. Я. Гальпериним, А. С. Запесоцким, Е. А. Климовым, Н. Д. Кучугуровой, Б. Ф. Ломовым, С. Л. Рубинштейном, И. П. Смирновым, С. Н. Чистяковой и др.;
- современные концепции профессиональной подготовки и повышения квалификации педагогических кадров представлены в трудах И. Ю. Алексашиной, А. Ф. Ильясова, В. С. Леднева, Э. М. Никитиной, Л. Я. Олиференко, В. В. Серикова и др.
- труды по формированию информационной среды учебных заведений А. А. Андреева, Ю. Н. Афанасьева, В. В. Рубцова, В. А. Ясвина и др.);
- понятие «информационная компетентность» раскрыто в трудах В. Л. Акуленко, М. Г. Дзугоевой, Дж. Равена, М. В. Рыжакова, А. Л. Семенова, Н. Ю. Таировой, О. М. Толстых, А. В. Хуторского и др.;
- развитие информационной компетентности учителей в системе дополнительного профессионального образования исследовано С. А. Дочкиным, С. В. Маловидченко, А. А. Темербековой и др.

Современные научные исследования свидетельствуют о том, что в науке сложились значимые теоретические и практические предпосылки анализа исследуемой проблемы. Однако, несмотря на разносторонность выполненных исследований и их несомненную теоретическую и прикладную значимость, задача повышения информационной компетентности учителей гуманитарного цикла в условиях информационно-образовательной среды школы остается открытой для теоретического осмысления и экспериментального изучения. Научные исследования исследуемого феномена носят фрагментарный характер и не отражают системного видения проблемы повышения информационной компетентности учителя как приоритетного направления его личностного развития в педагогической деятельности. Необходимость развития информационных знаний и умений учителя обуславливает потребность поиска современных форм, методов и средств повышения квалификации, в условиях которых формирование исследуемой компетентности представляет собой не столько результат, сколько процесс, механизм, обеспечивающий непрерывность информационной деятельности.

Профессиональное образование, полученное в одних социальных условиях, мало способствует, а иногда и препятствует эффективному осуществлению процесса повышения квалификации в совершенно иных современных социальных условиях. Поэтому акцент в переориентации учителя следует делать на повышении информационной компетентности именно в системе непрерывного образования.

Актуальность повышения информационной компетентности учителей гуманитарного цикла в системе непрерывного образования проявляется в необходимости разрешения системы противоречий между:

- объективной потребностью общества в специалистах, обладающих информационной компетентностью и недостаточным уровнем ее сформированности у самих учителей;
- динамичностью социально-экономических и технологических преобразований в обществе и инертностью системы повышения квалификации педагогических кадров, не успевающей своевременно и адекватно реагировать на эти изменения;
- осознанием необходимости повышения информационной компетентности учителей гуманитарного цикла и отсутствием теоретической разработанности данной проблемы в педагогике средней школы;
- признанием значимости в структуре личности и профессиональной деятельности учителя информационной компетентности, необходимости ее постоянного повышения и недостаточной теоретической и методической разработанностью этой проблемы в педагогической науке;
- доступностью большого количества информации (учебно-методического материала, традиционного печатного и электронного формата) и отсутствием технологий, способствующих развитию навыков работы учителя с информацией и эффективного использования ее в профессиональной деятельности.

Систематизация этих противоречий, а также осмысление практики вузовского и послевузовского образования позволили актуализировать основное противоречие между объективной потребностью современного общества в учителе, обладающем высоким уровнем информационной компетентности, и отсутствием разработанного теоретического и методического обеспечения повышения информационной компетентности учителя гуманитарного цикла.

Важно отметить, что, опираясь на научные выводы Б. С. Гершунского, мы рассматриваем информационную компетентность учителя как элемент его профессиональной компетентности.

Мы считаем, что названные противоречия могут быть устранены, если на уровне общеобразовательного учреждения будут созданы:

- организационные условия для повышения информационной компетентности учителей;
- материально-техническая база работы с информационными ресурсами;
- образовательно-мотивационная среда, направленная на побуждение учителя к совершенствованию своего профессионализма в сфере информационной деятельности;
- условия для непрерывного самообразования как неотъемлемой части профессиональной деятельности учителя;
- условия отбора и систематизации теоретических знаний и имеющихся навыков в области работы с информацией;
- условия для решения профессионально-ориентированных задач интеграционного характера;
- система диагностики и мониторинга уровней сформированности информационной компетентности учителя;
- система оценки качества педагогической деятельности на основе информационной компетентности.

Проблема повышения ИК учителя объективно сложна еще и потому, что образование является достаточно консервативной системой, медленно откликающейся на запросы инфосферы.

На этом фоне становится необходимым научно-исследовательский поиск новых подходов, эффективных форм, методов и средств, обеспечивающих повышение информационной компетентности учителей и возникает необходимость научного обоснования и практической реализации модели повышения информационной компетентности учителей гуманитарного цикла в условиях информационно-образовательной среды школы, интегрирующей ресурсные потенциалы различных социально-педагогических систем, моделирующей новый тип педагогической реальности и, соответственно, профессиональной деятельности педагога, призванного непрерывно повышать свою квалификацию.

Повышение информационной компетентности учителя, с одной стороны предстает как основа непрерывного профессионального образования, а с другой – как составная часть и важнейшая системная характеристика развития личности учителя. Способность учителя гуманитарного цикла эффективно работать с информацией (получение, накопление, передача, кодирование, преобразование, использование для решения образовательных проблем, рефлексия результата) позволит решить следующие задачи образования:

- выработку компетентности в понимании природы информационных процессов;
- развитие гуманистически ориентированной информационной ценностно-смысловой сферы личности (мотивов, потребностей, целей, стремлений, мировоззрения);
- выработку развитой информационной рефлексии, отслеживание учителем своей деятельности по формированию информационной компетентности и осознание внутренних изменений, происходящих в нем;
- содействие творчеству в профессиональной сфере.

На первый взгляд, можно утверждать, что уже имеются широкие возможности в подготовке и переподготовке кадров, обладающих достаточным уровнем информационной компетентности, способных обеспечить модернизацию образования.

Во-первых, система высшего образования претерпела серьезные изменения, связанные с введением новых требований к подготовке специалистов. Существует обширная научная база, обеспечивающая основу формирования информационной компетентности будущих учителей. Однако, некоторые современные исследователи [3, с. 18; 1, с. 10] сходятся во мнении, что существенным недостатком сложившейся информационной подготовки специалистов в вузах является ее излишняя ориентация на стандартные технологии в ущерб развитию аналитических навыков, в частности навыков принятия решений в современной информационной среде.

Современная информационная среда исключительно динамична. С точки зрения системного подхода она является открытой системой, которая подчиняется законам нелинейной динамики (И. Пригожин, Г. Хакен). Эта динамика характеризуется, в частности, появлением «точек бифуркации», в которых детерминированный процесс разветвляется. Такие процессы невозможно вложить ни в одну последовательность автоматических действий, т. е. невозможно подобрать алгоритм. Решающее значение в этом случае приобретает умение принимать решение на основе анализа имеющейся информации, верно определить

направление дальнейшего движения» [1, с. 10]. У выпускников педагогических вузов названное умение часто остается не сформированным, что затрудняет их дальнейший профессиональный рост.

Во-вторых, существует система повышения квалификации педагогических и руководящих работников образования, характеризующаяся достаточно разветвленной сетью учреждений, в составе которых Российская академия повышения квалификации и переподготовки работников образования, региональные институты повышения квалификации работников образования, многочисленные курсы (школы, центры) повышения квалификации педагогических и руководящих работников системы образования. Кроме того, в структуре многих вузов функционируют факультеты повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования.

Однако практика показывает, что существующая система не готова обеспечивать подготовку педагогических работников к модернизации образования на том уровне, который определяется темпами происходящих в обществе изменений. В значительной степени это обусловлено недостаточностью связей между звеньями государственно-общественного управления образованием, методическими службами и самими учреждениями по решению конкретных проблем, ежедневно возникающих в практике образования. Кроме того, устаревшие методы обучения в сочетании с устаревшим содержанием, с которыми учителя сталкиваются при посещении многих курсов повышения квалификации, приводят к снижению мотивации педагогов, создают ложное представление о низком уровне развития современной педагогики. Существующие недостатки свидетельствуют о существовании серьезного кризиса в системе повышения квалификации.

Очевидно, что требуется принципиально иной подход к повышению профессиональной компетентности учителя. Необходимо обеспечить единство объективных и субъективных факторов, которые влияют на эффективность системы повышения квалификации, обеспечить возможность саморегуляции и эволюционирования системы непрерывного образования.

В рамках школьной системы повышения информационной компетентности учителей, которая направлена на обеспечение эффективности учебно-воспитательного процесса, непрерывность повышения квалификации учителя, возможность самореализации всех участников образовательного процесса, выбором субъективно приемлемых и индивидуально-адекватных способов профессиональной деятельности, особое внимание необходимо уделять формированию у учителя положительной мотивации к деятельности по обеспечению информатизации образовательного пространства школы.

Руководитель школы должен очень точно и своевременно оценивать реальный уровень информационной компетентности учителей, степень их участия в специально организованной информационной деятельности по преобразованию информационно-образовательной среды учреждения в целях своевременной коррекции индивидуальных траекторий повышения ИК учителя через систему индивидуальных заданий, выполнение которых социально значимо для школы в целом или лично для учителя.

В качестве признаков информационного поведения, характеризующих уровень информационной компетентности учителя, можно выделить следующие:

- содержание информационных потребностей и интересов;
- мотивы обращения к различным источникам информации и связанные с этим ожидания;
- степень удовлетворения информационных потребностей;
- способы поиска, хранения, переработки информации;
- процесс усвоения и применения полученной информации в различных сферах своей деятельности;
- способы распространения новой информации;
- используемые каналы профессиональных коммуникаций, их интенсивность, результативность и предпочтительность;
- разнообразие привлекаемых материалов на русском и иностранных языках, широта их тематики и т. п.;
- понимание сущности и использование специальных терминов.

В реальной практике учитель включается в формирование и преобразование информационно-образовательной среды школы, анализируя и используя имеющиеся информационные ресурсы и дополняя ее продуктами своей информационной деятельности: учебно-информационными проектами, программами дополнительного образования, адаптированными педагогическими методиками, преобразованным учебным кабинетом, портфолио достижений и др. В процессе такой деятельности происходит осмысление уровня профессиональных возможностей учителя, рефлексия результатов, что уже способствует повышению информационной компетентности учителя.

На следующем этапе важно организовать взаимодействие учителей на уровне методических объединений, межшкольных педсоветов, творческих групп, изучение опыта коллег. Сравнение результативности работы способствует возникновению у учителя потребности в определении траектории личностного роста на основе информационной компетентности, самостоятельного определения новых педагогических задач, решение которых потребует дальнейшего повышения информационной компетентности. Таким образом, наступает этап, когда учитель осознает необходимость повышения квалификации, самостоятельно опреде-

ляет интересующий его круг проблем, определяет форму повышения квалификации и постепенно выходит на более высокий уровень профессиональной компетентности.

Администрация школы выполняет в этом процессе ряд функций:

- определение конкретных целей и задач, достижение которых является для школы социально значимым результатом;
- создание модели повышения информационной компетентности учителей в условиях информационно-образовательной среды школы, в которой определены содержание информационной компетентности учителя, этапы ее повышения, условия функционирования модели, индикаторы результативности ее функционирования, намечены пути ее совершенствования;
- повышение мотивации учителя к определенным видам деятельности через моральное и материальное стимулирование;
- расширение взаимодействия с социальными партнерами;
- развитие материально-технической базы учреждения;
- оценка эффективности использования информационной компетентности учителя в достижении целей школьного образования.

Следующим этапом развития информационной компетентности педагогов является самообразование как важнейший компонент непрерывного образования. Самостоятельное обучение может рассматриваться как набор стратегий метапознания, дополнительных к основному обучению. Способность учиться самостоятельно открывает возможность глубоко подходить к изучаемому материалу.

Самостоятельное обучение как процесс, инициатором которого выступает сам обучающийся, подразумевает:

- определение собственных академических потребностей;
- определение предметных областей, подлежащих изучению (постановка целей);
- оценка требуемых человеческих и иных ресурсов;
- выбор и применение стратегий обучения;
- самооценка результатов.

В качестве вывода следует отметить, что учитель, в особенности гуманитарного цикла, обладающий требуемым современным уровнем развития информационной компетентности и получающий реальный позитивный результат от применения информационных технологий, что выражается в принципиально ином качестве образования и уровне взаимодействия с учащимися и другими участниками образовательного процесса, является тем «учителем, открытым для всего нового», который и призван стать центральной фигурой современной образовательной системы.

Литература:

1. Зайцева О. Б. Формирование информационной компетентности будущих учителей средствами инновационных технологий // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Брянск. – 2002. – 23 с.
2. Иванова Е. В. Информационная компетентность учителя в современной школе [Электронный ресурс] // Электронное научное издание «Письма в Emissia Offline». – СПб., ART 922. 2003 г. Режим доступа: <http://www.emissia.50g.org/offline/2003/922.htm>
3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» / Вестник образования, специальное приложение. – М., ПРО-ПРЕСС, 2009.
4. Сидорова Е. В. Развитие информационной компетентности учителя как условие эффективного решения профессиональных задач: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.01, СПб. – 2006. – 166 с.

Л. В. Федякина, Н. И. Никитина

О формировании квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации

Аннотация: в статье обосновывается система квалиметрических компетенций руководителей общеобразовательной школы и модель процесса их формирования в системе повышения квалификации административно-управленческих и педагогических кадров; рассмотрены дидактические механизмы, условия реализации данной модели в реальном образовательном процессе института повышения квалификации учителей.

Ключевые слова: система квалиметрических компетенций директора школы; моделирование; институт повышения квалификации учителей.

В современной России стратегически актуальной стала проблематика квалитологии образования – науки и практики осуществления оценки качества образовательных систем и личностного развития обучающихся, определения социальной эффективности реформ образования, их коррекции с учетом результатов, выработки новых стратегий, направлений социального развития общества и человека, оптимизации функционирования образовательных систем различного уровня (локального, муниципального, регионального, федерального). Все это объективно определяет необходимость совершенствования повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений, владеющих технологиями квалиметрии образования как прикладной аналитико-оценочной деятельности, системы методов ее осуществления.

Возрастание интереса общества к проблемам образования перемещает понятие «качество образования» из сферы изучения и анализа узкого круга специалистов в сферу государственной политики, делает его предметом широких общественных, профессиональных и научных дискуссий. Концепция модернизации российского образования предусматривает создание форм независимой объективной оценки качества образования для установления степени соответствия реальных достигаемых образовательных результатов требованиям государства, социальным и личностным ожиданиям с последующим принятием на этой основе обоснованных управленческих решений. Для обеспечения объективной оценки качества образования в регионах России создаются инструментарий и институциональная основа региональных систем оценки качества образования (РСОКО) – составляющих Общероссийской системы оценки качества образования (ОСОКО).

Современной школе как никогда ранее требуются руководители, способные проектировать и осуществлять управленческий процесс на основе всесторонней научно-обоснованной оценки качества и эффективности функционирования общеобразовательного учреждения. Реальные изменения в содержании, организации образовательного процесса требуют и новых методов, форм, инструментария оценивания качества результатов школьного образования. Государственно-общественный заказ на руководителя школы, обладающего квалиметрической компетентностью, предполагает создание принципиально новой модели повышения квалификации административных работников образования, призванной помочь руководителю в овладении квалиметрическими компетенциями.

*Федякина Лидия Васильевна,
доктор педагогических наук, доцент, проректор по управлению качеством социального образования и учебно-воспитательной работе РГСУ.*

*Никитина Наталья Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор
Российского государственного социального университета, Отличник народного просвещения РФ.*

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

В науке имеются определенные предпосылки для решения теоретических и прикладных задач, связанных с формированием квалиметрической компетентности руководителей общеобразовательных учреждений в системе повышения квалификации. Общие теоретико-методологические основы процесса модернизации последипломного образования педагогических и управленческих кадров раскрыты в исследованиях В. Ю. Кричевского, Э. М. Никитина, Е. П. Тонконогой, К. М. Ушакова, Т. И. Шамовой и др. Теоретические основы профессиографического исследования деятельности руководителей общеобразовательных школ отражены в работах В. А. Караковского, М. И. Кондакова, В. С. Лазарева, П. И. Третьякова, Е. А. Ямбурга и др. Андрагогический аспект профессионально-личностного развития руководителей общеобразовательных учреждений в системе постдипломного образования отражен в трудах Н. В. Кузьминой, В. П. Симонова, Н. Е. Орлихиной и др. В исследованиях В. И. Зверевой, В. А. Кальней, Л. Е. Курнешовой, О. Г. Хомерики и др. разработаны теоретико-методические подходы к развитию профессиональной компетентности директора школы. Изучению квалиметрии образования как самостоятельной отрасли научного знания посвящены работы С. И. Григорьева, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, Ю. К. Черновой и др. Зарубежными учеными (П. Бродфуд, Э. Вулф, Дж. Глас, Х. Голдштейн, К. Джиппс, М. Э. Локхед, В. Оконь и др.) исследованы отдельные аспекты проблемы оценивания качества и результативности образовательных систем. В ряде докторских (В. И. Звонников, Н. К. Зотова, М. В. Карнаухова, Д. Г. Левитес и др.) и кандидатских (Н. Ю. Волковинская, А. В. Нестеров, Т. Е. Платонова и др.) диссертаций последних лет рассмотрены различные аспекты проблемы формирования аналитико-оценочных компетенций педагогов в системе повышения квалификации.

Однако недостаточно исследований, раскрывающих специфику формирования в системе повышения квалификации квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения с учетом современных квалификационных требований к их профессионализму и особенностей инструментария оценки качества образования. Между тем, квалиметрическая компетентность руководителя общеобразовательного учреждения является одним из важных факторов высокой результативности его труда, обеспечивающим устойчивое конкурентоспособное развитие школы, основанное на повышении качества образования. Это определяет объективную необходимость формирования в институтах повышения квалификации основ квалиметрической компетентности руководителей школ. Процесс формирования данной компетентности эффективен, если: а) повышение квалификации носит системный характер, базируется на общественно-государственных требованиях к уровню управленческой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения, строится дифференцированно с учетом квалиметрической подготовленности, опыта практической деятельности, обеспечивая личностный профессионально-компетентностный рост директора школы; б) содержательное наполнение дисциплин учебного плана формируется на основе профессионально-прикладного подхода, предполагающего выявление и научное осмысление специфики квалиметрической компетентности руководителя школы; обеспечивается индивидуальной траекторией профессионально-личностного роста директора школы с учетом развития квалиметрического инструментария, контрольно-оценочных процедур, технологий и растущих потребностей в их использовании в системе школьного образования; в) обеспечивается практико-ориентированное интегративное квалиметрическое образование руководителя школы на основе межпредметных связей учебных дисциплин правового, социокультурного, психологического, социально-педагогического профиля, реализуется пооперационное овладение системой квалиметрических компетенций, методов и технологий управления качеством образования; г) созданы и реализуются необходимые условия, способствующие формированию квалиметрической компетентности руководителей школы в системе повышения квалификации.

Для реализации положений Президентской программы «Подготовка управленческих кадров для народного хозяйства Российской Федерации» (подпрограмма «Управление в социальной сфере») учреждениям, осуществляющим повышение квалификации и профессиональную переподготовку управленческих кадров для системы образования, необходимо модернизировать учебный процесс с целью формирования у слушателей (руководителей школ) квалиметрической компетентности, позволяющей повысить эффективность управленческой деятельности по развитию образовательного учреждения. В современной школе квалиметрическая (аналитико-оценочная, экспертно-прогностическая) деятельность является одним из ведущих направлений в административно-управленческой работе и, в конечном счете, определяет характер профессиональной деятельности руководителя школы, ее направленность и эффективность. Однако учеными (М. М. Поташник, Н. А. Селезнева, В. П. Симонов и др.) отмечается, что в проведении квалиметрического педагогического анализа большинство руководителей школ испытывают затруднения, поскольку не овладели этим видом деятельности в полной мере.

Категория «качество школьного образования» нашла широкое отражение в многочисленных научных трудах, где рассматриваются разные ее аспекты: социологическая направленность и значимость оценки качества образования (И. К. Кошечева); методологические основы квалитологии образования (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто); вопросы мониторинговых исследований и контрольно-оценочных процедур в системе школьного образования (А. А. Елютина, М. В. Мартыненко); проблемы управления качеством образования

(В. А. Байденко, А. Г. Бермус, М. М. Поташник, В. П. Симонов). Результаты ретроспективного анализа проблемы оценки качества образования в отечественной и зарубежной теории и практике позволяют констатировать, что каждая эпоха выдвигает свою оценочно-образовательную парадигму, наполняя ее своими представлениями о сущности и содержании, объектах и субъектах, функциях и формах, методах и технологиях, диагностической и этической сторонах оценочной, контрольно-измерительной деятельности.

Анализ содержательного наполнения понятий «профессиональная компетентность руководителя школы» (Е. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Ю. А. Конаржевский, А. К. Маркова и др.), «квалиметрическая культура руководителя образовательного учреждения» (Н. А. Селезнева, А. И. Субетто, Т. И. Шамова и др.), обобщение собственных научных изысканий по его трактовке позволили сформулировать следующее определение: квалиметрическая компетентность руководителя общеобразовательного учреждения – системно-личностное образование специалиста, отражающее единство его теоретико-управленческой подготовленности и практической способности комплексно применять прикладные аналитико-оценочные (квалиметрические) технологии в профессиональной сфере для решения вариативных задач повышения качества школьного образования. Данная компетентность характеризует администратора с позиции эффективной реализации управленческих задач в системе «субъекты целостного педагогического процесса – аналитико-оценочная информация – качество образования – управление образовательной системой».

Квалиметрическая компетентность руководителя школы включает в себя совокупность компетенций: *нормативно-правовых* (умение осуществлять квалиметрические процедуры в соответствии с законодательством об образовании; реализация в различных сферах жизнедеятельности образовательного учреждения законодательных норм; умение разрабатывать и реализовывать на основе нормативно-правовой базы федерального и регионального уровней локальные нормативные акты по обеспечению оценки качества школьного образования),

этико-диагностических (умения сохранять конфиденциальность диагностических данных; выбирать валидные диагностические методики; осуществлять репрезентативную выборку респондентов для квалиметрического исследования; реализовывать этические нормы диагностических процедур),

оценочно-измерительных (умения выбрать тип шкалирования и шкал, установить диапазон, интервал измеряемых параметров, определить границы распространения свойств, определить базовые значения показателей, применять метод определения средних показателей, используя понятия теории вероятности; применять комплексный метод определения показателей качества при известной функциональной зависимости);

экспертно-аналитических (умения применять метод экспертных оценок; определять и аргументировать необходимую и достаточную точность оценки измеряемого качества; умения осуществлять мониторинг качества предоставляемых учреждением образовательных услуг, определять индекс удовлетворенности «их потребителей», социальных партнеров; аналитические умения выявлять причины снижения эффективности деятельности подсистем школьного образовательного пространства и разрабатывать научно-обоснованные проекты повышения результативности функционирования структурных подразделений образовательного учреждения);

модельно-прогностических (умения составлять и обосновывать описательные и качественные модели образовательных систем; графовые (сетевые) модели; умение разрабатывать и реализовывать индивидуальные стратегии профессионального и личностного роста субъектов целостного педагогического процесса);

компьютерно-информационных (умения использовать компьютерные технологии при обработке массивов оценочно-аналитической, диагностической информации; для самообразовательной деятельности в сфере квалиметрии образования).

В процессе пилотажного этапа исследования на базе Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Тульской области у слушателей курсовой подготовки (168 человек из числа руководителей школ) по программе «Менеджмент в образовательной сфере. Управление качеством образования» была проведена диагностика сформированности компонентов квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения. Полученные материалы были обобщены, систематизированы по качественному проявлению основных компонентов, определяющих проявление данной компетентности. Это позволило выделить и охарактеризовать следующие уровни ее сформированности:

базово-технологический (интерес к проблеме квалиметрической компетентности руководителя школы; наличие базовых знаний для дальнейшего обобщения их в целостные системы; стремление к использованию типовых квалиметрических технологий в управленческой деятельности; качественная реализация некоторых базовых квалиметрических компетенций);

административно-дискретный (наличие общего представления об организационно-управленческих основах квалиметрической деятельности руководителя образовательного учреждения; умения самостоятельно решать типовые профессионально-управленческие квалиметрические проблемы в определенном

сегменте образовательного процесса; умение построить алгоритм применения математического аппарата к решению простейших прикладных задач квалиметрии школьного образования; сформированность базовых навыков самоанализа профессиональной деятельности; эпизодическое достижение успешности при решении сложных задач квалиметрии образования с применением математических технологий);

системно-управленческий (умения обобщать управленческие и квалиметрические знания в целостные системы на основе операций аналогии, классификации, анализа, синтеза; умение разрабатывать прогнозные модели образовательных процессов, оценивать их адекватность, выбирать методы математической обработки массивов информации; умение давать комплексную экспертную оценку продуктов образовательной деятельности; владение информационно-компьютерным инструментарием квалиметрии школьного образования; системное использование вариативных качественных методов и технологий менеджмента в профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения; развитые аналитико-рефлексивные умения обеспечивают глубокое понимание состояния и перспектив развития школы как сложной системы);

профессионально-исследовательский (стремление разработать и обосновать авторские методы решения нестандартных задач квалиметрии образования; умения комплексно анализировать профессионально-управленческие задачи, требующие нестандартного подхода для их решения; автоматизация применения комплекса прикладных математических технологий для решения задач квалиметрии образования; самостоятельность, эвристичность, критичность, дивергентность профессионального мышления; высокая степень эффективности менеджерской деятельности, обусловленная квалифицированным выполнением комплекса квалиметрических компетенций).

Модель процесса формирования квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в условиях системы повышения квалификации включает единство и взаимосвязь модулей:

функционально-целевого (профессионально-управленческие ориентиры квалиметрической подготовки администраторов школ, обеспечение индивидуальных траекторий развития их профессиональной компетентности в целях повышения качества учебно-воспитательного процесса школы);

проблемно-содержательного (основные проблемно-познавательные, информационно-ресурсные направления профессионально-прикладной, практико-ориентированной квалиметрической подготовки руководителей школ, обеспечивающие профессионально-личностный рост управленческих кадров);

процессуально-технологического (разработка методического и материально-технического обеспечения процесса формирования квалиметрической компетентности, инструментария курсов и модулей системы повышения квалификации квалиметрической подготовки руководителей школ, совокупность имитационно-профессиональных, проектных, контекстных, интерактивных, модульных образовательных технологий);

деятельностно-продуктивного (накопление опыта проявлений различных квалиметрических компетенций руководителя школы в реальной административно-управленческой практике; развитие форм научно-исследовательской деятельности по менеджменту и квалиметрии в образовательной сфере);

интегративно-результативного (наличие у руководителя школы индивидуального квалиметрического кейс-комплекта; мониторинг уровня сформированности основ квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения с привлечением внешних экспертных систем: областной и городской службы лицензирования и аттестации образовательных учреждений и педагогических кадров, Центров качества образования и др.); последовательность этапов ее реализации (ориентационно-пропедевтический; функционально-технологический; продуктивно-управленческий; системно-менеджерский).

Квалиметрическая компетентность руководителей школ в системе повышения квалификации формируется поэтапно:

ориентационно-пропедевтический этап (овладение основными квалиметрическими компетенциями на микроуровне);

функционально-технологический этап (освоение учебных дисциплин: менеджмент в образовательной сфере, квалиметрия школьного образования; сформированная практическая готовность к самостоятельному применению полученных знаний и алгоритмических квалиметрических технологий в профессиональной управленческой деятельности);

продуктивно-управленческий этап (выполнение курсовых работ по тематике, отражающей специфику квалиметрической деятельности руководителя школы; овладение основами квалиметрической компетентности на мезоуровне в процессе освоения содержания учебных дисциплин: оценка качества образовательных услуг; психология управления образовательными системами; стратегическое управление школой; наличие стандартизированного квалиметрического портфолио, кейс-комплектов руководителя школы);

системно-менеджерский этап (овладение квалиметрической компетентностью руководителя образовательного учреждения на макроуровне, который основывается на прогностическом и ресурсном подходах, способствующих эффективному функционированию школы как сложной системы с учетом ее своеобразия).

зия; участие в научно-исследовательской работе по проблемам менеджмента и квалиметрии в образовательной сфере).

В содержательном модуле модели особое место было отведено освоению сущности и технологии квалиметрического мониторинга, который понимается как непрерывное (на постоянной основе) наблюдение за деятельностью образовательной системы, сбор информации посредством педагогических измерений в целях активного воздействия на образовательный процесс для получения результатов обучения с заданными свойствами, характеристиками, параметрами. К функциям квалиметрической многоуровневой оценки качества школьного образования относятся: получение всесторонней и валидной информации о состоянии образовательной системы и ее подсистем; обеспечение надежной обратной связи между потоками передаваемой и усваиваемой информации; выявление результативности образовательного процесса; прогнозирование и управление развитием образовательных систем; определение рейтинга учащегося, образовательного учреждения, района, территории или региона на основе сопоставимости результатов исследования; обеспечение валидной диагностики особенностей учебного процесса, выявление пробелов в образовании конкретных учащихся, индивидуализация их обучения; создание условий для исследования самого образовательного процесса. Последовательность действий в обеспечении этих функций может быть следующей: 1) установление образовательных показателей; операционализация показателей в индикаторах (измеряемых величинах); установление комплекса критериев (норм как меры образования), по которым можно судить о степени их достижения; 2) совершенствование стандартизированных контрольно-измерительных материалов, контрольно-оценочных процедур, техники и технологии автоматизированной проверки результатов исследования, алгоритмизация форм их предъявления; 3) совершенствование методик шкалирования и оценки результатов педагогических измерений; 4) сбор и накопление метрических характеристик качества учебных достижений учащихся с использованием информационных технологий и программно-инструментальных средств; 5) систематизация информации и анализ результатов мониторинговых исследований, оценивание достигнутых результатов относительно требований стандартов; 6) представление образовательной индивидуальной и статистической информации по результатам контроля в формате, обеспечивающем многоуровневый и многоплановый педагогический анализ; 7) интерпретация результатов, моделирование состояния образовательной системы, прогнозирование направлений ее развития, выработка рекомендаций по совершенствованию образовательного процесса; 8) принятие управленческих решений и мер, направленных на получение положительных изменений в образовательной деятельности учебных учреждений в целях повышения ее результативности.

При подготовке слушателей к квалиметрической работе в образовательных учреждениях они овладевали математической технологией вычисления коэффициента качества обучения: $k_{об} = k_{тех}k_{соб}k_{конт}$, где $k_{тех}$, $k_{соб}$ и $k_{конт}$ – вычисляемые по специальным формулам средние оценки значений: коэффициента качества технологии учебного процесса, показателя качества собственно обучения по совокупности дисциплин, показателя качества контроля. Показатель качества обучения $k_{об}$ определяет итоговое качество учебного процесса с учетом всех изучаемых r дисциплин по совокупностям данных по всем обучаемым. Для вычисления значений коэффициента качества обучения $k_{об}$ необходимы на каждом этапе обучения исходные данные по организации и проведению учебных занятий, по методам контроля обучения и по психофизиологическим особенностям обучаемых.

Комплекс условий, обеспечивающих эффективность процесса формирования квалиметрической компетентности руководителя общеобразовательного учреждения в системе повышения квалификации включает следующие составляющие:

административно-организационные условия (учет при организации образовательного процесса института повышения квалификации требований современного рынка труда к уровню управленческой компетентности руководителя школы; соответствие материально-технической базы института повышения квалификации потребностям практического обучения в области квалиметрических информационных технологий, в том числе системных продуктов и программ; подготовленность педагогического состава курсовой системы повышения квалификации к обучению руководителей школ квалиметрическими технологиям);

дидактико-технологические условия (приоритетность практических технологий обучения, возможность дистанционного обучения, наличие компьютерных программ, видео-лекций; учет образовательных потребностей слушателей курсовой системы повышения квалификации; андрагогическое ценностно-смысловое диалоговое взаимодействие в процессе обучения взрослых);

индивидуально-профессиональные условия (мотивированность и активность слушателей системы повышения квалификации, руководителей школ в овладении квалиметрическими компетенциями; экспертное включение директоров школ в мониторинговые квалиметрические исследования качества образовательного процесса; активизация научно-исследовательской работы слушателей системы повышения квалификации по применению квалиметрических технологий в школьном образовании; самообразовательная деятельность административных работников в сфере менеджмента и квалитологии образования).

Литература:

1. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
2. Симонов В. П. Диагностика личности и деятельности преподавателя и обучаемых. – М., 2003.
3. Спицнадель В. Н. Системы качества (в соответствии с международными стандартами ISO семейства 9000). – СПб, 2000.
4. Субетто А. И., Селезнева Н. А. Мониторинг качества непрерывного образования в России. Качество высшего образования как объект системного исследования. – Новосибирск, 1999.
5. Шихов Ю. А. Проектирование и реализация комплексного квалиметрического мониторинга подготовки обучающихся в системе «профильная школа – вуз»: Автореф. дис. на соиск. уч. ст. д.п.н. – Ижевск, 2008.

Т. Е. Лифанова

Профессиограмма специалиста по социальной работе: современный подход

Аннотация: в статье исследованы некоторые аспекты профессиограммы специалиста по социальной работе, основанные на опыте практической работы в сфере высшего профессионального образования. Публикуемые материалы нацелены на повышение качества подготовки специалистов для социальной сферы современной России. Материалы статьи можно использовать при разработке методологических основ теории и практики профессионального образования.

Ключевые слова: социальная работа, профессиограмма, профессиональные компетенции, критерий качества подготовки.

Социальная работа – это сложный процесс, требующий прочных знаний в области теории управления, экономики, психологии, социологии, педагогики, медицины, правоведения и т. д. Ее эффективность во многом зависит от самого социального работника, его умений, опыта, личностных особенностей и качеств.

С точки зрения официальных нормативных актов можно выделить следующие основные функции социального работника: диагностическая, прогностическая, правозащитная, организационная, предупредительно-профилактическая, социально-медицинская, социально-педагогическая, психологическая, социально-бытовая, коммуникативная [1, с. 49].

Для описания социального работника можно избрать язык способностей как проекцию определенных черт личности, отвечающих требованиям социальной деятельности и определяющих ее успешность:

- умение слушать других;
- понимать их; самостоятельность и творческий склад мышления;
- быстрая и точная ориентировка; организаторские способности; моральные качества и др.

Стиль поведения социального работника, обусловленный совокупностью его личностных качеств, его ценностными ориентациями и интересами, оказывает решающее воздействие на систему отношений, которую он формирует не только с клиентами, но и со своими коллегами, подчиненными и начальством.

Как показывает зарубежный опыт, от социального работника ожидается очень многое. В соответствии со «Стандартами классификации практической социальной работы в США» ему необходимо иметь представление о следующем:

- теории и методике работы с отдельным клиентом или группой клиентов;
- ресурсах и услугах, предоставляемых обществом (общиной);
- программах и целях социальных служб как в Штате, так и на федеральном уровне;
- организации местной инфраструктуры и развитии служб здравоохранения и социального обеспечения;
- основах социально-экономической и политической теории;
- расовых, этнических и других культурных группах в обществе (их морально-нравственных ценностях, жизненных укладах и вытекающих отсюда проблемах);

Лифанова Татьяна Евгеньевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедр
социальной работы филиала Российского
государственного социального университета в
г. Брянске.
e-mail: bobr1957@list.ru

- результатах профессиональных и научных исследований, которые можно использовать в практической работе;
- концепциях и методах социального планирования;
- теории и практике проведения наблюдений, в частности, за практической социальной работой;
- теории и практике управления персоналом;
- социальных, психологических, статистических исследовательских методах и методиках;
- теории и концепции управления службами социальной защиты населения;
- факторах окружающей среды и общества, влияющих на клиента;
- теориях и методах психосоциальной оценки различных видов и форм вмешательства со стороны социальных служб, а также дифференциальном диагнозе состояния клиента;
- теории и практике организационных и социальных систем и методов поощрения улучшения их работы;
- теории и методах адвокатской практики;
- этических стандартах и практике профессиональной социальной работы;
- теории и методах преподавания и обучения;
- тенденциях в проводимой политике социальной защиты населения;
- законах и постановлениях на местном, федеральном уровнях, а также на уровне штатов, влияющих на различные виды социальных услуг [2].

Исследования российских ученых, а также практика позволили выделить несколько групп умений для специалиста по социальной работе: когнитивные (умение анализировать и оценивать научный и практический опыт, выявлять и применять инновационные концепции и др.), коммуникативные (выявлять и учитывать в работе различия личностного, национального, социального и культурно-исторического характера, распознавать и преодолевать в отношениях с людьми агрессию и враждебность, минимизировать ярость с учетом риска для себя и для других и др.), конструктивные (умение вырабатывать решения с индивидами или при необходимости от их имени, вырабатывать решения, предусматривающие сотрудничество с другими учреждениями, ведомствами, профессионалами и др.), организаторские (умение исследовать и распознавать потребности в услугах, расширять сферы своих услуг и др.).

Суммируя все вышеперечисленные умения и профессиональные навыки социального работника, необходимо вывести критерии компетентности, применимые к людям, профессионально занимающимся заботой о других. Наиболее полно подобные критерии компетентности разработаны Советом по образованию США. Согласно этим критериям социальный работник должен уметь выполнять следующее:

- идентифицировать и оценить ситуацию в тех случаях, когда требуется начать (или прекратить), усилить, восстановить, защитить отношения между людьми и социальными институтами;
- разработать план, основанный на оценке проблемы и изучении достигаемых целей и адекватных выборов, и обеспечить его выполнение с целью улучшения благосостояния человека;
- развивать способности человека в решении проблем, в преодолении стрессов;
- связать людей с системами, которые обеспечивают их (людей) ресурсами, услугами и возможностями;
- эффективно защищать наиболее дискриминируемых и уязвимых членов сообществ;
- способствовать эффективному и гуманному действию систем, обеспечивающих людей услугами, ресурсами и возможностями;
- активно участвовать в создании новых, модифицированных или усовершенствованных систем услуг, ресурсов и возможностей, которые являются более справедливыми, обоснованными и чувствительными к запросам потребителей услуг, и в устранении тех систем, которые не являются справедливыми;
- оценить эффективность проделанной работы;
- постоянно совершенствоваться в профессии, расширяя базу профессиональных знаний и соблюдая стандарты и этические нормы профессии;
- содействовать совершенствованию службы.

Именно выполнение и соблюдение всех этих условий позволит социальному работнику профессионально выполнять свои обязанности и тем самым служить обществу в целом и конкретному человеку в частности.

Личностные качества социального работника можно разделить на три группы:

- первая – психофизиологические характеристики, являющиеся составной частью способности к данному виду деятельности;
- вторая – психологические качества, ориентированные на совершенствование социального работника как личности;
- третья – психолого-педагогические качества, направленные на создание эффекта личного обаяния [3, с. 47].

Восприятие людьми окружающего мира, а также их поведение в определенной степени зависит от уровня информированности. Поэтому среди прочих требований к социальному работнику одно из важных мест занимает его уровень информированности, который способствует расположению и доверительности к нему со стороны клиентов, выработки у них уверенности в том, что им будет оказана соответствующая помощь и поддержка.

Таким образом, уровень компетенций социального работника должен определяться следующими требованиями:

- хорошей профессиональной подготовкой, знаниями в различных областях психологии, педагогики, физиологии, экономики и организации производства, законодательства, информатики и математической статистики;
- обладанием достаточно высокой общей культурой, что предполагает наличие хороших знаний в области литературы, музыки, живописи и т. д.;
- владением информацией о современных политических, социальных и экономических процессах в обществе;
- обладанием предвидением и определенной социальной приспособляемостью (в связи с разнообразием контингента, нуждающегося в советах специалиста социальной сферы);
- наличием профессионального такта;
- обладанием эмоциональной устойчивостью, готовностью к психическим нагрузкам.

Серьезным резервом повышения эффективности труда работников социальных служб (которых часто называют обобщенно – «социальные работники») является адекватность представлений о требованиях к ним со стороны самих специалистов и их клиентов, в том числе пожилых людей и инвалидов.

Литература:

1. Профессиональная деятельность социального работника: содержание и организация. – М., 1993.
2. <http://www.ngplus.com.ua/rus/ngplus/2004-03-26/>
3. Холостова Е. И. Профессиональный и духовно-нравственный портрет социального работника. – М., 1993.

И. В. Марченко

Задачи и особенности социологического анализа института кадрового резерва

Аннотация: кадровый резерв представлен как социальный институт со своим статусом, социальной ролью и структурой. Отмечается важность социологического анализа данного института с позиций ключевых его характеристик.

Ключевые слова: институт кадрового резерва, социальный статус кадрового резерва, культура организации кадрового резерва.

Марченко Ирина Витальевна,
начальник отдела кадров Сибирской академии
государственной службы.
e-mail: riac@sapa.nsk.su

Характеризуя современную кадровую ситуацию в системе органов государственной власти и местного самоуправления, Президент Российской Федерации Д. А. Медведев на совещании 23 июля 2008 г. отметил, что государство слабо занимается вопросами кадровой работы, так как за последние 15 лет ничего нового не удалось создать, целостной системы нет, нет

единой системы мониторинга и информации о вакансиях, кадровые службы архаичны, не соответствуют задачам дня. Одним из препятствий развития является низкий уровень кадровой ротации. Как результат, нет «скамейки запасных», а решения о назначении на ведущие должности нередко принимаются по знакомству, по принципу личной преданности (здесь и далее ссылки на высказывания Д. А. Медведева приводятся по источнику: Российская газета. – 2008, 24 июля).

Эти и некоторые другие характеристики кадровой ситуации, высказанные в выступлении Д. А. Медведева, являются признаками того, что сложившаяся практика кадровой работы оказалась недостаточно продуманной, неэффективной, малопродуктивной. К тому же, ситуация осложняется в связи с тем, что на рынке труда профессионально подготовленных специалистов государственного и муниципального управления, учитывая специфику их профессиональной деятельности, найти практически невозможно, и в ближайшем будущем не стоит ожидать ее улучшения. Естественно, нельзя рассчитывать, что сама собой вдруг появится формация современных профессиональных управленцев, на которых испытывается такой голод. Выход из кадрового кризиса возможен лишь при серьезных переменах в государственной кадровой политике, во всей системе подбора, профессиональной подготовки и переподготовки, воспитания и мотивирования руководителей и специалистов к управленческой деятельности. Не случайно Президент страны поставил задачу пересмотреть подходы к существующей кадровой политике в сторону создания целостной системы воспроизводства и обновления профессиональной элиты в нашей стране. В качестве инструмента для этого он назвал «формирование общероссийского резерва управленческих кадров».

Институт кадрового резерва предстает как сложная социальная система, объединенная общими принципами и задачами, специфическими обязательствами и характерными чертами. Исторически на каждом этапе радикальных перемен в обществе существуют некоторые имманентные особенности формирования и функционирования института кадрового резерва. Но неизменной остается одна из его *ключевых характеристик* – целостность института кадрового резерва как системы. Суть ее в том, что все элементы института кадрового резерва как системы должны быть объективно обусловленными, взаимно согласованными, т. е. совместимыми, непротиворечивыми и нацеленными на обеспечение главной миссии, достижение единой цели, общего успеха.

Социологи позаимствовали и ввели в свой оборот термины «институт», «институализация» по вполне понятным основаниям. Имея множество значений, данные понятия в социологии управления имеют самостоятельное и конкретное содержание. Так, если речь заходит об институализации чего-либо, то в первую очередь понимается создание определенных условий, объединение ресурсов (людских, материальных, финансовых и др.), закрепление правил, норм, положений в нормативных правовых и иных актах, принятие идей, замыслов, постулатов и др., что в совокупности предстает как целостная система, как некий социальный механизм, как самостоятельный социальный организм.

Автор придерживается мнения, что под *социальным институтом* следует понимать определенную совокупность общественных отношений, связанных с упорядоченным функционированием на основе определенных норм и положений каких-то сторон жизнедеятельности общества или отдельной его части в виде локального социума. При таком подходе в качестве самостоятельных социальных институтов общества предстают: государство; сфера образования; сфера здравоохранения; система финансов; религиозные организации; армия; система государственной службы; система местного самоуправления; брачно-семейные отношения (семья); разного рода общественные организации и др.

Потому в широком толковании *социальный институт* – это совокупность правил, принципов, норм, придающих определенную устойчивость тому или иному виду человеческой деятельности. При этом социальный институт – чаще всего не какие-то конкретные лица (хотя человеческий фактор исключать нельзя) или учреждения, преимущественно это стандарты нормативного построения определенных общественных отношений, это правила существования и поведения людей в известных условиях. Социальные институты в каждом конкретном обществе отражают ценности данного общества.

Исследованием социальных институтов занимаются разные науки. Однако социологическая наука больше, чем какая-либо другая призвана синтезировать достижения различных научных школ с тем, чтобы давать обобщенное видение всей проблематики развития социальных институтов. Опираясь на творческое наследие зарубежных ученых и развивая собственные отечественные взгляды на роль и место социологии в современном обществе, социология оформилась как научная дисциплина, начиная с конца 80-х годов XX столетия стали присуждаться ученые степени кандидата и доктора социологических наук. Именно благодаря в том числе современной социологической мысли в обществе сегодня формируется достаточно полное представление о состоянии и перспективах развития российской модели государственного и муниципального управления. Государственное и муниципальное управление как самостоятельный социальный институт предстает в условиях нынешних реформ как самый сложный организм, как менеджмент особого рода, отличающийся от традиционного хозяйственного, предпринимательского и иного менеджмента как по целям, так и по ресурсной базе, по характеру кадровой политики и по другим основаниям.

В свою очередь, внутри системы государственного и муниципального управления, выступающей отдельным социальным институтом, могут институализироваться другие социальные институты. В частности, в качестве такового предстает *институт кадрового резерва*. Под таким институтом понимается совокупность конкретных взаимосвязанных форм и методов воспроизводства определенной категории трудовых ресурсов, предназначенных для замещения прежде всего открывающихся вакантных руководящих должностей.

Предметная сфера социологии управления включает ряд общесоциологических категорий, составляющих ее понятийный комплекс. Одной из таких категорий является *социальная структура* – совокупность социальных институтов, ролей и статусов. Кадровая технология в форме кадрового резерва предстает в качестве самостоятельного социального института, так как эта технология выполняет строго предписанную ей функцию, а именно: обеспечивать расширенное воспроизводство определенного вида трудовых ресурсов. Понятие функции тесно переплетается с понятием *роли*. К примеру, субъекты кадровой работы, отвечающие за подготовку кадровых резервов, это не только конкретные люди (специалисты), но и воплощение *социальной роли*, обладающей собственной функцией. Могут меняться субъекты кадровой работы, играющие те или иные роли в кадровоспроизводственном процессе, но сами они (роли) остаются, видоизменяются, усложняются, но сохраняются долго. Социология управления призвана это изучать. Так было и будет во все времена. Таким образом, стандартизированная форма выполнения социальной функции во имя удовлетворения конкретной фундаментальной потребности и есть общесоциологическая категория, именуемая социальным институтом, разновидностью которого является институт кадрового резерва.

Социология управления призвана также изучать *социальный статус* кадрового резерва. Под таким автор понимает социальное положение, позиционирование участников кадровых резервов в обществе, социальной среде, трудовом коллективе. Одни статусы принадлежат участникам кадровых резервов (резервистам) на правах человека, гражданина, другие приобретаются в ходе *социализации*, в том числе при прохождении подготовки в кадровом резерве. Статусы можно сравнивать. Так, статус резервистов выше статуса других обычных членов трудового коллектива, так как резервист рассматривается как потенциальный претендент на замещение вышестоящей должности.

Социология управления исходит из того, что совокупность людей, занимающих равную социальную позицию или выполняющих одинаковую (одну и ту же) роль, может называться *социальной группой*. Большие

и малые социальные группы могут различаться по множеству признаков. В силу этого кадровые резервы также признаются в качестве самостоятельной социальной группы. Особенности функционирования института кадрового резерва как самостоятельной социальной группы – важный предмет исследования социологии управления.

Институт кадрового резерва можно позиционировать в двух плоскостях – горизонтальной и вертикальной, в том числе рассматривать в разных уровнях. Поскольку все социальные статусы и роли организаторов подготовки кадровых резервов (субъектов кадровой работы) и самих резервистов связаны между собой определенными функциями, а стало быть, правами, обязанностями и ответственностью по отношению друг к другу, они образуют некий социальный конгломерат, именуемый *социальной структурой*. Такая структура характеризуется горизонтальной распространенностью в пространстве (например, резервы управленческих кадров в настоящее время имеются во всех 83 субъектах РФ) и вертикальной иерархичностью (к примеру, принято выделять резервы разных уровней: резерв государственного органа субъекта РФ, в целом резерв субъекта РФ, резерв федерального органа исполнительной власти, кадровый резерв Российской Федерации в целом). Таким образом, расслоение совокупного массива кадровых резервов на распределенные вертикально друг над другом группы (их можно именовать *стратами*) и расположенные горизонтально многочисленные социальные ячейки кадрового резерва в известной мере есть не что иное как определенная социальная стратификация института кадрового резерва. Этот аспект также не может оставаться вне зоны внимания социологии управления.

Итак, институт кадрового резерва в самом деле представляет собой сложный, многоплановый, многоаспектный социальный организм – это может быть только организованное, четко управляемое целое. Тем он и отличается от неорганизованных систем, функционирующих преимущественно на принципах хаотичности, неопределенности, непредсказуемости. Важнейшим признаком кадрового резерва как организованной системы выступает его *управляемость*. Но что такое управление кадровым резервом, и как оно должно осуществляться? Вопрос не простой, он требует всестороннего анализа.

С социологической точки зрения, управление есть властно-распорядительная форма закрепления определенного вида отношений в обществе, выраженных в терминах статусных предпочтений, ранговой иерархии участников управленческой деятельности, правомочий власти и подчинения, обязанностей и ответственности, свободы и принуждения и др. Техническая сторона социального управления также известна – это всего лишь рациональный способ достижения максимально возможного и общественно значимого эффекта при минимальных затратах ресурсов, усилий и времени. В этом и суть, и цель, и содержание управляющих воздействий при организации работы с резервом управленческих кадров. Такое управление может основываться на презумпции властных органов и полномочий субъектов кадровой работы, подчинении участников кадровых резервов всем тем распорядительным актам, решениям и предписаниям, которые исходят от правомочных субъектов кадровой работы.

Понятно, что социальное управление представляет собой наиболее рациональный способ организации всякого дела, в том числе может принимать различные формы (авторитаризм, либерализм, демократия, попустительство и др.), но в любом случае это должно быть целенаправленное воздействие субъекта управленческой деятельности на управляемый объект. То же самое происходит при руководстве процессами, связанными с формированием, подготовкой и использованием резерва управленческих кадров. Это особая тема для исследовательской деятельности, осуществляемой в рамках социологии управления, так как управлять процессами воспроизводства кадрового потенциала органов государственной власти (равно как и органов местного самоуправления) – значит побуждать конкретных людей (работников, специалистов, руководителей, государственных служащих, муниципальных служащих) к определенному поведению, к профессиональному развитию, к нравственному совершенствованию и т. д. Как это делать наилучшим образом? Социология управления призвана усилить поиск в этом направлении и найти полноценные ответы, в том числе на этот и подобные вопросы.

Еще один важный аспект социологии управления связан с таким фундаментальным понятием, как *культура* организации чего-либо. В данном случае речь идет о культуре формирования, подготовки, функционирования, использования кадрового резерва и о культуре управления всеми сторонами воспроизводства кадрового ресурса в такой форме. Культура работы с кадровым резервом – это широкий спектр проблем, связанных с соблюдением законов, норм, регламентов, полномочий, правил, традиций, обычаев и всего того, что регламентирует, определяет, направляет, делает работу с кадровым резервом более совершенной, результативной и эффективной. Всякая культура работы с резервом управленческих кадров невозможна без осуществления *социального контроля* над происходящими в данной сфере процессами. Такой контроль многообразен, многолик, многопланов. Главное его предназначение в том, чтобы не допускать *аномии* института кадрового резерва. В этом плане социология управления может и должна уберечь от многих возможных ошибок.

Все вышесказанное дает основание утверждать, что кадровый резерв как самостоятельный социальный институт может трактоваться как специфическая *субкультура*, обладающая собственными идейными,

профессиональными, морально-нравственными ценностями, нормами, отличительными признаками, мировоззренческими ориентирами и установками. В этой связи социология управления вынуждена культивировать разные подходы к кадровому менеджменту:

во-первых, подход к управлению резервом кадров как к процессу целенаправленной деятельности, совершаемой не как единичный акт, а как многократно воспроизводимые непрерывные и взаимосвязанные действия, где есть место всем известным функциям управления: прогнозированию, диагностике, планированию, организации, учету, координации, контролю, стимулированию, оценке и др.;

во-вторых, системный подход к организации института кадрового резерва, который предполагает, что субъекты кадровой работы должны подходить к решению возникающих проблем комплексно, решать все необходимые вопросы в полной мере с учетом всех возможных факторов влияния на основе глубокого анализа причинно-следственных связей;

в-третьих, ситуационный подход к решению возникающих задач, заключающийся в том, что действия субъектов кадровой работы должны быть производны от характера и условий текущей ситуации, а также от обстоятельств, продиктованных внешней или внутренней средой функционирования конкретно взятого кадрового резерва;

в-четвертых, перспективный подход, предусматривающий выработку и применение наиболее результативных мер, направленных на получение максимального эффекта от функционирования института кадрового резерва; такой подход базируется на принятии решений, устремленных в будущее, заключающихся в том числе в радикальном обновлении (изменении) целей и программ действий в связи с разными обстоятельствами.

Скорее всего, ни один из названных подходов не может дать исчерпывающего знания о механизме работы с кадровым резервом. Каждый из подходов важен и хорош по своему, демонстрирует качества фрагментальности, мультипарадигмальности. Необходим более широкий концептуальный интегрированный подход. Это тем более важно в условиях современной России. Изменения политических, социокультурных, экономических и иных обстоятельств сказываются на формировании научного взгляда о создании и функционировании неоклассического института кадрового резерва. Объективно приходится пересматривать многие из сложившихся в прежние времена привычные модели, формы и методы кадровой работы. Теоретический анализ прошлого, настоящего и будущего в такой работе есть актуальнейшая задача социологии управления.

Современные дискуссии о необходимости кадровых резервов в условиях рыночных отношений касаются различных смысловых уровней этого понятия, каждый из которых задает определенный предметный фон, набор сюжетов для продолжения исследований. В самом деле, в качестве таких сюжетов предстают:

- кадровый резерв как самостоятельный социальный институт;
- кадровый резерв как специфическая кадровая технология;
- кадровый резерв как форма воспроизводства кадрового потенциала;
- кадровый резерв как инструмент «вращения» руководителей;
- кадровый резерв как система упорядоченной работы с персоналом;
- кадровый резерв как процесс взаимодействия субъектов и объектов кадровой работы;
- кадровый резерв как центральное звено, сердцевина кадровой политики;
- кадровый резерв как воспроизводимый механизм саморазвития кадров и др.

Базовым свойством, заложенным в предложенном перечне, выступает универсальное качество института кадрового резерва быть самостоятельной социологической категорией, с помощью которой устанавливаются, выясняются и реализуются цели и задачи кадровой политики. Всестороннее исследование проблем, связанных с формированием, функционированием и развитием института кадрового резерва позволяет получить новое видение теории и практики кадрологии и кадроведения.

Литература:

1. Кравченко А. И., Тюрина И. О. Социология управления: фундаментальный курс. – М.: Деловая книга, 2008. – 893 с.
2. Марченко И. В. Работа с резервом как инструмент современной кадровой политики / Ирина Марченко, Иван Марченко // Служба кадров и персонал. – М., 2007. – № 11.
3. Марченко И. В. Социокультурная миссия института кадрового резерва // Сборник докладов и тезисов Всероссийской научно-практической конференции. – Ростов н/Д: Изд-во СКАГС, 2009. – С. 155–161.
4. Марченко И. В. Целевой подход к подготовке резерва управленческих кадров / И. П. Марченко, И. В. Марченко // Государственное и муниципальное управление: Ученые записки СКАГС. – Ростов-на-Дону: № 4, 2009.
5. Марченко И. В. Задачи кадрового резерва // Служба кадров и персонал. – М., 2009. – № 11.

Л. Г. Гусякова, Т. В. Сиротина

Социальные науки и современные теории социальной работы

Аннотация: авторы путем анализа социальной сферы делают попытку обоснования восприятия «социальной работы» не только как учебной дисциплины и социальной практики, но и как научной отрасли. Выявляют причины, обуславливающие трудность определения ее места в структуре социального знания.

Ключевые слова: социальная работа, социальные науки, эволюция научного знания, общество, социокультурные основы жизни.

*Гусякова Людмила Герасимовна,
доктор социологических наук, профессор
кафедры социальной работы Алтайского государственного университета.*

*Сиротина Т. В.,
кандидат социологических наук, доцент кафедры
социальной работы Алтайского государственного университета.
e-mail: guslyakova@mail.ru*

В настоящее время в сфере научного познания происходит взаимодействие двух встречных глобальных тенденций развития научного знания: с одной стороны, продолжение дифференциации, возникновение все новых его отраслей как самостоятельных научных дисциплин, а с другой – усиление роли и значимости его интеграции. В полной мере это относится и к социальной работе. Она находится еще в той стадии, когда ей нужно доказывать свое право на самостоятельное существование. Она еще не заняла окончательно и вполне определенно свое место в ряду других социальных наук и находится на стадии оформления, уточнения своих связей со смежными науками.

Современные представления, отражающие систему наук о человеке и обществе, при всей их изменчивости, эволюции научного знания, тем не менее, дают некоторые традиционные основания, позволяющие выявить более или менее определенно группы наук, объектом внимания которых преимущественно является либо общество, либо человек, либо их взаимодействие. Обычно, характеризуя науки об обществе, чаще всего называют историю, религиоведение, искусствоведение, социальную философию, политологию, социологию, демографию, этнографию, этнологию и др. Среди наук о человеке, как правило, называются: психология, физиология человека, психотерапия, антропология, медицина и др. Вполне определенно можно выделить и те научные дисциплины, которые в фокусе своего внимания имеют как общество, так и человека: социальная педагогика, теория социальной работы, социальная психология и др.

Становление и развитие теории социальной работы не только в России, но и во всем мире идет в условиях постоянных дискуссий. Одним из горячо обсуждаемых вопросов является вопрос о месте социальной работы в системе наук об обществе и человеке, ее саморазвитии как науки.

Саморазвитие теоретического научного знания в современной научной мысли – в принципе установленный факт. Другое дело, что в различных ее отраслях это происходит в неодинаковых масштабах. Что касается молодых научных дисциплин, то здесь к традиционной проблеме соотношения эмпирического компонента науки, тяготеющего и обуславливаемого потребностями практики, и теоретико-методологического знания, всегда сохраняющего известную тенденцию самовоспроизводства, саморазвития, относительной самостоятельности, добавляется проблема влияния смежных научных дисциплин, на базе и с помощью которых возникает и эволюционирует новая область научного знания. Последнее в полной мере относится к теории социальной работы.

В этом смысле теоретический компонент такой научной дисциплины, как социальная работа, эволюционирует под сильным влиянием породивших его психотерапевтических, психологических и социологических, а также философско-этических и правовых концепций, школ, течений, в целом господствующих парадигм научного мышления названных дисциплин. В то же время можно говорить и о саморазвитии определенной части теоретического знания как научной основы социальной работы.

Рассмотрим это на примере кризисной концепции, входящей в структуру теории социальной работы. Возникновение движения душевного здоровья (community mental health movement) отразило общую тенденцию в развитии социальной работы как в США, так и в странах Западной Европы – становление структурной социальной работы, наряду с существовавшим на тот момент направлением психосоциальной работы. В рамках структурной социальной работы был сделан акцент на развитии такой системы социальных служб, которая была бы в состоянии охватить как можно более широкий круг жизненных проблем населения, нарушений реализации как индивидуальной, так и социальной субъектности каждого человека. Создание различных вариаций служб кризисной помощи с опорой в работе на технологию кризисного вмешательства как самостоятельную технологию помощи переживающим кризисное состояние в разных странах мира, начиная с 1960-х гг., сбор и обобщение богатого эмпирического материала как о различных кризисных состояниях, так и о специфике применения технологии кризисного вмешательства, полученного в результате работы этих служб, стало основой развития кризисной концепции.

Так, обширный материал был собран в рамках работы движения по предотвращению самоубийств, которое также возникло в 1960-х гг. Особенности деятельности кризисных центров по предотвращению самоубийств стало использование круглосуточного телефона доверия, немедленное реагирование и принятие разносторонних мер по поддержке лиц с суицидальным поведением. Основную часть персонала кризисных центров составили волонтеры, зачастую именно они и были создателями центров. Было выявлено, что волонтеры в большей степени способны удовлетворить нужды обращающихся, чем профессиональные врачи. Таким образом, была эмпирически доказана несостоятельность утверждения о том, что только врачи, имеющие специальную подготовку и опыт работы, могут эффективно помогать переживающим кризис. И сегодня огромная часть кризисной работы осуществляется волонтерами различных социальных служб, сотрудниками правоохранительных органов, церковнослужителями и другими.

Развитие кризисной концепции и кризисной практики в рамках психологии обусловило акцент, прежде всего, на личностных аспектах кризисного переживания, в то время как социально-культурные составляющие кризиса в течение долгого времени оставались в тени. Выход за пределы психологии и обращение к социально-культурным изысканиям для понимания комплексного феномена переживания личностного кризиса ознаменовало начало нового этапа в развитии кризисной концепции. Одна из первых попыток осмысления кризисных переживаний в рамках социальных наук была предпринята на основе применения знаний общей теории систем. Вклад системной теории в развитие кризисной концепции может быть оценен неоднозначно, прежде всего, из-за опоры теории на категорию равновесия, принцип поддержания эквilibриума для сохранения жизнедеятельности всей системы.

Осознание значимости социальной составляющей кризисных переживаний, наряду с важностью учета социокультурных источников кризисных состояний, все большее признание естественности личностного кризиса как важного этапа развития человека в конце XX века привели к тому, что были сделаны попытки признать помощь людям в состоянии кризиса в качестве проблемного поля социальной работы, а модель кризисного вмешательства обязательно должна учитывать социокультурные факторы для того, чтобы быть успешной. В противном случае неучтенные социальные и культурные аспекты могут формировать барьеры для исключительно психологического кризисного консультирования, так как необходима связь управления личностным кризисом с превентивными стратегиями и действиями, направленными на социальные изменения. М. Пейн (M. Payne) пишет, что «в самом широком смысле кризисное вмешательство в социальной работе может быть рассмотрено как общая технология решения проблем клиента» [4, с. 103]. И в этом смысле можно утверждать, что категория кризиса является одним из центральных понятий формирующейся теории социальной работы, а кризисная концепция – одной из ее базовых теорий.

Стремление признать помощь людям в состоянии кризиса в качестве проблемного поля теории социальной работы выдвинуло в качестве одной из наиболее актуальных задач поиск адекватной теоретико-методологической базы кризисной концепции в структуре теории социальной работы [3].

В России в последние несколько десятилетий эта проблематика эволюции научного знания была связана с концептуальной разработкой социальной политики, социального управления, а также теоретических основ социально-педагогического знания. В России сегодня активно идет осмысление теоретических, концептуальных оснований социальной работы, осуществляющейся на Западе, в Европе и Америке, ряде других регионов мира и выделяются, во-первых, изменения в концептуальных основаниях социальной работы в связи с развитием теоретических основ современной психологии и психотерапии. Во-вторых, за теорией социальной работы закрепляется круг проблем, которые, получая все более разносторонний анализ, стимулируют саморазвитие теоретических знаний, их воспроизводство. В этой связи следует от-

метить и плодотворность теоретических дискуссий по поводу объекта и предмета социальной работы как научной дисциплины. В-третьих, происходит приращение научного теоретического знания по социальной работе вследствие методической и методологической проработки исследовательских задач, специфики используемой при этом методики и методологии научного анализа. В этой связи очевидна теоретическая саморефлексия формирующейся отрасли научного знания.

В настоящее время отсутствует общепринятая модель построения и изложения теории социальной работы, что обуславливает трудность определения ее места в структуре социального знания. Социальная работа социологически представляется в виде элемента социума, как его подсистема, которая специфическим образом обеспечивает устойчивость и жизнестойкость общества. И в этом смысле она имеет собственные задачи, которые, с одной стороны, естественно, не совпадают с задачами исследования глобального социального развития, но, с другой – с точки зрения глобального социального развития, возможно говорить о специфических задачах жизнестойкости общества.

На разных этапах развития общества исследователи рассматривали либо эффективность индивидуально-личностного, либо группового, либо социетального уровня оказания социальной поддержки. Конкретные социологические исследования, направленные на разные сферы практики, позволили выявить проблемы, которые не имели ни теоретического обоснования, ни даже описания. Отсутствие системности, комплексности в развертывании форм помощи и поддержки населения приводит порой к тому, что при отсутствии социального «мостика» (которым и является социальная работа) возникают дополнительные трудности при решении проблем клиентов.

Начиная с 30-х гг. XX столетия многие западные исследователи стали понимать недостатки только прагматического подхода к оказанию помощи (в частности, описание методик, технологий и т. п.), к 1960-м гг. проявилась тенденция к «унификации» теорий социальной работы. Сегодня все больше и больше исследователей приходят к мнению, что различные социальные теории используются в практике социальной работы, но в то же время существуют и самостоятельные теории социальной работы. В связи с этим встала проблема разработки теории практики социальной работы. И здесь можно увидеть ту же картину, что и при рассмотрении соотношения общей и теоретической социологии.

К концу 60-х гг. XX столетия в научной литературе вполне определенно обозначились основные модели теоретического обоснования практики социальной работы. Они отразили не только результаты научных поисков крупных ученых разных школ теоретического осмысления проблем социальной защиты в современном обществе, но и ее эволюцию, изменения в самом содержании и формах социальной работы.

Анализ современных теорий социальной работы позволяет сделать вывод о том, что значительная их часть выросла из социологических концепций того или иного характера либо и сегодня по существу является ими, лишь трансформируясь определенным образом применительно к проблемам социальной работы. И существенно важно установить связь этого теоретического знания с основными направлениями практической деятельности социальных работников.

По своей природе социальная работа, имманентной характеристикой которой является интегративность, не может опираться на одну какую-то теорию, модель практики или «выходить» из нее. Разнообразные формы социальной работы как бы проходят «сквозь» все теории, представляют собой комплексные конструкции различных моделей практики социальной работы. Сбалансированность всех компонентов конкретного вида социальной деятельности, степень, до которой они распространяются на другие сферы социальной практики, их важность для всех субъектов этой деятельности есть одно из условий, которому должна соответствовать или проверяться им любая теория, используемая в практике социальной работы. Так, в частности, если описание и объяснение, содержащиеся в определенной теории, помогают понять характер соединения различных факторов, обуславливающих те или иные социальные проблемы, то эта теория является адекватной для данной формы практики социальной работы. Если эта теория не является таким «руководством» для изменения проблем на разных уровнях: от индивида до общества, то в этой ситуации она не эффективна, хотя, по-видимому, в других условиях она могла бы быть «полезной».

Таким образом, теория является эффективной, если она определяет конкретный «набор шагов» деятельности по оказанию социальной помощи в различных формах. Но из этого «набора» в разных жизненных ситуациях, естественно, можно составить разное «меню» «шагов» (компонентов), которое может соответствовать «диете», т. е. конкретной социальной ситуации, либо не соответствовать. Выбор наиболее адекватной модели, соответствующей существующей проблеме – необходимое условие, которое определяет сущность и специфику социальной работы как деятельности. Изменение иерархии этих «шагов» способствует реализации социальной работы как профессиональной деятельности через разные формы и средства.

Каждая модель предполагает вполне определенное содержание социальной работы, методы и формы содействия нуждающимся, профилактику кризисов, возникающих у клиентов, а также некоторые теоретические положения, связь со смежными науками о человеке и обществе, естественными и социокультурными основами жизни.

Все эти модели сводятся в основном к трем группам теорий: 1) психолого-ориентированные; 2) социолого-ориентированные; 3) комплексно-ориентированные.

Особенности организации практики социальной работы, а также специфика использования различных технологий и методов во многом обусловлены характером теоретико-методологических подходов к анализу одних и тех же социальных процессов и явлений.

Литература:

1. Григорьев С. И. Социология и социальная работа. – Барнаул, 1991.
2. Бернер Г., Юнссон Л. Социально-психологическая работа / Пер. с швед. – М., 1992.
3. Корхонен Т. В. Социальная работа в кризисных ситуациях: учебно-методическое пособие. – Барнаул, 2005.
4. Payne M. S. Modern social work theory: a critical introduction. – Houndmills, 1993.

Ю. С. Ерохин

Цикличность кризиса в технологии социальной работы

Аннотация: автор рассматривает проблему развития технологии социальной работы как научной отрасли. В основу рассмотрения положена концепция циклично-ритмического развития жизнедеятельности человека как социальной сущности. Кризис технологий социальной работы есть нарушение научных стандартов, требований, предъявляемых к ним, а также недоучет циклично-ритмического развития и взаимодействия субъектов социальной защиты.

Ключевые слова: технологии социальной работы, личность, кризис, жизненный путь, степень напряженности.

Ерохин Юрий Семенович,
доктор исторических наук, профессор кафедры теории и методологии социальной работы Российского государственного социального университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Развитие технологии социальной работы как науки основывается на том, что она находится на стыке разных систем знаний, научных подходов. Интегрирование в исследовании подходов, разрабатываемых в психологии, педагогике, управлении и других направлениях, открыли новые возможности для многостороннего изучения динамики циклов в технологии социальной работы и ее роли в прогнозировании и планировании, диагностике и профилактике, реабилитации и адаптации,

других видах и методах социальной защиты для клиента, оказавшегося в ситуации кризиса. В рамках технологии социальной работы понятие «кризис» рассматривается через призму категорий концепции циклично-ритмического развития жизнедеятельных сил клиента, нарушение которых приводит к потере индивидуальной и социальной субъектности человека.

Главный смысл циклического подхода к изучению человеческой жизнедеятельности состоит в необходимости рассмотрения становления человека во всем многообразии его деятельностного развития как природного индивида, социокультурного субъекта и духовно-практического существа одновременно. Человек должен быть рассмотрен как целое в контексте его жизни, в прослеживании процессов возникновения, становления, преобразования, функционирования и угасания фундаментальных человеческих способностей, т. е. в развитии. Развитие вообще есть главный инструментальный принцип в методологии циклизма. К сожалению, и по сей день циклический подход, как и принцип развития в науке и практике, в частности в технологии социальной работы, продолжают во многом оставаться только декларируемыми, а не являются нормой конкретного социального исследования, практического использования.

Между тем, индивидуальное бытие личности проходит через преодоление определенных циклов, ритмов, стадий, этапов возрастного развития, переживания определенных событий в контексте взаимодействия с социумом и в процессе освоения, реализации определенных видов деятельности, важнейшими из которых являются профессиональная, индивидуальная, духовная деятельность.

Выдающийся антрополог М. Мид в лекции о развитии мировой культуры для студентов Йельского университета говорила: «Мы, человечество, находясь в разгаре эволюционного кризиса, вооружены новым фактором эволюции – осознанием этого кризиса». Знание, осознание, рефлексия – мощные факторы культурного контроля над агрессивными импульсами. Вопрос в том, развиваются ли сегодня эти факторы достаточно динамично, чтобы блокировать кризисные тенденции.

Окружающая жизнь порождает массу вопросов, требующих ответа. Социальному работнику в своей профессиональной деятельности приходится постоянно сталкиваться с кризисами. По сути, вся жизне-

деятельность человека насыщена теми или иными кризисными проблемами. Смысл технологизации социального пространства задается кризисной ситуацией. Именно проблемная ситуация отвечает на вопрос, зачем и во имя чего разрабатывается и внедряется технология, способная обеспечить достижение некоторого целевого состояния социальных объектов. Технология социальной работы должна решать не только теоретико-методологические задачи по анализу и прогнозированию, развитию социальных проблем, но она имеет и прикладную задачу – разработку и осуществление технологий решения кризисных проблем.

Единицей анализа динамики жизненного процесса индивида в этом случае является кризисная жизненная ситуация. Кризисные жизненные ситуации шире стратегии их разрешения людьми, содержат в себе как особенное, личностное, так и общее, социально-типическое, «роднящее» субъектов жизнедеятельности с субъектами социальной работы, с одной стороны, и порождающее те или иные социальные явления и процессы – с другой.

Применительно к задаче выявления проблемных кризисных ситуаций, исследования их генезиса, распространности и т. д. также возникает комплекс проблем, требующих специальных методических решений при разработке научного инструментария и, более того, создания специфической исследовательской стратегии. И здесь мы сталкиваемся с практическим отсутствием опыта подобной социальной диагностики. Кризисы, естественно, различаются, и не только содержательно, но и прежде всего по степени их жизненной значимости.

С методической точки зрения это означает, что решение задачи диагностики структуры жизненных кризисов должно включать обширный блок открытых вопросов, позволяющих субъекту составить перечень жизненных кризисов, по «ранжиру» в его субъективном представлении.

Кризис (от греч. *krisis* – решение, поворотный пункт) характеризует состояние, порождаемое вставшей перед индивидом проблемой, от которой он не может уйти и которую не может разрешить в короткое время и привычным способом (смерть близкого человека, тяжелое заболевание, изменение внешности, резкое изменение социального статуса и т. п.). Различают два типа кризисных ситуаций в зависимости от того, какую возможность они оставляют для человека в реализации последующей жизни. Кризис первого типа представляет собой серьезное потрясение, сохраняющее определенный шанс выхода на прежний уровень жизни. Ситуация второго типа – собственно кризис – бесповоротно перечеркивает имеющиеся жизненные замыслы, оставляя в виде единственного выхода из положения модификацию самой личности и ее смысла жизни.

Кризис социальный: 1) резкий, крутой перелом в чем-либо, тяжелое переходное состояние; 2) острое затруднение с чем-либо (преимущественно касающееся предметов, продуктов потребления); тяжелое положение. Кризис социальный – острейшая форма проявления социального противоречия, связанная с нарушением социальной стабильности.

Кризис – понятие многоаспектное, поскольку исторически на теорию кризисов повлияли в основном четыре интеллектуальных движения: теория эволюции и ее приложения к проблемам общей и индивидуальной адаптации; теория достижения и роста человеческой мотивации; подход к человеческому развитию с точки зрения жизненных циклов и интерес к совладанию с экстремальными стрессами. Одна из главных отличительных черт теории кризисов состоит в следующем: теория кризисов подчеркивает не только возможные патологические следствия кризиса, но и возможности роста и развития личности. Связывает все эти направления понимание того, что жизненные события квалифицируются как ведущие к кризису, если они создают потенциальную или актуальную угрозу удовлетворению потребностей.

В литературе выделяются четыре последовательные стадии кризиса:

- 1) первичный рост напряжения, стимулирующий привычные способы решения проблем;
- 2) дальнейший рост напряжения в условиях, когда эти способы оказываются безрезультатными;
- 3) еще большее увеличение напряжения, требующее мобилизации внешних и внутренних источников;
- 4) если все оказывается тщетным, наступает четвертая стадия, характеризующаяся повышением тревоги и депрессии, чувствами беспомощности и безнадежности, дезорганизацией личности.

Кризис может кончиться на любой стадии, если опасность исчезает или обнаруживается решение.

Жизнь отдельной личности, как и история человечества, есть, с одной стороны, естественноисторический, закономерный процесс, а с другой – уникальная, единственная в своем роде, драма, каждая сцена которой – результат сцепления множества индивидуально неповторимых характеров и обстоятельств. Всякая жизненная ситуация конкретна, многокомпонентна и изменчива, а слово «событие» обозначает однократное происшествие. Недаром логико-методологическая специфика исторической науки связана именно с проблемой объяснения *событий*, а не законов или тенденций развития.

В биологии и психофизиологии речь идет о критических, или сензитивных периодах, когда организм отличается повышенной сензитивностью (чувствительностью) к каким-то вполне определенным внешним и (или) внутренним факторам, воздействие которых именно в данной (и никакой другой) точке развития имеет особенно важные необратимые последствия. В социологии и других общественных науках говорят о социальных переходах, поворотных пунктах развития, радикально изменяющих положение, статус

или структуру деятельности индивида (например, поступление в школу, гражданское совершеннолетие, вступление в брак), чему нередко сопутствуют особые социальные ритуалы, *обряды перехода*. Поскольку критические периоды и социальные переходы обычно сопровождаются какой-то психологической перестройкой, в психологии развития существует специальное понятие *возрастных нормативных жизненных кризисов*, которое подчеркивает, что какой бы болезненной ни казалась эта перестройка, для данной фазы развития она закономерна, статистически нормальна. Зная соответствующие биологические и социальные законы, можно достаточно точно (в среднем) предсказать, в каком возрасте индивид данного общества столкнется с теми или иными проблемами, как эти проблемы связаны друг с другом, от чего зависит глубина и длительность кризиса, и каковы типичные варианты его разрешения. Но если нас интересует не структура жизненного пути среднестатистического индивида, а *биография конкретной личности*, таких объективных данных недостаточно.

Применительно к задаче выявления проблемных кризисных ситуаций, исследования их генезиса, распространности и т. д. также возникает комплекс проблем, требующих специальных методических решений при разработке научного инструментария и, более того, создания специфической исследовательской стратегии. И здесь мы сталкиваемся с практическим отсутствием опыта подобной социальной диагностики. Кризисы, естественно, различаются, и не только содержательно, но и прежде всего по степени их жизненной значимости.

С методической точки зрения это означает, что решение задачи диагностики структуры жизненных кризисов должно включать обширный блок открытых вопросов, позволяющих клиенту самому составлять список своих жизненных кризисов, по «ранжиру» в его субъективном представлении.

Проблемность жизненных кризисов в представлении индивида тесно связана с оценкой значимости уже случившихся в его жизни или только ожидаемых событий, а также с мерой осознания этой значимости и мотивов как самих оценок, так и любых совершившихся в прошлом, совершаемых в настоящем или только предполагаемых действий. Не менее значим для индивида «возраст» решаемой проблемы, наличие средств ее решения и даже степень уверенности в возможности выхода из создавшегося кризисного состояния.

Таким образом, при разработке инструментария решаются по меньшей мере две сложные методические задачи. Во-первых, содержательная задача изучения проблемных жизненных кризисов индивидов и динамики этих ситуаций, то определение механизмов возникновения таких ситуаций, их существования и разрешения. Во-вторых, речь идет о построении базы данных, внутренняя структура которой позволяла бы фиксировать и воссоздавать «картину» протекания процесса (включая его предысторию) на основании ответов, полученных от клиентов в данный момент времени.

К сожалению, нам практически не известны научные работы, где ретроспективная информация собиралась бы специально для фиксации определенного процесса на уровне восприятия его отдельным индивидом и обеспечивала бы получение информации «под создание модели циклического процесса», т. е. для проверки некоторой модели изучаемого явления, его механизма. Между тем, такого рода информация необходима для понимания и изучения циклической динамики, являющейся некоторой суперпозицией процессов, протекающих на индивидуальном уровне.

Соответствующую базу данных можно представить в виде трех нестандартных блоков, представляющих, на наш взгляд, наибольший методологический и методический интерес.

Первый раздел включает блок открытых вопросов, организованных таким образом, чтобы с их помощью можно было, прежде всего, вычленив структуру осознания клиентом жизненно важных для него кризисных проблем, установить степень их «насущности» для клиента, меру их *взаимосвязанности, приоритетности и разрешимости*. В этом блоке мы стремимся зафиксировать следующую информацию: *факт наличия кризиса* (субъективная оценка); *номинацию кризиса*. Затем, применительно к каждому из названных клиентом кризисов, фиксируется: *время возникновения кризиса, время существования кризиса, время разрешения кризиса* (для решенных кризисов), *пути решения кризиса* (действия, предпринятые субъектом), сведения о результатах предпринятых действий, последовательность этих действий, оценка перспектив разрешения еще не решенных кризисов.

Второй раздел банка данных содержит блок вопросов, позволяющих в определенной мере зафиксировать *субъективные характеристики* и оценки клиентом своих временных (а, возможно, и «энергетических»), затрат по некоторому набору видов деятельности, а также представления об оптимальной, с их точки зрения, структуре затрат.

Третий раздел банка данных воспроизводит одну из процедур диагностики – *картины жизненного пути* и интенсивности психической деятельности человека, связанной с насыщенностью событиями тех или иных этапов его жизненного цикла. Предполагается, что в данном конкретном случае эта процедура позволит диагностировать косвенным образом меру субъективной значимости той или иной проблемы; влияние факта ее наличия и представления о ее разрешимости на напряженность жизненной ситуации индивида.

Четвертый раздел банка данных имеет целью получение разного рода сведений о контексте кризисных жизненных ситуаций и значит о факторах, обуславливающих их становление и разрешение. Сюда включены в основном те характеристики такого контекста (включая социально-демографический блок), которые, предположительно, в той или иной степени связаны с возникновением, формой существования и динамики развития, а также разрешимостью названных ситуаций.

Разработанная база данных, позволит нам получить информацию по широкому кругу интересующих нас вопросов. Так, применительно к самим кризисам мы предполагаем выявить: *номинацию* (т. е. определить перечень, «список») кризисов *жителей*, проживающих на обследуемой территории; *распространенность* (частоту встречаемости) этих кризисов; *иерархию кризисов по частоте встречаемости*; *распространенность кризисов по территории* (выбранным типологическим зонам).

Например, применительно к клиентам – «носителям кризисов» мы предполагаем: получить *дифференциацию населения по наличию отдельных кризисов* и детерминирующим возникновение этих кризисов признакам, выявить *круг жизненных кризисов, типичных для определенных групп населения* (например, для подростков и стариков, инвалидов, коренного и некоренного населения), *для разных этапов жизненного цикла* и т. п.; определить *степень остроты отдельных проблем*, иерархизировав их по степени напряженности; выявить *структуру распространения напряженных проблем по территории* и в различных социальных (социокультурных) группах; *выделить группы населения по степени напряженности той или иной проблемы*. И, наконец, *определить «синдромы» кризисов*, соответствующие различным территориальным образованиям (городским зонам) и социальным (социокультурным) группам, с последующей *иерархизацией «синдромов» таких проблем по степени напряженности*.

Получаемая эмпирическая информация дает возможность анализировать проблемные жизненные кризисы, так как теперь нам будет доступно:

- выявление *устойчивых сочетаний* («синдромов») кризисов для определения и типологии кризисных жизненных ситуаций – ключевая информация для реализации технологии прогнозного социального проектирования в нашей трактовке;
- выявление *взаимозависимости* между типом кризисной жизненной ситуации и структурой временных затрат по введенным видам деятельности;
- выявление *напряженности* кризисных жизненных ситуаций по городской территории (с учетом типологизации зон опроса) и, в будущем, создание карт распространения кризисных жизненных ситуаций и карты, характеризующей напряженность локальной социальной ситуации в городе в целом;
- определение *структуры кризисных жизненных ситуаций* применительно к различным социально-демографическим и социокультурным группам, территориально-градостроительным зонам и т. п.;
- выявление *устойчивых сочетаний признаков*, характеристик клиента, определяющих со значительной долей вероятности его принадлежность к группе, обладающей тем или иным конкретным типом кризисной жизненной ситуации (т. е. проблема детерминации);
- выделение из этих детерминирующих характеристик тех факторов, которые могут быть подвергнуты *корректирующим* управленческим воздействиям в целях ослабления «меры кризисности» (предотвращения напряженности) жизненных ситуаций у отдельных категорий клиентов;
- определение *распространенности* различных типов кризисных жизненных ситуаций по выделенным для обследования городским зонам; связи типичных ситуаций с характеристиками данных территориальных зон;
- *моделирование развития* локальной социальной ситуации при наличии разного рода управляющих воздействий или, напротив, при отсутствии таковых и т. д.

Применительно к фиксации динамики социальных кризисов важно обратить внимание на то, что описанный способ структурирования информации позволяет выявлять не только генезис кризисов, но и их «сцепления», определять как и при каких условиях одна проблема «тянет» за собой другую, как порождаются «кризисные синдромы». В итоге возникает возможность выявления типичных цепочек проблем (если они существуют). Когда же это удастся сделать, то практическое значение такого результата трудно переоценить, поскольку возникает возможность прогнозировать ожидаемую структуру проблем, проблемных жизненных и напряженных социальных ситуаций на основании данных, касающихся текущего момента времени, что, в свою очередь, дает определенные основания для прогнозирования динамики и направленности развития технологии социальной работы.

Методологические аспекты социальных кризисов важны для понимания содержания сущности кризисов, совокупности ее аспектов, разделов, тем исследования. Пока единства в понимании структуры кризисов нет, потому что методологически не определено основание генерации, порождения проблем самим объектом – социальных кризисов. В качестве такого основания может быть принят генетический принцип: движение от исходного пункта к конечному, логика развертывания социальных кризисов вместе с «движением» самой технологии.

При таком подходе можно предложить следующие аспекты социальных кризисов:

- 1) генезис, возникновение и детерминация кризисов: как и почему возникают кризисы, что может стать причиной кризисов, какие факторы определяют начало кризисов;
- 2) становление, конституирование кризисов: как и в каких формах выражаются проблемы, что определяет их стабилизацию;
- 3) диагностика и прогнозирование кризисов: по каким параметрам, признакам можно судить о существовании кризисов, на основании чего можно прогнозировать развитие или угасание кризисов, можно ли предвидеть будущее состояние кризисов;
- 4) параметризация, атрибутивное описание кризисов: какими признаками характеризуются кризисы, можно ли их систематизировать, возможно ли конечное число параметров кризисов;
- 5) классификация кризисов: типы, виды кризисов по характеру, объекту, субъектам, способам разрешения и т. д.;
- 6) модификации и метаморфозы кризисов: возможные превращения, трансформации кризисов, направления развития кризисов;
- 7) перспективы развития кризисов в их специфическом, единичном существовании;
- 8) регулирование, разрешение, погашение кризисов.

Все другие кризисы (причины, факторы, виды, способы и пр.) определяют свое место в выделенных крупных блоках. За границами собственной теории социальных кризисов остаются вопросы метатеоретического, метанаучного характера: история становления кризисности, предмет и понятийный аппарат кризисности, методы исследования кризисов, состояние кризисов, библиография, прикладное значение кризисности. Здесь мы имеем дело с очередной, весьма сложной научно-методической задачей, решение которой может обладать самостоятельной (вне рамок данного исследования) ценностью.

Проблема кризиса актуальна для человека в любом возрасте, особое значение она приобретает в период зрелости, когда человек переживает «тройной кризис» – социокультурный, возрастной, например, «середина жизни» и профессиональный. Определить содержание и роль методологии циклизма в данных периодах – значит ответить клиенту на вопрос, какие технологии социальной работы необходимо применять, чтобы решить подчас сугубо житейский вопрос – как выжить, преодолеть сопровождающие его кризисы.

Циклические кризисы – это обеспечивающие воспроизводство какого-либо качества или свойства проблемной системы, рассчитанные на постоянную зависимость или действующие непрерывно. Отмечается их относительная повторность и поступательность. Необходимо различать цикличность кризиса на рубежах формирования и гибели, рождения и смерти, обновления и старения и т. д., проявляемых во всех природных и общественных процессах.

В современной эволюционной концепции «циклическое развитие» – не цель, а средство сохранения сложной (биологической, социальной или социоприродной) системы, переживающей фазы неустойчивости. Этот вывод относится и к индивидуальному способу выхода из кризиса, т. е. личностному развитию. Опережающее развитие механизмов культурной саморегуляции создает, таким образом, идеальную ситуацию для такого выхода. Технологию социальной работы должны интересовать все эти параметры.

Кризис в технологии социальной работы характеризуется тем, что не учитываются циклично-ритмическое развитие и взаимодействие субъектов и объектов социальной защиты, а воздействие осуществляется с нарушением научных стандартов, требований, предъявляемых к социальным технологиям.

Литература:

1. Горелова Г. Г. Кризисы личности и педагогическая профессия. – М., 2004.
2. Современная энциклопедия социальной работы /Под ред. академика РАН В. И. Жукова. – М., 2008.

А. С. Выдрина

Социологическое осмысление социальной рекламы: современное состояние

Аннотация: в статье рассматриваются основные социологические подходы к изучению социальной рекламы. Институциональный, социально-технологический, процессный подходы являются основными в социологическом осмыслении социальной рекламы на сегодняшний день и раскрывают разные аспекты этого явления. Автор обращает внимание еще на один, пока лишь формирующийся, подход, который рассматривает социальную рекламу как социокультурный феномен и открывает новые аспекты понятия.

Ключевые слова: социальная реклама, социальный институт, социальная технология, социальный процесс, социокультурный феномен.

Любое явление, если его существование и развитие накладывает заметный отпечаток на социальную жизнь конкретного общества, требует научного осмысления и формирования полноценной теоретической базы. Социальная реклама, в ее современном виде, появилась в России на рубеже XX–XXI вв. На сегодняшний день формируется несколько теоретических подходов к ее исследованию и изучению в рамках социологического знания.

В соответствии с делением общественной жизнедеятельности на секторы (государство – бизнес – гражданское общество) рекламу принято делить на три основных вида: политическую, коммерческую, социальную. Таким образом, социальная реклама является одной из базовых разновидностей рекламы вообще. С точки зрения своего происхождения, социальная реклама состоит из двух понятий – «реклама» и «социальный(ая)».

Термин «социальный» в современном социальном знании трактуется также с нескольких точек зрения [9, с. 170]:

- социальный как противоположный естественно-природному (результат деятельности человека);
- как социально-бытовой, наряду с «политическим», «экономическим», «духовно-культурным» (сфера жизнедеятельности общества);
- как коллективный, в противовес индивидуально-личностному (общий);
- как противопоставление техническому (гуманитарная сторона);
- как некоммерческий, «бесплатный» (не относящийся к сфере бизнеса).

Для раскрытия понятия «социальная реклама» адекватно применение последнего подхода к термину «социальный», т. е. социальный характер рассматриваемой рекламы означает, что служит она не коммерческим, а общественным субъектам и целям, не преследует материальной выгоды и не является инструментом политики или бизнеса.

Понимание и термина и феномена социальной рекламы сложное, неоднозначное. Например, в некоторых странах существуют понятия «некоммерческая реклама» и «общественная реклама»; в США используются термины *public service advertising* и *public service announcement* (PSA), т. е. «реклама, которая служит широкой общественности». С начала 2000-х годов в России осуществляются попытки теоретического осмысления социальной рекламы. Проводятся исследования восприятия социального рекламного продукта потребителем, отношения населения к социальной рекламе, исследуются мнения экспертов-заказчиков и

Выдрина Анастасия Сергеевна,
кандидат социологических наук, старший преподаватель кафедры социальных технологий, рекламы и управления факультета социологии Алтайского государственного университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

экспертов-производителей социальной рекламы, анализируется рекламное пространство, а также место и роль социальной рекламы в работе коммерческих, государственных и общественных социальных служб. В результате были выявлены и сформулированы основные сущностные характеристики социальной рекламы [4, 5]. Существует множество определений социальной рекламы, все они подчеркивают и выдвигают на первый план разные аспекты социальной рекламы [4, 5].

Социологическое осмысление социальной рекламы на сегодняшний день ведется в нескольких направлениях. Первое направление рассматривает социальную рекламу как социальный институт. В социологической теории уже накоплено большое количество трактовок и дефиниций социального института, различающихся пониманием его сущности. На основе работ Г. Спенсера, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, Р. Мертона, Дж. Г. Мида, Д. Норта, Я. Щепаньского [1, 3, 9] современными отечественными исследователями (Н. Клименок, А. Азарова) выявлены и обозначены основные характеристики социальной рекламы как социального института [4, 5].

Социальная реклама рассматривается отечественными исследователями исходя, прежде всего, из того, что: социальные институты – это относительно устойчивые типы и формы социальной практики, посредством которых организуется общественная жизнь, обеспечивается устойчивость связей и отношений в рамках социальной организации общества. Деятельность любого социального института определяется, во-первых, набором специфических социальных норм и предписаний, регулирующих соответствующие типы поведения. Во-вторых, интеграцией его в социально-политическую, идеологическую и ценностную структуры общества, что позволяет узаконить формально-правовую основу деятельности того или иного института, осуществлять социальный контроль над институциональными типами действий. В-третьих, наличием материальных средств и условий, обеспечивающих успешное выполнение нормативных предписаний и осуществление социального контроля. Также любой социальный институт характеризуется наличием *цели* своей деятельности, конкретными *функциями*, обеспечивающими достижение такой цели, *набором социальных статусов и ролей*, типичных для данного института.

Цели и задачи социальной рекламы как социального института рассматриваются на основе положений официальных федеральных законов. Кроме того, можно выделить цели социальной рекламы по другому основанию – в зависимости от рекламодателя. Например, основная цель социальной рекламы, инициированной государством, – продвижение государственных социальных услуг, продвижение значения и важности деятельности ведомств и служб или же просто поддержание стабильности и устойчивости общественных настроений. Целью социальной рекламы, заказчиками которой являются некоммерческие организации, может стать, прежде всего, ознакомление общественности с деятельностью третьего сектора, информирование и создание верного представления о работе некоммерческих организаций и социальных служб, а также привлечение внимания населения и органов государственной власти к насущным социальным проблемам. И, наконец, социальная реклама, созданная по заказу коммерческих организаций имеет целью развитие социальной ответственности бизнеса, а также поддержание позитивного имиджа фирмы, оптимизацию налогового бремени или просто самореализацию высшего руководства.

При этом систему учреждений, а также набор основных статусов и ролей института социальной рекламы можно представить в виде цепочки, соответствующей этапам производства и доведения социальной рекламы до поставленной цели: рекламодатель (государственные ведомства, некоммерческие организации, коммерческие компании) – рекламопроизводитель (рекламные агентства, типографии, дизайн-студии и т. д.) – рекламораспространитель (средства массовой информации) – потребитель социальной рекламы (частные домохозяйства либо организации).

Набор функций института социальной рекламы исследователи обозначают с поправкой «на стадии становления»: *информационная* (привлечение внимания к актуальным социальным проблемам, информирование о способах их решения и профилактики и др.); *идеологическая* (формирование посредством социальной рекламы нового имиджа России, задание морально-этических норм общества, формирование позиции «гражданской ответственности» и т. д.); *социоинтегративная* (на макроуровне – поддержание общности социальных ценностей населения, возможна консолидация всего российского общества и стабилизация общественных настроений, на микроуровне – консолидация усилий социальных учреждений в решении социальных проблем, формировании каналов «обратной связи» между социальными организациями и их клиентами); *воспитательная* (тесно связана с социоинтегративной и с необходимостью включает процесс социализации, который невозможен без формирования ценностного компонента личности, создания социально одобряемых поведенческих установок). Таким образом, посредством формирующегося набора функций социальная реклама может способствовать оптимизации функционирования российского социума через повышение качества информационного обслуживания населения и культуры социальной жизни в целом. При этом целевой аудиторией данного вида рекламы выступает не узкая целевая группа, а широкие слои населения, общество в целом.

Институциональный подход позволяет осуществить комплексно-структурированное осмысление социальной рекламы. В рамках институционального подхода социальную рекламу можно определить как

юридически оформляющуюся и внутренне структурирующуюся совокупность рекламодателей, производителей и распространителей рекламы, потребителей и общественных отношений между ними, направленную на профилактику и решение социальных проблем и наделенную определенными материальными ресурсами.

Второй теоретический подход к осмыслению социальной рекламы рассматривает ее как социальную технологию. Социально-технологический подход направлен на оптимизацию способов достижения определенных целей и удовлетворения потребностей социальных общностей и отдельных личностей, при минимальных издержках. На основе трудов таких ученых, как В. Н. Иванов, В. И. Патрушев, современные российские ученые пришли к выводу, что социальная реклама обладает всеми признаками социальной технологии [7].

Сущность социально-технологического подхода заключается в знаниях, умениях и навыках технологии. *Первым признаком технологизации* является разграничение процесса на внутренние взаимосвязанные этапы, операции. *Второй признак любой технологии* – координированность и поэтапность действий по достижению искомого результата. Последовательность их исполнения должна базироваться на внутренней логике функционирования и развития данного процесса. И, наконец, *третий, существенный признак*: каждая технология предусматривает однозначность выполнения включенных в нее процедур и операций. Чем значительнее отклонения от предписанных технологией параметров, тем реальнее опасность деформировать весь процесс и получить результат, не соответствующий ожидаемому. Любая социальная рекламная кампания – это не случайный набор разрозненных элементов, это программа, созданная для достижения определенной социально значимой цели. Эта программа состоит из последовательных этапов, спланированных в соответствии с поставленными задачами. Вначале осуществляется исследование среды, в которой будет реализовываться будущая социальная реклама, выявление мотивов целевой аудитории, особенностей ее жизнедеятельности. Следующий этап – формирование в соответствии с задачами единой творческой концепции, создание базового образа, его обогащение соответствующими интонациями, красками, заключение всех элементов в единую форму, выбор носителя рекламы, здесь же обязательное тестирование рекламы. Далее следует медиапланирование (где именно, в какое время, по каким каналам, сколько раз появится будущая социальная реклама). Затем следует полевой этап – реализация рекламной кампании – который делится на производство (например, съемки ролика, изготовление рекламных конструкций, печать и т. д.) и размещение (трансляция, эфирное время, выходы в печатных СМИ и т. д.). А после завершения социальной рекламной кампании следует обязательное измерение эффективности, оценка результатов рекламной кампании. И очевидно, что эти этапы невозможно поменять местами или, минуя один из этапов, перейти, «перескочить» на последующий, такая схема основана на научном подходе и отрабатывалась теоретиками и практиками социальной рекламы годами. При реализации социальной рекламной кампании образуются две формы технологии: во-первых, проект по социальной рекламе – это целостная технология для достижения социальных целей, а во-вторых – в процессе реализации проекта по социальной рекламе образуются связанные между собой действия, и сама рекламная деятельность, которая осуществляется на основании норм, правил и предписаний, также является технологией.

Основными признаками социальной рекламы как технологии следует считать: наличие социально значимой цели; использование научных знаний для предварительной разработки социальных рекламных проектов; наличие совокупности операций для осуществления деятельности; учет национально-культурных особенностей содержания социального рекламного послания и учет специфики области, в которой осуществляется деятельность.

Таким образом, социальную рекламу можно определить как социальную технологию, направленную на гармонизацию социального пространства и социальных отношений, на информирование населения об актуальных общественных проблемах, их профилактику и решение, а также выработку социально одобряемых поведенческих моделей и новых социальных ценностей.

Еще одно направление изучения социальной рекламы, которое пока проявляется не так отчетливо, эпизодично, определяет ее как социальный процесс [8]. Существует множество определений понятия «процесс»; в современной отечественной литературе понятие «процесс» определяется как последовательность состояний естественных и искусственных систем, связанность стадий и изменений развития, течение человеческой совокупной деятельности, порождающие различные – ожидаемые и непредсказуемые результаты.

Понятие «социальный процесс» обладает всеми признаками процессов вообще. В современной научной литературе утвердилось представление о социальном процессе как совокупности статистически устойчивых актов взаимодействия людей, выражающих определенную тенденцию изменения общественного положения или образа жизни социальных групп людей, условий воспроизводства и развития каждого человека как личности [8]. При этом следует учитывать: во-первых, то обстоятельство, что всякий социальный процесс характеризуется протяженностью развития этапов, непрерывностью и идентичностью; во-вторых, то особенное и отличительное, что характеризует социальный процесс как таковой (социальное содержание источников и результатов процессов, массовый характер, устойчивость).

Изучение социальной рекламы должно реализоваться в поиске особенных граней социологического анализа, отражающих сущностные характеристики такой рекламы, органической связи его с субъектами заказа и производства и с учетом воздействующих на него факторов как институционального, так и ситуационного характера, также субъективного и объективного аспектов. Процессный подход рассматривает социальную рекламу с двух точек зрения. Социальная реклама – это не просто красивый лозунг или трогательная картинка, это сложная программа и неотъемлемый элемент развития проблемы. Во-первых, социальное рекламирование – это процесс, протекающий во времени, социальная рекламная кампания состоит из последовательных этапов, каждый из которых занимает свой обязательный временной отрезок. Социальная реклама и деятельность по социальному рекламированию в целом изменяется со временем, развивается, усложняется. А во-вторых (другая точка зрения), социальная реклама вплетается, «врастает» в другие социальные процессы и становится частью социальных процессов более сложного уровня (образование, социализация, самореализация личности, общественная интеграция или дифференциация и т. д.). Например, существует такая проблема, как наркотизация, это социальный процесс, который изменяется во времени (в виде прогресса или регресса, усложнения или упрощения, с ускорением или замедлением и т. д.), этапы которого имеют продолжительность во времени и прочие характеристики. Если к решению этой проблемы в обществе, в государстве подключается социальная реклама, то с этого момента, она становится неотъемлемым элементом этого процесса, сопутствующим условием, фактором развития проблемы как процесса во времени. Социальная реклама определенным образом влияет на развитие социальной проблемы, видоизменяет ее, в идеале способствует позитивным изменениям, сдвигам и в то же время социальная реклама как процесс развивается, изменяется сама, подстраиваясь, адаптируясь к изменениям, инновациям, к ситуации, в которой она функционирует, к стадии, к этапу развития проблемы, которую она решает. Тогда социальная реклама постепенно меняет техники, инструменты, средства, формы, интонации, цвета, а деятельность по производству и распространению социальной рекламы ищет и применяет новые подходы, новые теоретические основания к производству для повышения эффективности социальной рекламы в новых социальных условиях.

Помимо вышеуказанных способностей и возможностей социальной рекламы и соответствующих подходов к ее осмыслению, есть еще одна особенность, которую невозможно не заметить. Готовый социальный рекламный продукт можно рассматривать как образец, элемент культурной трансляции. Социальная реклама, наряду с другими подобными элементами (искусством, традициями, обрядами, национальными обычаями, ритуалами, привычками и т. д.), участвует в процессе социализации, в культурном обмене, способствует удержанию традиционных ценностей, сохранению культурной идентичности, самобытности, цельности. Социальная реклама существует в социокультурном пространстве каждого общества, она создается не просто с учетом культурных ценностей своего общества, она целиком основана на них, базируется на традициях и отражает их в готовом рекламном продукте. Исходя из этого, есть основания рассматривать социальную рекламу как естественное общественное явление, социальный феномен.

Изучением сущности и структурных компонентов социального явления занимались Я. Л. Морено, Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, Б. Малиновский, П. А. Сорокин и многие другие [3, 6]. Все определения, посредством которых социологи характеризуют сущность социального явления, имеют нечто общее, а именно, что социальное явление – это, прежде всего, взаимодействие тех или иных центров или взаимодействие, обладающее специфическими признаками. Однако мысль, переживание невыразимы в их чисто психическом бытии и могут объективироваться лишь посредством тех или иных «непсихических» посредников или проводников, которые служат символами психики.

Изучение структурного аспекта социокультурного феномена начинается с анализа родовых свойств, общих для всех социокультурных явлений – прошлых, настоящих и будущих. Самой родовой моделью любого социокультурного феномена является, по определению П. Сорокина, значимое взаимодействие двух или более индивидов [10]. Под «взаимодействием», в данном случае, понимается любое событие, с помощью которого один человек полуосязаемым путем влияет на открытые действия или состояние ума другого (обязательное условие социальной рекламы). Важная мысль для анализа социальной рекламы как явления социокультурного пространства сводится к следующему: *в отсутствие такого влияния невозможно никакое социокультурное явление. Значимое взаимодействие – это любое взаимодействие, в котором влияние, оказываемое одной частью на другую, имеет значение или ценность, возвышающиеся над чисто физическими и биологическими свойствами соответствующих действий.* Мощное влияние социальной рекламы на мысли и действия людей имеет значения и ценности, возвышающиеся над физическими и биологическими свойствами этих действий. Значимое человеческое взаимодействие как суть социального явления состоит из трех обязательных компонентов, которые обнаруживаются и в социальной рекламе: мыслящих, действующих и реагирующих людей, являющихся субъектами взаимодействия; значений, ценностей и норм, благодаря которым индивиды взаимодействуют; открытых действий и материальных артефактов как двигателей или проводников [10]. Компонент значения, ценностей и норм принципиально отличен от первого и третьего компонентов социокультурных явлений. Одно и то же значение может быть

материализовано разными субъектами и во множестве материальных носителей. Значение при этом остается прежним, несмотря на широкое разнообразие носителей и их физических свойств. Процессы человеческого взаимодействия постоянно производят новые пласты материальной культуры и новые наборы материальных носителей и проводников. Их постепенное аккумулятивное накопление, пласт на пласт, приводит к образованию новой окружающей среды вокруг взаимодействующих индивидов, среды, полностью отличной от физической, социотехнической среды. Она постоянно передает сигналы, инициированные прежними поколениями, и таким образом, детерминирует опыт и поведение живущих ныне поколений [10].

Не нужно также пытаться отделить культурные и социальные аспекты социокультурных явлений друг от друга, «общество» не является более широким термином, чем «культура», или наоборот, как не могут эти два явления рассматриваться вне связи друг с другом. Эти идеи воплощаются в культурвиталистской модели социологического неовитализма, концепции жизненных сил, разрабатываемой С. И. Григорьевым, Л. Г. Гусяковой, Ю. Е. Растовым, Е. А. Поповым, Т. А. Семилет и другими отечественными учеными [1, 2, 5, 9]. Ключевыми категориями концепции жизненных сил выступают понятия «жизненные силы» и «жизненное пространство». Сущность понятия «жизненные силы» сводится к способности людей воспроизводить и совершенствовать свою жизнь индивидуально-личностными и организационно-коллективными средствами. Формирование, развертывание жизненных сил человека как биопсихосоциального существа в основных сферах общественной жизни трансформируется, оформляется в виде его производственно-экономических, общественно-политических, духовно-культурных, социоэкологических и социально-бытовых сил как способности воспроизводить и совершенствовать свою хозяйственно-экономическую, социально-политическую, духовно-культурную, социоэкологическую и социально-бытовую жизнь [1, с. 33]. Под жизненным пространством понимается среда обитания человека, которая позволяет ему так или иначе воспроизводить и совершенствовать свою жизнь, совокупность элементов, составляющих естественную и социокультурную основу воспроизводства жизни человека как биопсихосоциального существа [1, с. 35]. Существенно значимым для виталистской социологии является понимание неразрывности данных понятий и явлений, что дает возможность исследовать жизненные силы как человека, так и общества не только в пределах собственных атрибутивных характеристик, но и через осмысление развитости жизненного пространства, характера его взаимодействия с жизненными силами. Значение в концепции жизненных сил имеет учет особенностей основных типов, каналов взаимодействия жизненных сил человек и его жизненного пространства: слепое, стихийное, природное взаимодействие жизненных сил и жизненного пространства бытия человека; взаимодействие с помощью систем культурных символов, формируемых религией, наукой, искусством, философией, моралью, массовым сознанием, общественной психологией; наконец, такой тип взаимодействия, как преобразующая духовная и материальная деятельность, обусловленная активной, творческой природой человеческого сознания, психики человека. Последний тип взаимодействия имеет особое значение при рассмотрении социальной рекламы как социокультурного феномена в рамках концепции жизненных сил [1, с. 37].

В развитии виталистской социологии и концепции жизненных сил особую актуальность приобретают методологические установки, согласно которым понимание культуранности жизнеосуществления человека, формирования и использования им своего жизненного потенциала, жизненных сил становится важнейшим направлением в исследовании единства жизненных сил и жизненного пространства человека и общества. По мнению С. И. Григорьева, «мировоззренчески базовым фоном для развития культуранности социального знания... выступает сопряженность представлений о современной научной картине мира, сосуществовании различных воззрений на природу, общество, человека, способов их познания». Культуранность как основа понимания мира в его различных ракурсах может быть рассмотрена в качестве императива выживаемости общества и человека. А сама культура как порядок мироустройства и сфера бытия личности должна стать своеобразным свидетельством жизнеспособности общества, выполняющая целый ряд основных витальных функций. В разработке концептуальных оснований социологического анализа социальной рекламы важным является тезис о том, что основной гарантией сохранения стабильности и эффективности общественного и индивидуально-личностного развития становится адекватный уровень культуры социального мышления, социальной организации и социального взаимодействия. С позиций культурвитализма социальную рекламу можно определить как значимое общественное явление, социокультурный феномен, играющий важную роль в развитии социальной культуры. Социальная реклама – это продукт особого типа взаимодействия жизненных сил и жизненного пространства человека, т. е. преобразующей духовной и материальной деятельности, обусловленной творчеством. А также социальная реклама – это элемент основополагающего культурного аспекта жизненного пространства человека и общества, элемент императивного комплекса выживаемости общества и человека, частица социальной культуры как свидетельства жизнеспособности общества.

Феномен социальной рекламы возникает из недр национальной культуры, базируется на основных ценностях и нормах, обретает предметные очертания в соответствии с социально-культурными условиями среды, в которой функционирует, обрывает символами и знаками, легко и быстро поддающимися расшиф-

ровке представителями данной культуры, и, наконец, транслирует основные значения в конечном готовом продукте. Поскольку, целью социальной рекламы является изменение отношения общественности к какой-либо проблеме, явлению, а в долгосрочной перспективе – выработка новых социальных ценностей, а предметом социальной рекламы является идея, мысль, обладающая социальной пользой, ценностью, при этом социальная реклама очень гибкая и многогранная, то это заметно сказывается на видах самого рекламного продукта [5]. Так, социальная реклама может быть размещена на традиционных носителях и в привычном виде, свойственном коммерческой рекламе. А может принимать неожиданные формы, виды и носители, а также, благодаря своей многогранности и гибкости, социальная реклама способна вплестаться, «врастать» в иные элементы национально-культурной трансляции.

Подытоживая все выше сказанное, можно отметить, что в современной социологии постепенно накапливается опыт осмысления социальной рекламы и рассмотрение ее с самых разных сторон. Во-первых, социальная реклама обладает всеми характеристиками социального института, существует для выполнения определенных функций, а функционирует для достижения социально значимых целей, и эти функции не может в полной мере выполнять ни один другой институт. При этом реализация социальной рекламы и деятельность в области социального рекламирования является заметным и значимым социальным процессом, помогая развитию базовых социальных процессов и способствуя положительной социальной динамике, и это, во-вторых. В-третьих, социальная реклама также является оперативным инструментом, социальной технологией в практике социальной работы, в социальной политике, в развитии социальной ответственности бизнеса и не должна игнорироваться социальными службами, государственными, коммерческими и некоммерческими структурами. И, наконец, в-четвертых, социальная реклама обладает всеми признаками социокультурного феномена. Она базируется на основных национально-культурных традициях и ценностях, обретает те формы и очертания, которые являются наиболее адекватными в данной социокультурной среде. Готовый социальный рекламный продукт, вобрав в себя значения, ценности и нормы культуры, которая его создала, начинает эти значения и ценности транслировать, демонстрировать, заявлять. С помощью этих возможностей социальной рекламы социальная культура самовоспроизводится, общество развивается, улучшая свое материальное и духовное благосостояние.

Литература:

1. Григорьев С. И. Жизненные силы человека /С. И. Григорьев, Л. Д. Демина, Ю. Е. Ростов. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1996. – 94 с.
2. Гусякова Л. Г. Виталистская модель теории и практики социальной работы: монография. – Барнаул: Азбука, 2006. – 194 с.
3. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение. – М.: Канон, 1995. – 349 с.
4. Клименок Н. А. Институционализация социальной рекламы в современном российском обществе: Автореф. дис. ... канд. социол. наук. – Пенза, 2005. – 24 с.
5. Ковалева А. В., Азарова А. С., Тахтарова И. В. Социальная реклама: учебное пособие. – Барнаул: Изд. Алт. ГУ, 2004. – 110 с.
6. Морено Я. Л. Социометрия: экспериментальный метод и наука об обществе. – М.: Академический проект, 2004. – 384 с.
7. Патрушев В. И. Введение в теорию социальных технологий. – М.: Изд-во ИКАР, 1998. – 200 с.
8. Плотинский Ю. М. Теоретические и эмпирические модели социальных процессов: учебное пособие для высших учебных заведений. – М.: Издательская корпорация «Логос», 1998. – 280 с.
9. Словарь виталистской социологии / Под ред. чл.-корр. РАН С. И. Григорьева. – М.: Гардарики, 2006. – 223 с.
10. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин // <http://www.i-u.ru/biblio/> электронная библиотека/архив/раздел книги/ 1992.

И. С. Карпикова, А. А. Соломеин

Проблемы и перспективы развития пенсионного страхования: мнение работающего населения

Аннотация: статья посвящена современному функционированию системы пенсионного страхования в России. Авторы рассматривают проблемы и тенденции развития двух форм пенсионного страхования: государственного обязательного пенсионного страхования и дополнительного негосударственного пенсионного страхования. Анализ результатов проведенного социологического исследования работодателей и работников позволил авторам сделать вывод об усилении роли дополнительного негосударственного пенсионного страхования и рассмотреть противоречивые тенденции, характеризующие участие работающего населения в процессе развития системы пенсионного страхования.

Ключевые слова: пенсионная система, трудовая пенсия, дополнительная пенсия, обязательное пенсионное страхование, дополнительное негосударственное пенсионное страхование, дополнительные пенсионные программы от предприятия.

Общим направлением многочисленных преобразований в сфере пенсионного обеспечения населения России является усиление ее страховой составляющей и повышение ответственности нынешних работников за свое будущее материальное благополучие в период нахождения на пенсии. При этом формируются и развиваются две формы пенсионного страхования, характеризующиеся разным соотношением ответственности участников системы пенсионного страхования: государства, экономических субъектов и работающего населения. К таким формам относятся государственное обязательное пенсионное страхование и дополнительное негосударственное пенсионное страхование.

Государство, взяв на себя ключевую роль в организации работы по формированию будущей трудовой пенсии граждан, предусмотрело возможность формирования двух основных элементов системы государственного обязательного пенсионного страхования, которые, по мнению разработчиков и исполнителей пенсионной реформы, должны играть разную роль в формировании объемов будущей пенсии и мотивации экономически активного населения к деятельности по их увеличению. Речь идет о страховом и накопительном элементах трудовой пенсии, формируемых в рамках системы государственного обязательного пенсионного страхования.

В целом формирование как страховой, так и накопительной частей трудовой пенсии напрямую зависит от трудовой активности работника, поскольку размер будущей пенсии определяется такими параметрами как размер заработной платы, объем уплаченных страховых взносов, продолжительность страхового стажа. В то же время наличие накопительной части должно было стимулировать работника к активным действиям не только в направлении увеличения собственного заработка, но и в качестве участника инвестиционной деятельности, поскольку предполагалось, что средства, направляемые на накопительную часть пенсии, должны инвестироваться в ценные бумаги и другие финансовые активы для получения инвестиционного дохода, который также будет зачисляться на личные пенсионные счета граждан.

Отметим, что именно на накопительный элемент трудовой пенсии разработчиками пенсионной реформы возлагались наибольшие надежды с точки зрения активизации усилий работающего населения по уве-

Карпикова Ирина Серафимовна,
кандидат экономических наук, доцент
кафедры социологии и социальной работы
Байкальского государственного университета
экономики и права.

e-mail: ikarpikova@mail.ru

Соломеин Алексей Александрович,
ассистент кафедры социологии и социальной
работы Байкальского государственного универ-
ситета экономики и права.

e-mail: solomein_84@mail.ru

личению своей будущей пенсии. В то же время накопительная часть пенсии стала наиболее «уязвимым» элементом всех проводимых в пенсионной сфере преобразований, о чем неоднократно и небезосновательно говорилось всеми участниками пенсионного процесса.

Прежде всего, практика проведения реформ показала, что население не спешит воспользоваться инвестиционными возможностями системы государственного обязательного пенсионного страхования. Подавляющее большинство будущих пенсионеров остаются пассивными участниками накопительной пенсионной системы, и 88,5 % всех пенсионных накоплений находятся преимущественно в управлении государственной управляющей компанией [6].

Пассивность населения имеет гораздо более серьезную причину, нежели обычное нежелание разобратся в происходящих изменениях, как это представлялось в начальном периоде проведения пенсионной реформы. Неверие населения в реальность возможности сформировать значительные пенсионные накопления в рамках процедур обязательного пенсионного страхования, как выясняется, возникло хоть интуитивно, но небезосновательно. По долгосрочным прогнозам, доля накопительной части в общем размере трудовой пенсии для лиц молодых возрастов, которые в полном объеме участвуют в накопительной пенсионной системе, к 2050 г. не превысит 15 %, что не позволяет говорить о формировании в будущем весомого накопительного элемента [4, с. 63].

Общие тенденции пенсионного обеспечения также не внушают оптимизма. Так, в последние годы наблюдается постепенное падение коэффициента замещения (отношение средней пенсии к средней зарплате по стране). Данный коэффициент в 2007 г. составил 23 %, и в будущем планируется только его снижение. Новые преобразования, которые начались в пенсионной системе с 2010 г., также не приведут к кардинальным изменениям в размере пенсии будущих ее получателей, поскольку по прогнозам тенденции ухудшения сохранятся, и к 2030 г. отношение среднего размера трудовой пенсии к средней заработной плате составит 21,5 %, а к 2050 г. – 20,3 % [5, с. 9].

Нельзя сказать, что государство не беспокоят негативные тенденции, складывающиеся как в области формирования размера будущей пенсии работников, так и низкой степени активности работающего населения в вопросе собственного участия в системе страховых пенсионных накоплений. Работа государства в этом ключе продолжается, и одной из предложенных мер стало принятие Федерального закона №56-ФЗ от 30 апреля 2008 г. «О дополнительных страховых взносах на накопительную часть трудовой пенсии и государственной поддержке формирования пенсионных накоплений», действие которого, по мнению разработчиков, должно стать дополнительным стимулом к участию населения в повышении уровня собственного пенсионного обеспечения в будущем. Согласно закону, к каждой 1 тыс. руб. добровольного пенсионного взноса гражданина государство будет добавлять еще 1 тыс. руб. Размер добавки из бюджета на софинансирование пенсионных накоплений равен сумме уплаченных за год взносов, но не более 12 тыс. руб. в год. Более того, закон распространил действие накопительной схемы софинансирования и на работников, достигших пенсионного возраста (60 лет – мужчины, 55 лет – женщины), стимулируя тем самым граждан на более поздний выход на пенсию, поскольку для лиц пенсионного возраста будут действовать повышенные нормы государственных отчислений, что может значительно увеличить размер их будущей пенсии.

Говорить о результативности действия данного закона еще рано, однако предварительные данные показывают, что степень активности граждан по участию в программе софинансирования пенсий (население образно назвало эту программу «тысяча на тысячу») пока невысока. По данным на ноябрь 2009 г. участниками программы стали около 1 млн. 800 тыс. чел. По самым оптимистическим прогнозам Пенсионного фонда участие в программе софинансирования примут не более 7 млн. работников, тогда как, по мнению экспертов, для того, чтобы программа эффективно заработала, необходимо участие в ней не менее 40 млн. чел. [2].

В такой ситуации достижение уровня коэффициента замещения в 40 %, необходимость которой заявлена представителями государственной власти и согласуется с общепринятыми нормами Международной организации труда, исключительно силами организационных возможностей государства становится проблематичным. Необходимо более активное использование других ресурсов, к числу которых, несомненно, относятся возможности дополнительного негосударственного пенсионного страхования [1, с. 575].

Начало развития системы негосударственного пенсионного страхования в нашей стране пришлось на 1990-е гг., когда стали возникать первые негосударственные пенсионные фонды. Однако значительного развития данный сегмент системы пенсионного обеспечения не получил в силу как недостаточного развития на тот момент инфраструктуры финансового рынка, так и недоверия населения. На сегодняшний день мы наблюдаем новый всплеск интереса к данной теме, но теперь основным участником рассматриваемого сегмента становятся корпоративные пенсионные программы. Их активное развитие объясняется многими причинами, при этом наиболее очевидной является необходимость решения проблемы, рассмотренной нами выше – недостаточные возможности системы государственного обязательного пенсионного страхования по обеспечению достойного уровня будущих пенсий работающему населению. Другой возможной

значимой причиной, по мнению специалистов, может стать надвигающийся дефицит рабочей силы, который приведет к тому, что социальные пакеты (включая корпоративные пенсионные программы) могут стать важным средством борьбы за квалифицированные кадры и одним из важных факторов трудовой мотивации. В любом случае, статистика свидетельствует о быстром росте системы корпоративного пенсионного обеспечения – более 90 % всех пенсионных взносов, поступающих в негосударственные пенсионные фонды, поступают именно по договорам с юридическими лицами [3, с. 40].

В качестве основной особенности современного этапа развития корпоративных пенсионных программ выделяют совершенствование их структуры. Если в 1990-е гг. корпоративные программы финансировались исключительно за счет взносов работодателей и использовали в значительной степени пенсионные планы с выплатами установленного размера, то в последние годы наблюдается тенденция перехода к пенсионным планам с установленными взносами и широкое привлечение работников к совместному (паритетному) финансированию пенсионных программ. В соответствии с программными документами пенсионной реформы и сложившейся в России практикой, наибольшее распространение в качестве организаций, реализующих пенсионную программу от предприятий, получают негосударственные пенсионные фонды, преимущественно корпоративные.

Основные количественные характеристики формирования дополнительной негосударственной пенсии в системе дополнительного негосударственного пенсионного страхования выглядят следующим образом: число участников негосударственных пенсионных фондов превысило 6,7 млн. человек; получателями негосударственной пенсии из негосударственных пенсионных фондов являются 1,1 млн. человек; суммарные пенсионные выплаты превысили 17 млрд. руб.; на одного участника негосударственных пенсионных фондов приходится 69 тыс. руб. пенсионных резервов; пенсионные выплаты на одного человека достигли 15,5 тыс. руб. в год, вследствие чего средний размер негосударственной пенсии составил 1,3 тыс. руб. в месяц [6] (табл. 1).

Таблица 1. Показатели развития системы дополнительного негосударственного пенсионного страхования

	2002 г.	2003 г.	2004 г.	2005 г.	2006 г.	2007 г.	2008 г.
Количество участников (чел.)	4 365 208	5 194 392	5 530 851	6 059 152	6 420 712	6 757 122	6 746 269
Получают пенсию (чел.)	351 092	428 018	500 606	704 781	865 457	1 026 178	1 131 423
Пенсионные выплаты (руб.)	1 987 575	3 317 628	4 961 459	7 557 765	10 317 417	13 842 842	17 515 351
Пенсионные резервы на одного участника (тыс. руб.)	12	17	31	46	63	70	69
Ежегодные пенсионные выплаты на одного пенсионера (тыс. руб.)	5,7	7,8	9,9	10,7	11,9	13,5	15,5

Необходимо отметить, что в Российской Федерации основной прирост пенсионного рынка осуществляется за счет корпоративных программ крупнейших российских компаний отраслей электроэнергетики, металлургии, нефтедобычи, таких как ОАО «Газпром», ОАО «Российские железные дороги» и других.

В ситуации, когда государство, работодатели и наемные работники становятся полноправными участниками системы пенсионного страхования, а активность работников в формировании будущей пенсии – решающим фактором объема пенсионных накоплений, становятся весьма необходимыми изучение и оценка мнения работающего населения по вопросам как функционирования систем государственного и негосударственного пенсионного страхования, так и готовности самого населения принимать участие в проводимых преобразованиях.

Авторами статьи в 2008–2009 гг. было проведено социологическое исследование мнения представителей администрации и работников крупных предприятий г. Иркутска по вопросам проводимых преобразований в сфере пенсионного обеспечения. В исследовании принимали участие три предприятия разных отраслей производственной сферы:

- Восточно-Сибирская железная дорога, являющаяся структурным подразделением ОАО «Российские железные дороги (транспорт);
- ОАО «Верхнечонскнефтегаз», являющееся структурной единицей ОАО «ТНК-ВР Холдинг» (нефтегазодобыча);
- ОАО «Иркутскэнерго» (энергетика).

Основанием для включения в выборочную совокупность исследования данных предприятий явились не только факторы численности работающих и отраслевая принадлежность, но и то обстоятельство, что каждое из этих предприятий имеет собственную корпоративную пенсионную систему, что позволило нам в ходе проведенного исследования рассмотреть отношение работников как к государственному обязательному, так и дополнительному негосударственному пенсионному страхованию.

Изучение мнения администрации предприятий было организовано в форме экспертного опроса заместителей директоров по социальным вопросам и руководителей подразделений по управлению пер-

соналом. Опрос работников был проведен в форме анкетирования. Выборочная совокупность анкетного опроса была стратифицирована по критериям пола, возраста и занимаемых должностей. Общее количество опрошенных работников составило 600 чел.

Проанализируем некоторые наиболее значимые результаты, полученные в ходе проведенного исследования. Прежде всего было необходимо оценить уровень осведомленности работников о проводимых преобразованиях в сфере пенсионного обеспечения. К сожалению, подавляющее большинство опрошенных имеет весьма поверхностное представление о ходе и содержании пенсионной реформы, либо вообще ничего не знают. Лишь 10,8 % респондентов указали на то, что они хорошо осведомлены о происходящих изменениях. При этом к наиболее осведомленным относятся работники старше 40 лет, с высшим образованием, а также управленцы.

Среди ответов работников, которые указали на низкий уровень осведомленности о проводимых в пенсионной сфере кардинальных преобразованиях, чаще всего встречались следующие варианты ответов:

- очень мало информации о реформе (5,6 %);
- непонятны цель и задачи пенсионной реформы (6,6 %);
- непонятны принципы расчета размера пенсии (5,1 %);
- неясны существующие гарантии сохранности и увеличения пенсионных накоплений (15,3 %);
- ничего не знают или впервые слышат о такой реформе (13,3 %).

В то же время подавляющее большинство опрошенных крайне неудовлетворены и даже взволнованы низким уровнем пенсий. Так 92,3 % респондентов указали на неспособность сегодняшнего размера трудовой пенсии гарантировать достойный уровень жизни пенсионерам. Наиболее остро на данный вопрос отреагировали работники предпенсионного возраста, что вполне объяснимо.

При этом опрос показал достаточно высокие притязания к уровню будущей пенсии (напомним – в настоящее время коэффициент замещения в России составляет около 23 %). Считая такой уровень недопустимо низким, 32,9 % опрошенных работников отметили, что для обеспечения приемлемого уровня жизни в старости размер пенсии должен быть в пределах от 51 до 70 % от их заработной платы, а 42,3 % респондентов полагают, что будущая пенсия должна составлять свыше 70 % от их заработной платы.

С точки зрения логики проводимых преобразований крайне важным является вопрос о том, кто в большей степени несет ответственность за размер будущей пенсии. По мнению 30,7 % опрошенных забота о будущей пенсии должна возлагаться преимущественно на государство, 56,3 % респондентов считают, что в данном вопросе ответственность в равной степени должна возлагаться на государство, работодателя и работника. С одной стороны, патерналистские настроения достаточно живучи среди работающего населения, но при этом отметим, что ответственность на государство в основном возлагают работники предпенсионного и пенсионного возрастов, имеющие среднее специальное и общее среднее образование, тогда как иная точка зрения характерна для работников молодых и средних возрастов с высшим образованием (табл. 2).

При этом результаты исследования показывают, что значительное количество опрошенных работников уверено в необходимости начинать заботиться о формировании и накоплении своей пенсии практически с самого начала трудовой деятельности, т. е. преимущественно в возрасте до 30 лет (43,9 %). Изучение распределения ответов работников на данный вопрос в зависимости от социально-демографических характеристик показало следующую закономерность. Возрастная группа работников до 25 лет считает необходимым заботиться об уровне своей пенсии с самого начала трудовой деятельности. Анализ ответов представителей предпенсионного и пенсионного возрастов выявил их специфику: они уверены, что о решении данной проблемы должно заботиться исключительно государство. Изучив ответы с позиции уровня образования, мы определили, что работники с высшим образованием склонны формировать свою пенсию в более молодом трудоспособном возрасте. В свою очередь группа работников со средним общим образованием считает в большей степени проблему формирования будущей пенсии прерогативой государства.

Таблица 2. Распределение ответов на вопрос «Кто должен в первую очередь, по вашему мнению, заботиться о размере будущей пенсии работника?» в зависимости от образования респондентов (в % от числа опрошенных)

Вариант ответа	Уровень образования респондентов			
	высшее	неполное высшее	среднее специальное	среднее общее
Государство	28,4	21,1	36,1	50,0
Работодатель	2,8	10,5	9,0	2,9
Работник	6,3	15,8	3,3	44,2
Государство, работодатель и работник в равной степени	60,2	50,0	50,0	0,0
Затрудняюсь ответить	2,3	2,6	1,6	2,9
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0

Отношение к возможности участия в программе софинансирования пенсии на паритетных началах с государством весьма противоречиво. С одной стороны, результаты проведенного опроса показали, что работники вполне лояльно относятся к возможностям данной программы и готовы в ней участвовать в целях повышения размера своей будущей пенсии. С другой стороны, весьма высока доля не определившихся, поскольку 32,3 % опрошенных вообще затруднились ответить на данный вопрос, при этом среди молодежи (возрастная группа до 25 лет) не определившихся еще больше – 41,7 %.

В то же время наблюдается ярко выраженное позитивное отношение к участию работодателя в процессе формирования будущего уровня пенсионного обеспечения своих сотрудников. Выявлено, что подавляющая доля ответивших считают работодателя обязанным заботиться о будущем уровне пенсии работников (86,4 %), причем с увеличением возраста работников подобная убежденность только возрастает.

Данный факт еще раз подчеркивает значимость развития корпоративных пенсионных программ. В ходе проведения исследования нам удалось выявить мнение наших респондентов об их деятельности, поскольку все отобранные нами предприятия характеризуются высоким уровнем внутрикорпоративной социальной ответственности, в рамках которой важное место отводится программам дополнительного пенсионного страхования в отношении своих сотрудников, в которых они участвуют на паритетных основах с работодателем.

Проведенный нами экспертный опрос показал, что главной целью создания корпоративной дополнительной пенсионной программы на предприятиях администрация считает необходимость повышения социальной защищенности работников при выходе на пенсию по причине крайне низкого ее размера.

Как отметили эксперты, негосударственное пенсионное обеспечение работников предназначено для решения следующих задач:

- достижение экономической стабильности работников предприятия при наступлении пенсионных оснований и расторжении трудового договора;
- создание благоприятных условий для формирования работниками своих пенсионных сбережений;
- создание механизма для высвобождения работников пенсионного возраста;
- удержание квалифицированных специалистов и привлечение работников дефицитных для предприятий специальностей.

По мнению экспертов, работники в общей своей массе относятся к своему участию в корпоративной пенсионной программе положительно. Анкетный опрос показал, что работники в данном вопросе солидарны с представителями администрации – 82,7 % опрошенных относятся положительно к участию работодателя в формировании дополнительной пенсии для своих сотрудников. При этом наибольшее одобрение высказывают представители предпенсионных и пенсионных возрастных групп, поскольку уже столкнулись с реальной ситуацией в сфере государственного пенсионного обеспечения и хорошо понимают ценность пенсии от предприятия как необходимой дополнительной материальной поддержки в старости.

По мнению экспертов, актуальность проблемы социальной защищенности работников при выходе на пенсию может оказать влияние и на мотивирование людей при решении вопроса выбора основного места работы. Однако данные анкетного опроса не выявили такой жесткой зависимости. При оценке значимости наличия дополнительной пенсионной программы как фактора выбора основного места работы лишь 38,0 % респондентов указали, что для них это важно. Для 9,2 % данный фактор оказался совершенно неважен, а 40,4 % опрошенных отметили, что наличие дополнительной пенсионной программы на предприятии не является для них принципиально важным при трудоустройстве.

Также было выявлено, что данный фактор в меньшей степени оказывает влияние на молодые группы работников, как в силу неосознанных преимуществ данной программы, так и в силу «нескорого» завершения трудовой деятельности и получения как трудовой, так и дополнительной пенсии (табл. 3).

Таблица 3. Степень важности наличия дополнительной пенсионной программы на предприятии как фактора выбора места работы (в % от числа опрошенных)

Вариант ответа	Возраст респондентов					
	до 25 лет	26–29 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–59 лет	60 лет и старше
Для меня это важно	20,2	25,0	35,2	42,0	63,0	33,3
Для меня это не имеет принципиального значения	46,4	43,2	48,8	38,9	22,2	33,3
Для меня это совершенно не важно	16,7	14,8	8,3	3,8	4,6	33,4
Затрудняюсь ответить	16,7	17,0	7,7	15,3	10,2	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

В настоящее время уже являются участниками корпоративных пенсионных программ около половины опрошенных нами работников. В этой связи достаточно интересным является вопрос о том, в какой степени данное участие способно повлиять на трудовое поведение работников. Эксперты отмечали, что поскольку средний размер дополнительной пенсии зависит в первую очередь от размера получаемой заработной платы, можно предположить, что участие работника в корпоративной пенсионной программе должно быть серьезным мотивирующим фактором для повышения трудовой активности и результативности. Однако значительная доля работников, которые являются участниками дополнительной пенсионной программы, указала на то, что в их отношении к работе ничего не изменилось (69,4 %). Некоторое исключение составили лишь представители возрастной категории от 40 до 59 лет (табл. 4).

Приведенные нами некоторые результаты исследования позволяют сделать ряд выводов. Прежде всего, результаты опроса отражают крайнюю противоречивость оценок и мнений участников опроса. Например, работники старших возрастных групп преимущественно полагают, что забота об их будущей пенсии – исключительная прерогатива государства, в то же время активно приветствуют участие работодателя в обеспечении их безбедной старости. Напротив, молодые работники, имеющие высокий уровень образования, уже в определенной степени избавлены от иждивенческих иллюзий и понимают, что заботиться о своей пенсии придется им самим с самого начала трудовой деятельности, но к конкретным шагам в этой области не готовы. Данная противоречивость в мнениях и оценках отражает противоречивость как самих пенсионных преобразований, так и отношение к ним нынешних работников, что должно стать предметом внимания структур, готовящих и реализующих пенсионную реформу.

Таблица 4. Степень влияния функционирующей дополнительной пенсионной программы от предприятия на трудовое поведение работников (в % от числа опрошенных участников корпоративных пенсионных программ)

Вариант ответа	Возраст респондентов					
	до 25 лет	26–29 лет	30–39 лет	40–49 лет	50–59 лет	60 лет и старше
Я стал(а) работать лучше, понимая, что от этого зависит размер моей будущей пенсии	3,6	0,0	5,5	22,9	14,6	0,0
В моем отношении к работе ничего не изменилось	85,7	76,0	67,3	62,9	63,4	100,0
Затрудняюсь ответить	10,7	24,0	27,2	14,2	22,0	0,0
Итого	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Другим важным выводом является повышение значимости в системе пенсионного страхования корпоративных пенсионных систем, что отмечается всеми участниками пенсионного процесса. В то же время, противоречивость оценок проявляется и при рассмотрении данного сегмента пенсионного страхования – работники пока не связывают свое дальнейшее пенсионное благополучие с сегодняшним отношением к работе в рамках конкретного предприятия. Преодоление данного разрыва также является актуальной задачей становления системы дополнительного негосударственного пенсионного страхования в лице ее корпоративной составляющей.

Литература:

1. Жуков В. И. На рубеже тысячелетий: социология отечественных преобразований (1985–2005 годы). – М.: Изд-во РГСУ, 2008. – 940 с.
2. Мартынкина Д., Ларина Н., Булдаков В. «Период дожития»... Хотели пенсионную реформу, а получилось как всегда [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.argumenti.ru/news/2009/11/25/42319> (дата обращения 25.02.2010).
3. Пенсионная система России: роль частного сектора // Национальный доклад. – М.: Ассоциация Менеджеров, 2007. – 112 с.
4. Соловьев А. К. Долгосрочное планирование развития пенсионной системы на основе актуарных расчетов // Финансы. – 2008. – № 12. – С. 60–63.
5. Соловьев А. К. Долгосрочный прогноз развития пенсионной системы России // Вестник государственного социального страхования. – 2008. – № 12. – С. 2–10.
6. Якушев Е. Л. Основные тенденции развития негосударственных пенсионных фондов в Российской Федерации [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://p-a-c.ru/files/npf2009/npf_industry_review_2009.pdf (дата обращения 18.11.2009).

В. В. Виноградов

Формирование социальности осужденных как социально-педагогическая проблема

Аннотация: в статье дается определение социальности осужденных, рассматривается ее структура, приводятся методика определения уровня социальности и результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы.

Ключевые слова: социальность осужденного, внутренний ресурс социальности, внешний ресурс социальности, уровни социальности, методика оценки уровня социальности осужденного.

Пенитенциарная социальная работа как часть социальной деятельности общества является неперменной функцией его бытия и неотъемлемой сущностной характеристикой его жизнедеятельности. Будучи своеобразной компонентой социальной деятельности общества, данная социальная работа имеет специфику, детерминируемую ее сущностью и содержанием. Специфика профессиональной пенитенциарной социальной работы проявляется в ее сущности, а также в тех особенностях, которые характерны для субъекта и объекта данной работы и их многогранных связей и отношений.

Социальная работа с осужденными – это работа с людьми, имеющими различные потребности, интересы и нужды, разные уровни сознания, социальной активности и статуса, физического и психического состояния и нуждающимися вместе с тем в профессиональной помощи часто именно из-за своих особенностей, которые во многом детерминируют возникновение у данных лиц проблем или, если основная причина возникновения проблем имеет внешнее происхождение, усугубляют их развитие. Вследствие этого специфической особенностью пенитенциарной социальной работы является разнообразие не только клиентов, но и решаемых проблем. Данная статья не выделяет априорно в качестве приоритетных определенные стороны жизнедеятельности личности осужденных и проблемы, возникающие именно в этих областях, а всегда ориентируется на сущностные ситуативные и перспективные потребности осужденных. Специалист по социальной работе имеет дело с осужденными, потребности и проблемы которых лежат в различных областях жизни – экономике, медицине, психологии, педагогике и т. п., что говорит о ее многоплановости, многоаспектности, многозадачности и соответственно интегративности.

Конкретная задача всегда ситуативно обусловлена и может решаться специалистом только в контексте этой ситуации. В связи с этим формы и виды помощи, необходимые для получения благоприятного конечного результата деятельности – обеспечения полноценного социального функционирования, детерминируются стоящими перед специалистом задачами: решается конкретная проблема осужденного вне зависимости от того, вызвана она экономическими, психологическими, физиологическими или иными обстоятельствами.

Пенитенциарная социальная работа, изменяя исходные условия бытия как своего клиента, так и группы, общества, а также их состояние и внутренние связи и элементы, может рассматриваться как один из важнейших видов социального проектирования и конструирования, выполняя при этом футуристическую функцию. Поэтому социальный работник в процессе взаимодействия с осужденным должен устранить препятствия, возникающие вследствие каких-либо обстоятельств и мешающие нормальной жизнедеятель-

Виноградов Виктор Викторович,
профессор кафедры пенитенциарной педагогике, психологии и социальной работы
Владимирского юридического института ФСИН
России, кандидат педагогических наук, заслуженный учитель Российской Федерации.
e-mail: lumex2006@mail.ru

ности осужденного, его семьи, группы осужденных, для достижения их качественно нового состояния и нового, более высокого, уровня социального функционирования с исправительном учреждении и после освобождения.

В отличие от других видов профессиональной деятельности специалист по социальной работе не имеет права, если этого требуют интересы осужденного, ограничиваться в своей деятельности использованием только одной какой-либо наиболее простой, доступной, привлекательной или привычной для него группы методов исследования и воздействия, а обязан применять их наиболее эффективные сочетания в соответствии с особенностями решаемой задачи. Именно специфика решаемой задачи должна обуславливать выбор наиболее эффективных методов, приоритетность их использования в качестве основных и вспомогательных, но не предпочтения или уровень технологической компетентности социального работника. Такой широкий спектр применяемых в социальной деятельности методов, изменение приоритетности их использования в качестве основных или вспомогательных в контексте решаемой проблемы и особенностей личности и проблематики осужденных также придают определенную специфику профессиональной пенитенциарной социальной работе.

Ситуация каждого отдельного клиента – осужденного, хотя и имеет некоторые общие черты с аналогичными ситуациями других осужденных, все же уникальна и неповторима в силу уникальности его личностных особенностей, возможностей, способностей, количества и качества социальных связей, условий жизнедеятельности, конкретных обстоятельств и других факторов, приводящих в совокупности к возникновению трудной жизненной ситуации, не разрешимой силами его самого. В этом отношении индивидуальный подход в работе с осужденным становится одним из важнейших факторов, определяющих эффективность и социальную значимость деятельности специалиста по социальной работе исправительного учреждения.

Индивидуальный подход включает в себя и постоянный поиск нестандартного конструктивного решения, в наибольшей степени отвечающего сущностным потребностям осужденного. Частичная условная типологизация осужденных и их проблем, разработка и внедрение в практику социальной работы общих и специальных технологий не означают, что специалист по социальной работе, решая однотипные проблемы, действует всегда по одной и той же схеме. Реальная ситуация требует от специалиста в рамках имеющихся стандартных технологий и методов пенитенциарной социальной работы разработки единичной стратегии и тактики деятельности для достижения необходимого конечного результата. Социальная работа с осужденными в связи с этим носит в основном творческий характер.

Кроме того, специфичен также и осужденный как объект пенитенциарной социальной работы. В ней он рассматривается в соответствии со своей сложной био-психо-социальной сущностью с учетом всех связей, характеризующих его включенность в социум исправительного учреждения как важнейший элемент системы «человек–среда». Осужденный, его статус, потребности, отношения являются объектом воздействия специалиста в области пенитенциарной социальной работы. Профессиональный пенитенциарный социальный работник не может и не должен ограничивать свою деятельность воздействием только на самого осужденного – его личность, физическое и психическое состояние и т. п., поскольку далеко не всегда проблемы личности можно решить путем непосредственного воздействия на нее, особенно если они возникают вследствие естественного и объективного ограничения ее возможностей. Если специалист в этом случае ограничит свою деятельность воздействием только на личность осужденного, то в полной мере восстановить способности последнего к полноценному социальному функционированию, скорее всего, окажется невозможным. Без воздействия на среду, в которой проходит или будет происходить жизнедеятельность осужденных, в том числе и на общественное мнение в отношении них, эффективность деятельности специалиста по социальной работе будет, безусловно, недостаточной. С другой стороны, в ряде случаев для разрешения проблемы оказывается недостаточным воздействие на среду жизнедеятельности осужденного, поскольку особенности его личности могут являться причиной ее неудовлетворительного статуса. Поэтому объектами деятельности специалиста по социальной работе являются осужденный, среда его жизнедеятельности (социальный микрорайон личности осужденного) и связи и отношения, возникающие в этой системе. Это определяет социально-педагогический характер деятельности специалиста по социальной работе исправительного учреждения.

Главной задачей специалиста по социальной работе с осужденными является гуманизация отношений в системе «человек–среда», и, следовательно, его деятельность, чтобы быть достаточно эффективной, должна включать в себя активное воздействие на оба эти компонента системы, т. е. и на осужденного, непосредственного клиента социальной службы, и на среду, в которой протекает его жизнедеятельность (ближайшее социальное окружение и отношения с ним; материально-бытовые, экономические условия и др.). Поэтому в качестве важнейшего объекта деятельности в пенитенциарной социальной работе должен выступать не столько сам осужденный, сколько система «осужденный–среда», в которой он является важнейшим элементом, органично включенным в социальную среду посредством многообразных связей с ней.

Важнейшим результатом пенитенциарной социальной работы является трансформация осужденного из социально пассивной, высокоиндивидуализированной личности, озабоченной почти исключительно собственными проблемами, приобретающими в трудной жизненной ситуации самодовлеющий характер, в социально активную, полноценно функционирующую в обществе личность, максимально включенную в его жизнедеятельность и приносящую посильную пользу себе, своим близким и всему обществу. Такая социально активная личность, уже не нуждаясь (или испытывая существенно меньшую потребность) в социальных услугах, является одним из главных результатов деятельности социального работника. Другим важнейшим результатом становится расширение социального пространства личности осужденного, включение в сферу ее собственных жизненных интересов проблем жизнедеятельности социума. Поэтому, говоря о результате пенитенциарной социальной работы, следует отметить, что он одновременно должен носить индивидуально-личностный и в тоже время комплексно-интегративный характер.

При таком подходе появляется необходимость внесения изменений в трактовку лингвистического смысла термина «социальная работа с осужденными». В базовом слове «работа» должен выражаться тот факт, что она организуется государством, обществом, органом, учреждением, специалистом, а в эпитете «социальная» – что эта работа осуществляется посредством ресоциализации, а результатом является приобретение осужденным (социальный аспект), формирование у осужденного (педагогический аспект) социальности. Тогда социальную работу с осужденными можно определить как социальную и социально-педагогическую деятельность, организуемую государством, обществом, органом и учреждением уголовно-исполнительной системы, специалистом, осуществляемую в процессе ресоциализации осужденных, результатом которой является сформированная и приобретенная в процессе нее социальность осужденных.

Вопрос о приобретении и формировании социальности клиента в процессе социальной работы с ним ставится сегодня в теории социальной работы такими ведущими учеными-теоретиками социальной работы и социальной педагогики, как В. А. Никитин, Г. П. Медведева, М. В. Фирсов и рядом других. По нашему мнению, социальность осужденного – это тот результат пенитенциарной социальной работы, который несет в себе идеи индивидуализации, комплексности и интегративности ее осуществления.

Социальность как результат социальной работы выражается диалектическим единством таких компонентов, как социальное сознание (чувства, настроения, мышление, идеал), социальное поведение и социальное функционирование, приобретенное отдельным человеком или группой, общностью и позволяющее им в отдельности или одновременно достигнуть той или иной степени социального благополучия (В. А. Никитин).

Социальное благополучие – конкретное положение человека, характеризующее его как члена общества, его социальную значимость и активность в нем (В. А. Никитин).

Социальное сознание – отображение в духовной жизни человека интересов и представлений общества, различных его социальных групп.

Социальное поведение – совокупность реальных действий, проявлений жизнедеятельности человека в соответствии с принятыми в обществе правилами, нормами, законами, ценностями.

Социальное функционирование – определенная степень сформированности социального сознания и социального поведения человека, группы людей или их общности, позволяющая им в отдельности или одновременно достигнуть того или иного уровня социального благополучия.

Тогда *социальность* как результат пенитенциарной социальной работы будет представлять собой *сформированное, приобретенное интегративное качество личности осужденного, характеризующее: степень вхождения его в общество, принятие им общественных интересов и представлений; его жизнедеятельность в соответствии с принятыми в обществе правилами, нормами, законами, ценностями; достижение им определенного уровня социального благополучия.*

Структура социальности осужденного сложная. С одной стороны, она определяется личностным ресурсом осужденного, назовем его *внутренним (личностным) ресурсом социальности* (психологическими особенностями, жизненным опытом, уровнем образовательной и профессиональной подготовки и т. д.). С другой стороны – социокультурными условиями проживания и социальным микрорайоном личности осужденного, его материальным положением (наличие семьи, социальной адаптированности человека, места проживания, места работы, социального обеспечения и т. д.), назовем его *внешним (адаптивным) ресурсом социальности осужденного*. Таким образом, структура социальности носит дуалистический характер, интегрируя ее внутренний и внешний ресурс.

На этих основных положениях основан разработанный нами фасетно-экспертный метод отслеживания социальности осужденного в процессе социальной работы с ним. В ее основу положен фасетный метод – деление критериев социальности на независимые классификационные группировки. В каждый из фасетов входит множество признаков (фокусов), которые присущи данному фасету и по возможности отображают многообразие признаков, характеризующих данный критерий. Каждый из фасетов содержит только опре-

деленные признаки, характеризующие критерий в одном аспекте. Перенос признаков из одного фасета в другой исключается. Число фасетов и стандартизированных признаков не является постоянным и может меняться. Фасеты, расположенные в фиксированной последовательности, образуют фасетную формулу, на основе которой и определяется уровень социальности осужденного.

Сформулируем требования к критериям социальности осужденного. Данные критерии, согласно нашей концепции, мы разделим на две группы: *критерии внутреннего (личностного) ресурса социальности и критерии внешнего (адаптивного) ресурса социальности осужденного.*

В ходе исследования нами установлено, что социально-педагогический потенциал социальной работы с осужденным может быть оптимально реализован, если будут учтены четыре основных направления осуществления социальной работы с ним на личностном уровне: психологическое, социальное, образовательное, профессиональное. Соответственно и критериев данного ресурса социальности будет четыре: степень психологической готовности осужденного к ресоциализации и полноценной жизнедеятельности в обществе, обеспечивающая его добровольное участие в процессе социальной работы с ним; уровень социальных знаний, умений и навыков; образовательный уровень; уровень профессиональной подготовки.

Основными критериями внешнего (адаптивного) ресурса социальности осужденного, опираясь на результаты проведенного нами в ходе исследования экспресс-опроса старших специалистов по социальной работе групп социальной защиты осужденных исправительных учреждений, можно считать следующие: наличие социальных связей осужденного; наличие документов, подтверждающих: личность осужденного, достигнутый ею статус в обществе, определенные социальные гарантии государства перед ней; наличие жилья после освобождения; возможность трудоустройства (наличие востребованной в обществе профессии).

По каждому из выделенных критериев нами разработаны восемь фасетов.

Фасет ПГ (психологическая готовность)

1. Очень низкая. Отсутствуют мотивы к исправлению. Прослеживается низкая или высокая неадекватная самооценка, эмоциональная неустойчивость. Проявляются безответственность и отсутствие гибкости поведения, неспособность к самоконтролю, отсутствие уважения к общественным интересам.

2. Низкая. Имеются мотивы к исправлению. Прослеживается низкая или высокая неадекватная самооценка, эмоциональная неустойчивость. Появляется определенный уровень ответственности, но отсутствует гибкость поведения. Проявляется неспособность к самоконтролю. Отмечается признание общественных интересов.

3. Средняя. Имеются мотивы к исправлению. Прослеживается адекватность самооценки и эмоциональная устойчивость, ответственность и гибкость поведения. Проявляется способность к самоконтролю и признание общественных интересов.

4. Высокая. Имеются устойчивые мотивы к исправлению и высокая адекватная самооценка. Проявляются эмоциональная устойчивость и гибкость поведения. Отмечаются способность к самоконтролю и уважение к общественным интересам. Прослеживаются творческие интересы и нестандартные подходы в решении сложных жизненных ситуаций.

Фасет СЗ (социальные знания, умения, навыки)

1. Отсутствуют элементарные представления об обществе, об отношениях в группе, о себе самом(ой) (о воспитании собственной защищенности, о готовности к самопомощи).

2. Имеются определенные представления об обществе, об отношениях в группе. Отсутствуют представления о себе самом(ой) (о воспитании собственной защищенности, о готовности к самопомощи). Способы действий на основе имеющихся представлений не сформированы.

3. Имеются сформированные знания об обществе, об отношениях в группе, представления о себе самом(ой) (о воспитании собственной защищенности, о готовности к самопомощи). Сформированы правильные в правовом отношении способы действий в обществе, в группе. Отсутствуют умения и навыки самоорганизации, самопомощи и самовоспитания.

4. Имеются сформированные знания об обществе, об отношениях в группе, о себе самом(ой) (о воспитании собственной защищенности, о готовности к самопомощи). Сформированы правильные в правовом отношении способы действий в обществе, в группе, умения и навыки самоорганизации, самовоспитания защищенности, самопомощи.

Фасет О (образование)

1. Нет никакого образования (не окончил(а) начальную школу). Начальное.

2. Основное общее.

3. Полное общее среднее. Среднее специальное.
4. Незаконченное высшее или высшее.

Фасет ПП (профессиональная подготовка)

1. Обладает представлениями и первоначальными навыками одной из рабочих профессий, востребованных в современном обществе, но низкооплачиваемых. Опыт работы в данной профессии небольшой или отсутствует.
2. Имеет начальную профессиональную подготовку по одной из рабочих профессий, востребованных в современном обществе и обеспечивающих достаточный материальный ресурс к существованию. Опыт работы в данной профессии имеется, имеется небольшой или отсутствует.
3. Имеет специальную профессиональную подготовку на базе среднего образования по одной из рабочих профессий или должностей служащих, незаконченное высшее или высшее профессиональное образование по одной из профессий и специальностей, востребованных в современном обществе и обеспечивающих достаточный материальный ресурс к существованию. Опыт работы в данной профессии имеется небольшой или отсутствует.
4. Имеет высшее профессиональное образование по одной из профессий и специальностей или специальную профессиональную подготовку на базе среднего образования по одной из рабочих профессий или должностей служащих, востребованных в современном обществе и обеспечивающих достаточный материальный ресурс к существованию. Опыт работы в данной профессии имеется достаточный для ее освоения, что подтверждается разрядом или квалификационной категорией.

Фасет СС (социальные связи)

1. Социальные связи неустойчивые. Имеются разовые контакты с семьей, близкими родственниками, друзьями и т. д. Требуется их постоянное поддержание.
2. Имеются устойчивые связи с семьей и близкими родственниками, друзьями. Связи иницируются обоюдно.
3. Имеются устойчивые позитивные социальные связи с одним из элементов социального микрорайона личности: семьей, близкими родственниками; друзьями; членами трудового коллектива, национальной диаспоры, религиозной общины, способные обеспечить адаптацию после освобождения.
4. Имеются прочные социальные связи с несколькими элементами социального микрорайона личности: семьей, близкими родственниками; друзьями; членами трудового коллектива, национальной диаспоры, религиозной общины; соседями по жилью, даче; одноклассниками, однокурсниками и т. д., способствующие успешной адаптации после освобождения.

Фасет Д (документы)

1. Имеются отдельные документы, способствующие адаптации: об общем и профессиональном образовании; подтверждающие получение от государства гарантированных социальных выплат. Отсутствуют документы, подтверждающие личность (паспорт, удостоверение личности, свидетельство о рождении).
2. Имеются отдельные документы, способствующие адаптации: подтверждающие личность (без наличия прописки); об общем и профессиональном образовании; подтверждающие получение от государства гарантированных социальных выплат.
3. Имеется необходимый набор документов, способствующий успешной адаптации: подтверждающие личность (паспорт, удостоверение личности, свидетельство о рождении) без наличия прописки; об общем и профессиональном образовании (аттестат или диплом); подтверждающие получение от государства гарантированных социальных выплат (пенсионное удостоверение, справка об инвалидности, удостоверение инвалида или участника ВОВ, удостоверение участника боевых действий и локальных конфликтов, удостоверение участника ликвидации катастрофы на Чернобыльской АЭС и др.).
4. Имеется необходимый набор документов, способствующий успешной адаптации: подтверждающие личность (паспорт, удостоверение личности, свидетельство о рождении) с наличием прописки; об общем и профессиональном образовании (аттестат или диплом); подтверждающие получение от государства гарантированных социальных выплат (пенсионное удостоверение, справка об инвалидности, удостоверение инвалида или участника ВОВ, удостоверение участника боевых действий и локальных конфликтов, удостоверение участника ликвидации катастрофы на Чернобыльской АЭС и др.).

Фасет Ж (жилье)

1. Собственное или муниципальное жилье (по договору социального найма) отсутствует. Была временная прописка в общежитии по месту работы.
2. Собственное жилье отсутствует, была прописка в муниципальном жилье (по договору социального найма), в настоящее время ее нет.

3. Имеется собственное или муниципальное (по договору социального найма) жилье и прописка в нем. Необходимы средства на его содержание.

4. Имеется собственное или муниципальное (по договору социального найма) жилье и прописка в нем. Денег на его содержание не нужно, так как там проживают члены семьи или близкие родственники.

Фасет Т (трудоустройство) – построен на основе принципа антиципации (предвосхищения).

1. Трудоустройство затруднено из-за низкого образовательного и профессионального уровня подготовленности и личностных особенностей.

2. Возможно трудоустройство на малооплачиваемую и физически трудную работу из-за низкого образовательного и профессионального уровня подготовленности.

3. Возможно трудоустройство на работу с достаточным материальным ресурсом обеспечения по рабочей профессии или должности служащего.

4. Возможно трудоустройство на высокооплачиваемую работу по специальности в соответствии с уровнем профессиональной подготовленности и имеющимся опытом трудовой деятельности по данной специальности.

С помощью данных фасет мы можем оценить ресурс социальности осужденного, спроектировать процесс развития этого ресурса и осуществить данный проект в процессе социальной работы с осужденным в исправительном учреждении.

Опираясь на данные экспресс-опроса старших специалистов по социальной работе групп социальной защиты осужденных исправительных учреждений, мы предлагаем следующие уровни оценки ресурса социальности осужденного: высокий, средний, допустимый, низкий, нулевой.

Для оценки уровня социальности осужденного будем пользоваться экспертным методом. Применительно к оценке уровня социальности осужденного, он заключается в проведении социальной диагностики осужденного и проведении интуитивно-логического анализа ее результатов, которые должны быть представлены после работы со всеми фасетами в виде фасетной формулы ресурса социальности осужденного. Данная формула состоит из сокращенных названий фасетов и цифровых подстрочных индексов выбранного экспертом номера фокуса в фасете (см. Таблицу). Кроме того, она состоит из двух частей, разделенных чертой. Первая часть представляет внутренний (личностный), а вторая внешний (адаптивный) потенциал социальности осужденного.

Таблица. Оценка уровней социальности осужденного по фасетным формулам

Уровни социальности осужденного	Фасетные формулы, соответствующие данному уровню
Нулевой	ПГ ₁ С ₃ ₁ О ₁ ПП ₁ – СС ₁ Д ₁ Ж ₁ Т ₁
Низкий	ПГ ₂ С ₃ ₁₋₂ О ₁ ПП ₁ – СС ₁ Д ₁₋₂ Ж ₁₋₂ Т ₁₋₂
Допустимый	ПГ ₃ С ₃ ₃ О ₂ ПП ₂ – СС ₂₋₃ Д ₂₋₃ Ж ₂₋₃ Т ₃
Средний	ПГ ₃ С ₃ ₄ О ₂₋₃ ПП ₂₋₃ – СС ₂₋₃ Д ₃ Ж ₃ Т ₃
Высокий	ПГ ₃₋₄ С ₃ ₄ О ₃₋₄ ПП ₃₋₄ – СС ₃₋₄ Д ₄ Ж ₃₋₄ Т ₃₋₄

В ходе проведенного нами исследования была проведена оценка уровня социальности осужденных специалистами по социальной работе групп социальной защиты осужденных 52 исправительных учреждений различных регионов России по данной методике. Получен следующий обобщенный результат: *первая группа – осужденные с нулевым уровнем социальности (10 %); вторая группа – осужденные с низким уровнем социальности (61 %); третья группа – осужденные с допустимым уровнем социальности (17 %); четвертая группа – осужденные со средним уровнем социальности (8 %); пятая группа – осужденные с высоким уровнем социальности (4 %).*

Резюмируя сказанное выше, отметим, что формирование социальности осужденного – непростая задача, решение которой находится на стыке многих наук: психологии, социологии, философии, педагогики и т. д., что определяет комплексный подход к данной проблеме. С другой стороны социальность осужденного – это интегративное качество личности осужденного, приобретенное, сформированное в процессе социальной работы с ним, значит, *социально-педагогическая основа этого процесса имеет организующее и основное начало*, которое выводит этот процесс на уровень индивидуальности осужденного. Именно поэтому мы считаем *формирование социальности осужденного главной педагогической основой процесса социальной работы в исправительном учреждении и очень важной для современного общества социально-педагогической проблемой*. Эту основу определяют следующие по значимости основные факторы: формирование готовности осужденного к ресоциализации и полноценной жизнедеятельности в обществе; социальное научение и социальное воспитание осужденных; их образовательная и профессиональная подготовка; процесс социально-педагогической поддержки в социальной адаптации осужденных в исправительном учреждении и после освобождения.

Литература:

1. Кузнецов М. И., Казанцев В. Н. Опыт пенитенциарной социальной работы в России. – Рязань, 2007.
2. Медведева Г. П. Аксиологические аспекты социальной работы. – Н. Новгород, 2004.
3. Морозов В. М., Виноградов В. В. Социальная работа в уголовно-исполнительной системе. – Владимир, 2006.
4. Социальная работа с осужденными: Учебное пособие / Под общей редакцией В. И. Жукова и М. А. Галагузовой. – М., 2002.

В. С. Третьякова, А. А. Игнатенко

Социально-педагогическая деятельность по формированию коммуникативной культуры у воспитанников интернатных учреждений

Аннотация: в статье рассматривается одна из главных составляющих профессионализма социального педагога – его коммуникативная культура. Она представлена как средство психолого-педагогической поддержки воспитанников, испытывающих коммуникативную депривацию и проживающих в условиях специальных образовательных учреждений.

Ключевые слова: социальный педагог, воспитанник, проблемы взаимодействия, коммуникативная культура, гармонизация внутреннего мира ребенка.

*Третьякова Вера Степановна,
доктор филологических наук, профессор, декан
факультета социальной работы и социальной
педагогике Российского государственного про-
фессионально-педагогического университета,
г. Екатеринбург
e-mail: tretyakovav@mail.ru*

*Игнатенко Анастасия Александровна,
аспирант кафедры социальной педагогики и
психологии Российского государственного про-
фессионально-педагогического университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru*

В любом образовательном учреждении огромную роль играет общение педагога с детьми. Что касается общения социального педагога с детьми, воспитывающимися вне семьи, в этом случае речевое поведение педагога, последствия его умения или неумения владеть словом, грамотно строить свое взаимодействие с воспитанниками трудно переоценить. Прежде всего, это касается деятельности социального педагога, работающего в особых условиях – условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений, школ-интернатов, детских домов. Эти условия характеризуются специфическим контингентом детей, которые попали в данные образовательные учреждения с улицы, из неблагополучных семей. Часто эти дети отошли от общепринятых норм жизни, некоторые из них имеют недостатки умственного развития, психические и физические нарушения.

Одной из основных характеристик воспитанников интернатных учреждений является изменение личности ребенка под воздействием различных неблагоприятных обстоятельств, среди которых огромную роль играет коммуникативная депривация. Под коммуникативной депривацией мы понимаем различные негативные влияния на индивида, которые лишают его возможности удовлетворить одну из важнейших потребностей человека – в общении.

Общение является сущностью человеческого существования, потребность в общении проявляется уже в младенческом возрасте и сохраняется на протяжении всей человеческой жизни. Невозможность удовлетворения потребности в общении, недостаточность или ущербность удовлетворения этой потребности наносит вред психическому состоянию человека. Человек, лишенный общения с другими людьми, деградирует, поскольку «при отсутствии человеческих контактов создаются условия для стойких органических изменений в центральной нервной системе» [6, с. 301–302], равно как и общение, при котором не реализуются цели коммуникантов или при котором происходит непонимание партнерами по коммуникации друг друга. Такое взаимодействие вызывает отрицательные эмоциональные реакции, что также негативно сказывается на самочувствии.

Общение для детей подросткового возраста является ведущим видом деятельности. Отклоняющееся поведение может захватывать исключительно сферу общения, не проявляясь иными изменениями. Труд-

ность в распознавании подростковой коммуникативной патологии состоит в том, что девиантное поведение чаще проявляется скрытно и касается нормальных молодых людей, но особенно это характерно для лиц с акцентуированными характерами.

В результате коммуникативной депривации развивается коммуникативная фрустрация. Невозможность удовлетворения важнейшей потребности формируют у ребенка деструктивное состояние, разрушительное для личности. Оно характеризуется отрицательным эмоциональным состоянием: безысходности, тревоги. Часто такое состояние приводит к определенной форме агрессии [2, с. 469] или к другим реакциям, например подавленности, ухода в себя.

У детей, проживающих в условиях специальных (коррекционных) образовательных учреждений, не сформировано положительное отношение к речевому взаимодействию, партнерам по общению, чаще всего они не уверены в себе. Потребность в агрессии приводит к ложной интерпретации коммуникативной ситуации. Общение этих детей минимальное, вялое, поверхностное. Помимо обычного недоразвития речи, их речь, как отмечают психологи, характеризуется косноязычием, бросаются в глаза проблемы с синтаксисом, непонимание смысла высказываний [4, с. 17–18].

Напротив, общение вызывает положительные эмоции, гармонизирует как физическое, так и психическое состояние, если оно дает удовлетворение от контакта, если в процессе общения происходит осуществление коммуникативных намерений ребенка, если педагог понимает своего воспитанника, поддерживает различными способами и средствами успешность его речевого поведения.

Социальный педагог в своей работе нередко сталкивается с проблемами общения у подростков. У некоторых из них особенности общения приобретают серьезные формы отклонений от нормы, называемые коммуникативными девиациями. Под отклонениями понимаются такие особенности подростков, которые не только обращают на себя внимание, но и настораживают родителей, учителей, воспитателей, общественность.

Наиболее известны такие коммуникативные девиации, как аутистическое поведение, гипербобщительность, конформное поведение, конфликтность, фобическое поведение. Особенно остро этот процесс проявляется на рубеже перехода ребенка из детства во взрослое состояние – в подростковом возрасте.

Девиантные формы поведения могут реализовываться, в одном случае, в силу нарушения коммуникативных норм, в другом – как следствие нарушения процесса самоактуализации и наличия состояния длительного психоэмоционального дискомфорта [5].

Признаки аутистического поведения проявляются в результате невовлеченности человека в процесс повседневной жизни.

Гипербобщительный человек стремится во что бы то ни стало быть в центре общения, другой человек ему нужен только как предмет для собственного самовыражения.

Конформистское поведение проявляется в склонности приспособливаться к окружению, к любым точкам зрения и мировоззрению, игнорировать или не иметь своего взгляда на происходящее. Основная способность конформиста – быть незаметным, «как все», не проявлять никаких реакций, которые могли бы отличаться от общепринятых и традиционных, полная подчиняемость без внутренней борьбы.

Конфликтное поведение, напротив, сопровождается напряженностью в отношениях и необходимостью разрешать противоречия.

Одной из наиболее социально значимых и потенциально опасных является коммуникативная девиация в виде поведения, основанного на агрессии. Агрессия – это проявление агрессивности при взаимодействии, при общении, возникающее в качестве типичной реакции. Таких людей отличает недоверчивость, раздражительность, быстрая потеря самообладания. Неадекватно резкую реакцию часто вызывают даже мелочи.

Нередко встречается такая форма коммуникативной девиации, как фобическое поведение, которое может носить как психопатологический, так и психологический характер. Фобическое поведение характеризуется выбором стиля взаимодействия с окружающим миром, исходя из какого-либо реально обоснованного или необоснованного навязчивого страха (фобии) [3, с. 27].

Необходимость выявления коммуникативных деприваций и девиаций растущих детей, определения реальных психологических причин, раскрытия условий, механизмов, средств их предотвращения и коррекции обуславливает актуальность обращения к данной теме.

Социальным педагогом совместно со школьным психологом была разработана и теоретически обоснована программа деятельности социального педагога по выявлению и коррекции коммуникативных девиаций у подростков, обучающихся в специальном общеобразовательном учреждении и имеющих отклонения в общении. Программа представляет собой десять занятий, пять диагностических и пять коррекционных, направленных на изменение коммуникативного поведения подростков.

Этапы исследования:

На первом, теоретико-организационном этапе изучались и анализировались психолого-педагогическая, социально-педагогическая, научно-методическая литература по проблеме исследования; разрабатывался перспективный план исследования, формулировались его тема, цель.

На втором, диагностико-прогностическом этапе проводилась диагностика коммуникативного поведения подростков, уровня сплоченности коллектива; программировалась дальнейшая воспитательная работа. В результате проведения исследования был сделан вывод о необходимости работы с детьми по коррекции коммуникативного поведения.

На третьем, коррекционном этапе производилась апробация методик по созданию здорового микроклимата в коллективе, гуманизации межличностных отношений, изменению характера поведения подростка с отклонениями в общении в рамках разработанной программы коррекции коммуникативных девиаций подростков.

В практическом исследовании мы пользовались такими методами, как наблюдение, тесты, опросники, методики коррекционной деятельности, методики оценки эффективности работы с подростками.

В основе коррекционной деятельности был выбран метод игры, так как игровая деятельность продолжает занимать еще много места в жизни подростка. Игра позволяет формировать у детей положительные качества личности, при этом обладает важной функцией дисциплинирующего средства. Игра является прекрасным средством для снятия психологических напряжений и для обучения навыкам общения. Другим методом коррекционной деятельности стал метод повседневного общения социального педагога с воспитанником в целях восполнения дефицита взаимодействия личности с ее окружением и привития норм общения.

Центральным этапом в работе социального педагога с подростками, имеющими коммуникативные девиации, является второй этап. Диагностическая функция – исходная в деятельности социального педагога. Ее реализация начинается с комплексного социально-психолого-педагогического диагностического исследования, которое требует серьезного анализа и интерпретации полученных результатов. Социальный педагог диагностирует развитие личности ребенка в социальной среде, особенности влияния этой среды на социализацию ребенка, ее позитивные возможности, негативные влияния, а затем, осуществляя прогностическую функцию, проектирует деятельность всех субъектов социального воспитания, включая воздействие на окружающую их среду.

Нами были проанализированы результаты диагностического исследования и сделан вывод о необходимости работы с детьми по коррекции коммуникативного поведения.

Коррекция поведения, связанного с коммуникативными девиациями, осуществляется посредством педагогического общения, организованного социальным педагогом, которое формирует демократическую систему взаимоотношений в подростковой среде, а также в отношениях подростков и взрослых. Социальный педагог в процессе реализации коммуникативной функции подростка прилагает усилия к тому, чтобы привести его к духовному эмоциональному взаимодействию, способствующему формированию самосознания, гармонии отношений с самим собой, с окружающими людьми (сверстниками, взрослыми), с социумом, что благоприятствует успешной социализации личности.

Все методики, представленные в десяти занятиях, позволяют социальному педагогу глубоко и всесторонне изучить участников, понять основные особенности личности каждого из них, исключить (полностью или частично) коммуникативные девиации, положительно повлиять на отношения, которые сложились в классном коллективе, настроить участников на дальнейшую самостоятельную работу над собой.

Оценка результатов проведенного исследования предполагает отслеживание динамики изменения социально-педагогического состояния подростка с отклонениями в речевом поведении. Мы в своих педагогических выводах отметили результаты коррекции воспитательной работы с каждым конкретным учеником.

Реализация программы, состоящей всего из 10 занятий, показала изменения в коммуникативном поведении учеников. Анализ результатов свидетельствует о том, что у 50 % подростков имеют место изменения в показателях коммуникативного поведения, и они связаны с повышением уровня способности регуляции своего психического состояния, знаний о психологии общения, уровня осведомленности о возможных способах оптимизации общения. У двоих из трех участников исследуемой группы с агрессивным поведением показатель коммуникабельности изменился на одну позицию в сторону оптимизации общения, один из учеников с аутистичным поведением повысил свой уровень коммуникативных способностей на две позиции, что, несомненно, является положительным результатом.

В подростковом возрасте происходит смена социальной позиции, формируется отношение к себе как к члену общества. Социальная ориентация приводит, в свою очередь, к формированию социальных установок, осознанию себя частью социальной общности, выбору своего будущего социального положения и способов его достижения. Но переход во взрослый мир, выстраивание новых отношений с ним, овладение новой (взрослой) ролью предполагает наличие определенной (в том числе и внутренней) активности, формирование специфических психологических орудий, их апробацию в реальных жизненных ситуациях. Знание особенностей подросткового возраста и умение организовать работу с ними дают возможность социальному педагогу приемлемым способом в безопасных условиях сформировать тот способ коммуникативного реагирования на предлагаемые обстоятельства, те стратегии эффективного взаимодействия, которые помогут подросткам успешно адаптироваться в современном обществе.

В рамках исследования были применены различные методики диагностической и коррекционной деятельности социального педагога и выбраны наиболее адекватные для реализации нашей программы в решении поставленной задачи – выявить и исключить из поведения подростков немотивированные поступки и девиации, проявляющиеся в их общении. Но этим нельзя ограничиться в поиске путей решения данной проблемы. Необходимо работать над созданием условий, при которых становится возможным установление не только делового, но и эмоционального контакта между педагогами и воспитанниками, что создает возможность коррекции коммуникативного поведения у подростков.

Большие трудности представляет не только преодоление коммуникативной депривации у детей, воспитывающихся вне семьи, но и грамотная диагностика этого явления. В этом случае необходимо сотрудничество всего коллектива учреждения.

Прежде всего, следует ознакомить с признаками коммуникативной депривации всех работников, которые общаются с детьми, а также подключить их к системе мероприятий по развитию коммуникативных способностей детей и гармонизации их коммуникативного мира.

Одним из таких мероприятий является создание для своих учеников позитивной культурно-речевой среды. Существенный фактор в механизме создания такой среды – формирование у детей положительного отношения к культурно-речевому просвещению. Основой для приведения данного механизма в действие является, во-первых, формирование у своих учеников внимательного, бережного и вместе с тем критического отношения к языку и его использованию, а также к речевому поведению, своему и других людей; во-вторых, создание атмосферы неприятия всякого рода нарушений речевого поведения (ненормативного, неэтичного, агрессивного, конфликтного), осуждения некультурного и поддержки этикетного общения; в-третьих, стремление следовать в своем речевом поведении нормам и правилам речевой коммуникации.

Создание такой культурно-речевой среды должно стать заботой не одного социального педагога или учителя-словесника, а всего педагогического коллектива. Можно говорить о едином речевом режиме в образовательном учреждении, который должны создавать и соблюдать все члены педагогического коллектива.

Очень важно изменить условия общения, устранить неблагоприятные для гармоничного общения влияния в различных жизненных ситуациях. Центром внимания социального педагога должно стать повседневное общение с воспитанником, бытовое, деловое, чтобы восполнить дефицит повседневного взаимодействия личности с ее окружением. Для решения этой задачи педагог может использовать различные формы общения.

Применение существующих в медицине таких психотерапевтических форм общения, как, например, «вплетенное» и «компенсаторное» общение приносит хороший результат [1, с. 274–275]. Вплетенное общение – это продолжительное целенаправленное взаимодействие педагога с воспитанником, «вплетенное» в предметную деятельность и подчиненное ее целям. Такое общение направлено на преобразование внутреннего мира личности и способно создать психотерапевтический эффект. Компенсаторное общение – это общение, уравнивающее деформированную ранее структуру общения путем замены одного компонента общения (неблагоприятного) другим.

Важно использовать также общение ради общения, это общение, отделенное от предметной деятельности, когда сам процесс речевого взаимодействия оказывается источником удовольствия. Такое общение можно назвать фатическим или гармонизирующим. Оно является неотъемлемой частью педагогического общения, которое является преимущественно информационным, поскольку в нем реализуется содержание (знание, опыт) и форма (методы, способы) взаимодействия педагога и ученика. Но как важно для ученика общаться с педагогом ради общения, в целях установления и поддержания контакта, получения удовольствия от общения. Правила фатического общения включают в себя предписываемые обществом нормы взаимных отношений между субъектами речи; следование этим правилам создает необходимый фон для информационного общения, обеспечивает гармоничную речевую коммуникацию. Фатическое общение также может выполнять психотерапевтическую функцию.

Огромное значение имеет установка педагога на общение. Установка – это психологический механизм, обуславливающий поведение (в том числе и коммуникативное) человека, это настрой на восприятие реальности под определенным углом зрения, это определенное видение ситуации. Наблюдая за поведением педагога в различных коммуникативных ситуациях, мы видим проявление той или иной установки на общение. Вне зависимости от поведения воспитанника педагог, пользуясь позицией неравенства, обнаруживает обвинительные или назидательные стереотипы речевого поведения, вербальную нетерпимость, предвзятость к его поведению. В таком поведении проявляется установка педагога на конфликт, которая, включенная в структуру межличностных отношений, прослеживается в авторитарном стиле поведения: манипулирование поведением воспитанников (изошренное или прямой приказ, требование), пренебрежение коммуникативными и этическими нормами (грубость, бестактность). Определяющим фактором в коммуникативном поведении педагога является формирование в себе фиксированной (закрепленной через повторение) установки на гармоничное взаимодействие с воспитанниками: непредвзятое оценивание

их самих и их поступков, поддержание доброжелательной тональности в процессе коммуникации в любом случае, если даже воспитанник проявляет свои отрицательные качества, создание положительного эмоционального фона, на базе которого происходит общение.

Общение должно быть гармоничным, успешным, конструктивным, в этом случае оно будет положительно влиять на самочувствие индивида, повышать его жизненный тонус и быть источником его психического здоровья. А главное то, что, следуя гармоничным моделям общения, педагог демонстрирует положительные образцы речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях, вооружая ими своих воспитанников.

Речевое поведение педагога в той или иной коммуникативной ситуации является авторитетным образцом для воспитанника, влияет на саму личность ребенка и на характер его реагирования на разнообразные обстоятельства. При этом речь педагога выступает как фактор, формирующий коммуникативные способности ребенка и преобразующий его внутренний мир. Для позитивного преобразования личности ребенка, для осознания себя и других, самоутверждения, получения удовлетворения от контактов со своими воспитанниками важно овладевать полноценными средствами и способами коммуникативной деятельности. В результате их использования происходит гармонизация внутреннего мира личности ребенка, его духовный рост и, следовательно, стабилизируется его социальное здоровье.

Это забота каждого человека и особенно тех членов социума, которые профессионально относятся к языку и речи. К их числу, несомненно, относится социальный педагог.

Литература:

1. Гладышев В. И. Компенсаторное общение: социально-философский анализ. – Екатеринбург, 1999.
2. Майерс Д. Социальная психология. – СПб., 2001.
3. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения: учеб. Пособие. – М.: МЕДпресс, 2001.
4. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие в 2-х кн. Кн. 1. Система работы с детьми разного возраста. – М., 2003.
5. Третьякова В. С. Причины коммуникативных девиаций у подростков // Социальные науки: опыт и проблемы подготовки специалистов социальной работы: Материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. 11–12 апреля 2006 г. – Екатеринбург, ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2006. – С. 263–267.
6. Фомин Н. А. Психофизиология здоровья. – Челябинск, 1998.

С. Д. Хачатурян, В. В. Виноградов

Основные психолого-педагогические компоненты процесса пенитенциарной социальной работы

Аннотация: в статье рассматриваются основные психолого-педагогические компоненты процесса пенитенциарной социальной работы, и раскрывается их содержание в деятельности исправительного учреждения.

Ключевые слова: психосоциальная работа, социальное воспитание, образовательная и профессиональная подготовка осужденных, социально-педагогическая поддержка осужденных.

В последние годы в исправительных учреждениях России происходят значительные изменения: карательно-исправительные меры уступают место социально-педагогическим и воспитательным. Формируются новые подходы к организации исполнения уголовных наказаний, основанные на соблюдении прав, свобод и законных интересов осужденных, и соответствующие принятым международным нормам и стандартам обращения с ними, несущие в исправительные учреждения гуманизацию и демократизацию отношений. Проектируются обновленные варианты организационных структур внутри исправительных учреждений, ориентированные на поддержание этих отношений, среди них службы, укомплектованные специалистами по социальной работе, психологами, психиатрами, наркологами и др. специалистами.

Однако далеко не всегда осуществляемые преобразования приводят к качественным изменениям и позитивным результатам в развитии, исправлении и ресоциализации осужденных. Это происходит потому, что система исправительных учреждений не использует педагогический потенциал социальной работы по управлению процессом социального становления осужденных, ее возможности в обеспечении прав, свобод, законных интересов осужденных, в осуществлении социальных и социально-педагогических поддержки, помощи и сопровождения их.

Проведенное нами исследование показало, что уровень развития и степень исправления и ресоциализации осужденных будет повышаться в процессе социальной работы с ними в исправительном учреждении, если:

- рассматривать и проектировать процесс социальной работы с осужденными в исправительном учреждении как процесс социально-педагогический, включающий в широком диапазоне социальную по содержанию и педагогическую по технологии работу по приобретению и формированию уровня социальности осужденного, способствующий достижению личного жизненного успеха и социального благополучия каждым отдельно взятым осужденным;
- в исправительном учреждении созданы социально-педагогические условия для вовлечения в процесс социальной работы всех осужденных (в широком понимании социальной работы);
- содержательно, технологически и методически спроектирован процесс социальной работы внутри исправительного учреждения для каждого из осужденных индивидуально (в узком понимании социальной работы), интегрирующий социальную, психологическую, воспитательную работу с ними;

Хачатурян Сергей Дживонширович,
кандидат психологических наук, доцент,
начальник кафедры пенитенциарной педагогики,
психологии и социальной работы Владимирского
юридического института ФСИН России.

Виноградов Виктор Викторович,
кандидат педагогических наук, профессор
кафедры пенитенциарной педагогики, психоло-
гии и социальной работы Владимирского юриди-
ческого института ФСИН России, заслуженный
учитель Российской Федерации.
e-mail: lumex2006@mail.ru

- у них будет сформирована психологическая готовность (социальные установки) к ресоциализации и полноценной жизнедеятельности в обществе, обеспечивающая их добровольное участие в процессе социальной работы с ними;
- для этого созданы социально-педагогические условия развивающей и воспитывающей среды исправительного учреждения; дифференциации и индивидуализации социальной работы с осужденными; специально организованной личностно-ориентированной воспитывающей деятельности; управления развитием и степенью их исправления и ресоциализации через процесс социальной работы в ИУ, обеспечивающие их социальную и социально-педагогическую поддержку;
- постоянно будет осуществляться повышение их образовательного уровня;
- они включены в процесс профессиональной подготовки и переподготовки и профессионально-производственную коллективную деятельность.

Необходима содержательная разработка основных психолого-педагогических компонентов современного процесса пенитенциарной социальной работы. В ходе нашего исследования они были выявлены – это *психосоциальная работа, социальное научение, социальное воспитание, образовательная и профессиональная подготовка осужденных*, которые должны осуществляться в условиях их *социально-педагогической поддержки*.

Социальную работу с осужденными можно представить как вид специфической социальной деятельности с ними, стержневой основой которой является социально-педагогическая деятельность, выполняющая объяснительные (просветительские), воспитательные, прогностические (футуристические), развивающие функции, в ходе которой происходит развитие социальности осужденных.

Социальность как результат этого процесса будет представлять собой сформированное интегративное качество личности осужденного, характеризующее: степень вхождения его в общество, принятие им общественных интересов и представлений; его жизнедеятельность в соответствии с принятыми в обществе правилами, нормами, законами, ценностями; достижение им определенного уровня социального благополучия.

В данном социально-педагогическом процессе его мотивационный компонент формируется в *психосоциальной работе*, социальное сознание осужденных преимущественно будет развиваться через их *социальное научение и образовательную подготовку*, социальное поведение – преимущественно через их *социальное воспитание*, социальное благополучие того или иного уровня будет обеспечиваться *профессиональной подготовкой осужденных и их социальной и социально-педагогической поддержкой*.

Новые условия гуманизации исполнения наказания в свете реформ, проводимых в уголовно-исполнительной системе, требуют и новых подходов в работе исправительных учреждений, его служб и подразделений. Эти подходы должны учитывать и опираться на гуманистические психологические модели личности. Сущностная основа данных моделей – это предположения о том, что любой человек есть целостное существо, его бытие разворачивается в социокультурной среде, в контексте отношений с другими людьми, он обладает способностью к самопознанию, свойствами субъекта, человек не является пассивным наблюдателем процесса своего существования, он творит свой собственный опыт и обладает правом выбора, он интенционален, он обращен в будущее, в его жизни есть цель, ценности и смысл. И если в жизни человека что-то сложилось не так, то ему *нужно помочь раскрыться*.

Это идея *практического гуманизма*, выдвинутая в современной теории социальной работы, которую поддерживают такие теоретики, как Медведева Г. П., Никитин В. А., Беличева С. А. и ряд других [1]. Мы поддерживаем эту точку зрения и считаем, что в этом главный смысл и предназначение социальной работы с осужденными, психологической помощи, воспитательной работы с ними. Главной задачей этого комплексного вида деятельности с осужденными должно стать *формирование готовности осужденного к полноценной жизнедеятельности в обществе, которая обеспечит их добровольное участие в данной работе с ними*.

Под готовностью осужденного к полноценной жизнедеятельности в обществе мы понимаем совокупность личностных особенностей осужденного, обеспечивающую ему успешный переход из исправительного учреждения к жизнедеятельности в обществе за его пределами.

Результат сформированной готовности осужденных к полноценной жизнедеятельности в обществе мы видим в улучшении физического, психологического и психического здоровья осужденных, повышении эффективности их жизнедеятельности, увеличении степени их автономности и самостоятельности. Данный результат оценивается по следующим параметрам: реальные изменения в жизни осужденного позитивного плана, субъективные изменения в их мироощущении, данные психологических исследований.

Содержательно и технологически данный результат достигается эффективно организованной *психосоциальной работой с осужденными*. Сущностный смысл ее состоит в оказании социальной и психологической помощи, организации социально-педагогической поддержки и социально-психологического сопровождения осужденных в исправительном учреждении в целях преодоления социально-психологического неблагополучия. В центре внимания психосоциальной работы находится психика осужденного, которая обобщенно понимается как система управления индивидуальной жизнью и поведением, т. е. жизнедея-

тельностью. Центральный тезис психосоциальной работы – здоровая психика обеспечивает оптимальную жизнедеятельность. В случае возникновения нарушений в психике нарушается и жизнедеятельность человека, и, наоборот, деструктивные изменения в жизни человека ведут к деструктивным изменениям его психики.

Цель психосоциального подхода – поддерживать равновесие между внутренней психической жизнью осужденного и межсистемными отношениями, влияющими на его жизнедеятельность. При психосоциальном подходе оптимистически рассматриваются возможности осужденного, высоко оцениваются потенциал его личности и ее способности к росту и развитию при наличии соответствующих условий, ресурсов и помощи. Суть помощи – эффективное участие в решении психологических, межличностных и социальных проблем личности осужденного в пенитенциарной сложной жизненной ситуации.

На индивидуальном уровне (микроуровне) психосоциальной работы с осужденными предусматривается процедура оформления «социальной истории» осужденного, т. е. требуется сбор информации об особенностях его личности, образе жизни, социальных ролях, ценностях, стереотипах поведения, о типе запроса и возможных вариантах помощи. На данном уровне психосоциальной работы с осужденным придается большое значение его индивидуальности. В функции консультанта (специалиста по социальной работе или психолога) входит: составление портрета индивидуальности, определение возможностей и средств социальной и психологической помощи; направление к нужному специалисту, если это необходимо; сообщение необходимых знаний о сложившейся проблеме и путях ее решения.

На групповом уровне (мезоуровне) психосоциальной работы с осужденными применяются различные виды социально-психологических тренингов: тренинг коммуникативных умений, асертивного поведения, деловые игры, игротерапевтические методы, нацеленные на коррекцию эмоционально-волевых и коммуникативных качеств, метод социодрамы и психодрамы, позволяющий осужденным отрефлексировать различные социальные роли и эмоциональные состояния; групповые дискуссии; сказкотерапию.

На уровне исправительного учреждения (макроуровне) необходимо сделать психосоциальный подход основой организации социальной, психологической и воспитательной служб исправительного учреждения, он будет интегративным стержнем их деятельности, и обеспечить для этого необходимые условия.

Социальное научение осужденных – педагогический компонент ресоциализации осужденных, представляющий собой социально-педагогический процесс усвоения необходимых социальных знаний осужденными и формирование на их основе индивидуального опыта конкретных действий в сложившихся социальных обстоятельствах исправительного учреждения. Оказывает существенное влияние на формирование самосознания осужденных, а, следовательно, и их социальности [7, с. 34].

Содержание социального научения включает в себя знания об обществе, отношениях в группе, об основных направлениях работы над собой в оказании самопомощи [6, с. 118–123]. Отсюда видно, что результатом социального научения будут такие социальные знания, на основе которых будут сформированы социальные действия, умения и навыки, способствующие овладению приемами самопомощи.

На индивидуальном уровне (микроуровне) социального научения в диагностическом плане применяется биографический подход [4, 26–27]. Сложность социальных проблем осужденных находится в тесной связи с их историей жизни. Биографический рассказ, осуществляемый на практике методом повествовательного интервью, может быть нацелен на всю историю или на актуальную часть истории проблемы («почему все произошло так, а не иначе»), на историю болезни или профессиональной деятельности, предысторию и историю преступления и т. д. Как правило, данное интервью содержит три части: основное повествование (открытый ретроспективный рассказ о своей жизни), дополнительная вопросная часть (для воссоздания достоверности и заполнения неосвещенных временных пробелов), завершающая часть (содержащая постановку задачи перед осужденным к пояснению и абстрагированию, которая делает его «экспертом и теоретиком самого себя»). Специалист по социальной работе должен осмыслить этот «внутренний взгляд осужденного на самого себя» и начать вместе с ним необходимый процесс социального научения в целях индивидуального изменения и развития осужденного, благодаря которым он сможет справиться со своими социальными проблемами автономно и зрело. На этом уровне возможны собеседования, беседы (репродуктивного и эвристического плана), социальные консультации, индивидуальные занятия и тренинги.

На групповом уровне (мезоуровне) социального научения возможно объединение осужденных, имеющих одинаковые проблемы, в небольшие по численности группы для осуществления социального или социономического консультирования [11, с. 489–498], проведения в этих группах занятий в форме лекций, диспутов, тренингов, практико-ориентированных занятий и т. д.

На уровне исправительного учреждения (макроуровне) необходимо сделать социальное научение основой деятельности социальной, психологической и воспитательных служб исправительного учреждения. Оно будет одним из интегрирующих их психолого-педагогических начал.

Социальное воспитание осужденных – педагогический компонент ресоциализации осужденных, который предполагает целенаправленные действия по созданию условий для формирования их социальной

активности, выводящей на тот или иной уровень социальности. Определяется по таким основным качествам, как целенаправленность, исполнительность, самостоятельность, добросовестность, бережное отношение к средствам труда, способность к творческому выполнению трудовых операций, взаимоуважение ко всем участникам деятельности.

Современная концепция социальной работы называется концепцией самопомощи [2, с. 56]. Согласно ей социальная активность личности понимается не только как способность преобразовывать и изменять окружающую действительность, но и изменять саму себя. Поэтому добавим в плане развития субъектности личности осужденного такие дополнительные качества, как самоутверждение, социальная адаптивность, самовоспитание, социальное саморазвитие. Отсюда видно, что от степени достижения субъектности и будет зависеть и степень достижения осужденным того или иного уровня социальности.

Продуктивность активности личности определяется многими условиями, важнейшими из которых являются достигнутый уровень развития социальности и характер деятельности. Учебно-трудовые задания, общественные поручения, формы общения должны соответствовать развитию личности осужденного – ее потребностям, интересам, интеллекту. Если это условие нарушено, деятельность становится недоступной, а включение в такую деятельность наносит ущерб развитию личности. Деятельность, в которую включаются осужденные, оказывает развивающее и воспитывающее влияние при условии ее оптимальной трудности, а вместе с тем и доступности. Социальное развитие личности осужденного проходит успешнее, когда он осознает развивающее влияние деятельности. Это возможно, когда выполнение какой-либо общественной деятельности является для осужденного и лично значимым делом. В данном случае эту деятельность осужденного можно считать лично-ориентированной воспитывающей деятельностью.

Наилучшие условия социального развития личности осужденного создаются при общении в коллективе. При этом объединенный коллектив осужденных и сотрудников исправительного учреждения является средством этого развития. В таком коллективе социальное развитие личности происходит более эффективно благодаря организованному наставничеству.

Наибольший эффект социального развития личности осужденных достигается при включении их в различные виды творчества (литературного, художественного, театрального, музыкального, народного, декоративно-прикладного, производственного, управленческого, медиаторства). Значительный вклад в социальное развитие вносят творческие группы осужденных по интересам в данных направлениях, где особо следует отметить органы самоуправления осужденных, группы самопомощи и взаимопомощи, при условии создания благоприятного микроклимата в коллективе осужденных.

Образовательная подготовка осужденных. Одна из основных функций образования в современном мире – социальная [3, с. 161]. Через его социальную функцию проявляются воля и идеология, политика государства, общества, правящей политической партии в области образования. Данная функция образования способствует социальной ориентации человека, выбору его жизненного пути, его социальному развитию, а значит формированию и приобретению социальности. Именно это определило тот факт, что получение общего образования является одним из основных средств исправления осужденных [9, с. 5–6]. Таким образом, в социально-педагогическом плане образовательная деятельность осужденных рассматривается как общественно полезная деятельность, которая направлена на достижение ими социально значимых результатов исправления и способствует удовлетворению потребности их самовыражения, развитию их субъектности. Если эта деятельность приобретает со стороны осужденного лично значимый характер, то тогда образовательная деятельность становится лично-ориентированной и будет активно способствовать разностороннему развитию личности осужденного, в том числе и социальному.

Реальная картина такова, что очень многие осужденные (по разным данным от 45 до 60 %), поступающие в исправительные учреждения, не имеют образования, соответствующего их возрасту, отсюда – задержка их социального развития и низкий уровень их социальности, который толкнул их на преступный путь. Растет количество осужденных, не имеющих начального, основного общего образования. По данным УФСИН России по Владимирской области за 2009 год каждый четвертый осужденный не имеет либо начального, либо основного общего образования.

Эффективность решения образовательных задач во многом зависит от правильно организованного учебно-воспитательного процесса, учитывающего как специфику исправительного учреждения, так и психологические особенности личности осужденного, с одной стороны, так и от эффективно организованной работы социальной службы данного учреждения, с другой.

Отсюда, просматривается одна из главных задач деятельности специалиста по социальной работе исправительного учреждения – способствовать получению образования осужденными в исправительном учреждении на протяжении всего срока исполнения наказания. Для решения этой задачи необходимо:

- в проводимой социальной диагностике осужденных отслеживать их образовательный уровень; последний момент получения образования, подтвержденный документально для определения ступени образования и временного отрезка обучения в ней; наличие документа об образовании;

- на основе полученных данных и документов – определение осужденного в ту или иную общеобразовательную ступень обучения или для получения дополнительного, средне специального или высшего образования, если для этого созданы условия в исправительном учреждении;
- содействие исправительного учреждения педагогическим коллективам образовательных учреждений в информационной обеспеченности необходимыми сведениями об осужденных;
- обеспечение контроля посещения занятий осужденными и отслеживание их результативности.

В настоящее время в исправительных учреждениях функционируют 309 вечерних общеобразовательных школ и 482 учебно-консультационных пункта, в которых обучаются 92,3 тыс. осужденных. Проводится целенаправленная работа по открытию школ и учебных пунктов в учреждениях, где они отсутствуют. В сравнении с 2005 годом количество школ и учебных пунктов увеличилось на 266 учреждений, или на 50 %, количество учащихся среди осужденных увеличилось на 29,8 тыс. человек, или на 48 %. При этом число лиц, обучающихся в начальных классах, неуклонно возрастает; если в 2005 году в начальных классах обучался 1741 осужденный, то в 2008 году уже 2698 осужденных.

В целях внедрения в практику обучения современных технологий Федеральная служба исполнения наказаний участвовала в 2007 году в реализации национального приоритетного проекта «Образование», в рамках которого все школы подключены к сети Интернет и обеспечены лицензионными программными средствами [8].

Профессиональная подготовка осужденных. Для успешной ресоциализации, социальной адаптации и исправления осужденных в исправительных учреждениях осуществляется их профессиональное образование в различных формах. Профессиональная подготовка осужденных является одним из основных средств их исправления [9, с. 5–6]. На базе многих исправительных учреждений созданы центры трудовой адаптации осужденных (около 50 % исправительных учреждений их уже имеют), работают профессионально-технические училища и их филиалы, филиалы колледжей, техникумов и вузов.

Решением Правительства Российской Федерации в 2005 году Федеральной службой исполнения наказаний от Министерства образования Российской Федерации приняты 334 профессионально-технических училища и 152 их филиала. За период с 2005 по 2008 год было дополнительно открыто 68 филиалов профессиональных училищ. В 2007/2008 учебном году в профессионально-технических училищах и их филиалах обучалось 92,4 тыс. осужденных (на 3,9 % больше, чем в 2006/2007 году), непосредственно на производстве осваивали профессии 39,5 тыс. осужденных (в 2006/2007 году 39,9 тыс. осужденных) [8].

Более 1,6 тыс. осужденных к лишению свободы получают образование на договорной основе в 30 учреждениях среднего и 65 высшего профессионального образования по заочной или дистанционной формам обучения, в том числе по востребованным на рынке труда профессиям в сфере экономики, менеджмента, маркетинга, юриспруденции, бухгалтерского учета и аудита, социальной работы. С учреждениями и органами уголовно-исполнительной системы сотрудничают 32 вуза России [8].

В профессиональной подготовке осужденных в исправительных учреждениях возникают проблемы. Неоднократно отбывающие наказание, как правило, уже имеют специальность (несколько специальностей), поэтому с ними ведется работа в плане переподготовки и повышения квалификации. Профессиональное обучение осужденных направлено на подготовку рабочих и служащих для нужд своего предприятия и исправительного учреждения и не более. В отдельных регионах подготовленные в исправительном учреждении специалисты по выходе на свободу не находят себе применения, так как рынок труда уже переполнен. Поэтому профессиональное образование в исправительных учреждениях следует ориентировать не только на нужды конкретного региона, но и на нужды того региона, где будет проживать осужденный после окончания срока исполнения наказания.

Отсюда, просматривается одна из главных задач деятельности специалиста по социальной работе исправительного учреждения – способствовать получению профессионального образования любого уровня осужденными в исправительном учреждении на протяжении всего срока исполнения наказания по профессии, востребованной в том регионе, где будет проживать осужденный после освобождения. Поэтому администрации исправительного учреждения необходимо способствовать созданию условий для расширения спектра профессиональной подготовки осужденных в нем по социально востребованным профессиям, а социальной службе исправительного учреждения осуществлять взаимодействие со службами занятости близлежащих регионов в целях выяснения потребности трудоустройства в них освобождающихся из исправительного учреждения осужденных.

Социально-педагогическая поддержка осужденных – педагогический компонент ресоциализации осужденных, который определяется как многоуровневая система педагогически ориентированной социальной работы с осужденными, направленная на их ресоциализацию посредством формирования у них перспективных жизненных целей, интересов, установок и мотивации поведения по социально-ролевому самоопределению в таких сферах жизнедеятельности, как семья, общее и профессиональное образование, межличностное общение, трудовая деятельность, свободное времяпрепровождение; восстановление социально-трудового статуса и утраченных социальных связей после исполнения наказания [10].

Социально-педагогическая поддержка осужденных рассматривается в едином пространстве исправительного учреждения и открытой социальной среды. Ее субъектами выступают: исправительное учреждение с коллективами его структурных подразделений; иные государственные и общественные институты; семья; властные структуры; педагогические, социально-защитные, правовые, религиозные, оздоровительные, коммерческие сообщества.

Современная концепция социально-педагогической поддержки осужденных предусматривает их ресоциализацию. Условиями эффективности этого процесса рассматриваются: формирование общественного мнения о пенитенциарных учреждениях как составной части гражданского общества; востребованность специалистами исправительных учреждений содержательного взаимодействия с другими институтами государства и общества; педагогическую компетентность их согласованной деятельности; личностную и социальную направленность исправительно-воспитательной работы с осужденными; гуманизацию и демократизацию взаимоотношений осужденных в исправительных учреждениях, дифференциацию содержания и технологий социально-педагогической поддержки осужденных; доступность трудовой, образовательной, культурно-спортивной и других видов позитивно направленной деятельности в целях ресоциализации осужденных; использование социально-педагогических технологий в управлении деятельностью исправительного учреждения как субъекта государственно-общественной системы.

Оптимальным социальное развитие осужденных будет только тогда, когда в ходе психосоциальной работы, социального научения, социального воспитания, образовательной и профессиональной подготовки осуществляется социально-педагогическая поддержка осужденных, т. е. все эти процессы будут максимально эффективными в условиях социально-педагогической поддержки осужденных, когда она будет их социально-педагогическим «фоном», сопровождением.

Литература:

1. Беличева С. А. Психологическое обеспечение социальной работы и превентивной практики. – М., 2004.
2. Бочарова В. Г. Педагогика социальной работы. – М., 1994.
3. Григорьев С. И. Образование как явление социальное / Современная энциклопедия социальной работы. – М., 2008.
4. Лексикон социальной работы. – Вологда, 2005.
5. Морозов В. М., Виноградов В. В. Социальная работа в уголовно-исполнительной системе. – Владимир, 2006.
6. Основы социальной работы: Учебник / Отв. ред. П. Д. Павленок. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2006. – С. 118–123.
7. Словарь основных психолого-педагогических понятий / Под ред. М. И. Рожкова. – Ярославль, 1998.
8. Современное состояние уголовно-исполнительной системы: сб. материалов/ под общ. ред. Б. Б. Казака. – Псков, 2009.
9. Уголовно-исполнительный кодекс. – М., 2007. – С. 5–6.
10. Фомин Н. С. Теоретические основы социально-педагогической поддержки осужденных в процессе их ресоциализации. Монография. – М.: ИСПС РАО, 2004.
11. Холостова Е. И. Социальная работа. – М., 2006. – С. 489–498.

Т. А. Маловидченко

Управляющая роль социального педагога в профилактике социального сиротства

Аннотация: социальное сиротство. Социальный педагог в профилактике социального сиротства. Управляющая роль социального педагога в процессе профилактики социального сиротства. Основные направления организационно-управленческой деятельности социального педагога в социально-опасной ситуации, порождающей явления социального сиротства.

Ключевые слова: социальное сиротство, социальный педагог, управление профилактической деятельностью.

Трансформация социально-экономических условий жизни, поляризация доходов привела к глубокой дифференциации российского общества и тяжело отразилась на состоянии практически всех групп и слоев населения и, в первую очередь, на детях, которые оказались наименее защищенной и наиболее пострадавшей категорией. Кризис повлек за собой утрату жизненных смыслов, разрушение системы ценностей, которые задают ориентиры развития личности и общества. Ценностный хаос повлиял и на функционирование основных институтов общества, среди которых институты первичной социализации личности ребенка – семья и школа.

Глубокие социальные перемены, происходящие в нашем обществе, резко обострили положение детей в России: растут преступность и правонарушения среди несовершеннолетних, приобретают серьезные масштабы детский алкоголизм и наркомания, возрастает число детей, имеющих отклонения в физическом и психическом развитии. Причина этих явлений не только в значительном снижении уровня жизни, слабости здравоохранения, образования и социальной сферы в целом, но и в том, что отсутствует целостная система медико-социальной, психолого-педагогической, реабилитационной, социально-правовой поддержки детей.

Очевидная тенденция распада института семьи в современной России, следствием чего являются неуклонный рост количества социальных сирот, рост детской безнадзорности и беспризорности, преступности, рост агрессии семьи и общества к несовершеннолетним гражданам России, приводит к тому, что кризисные явления в социальной сфере продолжают углубляться и достигают опасной черты, за которой:

- потеря генофонда страны (не происходит количественное и качественное воспроизводство здорового поколения населения страны);
- демографический кризис, массовое вымирание населения;
- критическая масса социальных проблем достигает уровня, когда ресурсов страны (человеческих, финансовых, интеллектуальных) катастрофически не хватает на их решение.

Детская безнадзорность, беспризорность, социальное сиротство – наиболее тревожные характеристики современного российского общества. Однако сиротство не назовешь новым социальным явлением: оно существовало и, вероятно, будет существовать всегда. Данные о количестве оставшихся без попечения родителей и безнадзорных детей в современной России различны – от 730,2 тыс. человек по данным Минобрнауки до 4,2 млн. по оценкам независимых экспертов, но все источники единодушно утверждают, что количество таких детей возрастает с каждым годом. Ежегодно выявляется свыше 100 тыс. детей, остав-

Маловидченко Тамара Алексеевна,
кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной и семейной педагогики
Российского государственного социального университета.
e-mail: tamaraalex@mail.ru

шихся без попечения родителей, большинство из которых – социальные сироты, отобранные у родителей, не выполняющих свои обязанности по воспитанию и содержанию детей, или оставленные родителями по тем или иным причинам.

Если во второй половине XX в. сироты в нашей стране проживали в учреждениях преимущественно двух типов: в детских домах и школах-интернатах, то сегодня помимо того функционирует множество разнопрофильных учреждений: социальных приютов, реабилитационных центров, центров психолого-педагогической помощи и т. д. Дети при живых родителях вынуждены жить вне дома – в детских домах, приютах, интернатах, а ведь наиболее значимые адаптивные механизмы ребенка формируются в родной семье. Семья – это основанное на общесемейной деятельности объединение людей, связанных отношениями родительства – супружества – родства, приводящих в соответствие удовлетворение личных потребностей и выполнение социальных функций по рождению, содержанию и социализации детей.

Родительская семья (как малая группа) – это среда первичной социализации ребенка. Как социальный институт семья связана с обычаями, нормами и правилами поведения, которые закрепляют отношения родства между людьми, это своего рода нравственный фундамент, который во многом предопределяет моральный климат самого общества и даже формирует его. В семье ребенок оказывается включенным в социальные отношения, которые в дальнейшем будут определять развитие его личности.

Воспитательную роль семьи трудно переоценить. Однако влияние семьи зависит от ряда данных, характеризующих ее. Семья как социальный институт претерпевает изменения: доминирует нуклеарная семья, растет количество разводов и число детей, рожденных вне брака, происходит уменьшение престижа семейных традиций и ценностей. Деформация института семьи, где ребенок проходит свою первую социализацию, способствует девиантному поведению подростков. В числе существенных факторов следует назвать кризисные явления в семье: нарушение ее структуры и функций, рост числа разводов и количества неполных семей, асоциальный образ жизни ряда семей, нарастание психоэмоциональных перегрузок у взрослых, непосредственно отражающихся на детях, распространение жестокого обращения с детьми. В этих условиях одним из основных направлений педагогического влияния со стороны организованной социальной и образовательной среды является процесс социально-педагогического взаимодействия с семьями воспитанников, осуществляемый институтом социальных педагогов. Тесная взаимосвязь со стороны службы социальных педагогов носит консультативный характер по предотвращению кризисных семейных ситуаций, ведется также пролонгированное изучение семей «группы риска» в целях профилактики асоциальных форм поведения детского контингента.

Сегодняшние воспитанники интернатных учреждений отличаются от своих «собратьев», поступавших в детские дома послереволюционных или военных лет. Потеряв семью в период социально-экономических потрясений – революции, кровопролитных войн, большинство детей имели опыт нормальной семейной жизни в крестьянской, рабочей, ремесленной семье, где усваивали культурные нормы, традиции, осваивали социальные роли, т. е. накапливали необходимый социальный и культурный капитал. Сегодня ребенок-сирота жил с родителями под одной крышей, зачастую так и не узнав, что такое нормальная, благополучная семья, и уже на этапе ранней социализации был лишен необходимых экономических, социальных и культурных ресурсов.

В современной России вследствие перехода от преимущественно коллективистской системы ценностей к индивидуализму и признанию приоритета прав человека постепенно меняются представления о том, какая форма устройства детей-сирот будет наиболее соответствовать интересам самого ребенка. Наряду с самыми популярными формами устройства детей-сирот и оставшихся без попечения родителей – опекой/попечительством (в 2004 г. было устроено 51,3 % от общего числа выявленных детей) и размещением в государственных учреждениях (31 %) – постепенно развивается институт приемной семьи (1,2 %), создаются детские дома семейного типа.

Наилучшей формой устройства детей-сирот сегодня признается семейная, но массовая деинституализация воспитания детей-сирот в России пока невозможна. К сожалению, еще долгое время интернатные учреждения будут оставаться основным институтом социализации детей-сирот, обойтись без них мы пока не готовы.

Основные направления в организации воспитательного процесса интернатного учреждения отражены в работах известных ученых – педагогов прошлого Я. Корчака, К. Д. Ушинского, В. Ф. Одоевского, А. С. Макаренко, А. А. Католикова, современных исследователей Л. В. Байбородовой, Р. А. Валеевой, Н. С. Искрина, М. А. Ковальчук, Л. А. Коробейниковой, И. В. Куричкис, Г. В. Пичугиной, Л. В. Плаксиной, М. И. Рожкова, Г. В. Семья, Л. К. Сидоровой, Н. Н. Шамаховой и др.

Особенности учреждений интернатного типа, характерные черты воспитанников детского дома, обусловленные социальными и биологическими факторами, непосредственно определяют специфику и влияют на процесс проектирования содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, в период их социально-профессиональной адаптации. Спроектированное с учетом «дефицитного ресурса» и с опорой на социально востребованные личностные проявления содержание воспитания

детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, является одним из факторов повышения уровня их благополучного становления.

Проблема социального сиротства актуализирует привлечение методологических подходов социальной педагогики и социологии детства. Она «...выдвигает на первый план наиболее острые социальные проблемы, такие как детская бедность, беспризорность, преступность, наркомания, проституция, причем обсуждение причин этих явлений неразрывно связано с поиском конкретных и эффективных форм социальной интервенции».

Социальное ущемление детей-сирот можно рассматривать как процесс, происходящий на протяжении всей их жизни, причем на каждом этапе этого процесса сироты оказываются лишенными каких-либо ресурсов, необходимых для нормальной социализации. На начальном этапе ребенок испытывает недостаток ресурсов в неблагополучной семье, которая выступает институциональным фактором социального сиротства. На этапе первичной социализации, попадая в интернатное учреждение, дети оказываются в противоречивой ситуации: растет их экономический ресурс, но в то же время уменьшается ресурс социальный, поскольку они исключаются из семьи и привычного сообщества. На этапе вторичной социализации социальное ущемление выпускников интернатных учреждений усиливается, поскольку в этот период сказывается недостаток образования, навыков, социального и культурного капитала.

Анализ работ отечественных ученых Т. Бараулиной, В. Бойкова, Ф. Бородкина, Г. Владимировой, Р. Емцова, М. Локшина, К. Муздыбаева, Н. Тихоновой, Н. Черниной, В. Шмидт, К. Южанинова, С. Ярошенко, Е. Ярославской-Смирновой и др., в которых раскрываются отдельные стороны проблемы социального ущемления в современном российском обществе, позволил сделать вывод о том, что российские ученые чаще всего рассматривают экономические аспекты, в то время как социокультурные его особенности остаются мало изученными. Поскольку на этапе раннего детства наиболее влиятельным институтом социализации является семья, то именно состояние и динамика этого социального института становятся факторами роста или снижения уровня социального сиротства. Первичная социализация личности ребенка-сироты в стенах интернатного учреждения имеет значительные отличия от нормальной социализации в семье. Однако не менее важным фактором здесь оказываются те условия, которые обеспечиваются ребенку в подобном учреждении. На этапе вторичной социализации будущность выпускника интернатного учреждения зависит как от тех социальных, культурных, экономических ресурсов, которые он успел накопить на этапе первичной социализации, так и от тех возможностей, которые открываются перед ним в экономической, политической, социальной и духовной сферах общества. При этом актуальной становится необходимость анализа особенностей социокультурной среды обитания детей-сирот, поскольку территория будет в значительной мере определять доступные для индивидов ресурсы, которые могут помочь (или помешать) им преодолеть социальное ущемление.

Как в советское время, так и сегодня российское государство остается ведущим субъектом социальной политики, и политическая идеология представляет собой основной фактор ее формирования. Именно государство, властные структуры оказывают определяющее влияние на проблематизацию социального сиротства. Господствующая интерпретация проблематики социального сиротства в значительной степени определяет выбор стратегии по отношению к этой социальной группе: стремление к интеграции в общество или, напротив, к социальному ущемлению, социальной эксклюзии.

Статистика приводит причины размещения детей в интернатных учреждениях: наличие проблем социально-экономического характера (бедность, плохие жилищные условия, безработица родителей); социально-психологические проблемы (жестокое обращение с детьми, отсутствие заботы со стороны родителей, разрушение семейных связей); школьные (образовательные) проблемы (например, непосещение школы или слабую успеваемость) и правонарушения, совершенные самими подростками.

С начала 90-х гг. XX в. многие отечественные педагоги, психологи, социологи стали поднимать тему кризиса института семьи, подразумевая ее неспособность выполнять те функции и ту роль в обществе, какую семья призвана выполнять и выполняла всегда. Всплеск социального сиротства в постсоветский период отмечается именно в низкоресурсных группах населения. Анализируя данные отечественных ученых С. Н. Кабанова, В. П. Култыгина, Л. И. Кунельского, М. А. Можинной, Л. Н. Овчаровой, Е. Б. Бреевой, Н. М. Римашевской, М. Н. Руткевич, Г. И. Осадчей, И. Ф. Дементьевой, Т. А. Гурко, А. Н. Елизарова, Т. И. Шульги, Л. Я. Олифиренко, И. А. Двойменного, В. А. Лелекова, И. И. Гуртовой, Н. К. Бинеевой и др., мы обнаруживаем ряд факторов неблагополучия, характеризующих семьи группы риска: социально-экономические; медико-социальные; социально-демографические; социально-психологические и социально-педагогические; криминологические; алкоголизм и наркомания. И хотя экономические факторы в России имеют большое значение как фактор сиротства, однако не менее важны слабость социального ресурса и плохая социальная адаптированность самой матери, вынужденной оставлять ребенка в интернатном учреждении. К специфическим факторам следует отнести школьные (образовательные) проблемы, например, непосещение школы или слабую успеваемость, а также принадлежность семьи к определенной категории: например, неполная или многодетная семья, семья родителей-инвалидов и пр.

В условиях интернатного учреждения на этапе первичной социализации основной оказывается не семейная, а институциональная ее форма. В отсутствие важнейшего института социализации – семьи – реальный состав объектов социализации ограничен коллективом сотрудников учреждения. Субкультура интернатного учреждения не способствует накоплению у воспитанника таких культурных ресурсов, которые составят его культурный капитал в последующей взрослой жизни. Если же говорить о социальных ресурсах воспитанников, то следует заметить, что помещение в интернатное учреждение, скорее всего, приведет к распаду или еще большему ослаблению этих связей. На этапе первичной социализации, проживая в интернатном учреждении, дети-сироты оказываются лишенными необходимых социальных ресурсов; на этапе вторичной социализации выпускников интернатных учреждений их возможности нормальной социальной интеграции становятся еще более призрачными. Сопоставляя данные Министерства труда и социального развития РФ и Министерства образования РФ, мы обнаружили, что на поверку сведения о росте образовательного уровня выпускников интернатных учреждений хотя и соответствуют действительности, но этот рост является весьма незначительным, и около половины детей-сирот получают лишь неполное среднее образование. Не удивительно, что они могут получить лишь низкооплачиваемую, неинтересную, неквалифицированную работу, отсутствуют перспективы развития и роста.

К тому же, российские информационно-аналитические материалы свидетельствуют не о количестве получивших образование, а лишь о количестве поступивших в учебные заведения, что совсем не одно и то же! При выборе жизненных стратегий большинство ребят вместо проявления активной экономической позиции пытаются получить максимум того, что может дать статус «сироты» или «оставшегося без попечения родителей».

Важнейшее значение для социальной инклюзии детей-сирот имеют восстановление и формирование социальных связей, что в свою очередь тесно связано со степенью закрытости или открытости учреждения, его включенности в жизнь местного сообщества, наличия специальной службы социально-педагогической помощи. Сегодня ситуация хотя и меняется в сторону большей открытости, но значительно отстает от процессов демократизации в иных институтах общества. Позитивные изменения в практиках современных интернатных учреждений подстегиваются активной деятельностью правозащитных организаций и сформировавшимся общественным мнением о необходимости развития семейных форм воспитания детей-сирот, постоянно пополняется «копилка передового опыта» профессиональной деятельности в сфере социально-педагогической профилактики социального сиротства, сфере социализации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Систематизация методов позволила назвать основные направления деятельности социального педагога, психолога. Это:

1. Пополнение культурных ресурсов детей-сирот, формирование позитивной системы ценностей, норм, знаний, интеллектуальных, морально-нравственных и социальных характеристик, что осуществляется методами психологической коррекции, психолого-педагогической реабилитации, трудового воспитания и профессионального обучения, приобщения детей к творческой деятельности, путем создания специальной социокультурной среды, формирующей личность воспитанников, и др.
2. Укрепление социальных связей ребенка, например, метод работы с сетью социальных контактов ребенка и его семьи. Здесь социальные ресурсы детей-сирот, выражающиеся в укреплении социальных сетей, взаимного доверия и взаимопомощи, пополняются и укрепляются в процессе совместной общественно-полезной деятельности воспитанников со сверстниками и взрослыми, когда ребенок выступает не как объект внешнего воздействия, а как активная социально ответственная личность.
3. Альтернативные (в отличие от государственного попечения) формы устройства детей-сирот: опека (попечительство), усыновление, приемные, патронатные семьи, детские деревни и пр. – представляют новые возможности для социальной инклюзии детей-сирот в общество.

Исследуя современную социально-педагогическую литературу (А. В. Быков, Н. П. Иванова, И. В. Курчикис, И. Б. Назарова, Л. Я. Олиференко, А. М. Прихожан, Н. Н. Толстых, Л. М. Шипицына, Т. И. Шульга) и материалы диссертационных работ А. М. Аксенова, И. А. Бобылевой, Л. В. Гаращенко, Л. Н. Голуб, Т. А. Макаренко, Е. А. Пахомовой, Н. Г. Травниковой, Н. Н. Шамаховой, мы выделили специфику проектирования содержания воспитания детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, определяющуюся как особенностями самого образовательного учреждения интернатного типа, так и характерными чертами воспитанников детских домов юношеского возраста, а именно:

1. Определение трактовки понятия «воспитание» с учетом специфики педагогического процесса в образовательном учреждении интернатного типа. Сущность понятия раскрывает то, какой комплекс методических подходов и идей составит целевые ориентиры воспитательного процесса. При этом учет специфики образовательного учреждения подразумевает тип образовательного учреждения и задачи, поставленные перед ним по воспитанию детей; место расположения и условия окружающего социума, которые могут обусловить приоритетный выбор содержания воспитания.
2. Представление идеальной цели как цели гуманистического воспитания. Цель определяется характером и содержанием данного этапа развития общества, поэтому опора на идеально представленный

результат воспитательной деятельности, обозначенный в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», подразумевает идейную основу всей системы современного образования с точки зрения гуманистического подхода.

3. Определение реальной цели. Содержание социального воспитания учитывает как потребность общества и государства, так и потребность самого человека в личностном развитии в соответствии с его особенностями и спецификой условий их развития. В связи с этим реальная цель содержит прогноз результата, педагогически достижимого за определенный отрезок времени. Определение реальной цели исходит из: социального заказа; возрастных особенностей членов детского коллектива; диагностики качеств личности и выявления дефицита личностных проявлений.
4. Формирование структурных блоков содержания социального воспитания с учетом компонентов: нормативного с опорой на знания возрастных особенностей, способствующих адаптироваться ребенку «здесь и сейчас»; прогностического на основе социально востребованных личностных проявлений и перспектив личностного роста; креативного с учетом знаний о личных устремлениях и потребностях саморазвития; коррелирующего с ориентиром на преодоление дефицита личностных проявлений и качеств.

Можно утверждать, что в учреждениях социально-педагогического обеспечения детей-сирот осуществляются разнообразные реабилитационные мероприятия, но повседневная жизнь, порой, дает ребенку совсем иные уроки, и они в значительной степени снижают эффективность работы специалистов. Управляющая роль социально-педагогической деятельности должна быть направлена на преобразование повседневности учреждения, способствовать внедрению новых более гуманных жизненных практик.

Литература:

1. Бланков А. С. Актуальные проблемы предупреждения безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. – М., 2003.
2. Лифанов А. С. Дети без родителей. – М., 2003.
3. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: учебник. – М.: Гардарики, 2008.
4. Нечаева А. М. Детская беспризорность – опасное социальное явление. – М., 2002.
5. Никитин В. А. Девиантное поведение детей и подростков: проблемы и пути их решения. – М., 2002.

Т. Э. Галкина, Н. И. Никитина, С. Н. Вольхин

Теоретико-методические основы формирования стрессоустойчивости и профилактики профессиональной деформации социальных педагогов

Аннотация: в статье обосновывается необходимость специальной работы в процессе вузовской подготовки по формированию у будущих социальных педагогов стрессоустойчивости как профессионально важного качества; рассмотрены дидактические механизмы, условия профилактической работы, предупреждающей профессиональную деформацию социально-педагогических кадров.

Ключевые слова: профессиональное образование; социальный педагог; стрессоустойчивость, профессиональная деформация.

*Галкина Татьяна Энгерсовна,
кандидат педагогических наук, доцент,
доцент кафедры социальной и семейной педагогики
Российского государственного социального университета.*

*Никитина Наталья Ивановна,
доктор педагогических наук, профессор,
профессор кафедры социальной и семейной педагогики
Российского государственного социального университета,
Отличник народного просвещения РФ.*

*Вольхин Сергей Николаевич,
доктор педагогических наук, доцент, ведущий
научный специалист Научно-образовательного и
внедренческого центра кафедры высшей математики
Российского государственного социального университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru*

В современной социокультурной обстановке возрастают требования со стороны общества к личности и деятельности социального педагога. Эти требования, в свою очередь, детерминируют постоянное совершенствование профессиональной подготовки будущих специалистов.

Эффективность подготовки будущего социального педагога во многом зависит от того, какой смысл имеет для него эта профессия, как он относится к себе как будущему профессионалу. Поэтому в процессе обучения целесообразна специальная работа по управлению развитием профессионального самопознания студента, становлению позитивной Я-концепции специалиста, создающая условия для формирования профессиональной идентичности. Последняя свидетельствует о степени принятия человеком, во-первых, профессиональной деятельности в качестве средства, формы самореализации, удовлетворения своих потребностей и интересов, а, во-вторых, себя как профессионала. Речь идет, в сущности, об удовлетворенности человека содержанием, условиями выбранной профессии и самим собой как реальным или потенциальным профессионалом. Воспитание личности социального педагога требует не только овладения им профессиональными знаниями и умениями, но и выработку личного отношения к педагогическому делу.

Профессия социального педагога, как и многие другие профессии в сфере «человек – человек», относится к «группе риска» по степени подверженности специалиста проявлениям профессиональной деформации.

В современной кризисной ситуации социальные педагоги различных учреждений социальной инфраструктуры общества (общеобразовательных школ, центров социальной помощи семье и детям, учреждений интернатного типа и др.) повседневно осуществляют взаимодействие с подопечными, чье социально-экономическое положение резко или значительно ухудшилось, что определяет специфический фон эмоционально-делового общения в системе «социальный педагог – клиент». Условно можно выделить следующие группы факторов, детерминирующих профессиональную деформацию социального педагога:

объективные (связаны с социально-профессиональной средой: социально-экономическая ситуация на рынке труда в конкретной профессиональной социально-педагогической сфере; специфика функционала специалиста и др.); *субъективные* (обусловлены особенностями личности социального педагога и характером профессиональных взаимоотношений с субъектами социально-педагогической деятельности и др.); *ситуативные* (обусловлены спецификой организации профессионального процесса в конкретной организации, качеством управленческой деятельности, профессионализмом руководителя и др.).

Любой социальный педагог при длительном выполнении профессиональных функций подвергается воздействию различных деформирующих факторов, связанных со спецификой выполнения работы. В связи с этим можно говорить о профессиональной деформации социального педагога, которую возможно определить как изменение качеств личности (ценностных ориентаций, характера, способов общения и поведения), наступающих под влиянием выполнения профессиональной роли (социальный педагог – защитник; социальный педагог – посредник; социальный педагог – фасилитатор и др.). Социальный педагог как специалист, работающий со сложным контингентом клиентов, находящихся в критических ситуациях, будучи вовлеченным в длительное эмоциональное напряженное общение, часто испытывает «синдром выгорания» как одно из проявлений профессиональной деформации. Признаками синдрома могут быть: ощущение эмоционального истощения, наличие психосоматических заболеваний, наличие негативных чувств к подопечным (клиентам), негативное восприятие себя как профессионала, увеличение чувства агрессии и чувства вины (С. Майер). В формировании синдрома эмоционального выгорания социального педагога значительную роль играют следующие факторы: *социальный* (низкий престиж профессии в обществе и др.); *личностный* (такие особенности поведения личности, как авторитаризм, низкая степень эмпатии в сочетании с фанатичной преданностью делу, агрессивность и апатия при невозможности достичь в короткий срок желаемых результатов и др.); *микросредовой* (особенности профессиональных отношений в педколлективе, негативное или равнодушное отношение к специалисту со стороны администрации могут снижать мотивацию профессиональной деятельности). Наиболее ярко синдром «выгорания» появляется в тех случаях, когда профессиональные коммуникации отягощены эмоциональной насыщенностью и когнитивной сложностью.

Еще одним из проявлений профдеформации социального педагога является так называемое «профессиональное старение работника». В сложившейся кризисной ситуации, которая накладывает определенный отпечаток на характер взаимоотношений в педагогическом коллективе, на особенности взаимоотношений в системе «администрация – подчиненный», условно можно выделить следующие виды «старения» социального педагога: *социально-психологическое* (рост потребности в постоянном одобрении, перестройка профессиональной мотивации, ослабление гибкости профессионального поведения и профессионального интеллекта и др.); *нравственно-этическое* (скептическое отношение ко всему новому, преувеличение заслуг своего поколения, навязчивое морализирование и др.); *индивидуально-профессиональное* (сложность адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, образование стереотипов профессионального поведения, снижение уровня профессиональной инициативности и активности, эксплуатация своих профессиональных достоинств и на этой основе формирование комплекса превосходства, гипертрофированного уровня притязаний и др.).

Пусковым механизмом профдеформации социального педагога могут стать так называемые «деструкции ожиданий», заключающиеся в расхождении ожиданий специалиста с реалиями профессиональной деятельности. Как и любой человек, социальный педагог ищет некий смысл в жизни и пытается его реализовать, в частности, в профессиональной деятельности. Если его ожидания и социально-педагогическая реальность не совпадают, то это становится источником трудового стресса, а порой и причиной разочарования в жизни.

Приведем некоторые несовпадения ожиданий молодого специалиста (социального педагога) и реального положения дел в профессиональной социально-педагогической практике (Таблица).

Таблица. Некоторые характеристики «деструкции ожиданий» социального педагога

Ожидания социального педагога	Реальность социально-педагогической деятельности
Работа будет трудной, но интересной, приносящей удовлетворение от достигнутых результатов	Как правило, ожидаемых результатов не удается достичь в краткий срок; на первых порах работа с документацией кажется рутинной и невыносимой
Для работы потребуется активизировать все знания, умения, полученные в процессе профессиональной подготовки	Многие знания, полученные во время учебы не нужны; ощущается острая нехватка профессиональных знаний и умений другого рода; приходится активно заниматься самообразованием
Необходимо проявить все свои способности, интеллект для принятия профессиональных решений, внедрения новых идей в педагогический процесс	Принятие решений и внедрение новых идей, как правило, прерогатива руководства

Решение вопроса «деструкции ожиданий» социального педагога лежит как в социально-экономической, управленческой (отношение к социальному педагогу как к значимому члену педагогического коллектива) сферах, так и в сфере мотивации, потребностей и действия самого специалиста. Последние сферы взаимосвязаны с активизацией профессионального самовоспитания социального педагога. Специалист с большей легкостью приспособится к социально-педагогической действительности, если сделает свои ожидания разумными. Вместо того чтобы впасть в депрессию, порой в самоизоляцию, социальный педагог, используя технологию профессионального самовоспитания, может начать адаптироваться в профессиональной действительности, принимая следующие закономерности трудовой жизни:

- ожидания во всех областях жизни, в том числе и в работе, почти всегда есть искажение действительности, поэтому реальность всегда разочаровывает до тех пор, пока человек «не примет вызов действительности» и не предпримет какое-то действие, изменяющее реальность в позитивном направлении;
- почти во всех случаях в профессиональную деятельность надо «вписаться», а не находиться где-то рядом; никто не изменит работу в соответствии с потребностями, ожиданиями специалиста (если только он не представляет суперзначимого профессионала для организации); положительный настрой на «встраивание» в ситуацию профессиональной деятельности путем самопреобразования сделает специалиста более гибким, позволит при желании освоиться практически в любой ситуации;
- никакая работа, независимо от ее вида, не принесет удовлетворения до тех пор, пока специалист не изменит свое отношение и поведение таким образом, чтобы воспринимать рабочую ситуацию так, чтобы видеть в ней как можно больше позитива для своего саморазвития; силой разума человек волен сделать работу приятной или неприятной, снизить свои ожидания и получать удовлетворение, ставя реальные задачи.

Привести ожидания в соответствие с действительностью часто бывает непросто, но если подойти конструктивно, то социальный педагог может снизить «эффективность синдрома выгорания, профессионального опустошения».

Профессиональная деформация личности социального педагога может носить как отрицательный, так и положительный характер. Так, например, у социальных педагогов альтруистического психотипа вместо синдрома «профессионального выгорания» возможен трудовой энтузиазм, подкрепляемый убеждениями, что общество, подопечные (клиенты) нуждаются именно в тебе; формируется чувство, что твои усилия оценены, не только материально, но и морально. Профдеформация социального педагога минимизируется, если трудовой коллектив и семья поддерживают в человеке веру в себя, убежденность в том, что, несмотря на трудные условия жизни и работы, он сможет держать себя достойно.

Таким образом, освоение личностью профессии социального педагога неизбежно сопровождается изменениями в ее структуре: с одной стороны, происходит усиление и интенсивное развитие качеств, которые способствуют успешности в социально-педагогической деятельности, а с другой – изменение, подавление и даже разрушение уравновешивающих эти качества структур, не участвующих в процессе профессионального становления.

В ряде исследований показано, что профдеформация начинается в период профессиональной подготовки, когда у студентов разрушаются обычные установки и стереотипы и формируется профессиональная картина мира [1, 3]. В настоящее время проведено достаточно исследований (как отечественных, так и зарубежных), посвященных поиску средств профилактики и минимизации профдеформации учителя. Однако проблема предупреждения профдеформации социального педагога изучена недостаточно. Основными путями минимизации профдеформации социального педагога можно считать: профессиональный отбор, учитывающий личностные качества будущего специалиста; повышение уровня социально-психологической и аутопсихологической компетентности; овладение индивидуально-своеобразными приемами саморегуляции психических состояний, эмоционально-волевой сферы, профессионального поведения, приемами аутотренинга, релаксации еще в период профессиональной подготовки; своевременная диагностика профессиональных деформаций и разработка индивидуальных стратегий их преодоления; овладение приемами самокоррекции профдеформации; систематическое прохождение тренингов личностного и профессионального роста; повышение квалификации и переход на новую квалификационную категорию, возможно, должность для получения ощущения новизны работы, повышения чувства ответственности; овладение технологической основой профессионального самовоспитания (социальный педагог с высоким уровнем профессиональной самовоспитанности сможет вовремя заметить нежелательные изменения в стиле своего поведения, как на работе, так и вне ее; сможет адекватно отнестись к критическим замечаниям близких людей, коллег, что станет дополнительным стимулом в работе по самокоррекции проявлений профессиональной деформации).

Подводя итог сказанному, следует заметить, что структура профессиональной социально-педагогической деятельности не постоянна, ее содержание изменяется с личностным ростом специалиста. Развитие

личности стимулирует преобразование профессиональной деятельности, наполняет ее новым смыслом через процесс персонализации. Профессиональная позиция социального педагога строится на его отношениях к жизни, себе, людям. Именно отношение к себе, умение ставить перед собой реально достижимые цели, нравственная зрелость личности позволяют избегать состояния «утраты себя», которое может быть вызвано психотравмирующим влиянием профессии.

В системе профессионально-важных качеств социального педагога на сегодняшний день особенно значимы качества, связанные с высокоразвитой способностью специалиста «владеть собой». Эти качества эмоциональной и стрессовой устойчивости, проявляющиеся в том, насколько терпеливым и настойчивым является педагог при осуществлении своих замыслов, насколько характерны для него выдержка и самообладание даже в самых неблагоприятных (стрессовых) ситуациях, насколько он умеет «держаться в руках», саморегулировать профессиональное поведение в условиях отрицательных эмоциональных воздействий со стороны других людей.

У каждого социального педагога есть свой «дежурный» эмоциональный фон. Даже кратковременное пребывание в «чужом» эмоциональном поле другого человека может вызвать неприятное состояние. Так, социальный педагог, находясь в контакте с клиентами, невольно погружается в специфический эмоциональный фон, свойственный «людям с социальными проблемами» – тревожность, пессимистические интонации, отчаяние, озлобленность, агрессия. В подобных условиях работы увеличивается нагрузка на проявления профессиональной педагогической толерантности или могут включаться особые механизмы психологической защиты, такие как отстраненность, ответная агрессия и др.

Изучение эмоциональной сферы социального педагога является одной из наиболее актуальных научно-практических проблем. В профессиональной деятельности социального педагога возникают следующие эмоции, которые могут содействовать развитию (или сдерживанию) становления стрессовой устойчивости специалиста: *альтруистические эмоции* (переживания, основой которых является благо другого человека, ведущие к сочувствию, помощи, поддержке нуждающегося; стремление приносить людям радость; участие в судьбе другого человека); *коммуникативные эмоции* (переживания в процессе общения; желание быть понятым, обменяться мыслями, чувствами; ощущение симпатии, радушия в процессе общения); *гностические эмоции* (интеллектуальные переживания, связанные со стремлением проникнуть в суть явлений; состояние «когнитивной гармонии» – соразмерности новой и имеющейся информации; приятное волнение в процессе открытия истины, нового); *праксические эмоции* (переживания от процесса деятельности; стремление достичь успеха, увлеченность работой; приятные ощущения от качественного выполнения дела).

Для процессов формирования и развития в период профессиональной подготовки стрессоустойчивости будущего социального педагога особо значимо такое качество, как эмоциональная гибкость – оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной отзывчивости и эмоциональной устойчивости, представляющей собой свойство психики, благодаря которому педагог способен осуществлять необходимую деятельность в сложных эмоциональных ситуациях. Эмоциональная гибкость социального педагога определяется способностью «вызывать» положительные эмоции, контролировать отрицательные.

К базовому психологическому условию процесса формирования стрессоустойчивости социального педагога необходимо отнести положительное отношение к себе. По данным психологов (Т. Харрис, Э. Берн, Ю. М. Орлов) лишь положительное отношение к себе делает возможным формирование положительного отношения к другим людям, их принятие. Так, А. Маслоу полагал, что наиболее эффективны те педагоги, которых отличает тенденция самоактуализации в профессиональной деятельности. Она предполагает: адекватное, безоценочное принятие себя, честность и доверие по отношению к себе, принятие на себя ответственности за свои поступки; способность быть непосредственным, естественным, быть открытым новому опыту, происходящим изменениям; стремление к независимому, автономному существованию, определение собственной точки зрения на окружающий мир и философский взгляд на понятие добра и зла; развитие демократичности, чувства сопричастности, единение с другими людьми, способности к глубоким межличностным отношениям [4].

Педагогическое обеспечение процесса формирования в период профессиональной подготовки стрессоустойчивости будущего социального педагога, отражающее многоаспектность профессиональных коммуникаций специалиста, может быть реализовано через следующие формы: а) педагогическое моделирование в процессе аудиторных занятий разнохарактерных ситуаций взаимодействия в рамках «поля социальных проб» (например: конфликт, сотрудничество, соревнование, кооперация, конкуренция, конфронтация, защита и т.п.) в процессе тренингов, мастер-классов; б) развитие форм студенческого самоуправления, в которых необходимо осуществлять различные профессиональные коммуникации; в) вариативное проектирование, построение и реализация траекторий самостоятельной социально-педагогической деятельности (индивидуальной или коллегиальной) в рамках деятельности научного студенческого общества.

Результативность работы по развитию стрессоустойчивости будущего социального педагога наиболее ярко проявляется в период *педагогической практики*, которая обеспечивает соединение теоретической

подготовки студентов с практической реализацией индивидуальных умений эмоционально-волевой саморегуляции. Практика – органическая часть профессиональной подготовки – должна быть организована как процесс решения практикантом в реальных условиях индивидуально-педагогических (научно-практических) проблем, позволяющих каждому студенту осуществлять самопознание, рефлексию, личностно-деятельностную реализацию индивидуальных программ формирования эмоциональной и стрессовой устойчивости.

О. С. Гребенюк отмечает, что традиционно существующая педагогическая практика приводит к снижению профессиональной самооценки студентов, а это, в свою очередь, отрицательно сказывается на стимулировании их профессионального роста. «Причина снижения самооценки в возникающем противоречии между идеализированными представлениями о себе как педагоге и реальным преподаванием, в ходе которого практиканты, во-первых, вынуждены приспосабливать свое поведение к стилям, заданным другими людьми, а во-вторых, обнаруживают отсутствие у себя профессиональных навыков, необходимых в работе учителя» [3, с. 34].

В ходе практики происходит включение студентов в активную социально-педагогическую деятельность, которая является своеобразным «пространством» проявления умений по эмоционально-волевой саморегуляции будущего специалиста. В этом «пространстве» социальный педагог моделирует и создает ситуации конфликтного, конкурентного, кооперативного взаимодействия. Студент, выполняя различные социальные роли, имеет возможность, с одной стороны, эмоционально пережить результаты агрессивной, нетерпимой коммуникации, а с другой – понять особенности эффективной коммуникации. Социально-педагогическая практика способствует изменению отдельных позиций студента по отношению к себе, изменению отдельных социально-перцептивных стереотипов, созданию динамической модели взаимодействия личности социального педагога с участниками образовательно-воспитательного процесса. Наиболее эффективно прохождение студентами практики под руководством тех методистов и опытных социальных педагогов, которые владеют методиками формирования стрессовой и эмоциональной устойчивости у будущих специалистов социально-педагогического профиля.

Реализация в периоды прохождения различных видов педагогической практики полученных умений по эмоционально-волевой саморегуляции своего состояния и поведения подтверждает идею, что положительные переживания от успеха своих индивидуально-профессиональных действий в процессе педагогического взаимодействия порождают у будущих социальных педагогов чувство радости, гордости за себя. Вследствие этого формируется потребность в эмоциональном переживании успеха в самостоятельной социально-педагогической деятельности. Однако не только ситуации успеха, но и неудачи являются стимулом к самовоспитанию стрессоустойчивости будущего социального педагога. П. Вайнцвейг справедливо отмечает: «Чтобы ощутить себя свободным в успехе, надо чувствовать себя свободным и в неудаче» [2, с. 11]. Критику обучающихся (без конструктивных предложений), которая, к сожалению, зачастую присутствует как на аудиторных занятиях, так и в ходе педагогической практики, ученый рассматривал как внушение: «Негативная критика становится негативным внушением, которое, преобразуясь в негативное самовнушение, порождает будущие неудачи» [2, с. 23]. Следовательно, студентов необходимо обучать индивидуально-стилевому поведению при неудаче и в учебно-познавательной, и в профессионально-педагогической деятельности. Для снятия «комплекса неуспешности» можно использовать следующие приемы: создать микрогруппу студентов, имеющих схожие проблемы; сформировать отношение к ситуации неуспеха как к стимулу для работы над собой с целью достижения успеха; вселить уверенность в позитивные изменения в проблемной ситуации; соотношение самооценки студента с оценкой его личностного потенциала экспертами; организация взаимодействия со значимым другом и «внутри себя» (советы самому себе по выходу из ситуации неудачи, обсуждение способов преодоления трудностей со значимым ровесником); проверка этих способов на основе специально смоделированной или реальной (естественной) ситуации: в случае удаче – пополнение банка индивидуальных способов действия в сложной ситуации, в случае неудачи – повторный поиск системы действий по выходу из проблемной ситуации.

В методическом аппарате процесса формирования стрессовой устойчивости будущего социального педагога особое место занимает технология профессионального самофутурирования (В. А. Михеев) – специальным образом организованный процесс визуализации собственных будущих возможностей, перенесения предвосхищаемых картин будущего в психологическое настоящее, что позволяет делать выборы относительно вариантов становления индивидуального образа «Я-профессионала». В своих исследованиях R. Dieter, E. Elbing настаивают на том, что именно проектируемое (воображаемое) будущее оказывает определяющее влияние на настоящее [6]. В этой связи уместно привести слова Д. И. Писарева о той роли, которую играет активное воображение в жизни людей: «Если бы человек был совершенно лишен способности мечтать, если бы он не мог изредка забегать вперед и созерцать воображением своим в цельной и законченной красоте то самое творение, которое только начинает складываться под его руками, тогда я решительно не могу представить, какая побудительная причина заставляет человека предпринимать и доводить до конца обширные и утомительные работы в области науки, искусства и практической трудовой

жизни» [цит. по: 1, с. 39]. Действительно, образы желаемого профессионального будущего играют значительную роль в активизации и регуляции поведения по освоению техники развития стрессоустойчивости социального педагога. Особенно эффективным может оказаться применение техник самофутурирования на начальных этапах профессионального становления, когда вырабатываются жизненные стратегии и определяются контуры предстоящей социально-педагогической карьеры.

Опираясь на исследования А. Маслоу, А. О. Прохорова можно выделить следующие основные принципы техники профессионального самофутурирования: 1) включение известных знаний о себе (психофизиологические особенности, личностные черты, способности и др.) в конструируемую модель желаемого профессионального будущего и визуализируемый на ее основе образ (только образ будущего, имеющий основания в прошлом, наделяется побудительной силой и начинает оказывать определяющее влияние на развитие эмоциональной устойчивости в настоящем); 2) желательно проектировать и визуализировать несколько вариативных моделей возможного профессионального будущего; 3) необходимо учитывать все требования, которые предъявляет к специалисту тот или иной вид профессиональной деятельности; при визуализации образа будущей профессии эти требования специально актуализируются, чтобы очертить или ограничить возможный вариант профессиональной траектории; 4) мысленное перенесение себя в будущее и создание «образа себя как профессионала» осуществляется с опорой на приемы психотехники развития активного воображения; 5) визуализация соотнесенности профессионального и личностного (в том числе семейного) образов в «жизненной стратегии».

Успешная реализация в процессе обучения студентов преподавателем-профессионалом техники самофутурирования позволяет сделать следующий вывод: образ желаемого профессионального будущего наполняет душу молодого человека надеждами и стремлениями, фокусирует, собирает воедино душевные силы и побуждает к активной деятельности, направленной на претворение в жизнь «жаемого идеала».

Литература:

1. Антология педагогической мысли России второй половины XIX – нач. XX в. / Сост. П. Н. Лебедев. – М., 1990.
2. Вайнцвейг П. Десять заповедей творческой личности: пер. с англ. – М., 1990.
3. Гребенюк О. С. Педагогика индивидуальности: курс лекций. – Калининград, 1995.
4. Маслоу А. Самоактуализация // Психология личности. – М., 1992.
5. Прохоров А. О. Саморегуляция психических состояний в учебной и педагогической деятельности // Вопросы психологии. – 1991. – № 5.
6. Dieter R., Elbing E. Psychologie der Lehrpersonlichkeit. – Munchen, 1993.

Н. Н. Петров

Профессиональное самоопределение как основа планирования карьеры современного менеджера

Аннотация: управленческая деятельность менеджера. Профессиональное самоопределение как деятельность, реализующаяся в конкретных актах принятия решения, многократных выборах, начинающихся с выбора профессии. Профессиональная подготовка на различных этапах профессионального развития человека как субъекта труда. Зависимость успешной деятельности менеджера от стартовых условий управленческого развития, наличие коммуникативного опыта, приобретенного в семье и школе.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, психолого-педагогическое сопровождение, самопроектирование, карьера.

Петров Николай Николаевич,
кандидат педагогических наук, доцент, заве-
дующий кафедрой менеджмента и маркетинга
РГСУ (филиал в г. Анапа).
e-mail: afmssu@mail.ru

С самого начала своего жизненного пути человек постоянно сталкивается с множеством ситуаций жизненного выбора, ему необходимо принять адекватное решение, выбрав его из нескольких, зачастую равнозначных, альтернатив. Именно наличие нескольких возможных путей решения приводит к тому, что человек воспринимает ситуацию как требующую принятия решения. При этом важным условием умения принимать реше-

ния является автономность и самостоятельность человека, когда он принимает на себя ответственность за решение и его последствия, когда он сам в состоянии выдвигать и оценивать альтернативы.

Особенно важным это является в выборе профессиональной деятельности человека, поскольку в современных условиях рынок труда и профессий очень динамичен, происходят изменения и внутри профессий, связанные с высокими темпами устаревания знаний, быстрым развитием технологий. В связи с этим в психолого-педагогической науке и практике возрастает интерес к феномену профессионального самоопределения как к одному из важнейших условий профессиональной мобильности и эффективности специалиста, в том числе и менеджера (Е. Ф. Зеер, А. К. Маркова, Е. А. Климов, А. Маслоу).

Профессиональное самоопределение представляет собой деятельность, реализующуюся в конкретных актах принятия решения, многократных выборах, начинающихся с выбора профессии и пути профессиональной подготовки и продолжающихся на всех этапах профессионального развития человека как субъекта труда. Причем удовлетворенность принятым решением, совершенным выбором наступает только в том случае, если данное решение будет восприниматься как свое собственное, не навязанное извне.

Сохранение инициативы и ответственности человека как субъекта профессионального развития обеспечивается профессиональным сопровождением. В отличие от рецептурного подхода, преобладающего в действующих сегодня психологических службах, центрах занятости и т. п., метод психологического сопровождения направлен на содействие субъекту в формировании ориентационного поля развития, создание условий для его саморазвития. Основными принципами психологического сопровождения являются: опора на внутренний потенциал и достижения субъекта, признание безусловной ценности внутреннего мира, а также приоритетность потребностей, целей и ценностей его индивидуального пути развития. При этом объектом психологического сопровождения является целостная личность в логике индивидуального развития. Целостная личность – личность открытая, активная, способная к самопроектированию и гармоничному развитию в различных сферах жизнедеятельности: профессиональной, личной и др. Таким обра-

зом, разработка системы психологического сопровождения позволит обеспечить адекватность профессионального самоопределения, создать условия для саморазвития человека как субъекта труда.

Психолого-педагогическое сопровождение выбора личностью своего профессионального пути необходимо начинать в школе, так как выбор профессии не всегда происходит гладко. Здесь возможны промахи и ошибки. Мысли о будущей профессии обычно приходят рано: то хочется быть военным или космонавтом, то учителем или артистом. Однако для этого необходимы определенные способности. Иногда, сформировав еще в детстве романтический образ профессии, возможно очень отдаленный от реальности, подросток сосредоточивается не на углубленном знакомстве с ней по литературе, произведениям искусства, практических попытках приобщиться к ней, а на пустых декларациях по этому поводу. Интерес как бы только провозглашается, но не пробуждает усилия в практическом направлении к ее реализации. К сожалению, подобная ситуация нередко создает только иллюзию выбора профессии.

По мнению академика Е. А. Климова, можно выделить следующие компоненты, играющие важную роль при выборе профессии: информированность человека; склонности; способности; определенные отношения с родителями, связанные с профессиональным будущим; определенные отношения с людьми, представляющими интересы общества в отношении профессионализации молодежи; уровень притязаний; личный профессиональный план.

Как показал анализ управленческой литературы и практического опыта управленческой деятельности, успешность деятельности менеджера в значительной степени обусловлена такими стартовыми условиями управленческого развития, как базовое образование, наличие коммуникативного опыта, приобретенного в семье и школе. Интервью с руководителями различных должностных уровней, данные, полученные с помощью биографического метода исследования, подтверждают, что истоки управленческого самоопределения относятся к периоду детства. Менеджеры высшего звена отмечают, что в 12–13 лет у них сформировался обобщенный образ собственного жизненного пути, в котором в той или иной мере была представлена управленческая деятельность.

Представления о руководителях-менеджерах и их деятельности, мотивация карьерного роста были изучены у 292 школьников пяти возрастных групп (13–17-ти лет) пяти общеобразовательных школ г. Анапа. Управленческое самоопределение рассматривалось с трех позиций:

- как желание школьников быть руководителями (осуществлять управленческие функции) в будущем (цель);
- как возможность когда-либо занять управленческую должность (возможный вариант);
- как согласие в будущем заниматься этой деятельностью при определенных условиях (маловероятное событие).

На основе согласования трех показателей была выделена группа школьников, отвергающих возможность их включения в управленческую деятельность в будущем. В нее вошли 31 % школьников. Около 16 % школьников заявили, что не хотели бы быть менеджерами ни при каких условиях. Среди мальчиков этот процент был выше, чем среди девочек, и составлял 20 %. В различных возрастных группах удельный вес школьников и школьниц, отвергающих для себя возможность стать руководителем, постоянен. Нежелание когда-либо осуществлять управленческие функции определяется оценкой школьниками своих способностей, узкой профессиональной направленностью, низким уровнем активности и т. д. Значительная часть школьников не обладает необходимой информацией о деятельности менеджеров.

Однако наличие или отсутствие информации об этом виде деятельности не связано с принятием или отвержением возможности занимать управленческие должности в будущем.

Для школьников руководитель – это человек, который умеет работать с людьми (70,5 %) и преодолевать трудности (68,5 %). Важным свойством руководителя является добросовестность (45,2 %). Умение красиво говорить более важно, по мнению школьников, чем умение принимать правильные решения. Школьники отвергают необходимость наличия специальных способностей для эффективной управленческой деятельности. По их мнению, руководителями не рождаются, а становятся в силу тех или иных обстоятельств.

Школьники выделяют два доминирующих, по их мнению, мотива, являющихся ведущими в управленческой деятельности. Это высокая заработная плата (55,5 %) и самостоятельность (34,2 %). Самостоятельность как основная движущая сила должностного роста выдвигается на первый план выпускниками школы. Уважение окружающих и значимость результатов труда для общества не рассматриваются школьниками как возможные мотивы управленческой деятельности или должностного роста.

К средствам, используемым для достижения жизненных целей, школьники отнесли: хорошую учебу (38 %), повышение социально-психологической компетентности (умение устанавливать хорошие взаимоотношения с другими людьми, умение общаться и т. д.) (38 %), занятия спортом (36 %). Они пренебрежительно относятся к планированию своего времени.

Анализ данного опроса позволил сделать следующие выводы:

- устойчивую потребность в самореализации в управленческой деятельности в будущем испытывают около 10 % школьников, отличающихся максимальным уровнем притязаний;

- процент школьников, стремящихся к должностному продвижению в будущем, устойчив во всех возрастных группах;
- удельный вес школьников, отвергающих возможность включения их в управленческую деятельность, не зависит от возраста;
- существенные различия характерны для представлений о руководителях и управленческой деятельности у мальчиков и девочек.

К 14 годам формируется мотивационное обеспечение карьерной ориентации в будущем. На ранних стадиях формирования будущих менеджеров происходит их дифференциация в зависимости от тех целей, которые преследуют школьники. К первой группе относятся те, кто будущую управленческую деятельность и должностное продвижение рассматривает как средство для достижения социально одобряемых целей. Для школьников второй группы карьерное продвижение и определенные социальные роли являются целью. Для этой группы получение в будущем определенной управленческой должности означает использование в личных целях преимуществ, ей присущих. Именно в этом возрасте формируется устойчивое отношение к должностному продвижению как к ступеням, увеличивающим личные блага или позволяющим реализовать личные и общественные потенциальные возможности.

Школы должны дать детям возможность накопить опыт участия в управлении. Хорошо известен столетний опыт американских учебных заведений, который предполагает участие учеников в школьных предвыборных кампаниях и выборах лидеров, формирование навыков управленческой деятельности на самых ранних стадиях управленческого самоопределения.

В недалеком прошлом чрезвычайно политизированные пионерские и комсомольские организации с разной результативностью, но выполняли функцию формирования умений и навыков, связанных с разрешением конфликтов, с методами воздействия в малых группах, с ведением переговоров, проведением собраний (совещаний) и т. п. Образовавшийся ныне вакуум должен быть заполнен разнообразным моделированием организаций (политических, производственных и т. п.) в школьном масштабе и активным участием в процессе управления самих школьников.

Исторически проблема выбора профессии имеет два решения, которые можно назвать диагностическим и воспитательным. Первый – диагностический – сводит выбор человеком профессии к определению его профессиональной пригодности. Психолог-консультант при помощи специальных методов определяет способности человека и путем сопоставления их с требованиями к профессии делает заключение о его пригодности или непригодности к данной профессии. В его основе лежит взгляд на способности как на постоянные, неизменные, стабильные образования, мало подверженные влияниям среды и развитию. Человеку, выбирающему профессию, отводится пассивная роль, активным является консультант, делающий прогноз.

Второй подход – воспитательный – направлен на подготовку человека к будущей профессиональной жизни, на его самоопределение. Основное значение в нем придается изучению развития личности в процессе овладения разными видами деятельности. Психологи, придерживающиеся данного метода выбора профессии, гораздо меньше уделяют внимания тестовым испытаниям и признают необходимость лучше подготовить человека к вхождению и изменению в самой профессиональной деятельности. Однако и здесь недооцениваются собственная активность человека, возможности его самоопределения, саморазвития и самовоспитания.

Решение проблемы выбора профессии возможно только при ее комплексном рассмотрении. Оба подхода представляют собой звенья одной цепи: сначала следует определить способности человека и затем помочь ему в подготовке к будущей профессии.

Рассматривая соотношение способностей и требований к профессии, Е. А. Климов выделил четыре степени профессиональной пригодности:

1-я – непригодность человека к данной профессии. Она может быть временной или практически непреодолимой;

2-я – годность к той или иной профессии или их группе. Она характеризуется тем, что человек не имеет противопоказаний в отношении той или иной области труда, но нет и показаний;

3-я – соответствие способностей человека данной области деятельности: нет противопоказаний, а имеются некоторые личные качества, которые явно соответствуют требованиям определенной профессии или группы профессий;

4-я – призвание к данной профессиональной области деятельности – высший уровень профессиональной пригодности человека как труженика. Она характеризуется тем, что во всех основных элементах структуры способностей человека есть явные признаки его соответствия требованиям к данной деятельности.

Как показали исследования, специальные термины, категории, содержащие знания о человеке, и требования, предъявляемые к нему в процессе труда, не понятны для большинства подростков, не наполнены для них конкретным содержанием. Оказалось, что только 47 % опрошенных школьников относительно правильно передали содержание понятия «интересы», 34 % были не в состоянии дать верное определение

или уклонились от ответа. Понятие «способности» не смогли охарактеризовать 71 % испытуемых, а определение понятия «темперамент» вызвало непреодолимые затруднения у 73 % из них.

Естественно, что и осознание особенностей собственной личности у таких ребят будет вызывать затруднение. Так, когда тех же испытуемых попросили оценить собственный темперамент, 90 % из них уклонились от ответа; 42 % – отказались оценить свои способности. Таким образом, сложности самовосприятия усугубляются отсутствием у испытуемых полноценного понятийного аппарата, необходимого для самопознания на уровне, отличающемся от обыденного сознания.

Приведенные данные убедительно свидетельствуют о потребности школьников в психологических знаниях, необходимости углубленного знакомства с основными понятиями, используемыми в литературе по вопросам выбора профессии, так как интуитивное освоение их содержания чревато досадными недоразумениями при последующем применении.

Иногда типичные ошибки оказываются связанными с недостаточным уровнем критичности. Низкий уровень критичности (если он наблюдается у подростка) не позволяет ему в полном объеме выявить и дать объективную характеристику собственного положения. В таком случае проблема выбора как бы упрощается, а к вариантам возможных решений предъявляются более поверхностные требования.

Стойкий интерес к определенной сфере практики ведет к формированию таких качеств личности, как целеустремленность, настойчивость, упорство и самообладание.

Несмотря на важность наличия при выборе профессии индивидуальных способностей, в реальности большое значение имеют и другие факторы и условия. Например, очень важными оказываются ответы на вопросы: «Кто должен сделать последний и решающий выбор?» и «Кто несет ответственность, если выбор сделан неверно?». Несомненно, основная ответственность ложится на того, кто выбирает профессию. Чтобы не совершить ошибку, положившись полностью на мнение окружающих, молодые люди должны сами проявить высокую активность в приобретении информации о своей будущей профессии. Если не быть любознательным и целеустремленным в мире профессий, то неправильный шаг неизбежен. Только высокая активность и подлинная заинтересованность своей судьбой обеспечат правильный выбор.

Литература:

1. Беляцкий Н. П., Велесько С. Е., Ройш П. Менеджмент персонала 2000. – Мн., 1998. – 206 с.
2. Глуханюк Н. С. Психологическое сопровождение и поддержка профессионально-педагогического образования // Образование и наука. – М.: Изд-во центра РАО, 1999. – С. 143–151.
3. Реан А. А., Кудашев А. Р., Баранов А. А. Психология адаптации личности: Учебно-научное издание. – СПб.: Медицинская пресса, 2002. – 352 с.
4. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. – М.: Логос, 1996. – 300 с.

М. Н. Шабанова

Этнохудожественная культура в двухуровневой системе художественно-педагогической школы

Аннотация: в статье рассматриваются проблемы образовательной политики в России, в частности в области художественно-педагогической школы. Автор считает, что традиционное художественное творчество по своей природе наилучшим образом подходит для изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: образование, творчество, художественная школа, ценности, личность, общество.

Шабанова Мария Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания изобразительного искусства Курского государственного университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Понимание самобытности и уникальности национальных культур на едином культурном пространстве России является сегодня приоритетным направлением развития российского общества. Народная художественная культура веками не только представляла самобытные виды художественного творчества, но и определяла нормы поведения в социуме, формировала ценностную сферу личности, несла в себе нечто

сокровенное, сакрально значимое, а потому была всегда оберегаема и сохраняема нашими предками. Пренебрежение и отчуждение от народной художественной культуры, непонимание огромного полихудожественного потенциала народного художественного творчества, его социализирующей, мировоззренческой и воспитательной функции, по меньшей мере, нерационально.

Современная образовательная политика России нацелена на развитие и сохранение народной художественной культуры, которая рассматривается как базисная основа для осознания себя частью своего народа, этноса и одновременно частью мира; как основополагающий фактор духовно-нравственной и интеллектуально-развивающейся исторической памяти подрастающего поколения; как среда гармонизации человеческих отношений, как эффективное средство развития художественно-творческого потенциала личности.

Приятно осознавать, что в российской художественно-педагогической школе повсеместно наметилась тенденция активного вовлечения в содержание образования основ национальной культуры. Довольно ярко этот процесс прослеживается и в художественном образовании на всех его уровнях. Задача художественного образования в том и состоит, чтобы показать своеобразие каждой культуры в ее целостности. Искусство выступает как «код» культуры, который делает приобщение человека к своей или иной культуре более доступным и увлекательным.

Этнокультура весьма сложна и неоднородна по своей структуре, она представляет собой своеобразную триаду: во-первых, это общенациональная культура, часть мировой культуры; во-вторых, это смешанная культура, рождающаяся в национальных образованиях на основе взаимодействия представителей различных социальных слоев; в-третьих, это «первичная» национальная культура живущего на определенной территории этноса. Известно, что в этнографическом плане культурное мировое сообщество представляет собой неоднородное образование, состоящее из отдельных социокультурных образований, со своими жизненными укладами, менталитетом и самосознанием, с различными социально-экономическими и культурными уровнями развития.

В системе художественного образования феномен народной художественной культуры в последнее десятилетие игнорировался, уступая в приоритетности мировой художественной культуре, о чем свидетельствует низкий уровень знаний этнохудожественного наследия современной молодежи.

А ведь именно со своей национальной, региональной художественной культуры должно начинаться изучение мирового художественного наследия. Подобно тому, как ребенок, приходя в мир, начинает знакомство с ним со своей семьи и потом проецирует эти отношения за ее пределами, так и изучение этнокультурных ценностей подготавливает человека к восприятию мирового художественно-культурного слоя через глубокое познание своей национальной культуры. Однако этнохудожественное образование, как один из важнейших каналов трансляции в современный социум традиций народной художественной культуры, способно эффективно функционировать, если оно будет представлено целостной, преемственной, образовательной системой. Система этнохудожественного образования в России должна охватывать дошкольное и школьное, а также вузовское и послевузовское образование.

Традиционное художественное творчество по своей природе наилучшим образом подходит для изобразительной деятельности детей младшего школьного возраста; совершенно очевидна ценность вовлечения художественного наследия народной культуры в содержание предмета изобразительного искусства в школе; неоценимый вклад способна внести народная художественная культура в профессиональное становление учителя, архитектора, дизайнера, художника; она может стать объектом вдохновенного творчества в досуговых учреждениях. Однако главным, цементирующим звеном всей этой преемственной системы является личность педагога. Только учитель изобразительного искусства, сочетающий в себе художника и педагога, способен в любом звене этой системы выступить в качестве ключевой фигуры, способной аккумулировать вокруг себя подлинных носителей художественных ценностей народной культуры. Подготовку гармонично развитой в профессиональном, эстетическом и духовно-нравственном аспекте личности художника-педагога осуществляют художественно-графические факультеты вузов. Эту многосложную задачу уже на протяжении более 40 лет решает и художественно-графический факультет Курского государственного университета.

Современная художественно-педагогическая школа должна выступать не только как система для воспроизводства кадров, а как фундамент национальной художественной культуры, база накопления и осмысления художественно-культурного опыта, центр научных исследований, традиций народной художественной культуры и методики изучения ее потенциала в каждом звене преемственной этнохудожественной образовательной системы.

При условии включения этнокультурного компонента в содержание всех системных этапов художественного образования процесс приобщения к этнокультуре станет гармоничным и эффективным. Однако при единой модели этнохудожественного образования содержание ее будет уникальным в каждом отдельном регионе, крае, области и т. д. Примером может служить Курская область, где системное этнохудожественное образование имеет непрерывный характер и тесное взаимодействие всех структурных компонентов. Так, приобщение к традиционной народной культуре в Курске начинается еще с детских садов и учреждений дошкольной подготовки (детский сад № 9, МУДО «Диалог», Курская школа искусств № 1 и т. д.), активно продолжается в общеобразовательных школах и учреждениях дополнительного образования (школа-лицей № 21, гимназия № 44, детские художественные школы № 1и № 2, МОУ «Дворец пионеров и школьников г. Курска» и др.), в досуговых центрах при «Доме знаний». В данной статье речь пойдет о том, как реализуется высшее художественное образование на базе художественно-графического факультета Курского государственного университета. Факультет готовит бакалавров и магистров художественного образования. Этнохудожественный компонент включен в подготовку бакалавров в виде спецкурсов «Художественная культура Курского края», «Традиции и промыслы художественной культуры Курской области», в которых студенты подробно знакомятся с историей традиционного художественного творчества на территории их родного края; с проблемами сохранения и развития художественных промыслов; с особенностями и самобытностью культур народов, исконно проживающих на Курской земле; с семантикой орнаментов и узоров, применяемых в вышивке, ткачестве, резьбе по дереву и т. д. В процессе изучения материалов спецкурсов предусмотрены творческие формы отчетов: так, например, студентам предлагается выполнить реконструкцию народных обрядов на Масленицу с учетом всех базовых знаний, полученных на лекциях. На практических занятиях студенты выполняют эскизы народного костюма и курского рушника, кожлянской игрушки и суджанского ковра. Целью данных спецкурсов является не только ознакомление студентов с ценностным содержанием этнохудожественной культуры края, но развитие умения включения данного материала в их профессиональную деятельность в будущем. Системный подход во внедрении этнохудожественной культуры в высшую ступень художественного образования подразумевает также и тесные межпредметные связи, ориентированные на реализацию поставленной цели. Эффективной базой в этом смысле служит тематика планов-конспектов уроков по методике изобразительного искусства. Особое внимание уделено специальным дисциплинам, в которых есть возможность косвенного внедрения этнокомпонента в тематику практических заданий по живописи и рисунку, путем включения в постановки предметов художественных промыслов, народного костюма Курской губернии, а также домашней утвари крестьян. Разработаны темы курсовых и дипломных работ по истории искусств и истории художественной культуры, отражающие вопросы традиции, истории и художественные особенности этнокультурного на-

следея Курского края. Студенты имеют возможность работать непосредственно с предметами этнохудожественной культуры в период музейной практики. Они посещают творческие мастерские народных мастеров, выставки народных промыслов, дома ремесел родного края.

Для магистерской ступени разработана программа курсов по выбору «Этнокультура в художественно-педагогическом образовании», которая не только продолжает знакомить студентов-магистрантов с углубленным содержанием этнокультурного наследия Курской области, но и освещает процесс применения полученных знаний как в профессиональной, так и научной деятельности. В программе курса отражены история введения этнокомпонента в систему художественного образования России, его роль и значение в формировании личности, дан анализ современных проблем этнокультуры и способов их решения. Результатом этих курсов по выбору должны стать авторские программы магистрантов, демонстрирующие уровень их знаний и умений включать содержание этнокультуры в педагогический процесс на разных ступенях художественного образования.

Разработаны примеры тем магистерских диссертаций, ориентированных на изучение роли этнокультуры в системе непрерывного художественного образования. В рамках художественно-творческой практики магистранты, чьи темы диссертаций связаны с вопросами этнокультуры, имеют возможность вести свою исследовательскую деятельность в непосредственном контакте с носителями этнохудожественного наследия.

В аспирантуре по специальности 130002 – теория и методика обучения и воспитания (изобразительное искусство) художественно-графического факультета Курского государственного университета уже не один год пишутся и успешно защищаются кандидатские и докторские диссертации. На кафедре теории и методики преподавания изобразительного искусства выходят монографии, посвященные проблемам современного состояния этнохудожественной культуры и ее значению в формировании личности будущих педагогов изобразительного искусства.

Силами кафедры в 2000 году была проведена межрегиональная конференция, охватившая наиболее острые вопросы культуры российской провинции. В рамках данной конференции ряд секций представлял этнокультурные пласты различных регионов России.

Нужно отметить, что преподавательский состав факультета постоянно участвует в научных конференциях регионального и международного уровня, тематикой которых являются актуальные вопросы современного художественного образования и этнокультуры. Это позволяет ознакомиться с самобытностью и разнообразием этнокультурного наследия других регионов, а также сохранить национальные традиции в русле художественно-педагогической школы России.

Многогранность этнохудожественной культуры является определяющим критерием для применения ее как важного средства формирования личности студента художественно-графического факультета в духе уважения к местным национальным традициям, к истории своего края, его культуре.

Природа этнохудожественной культуры такова, что она никогда не теряет связи с жизнью, остается современной во все времена. Процесс освоения студентами этнохудожественной культуры – это целостная система сознательных, избирательных, основанных на эмоционально переживаемом опыте связей личности педагога со значимыми для него ценностями этнохудожественной культуры, которые формируются в деятельности, в познании и общении и образуют универсальную сферу профессиональных ценностей учителя изоискусства.

Этнохудожественная культура включает в себя следующие системообразующие структурные компоненты: когнитивный, операционно-творческий, эмоционально-ценностное отношение к региональному наследию.

Данные структурные компоненты этнокультуры находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную динамическую систему.

- Когнитивный компонент – система этнических знаний об истории развития народных промыслов, фольклора, традиций и т. д.
- Операционно-творческий компонент раскрывает инструментарий способов познания этнохудожественной культуры через деятельность, развитие навыков работы с материалами, характерными для народных промыслов, совершенствование творческого подхода к деятельности с учетом традиции, формирование прикладного мастерства будущего учителя изоискусства.
- Эмоционально-ценностное отношение к этнохудожественному наследию – эмоциональное переживание процесса приобщения к ценностям этнохудожественной культуры, формирование ценностного отношения к ее потенциалу.

Из содержания компонентов видно их соответствие составляющим универсальной сферы ценностей будущего учителя изоискусства; когнитивный – познанию, операционно-творческий – деятельности, а эмоционально-ценностный компонент – общению. Данное соответствие показывает, насколько этнохудожественная культура является идеальной для развития универсальной ценностной сферы личности.

На сегодняшний день существует очевидная база для реализации этнокультурного компонента через преемственную многоуровневую систему художественно-педагогического образования, которая является

наиболее эффективной в подготовке педагога изоискусства для всех видов собирательской, практической и научно-исследовательской деятельности, выступающего ключевым звеном в сохранении и развитии традиций этнохудожественной культуры.

Литература:

1. Григорьев С. И. Социокультурные основания и стандарты развития современного социального образования: глобализация и национально-государственная специфика // Вестник УМО вузов России по образованию в области социальной работы. – 2010. – № 1. – С. 36–50.

Е. Л. Юсупова, Л. А. Юсупов

Факторы популярности рок-музыки как педагогическая проблема

Аннотация: необходимость внедрения рок-музыки в школьные программы – одна из сложных задач современной педагогики. Сложность состоит в разноуровневом подходе к проблеме воспитания эстетического вкуса школьника, что предполагает оценочное восприятие музыки. Авторы выделили несколько направлений исследования: рок-музыка и наркотики; социальные предпосылки развития рок-музыки; рок-музыка и современные технологии; рок и музыкальные идеи.

Ключевые слова: взаимодействие музыки и имиджа как фактор популярности рока, изучение рок-музыки, идеи рок-музыки, рок-музыка и наркотики, социальные предпосылки развития рок-музыки, современные музыкальные технологии, художественная цензура и воспитание.

*Юсупова Елена Леонидовна,
аспирант кафедры теории, методики музыкального воспитания и исполнительства музыкально-педагогического факультета Елецкого государственного классического университета им. И. А. Бунина.*

*Юсупов Леонид Абдурахманович,
кандидат искусствоведения, доцент Елецкого государственного классического университета им. И. А. Бунина, композитор.
e-mail: iusupov@g-mail.com*

Изучение эстрадной и рок-музыки, внедрение их в школьные программы – одна из сложных задач современной музыкальной педагогики. Сложность заключается в разноуровневом подходе к проблеме воспитания эстетического (художественного) вкуса школьника, что предполагает оценочное восприятие музыки. Цель нашей статьи – наметить подходы к анализу рок-музыки, определить и осветить негативные и позитивные явления в ее развитии, выявить обусловленность этих явлений социальными, технологическими, музыкальными факторами.

Одной из сложных проблем в изучении рок-музыки, которую придется решать педагогу, является совмещение качественного отбора музыкального материала с важной современной проблемой сохранения душевного и физического

здоровья школьников. В этом плане много нерешенных задач выдвигает рок-музыка как объект анализа. Здесь мы выделили несколько направлений исследования. Во-первых, рок-музыка и наркотики; во-вторых, социальные предпосылки развития рок-музыки; в-третьих, рок-музыка и современные технологии ее функционирования; в-четвертых, рок и музыкальные идеи. Взаимодействуя, эти проблемы создают определенный имидж всему музыкальному направлению. В рамках настоящей статьи мы ограничимся по необходимости сжатым изложением своей точки зрения на взаимодействие музыки и имиджа как фактора популярности рока.

Рок-музыка не могла не появиться в Англии и США. Тому было немало причин. С одной стороны, США обладали сложившейся системой шоу-бизнеса, отлаженным потоком создания поп-звезд, разветвленной сетью радио и телекоммуникаций, студий звукозаписи, а также менеджмента и промоушена. С другой, США – родина джаза, который к 60-м годам прошел все стадии своего развития, обогатив мировую музыкальную культуру. Кроме того, с развитием рок-н-ролла с середины 50-х годов и созданием кумиров и поп-идолов молодежь США была эмоционально подготовлена к принятию рок-музыки. К языковому единству добавим и ряд социальных проблем США, одной из которых была наркомания, чаще в среде молодежи: музыкантов, киноиндустрии и шоу-бизнеса. Возникает сакраментальный вопрос: почему западная рок-музыка и в целом рок-культура развивалась в тесной связи с наркотиками? Обратимся немного к истории.

Профессор психологии Гарвардского университета Тимоти Лири, проводивший опыты с галлюциногенными препаратами в начале 60-х годов, объявил, что препарат ЛСД активно действует на сознание. Он полагал, что, приобщив молодежь к этому препарату, сделает общество более свободным и гуманным. Его лекции способствовали распространению ЛСД.

Другой средой стала литература битников («разбитое поколение»). Это движение возникло после второй мировой войны. В произведениях этого направления впервые встречается бессюжетность, свободная композиция, разговорная и ненормативная лексика. Более всего пропагандировал наркотики писатель Кен Кизи в известном романе «Полет над гнездом кукушки» (1962 г.). Со своими единомышленниками он разъезжал по стране, пропагандируя наркотики. На концертах с участием рок-музыкантов писатель раздавал ЛСД всем зрителям [1, с. 52–60].

Ситуация взорвалась в середине 60-х годов, когда возникло молодежное движение *хиппи*. Хиппи отрицали моральные ценности общества: семью, частную собственность, цивилизацию; выступали против войны и всех форм насилия, отстаивали свободу сексуальных отношений. Они не работали, продавая свои поделки, а то и попрошайничали. Для обретения духовной свободы они пользовались сильным наркотиком ЛСД.

Известно, что многие звезды рок-музыки были наркоманами. Шокирующие факты приводятся в книге Г. Забродина и Б. Александрова «Рок: искусство или болезнь?». Так, от разрыва сердца, вызванного сильной дозой наркотика, скончался Джим Моррисон – поэт, вокалист, лидер группы «Дорз». Гитарист «Роллинг Стоунз» Брайан Джон утонул в состоянии наркотического опьянения. Наркоманией страдал и его коллега по группе Кейт Ричардс. От передозировки героина погибли лучший барабанщик Европы Робби Макинтош, лучший гитарист в истории рока Джимми Хендрикс и многие другие [3].

Основными атрибутами этого движения стали *наркотики и рок-музыка*. На развитие западной рок-музыки в первую очередь повлияли *социально-политические* факторы. В США – это борьба темнокожего населения против апартеида, за свои права и свободы, выступление против войны во Вьетнаме, усилившееся противостояние двух сверхдержав – США и СССР в форме гонки вооружений. Региональные конфликты: на ближнем Востоке между странами Персидского залива и Израилем, Англией и Аргентиной (Мальдивские острова), войны между странами Африки, голод в Эфиопии и Сомали и др. Все это стало одним из главных факторов мирового экономического кризиса, разразившегося в середине 70-х годов.

Развитие рок-музыки было бы невозможно без достижений *научно-технического прогресса*. С созданием электроинструментов, усилительной и звукозаписывающей аппаратуры, синтезаторов, приспособлений для создания различных звуковых спецэффектов для гитар, особых приемов игры и звукоизвлечения – рок стремительно распространился в современном обществе, оттеснив в 60-х годах джаз.

Громкость, с которой играл биг-бэнд, состоящий из 15–20 человек, с лихвой перекрывалась рок-группой из 4-х человек: три гитары, ударные или гитара-соло, гитара-бас, синтезатор, ударные. Звук гитары, пропущенный через усилитель и динамик, перекрывал громкость биг-бэнда. Конечно, это привлекало молодежь, которая испытывала одурманивание сознания от громкости музыки. А если учесть, что рок-концерты, как правило, проходили в наркотическом и алкогольном угаре, то сам рок-концерт превращался в некое психопатическое шоу, пагубно отражающееся на психике молодежи. Вот несколько примеров одурманивающей громкости исполнения: «Битлз» играли на уровне мощности 500–600 ватт, «Дорз» достигли 1000 ватт, а через несколько лет нормой стала громкость в 20–30 тысяч. Сейчас мощность «Хоуквинд» и группы Пола Маккартни доходят до 50 тысяч, а «Эй Си/Ди Си» работает на уровне 70, но предпринимаются попытки преодолеть 100-тысячный рубеж.

Надо сказать, что даже сто ватт в большом зале может подавить умение человека адекватно мыслить, а погружение человека в сверхзвуковую реальность лишает его способности ориентироваться и принимать самостоятельные решения. «Волны в звуковом диапазоне действуют весьма сильно, – пишет выдающийся психолог академик Н. Бехтерева. Скажем, музыка Моцарта может нормализовать энцефалограмму. Рок действует иначе. Он сперва «раскрепощает» эмоции, а потом как бы *выжимает их из человека* (курсив наш. – Авт.). Резкие сильные движения, резкая громкая музыка – они, в конце концов, гасят все эмоции» [7].

Помимо громкости большое значение имеет *ритм*. Не просто ровный и четкий, а непрерывный. При непрекращающихся ударах ритм нагнетается, сигналы в мозг идут непрерывно, наступает утомление, затем раздражительность, апатия и, наконец, организм сдаётся. При ритме, кратном полутора ударам в секунду, в сопровождении мощного давления сверхнизких частот (15–20 герц), человек испытывает экстаз. При ритме в два удара в секунду и тех же частотах он впадает в танцевальный транс, который по воздействию аналогичен наркотическому трансу. Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что только ритм, подержанный определенными частотами, способен подчинить человека и навязать характерную манеру поведения.

Кроме перечисленных выше факторов массового увлечения молодежи роком необходимо сказать еще об одном и, может быть, главном. Это *имидж* группы, сценический образ, поведение на сцене. Любое вы-

ступление рок-группы, особенно популярного ансамбля, – всегда яркое шоу. Создать имидж группе – даже более сложная проблема, чем сочинение музыки, так как музыку создают сами музыканты, а имидж коллектива – большая группа людей шоу-бизнеса: звукорежиссеры, персонал студии звукозаписи, стилисты, костюмеры, журналисты, телеведущие, рекламодатели, продавцы музыкальных магазинов и т. д. Классический пример – история «Битлз».

Первым шагом Б. Эпштейн – менеджер группы – стал решать три главные проблемы: размер гонорара за концерт, внешний вид музыкантов и поиск фирмы грамзаписи. «Но первым делом Эпштейн решил навести порядок в группе, – пишет Т. Воробьева, исследователь творчества «Битлз». – Он аккуратно записывал свои инструкции на специальных бланках, что выглядело, по мнению Джона, очень внушительно. В инструкциях было указано, когда и где они выступают, в котором часу начинается концерт, как туда добраться и т. п. К инструкциям добавлялись небольшие нравоучения: как себя держать, как одеваться, как выглядеть на сцене (например, не жевать резинку и не кувыркаться)» [2, с. 75].

Вместе они создавали свой имидж в соответствии со своим вкусом, своими представлениями о моде. И на сцене они старались вести себя достойным образом, выказывая уважение к публике. «Все, кто тогда видел битлзов на сцене, поражались тому, как легко и свободно они держались. Даже если выходила из строя аппаратура, они не уходили за кулисы, как это делали другие музыканты, а оставались и начинали петь вместе с залом какую-нибудь известную всем песенку, пока аппаратуру приводили в порядок» [2, с. 75].

Даже когда «Битлз» стали знаменитыми и всемирно известными, они в жизни оставались вполне респектабельными джентльменами, относящимися к высшим слоям английского истеблишмента. Некоторая доля эпатажа, свойственная ряду их высказываний в печати, может объясняться желанием привлечь к себе внимание общественности, что является одним из важных составляющих любой пиар-кампании и отвечает характеру шоу-бизнеса, его эстетике.

Сценический имидж зависит от ряда факторов, главные из которых *исполняемая музыка, костюмы, поведение на сцене*. Взаимодействуя между собой, эти составляющие определяют эмоциональный характер концерта, влияют на поведение как зрителей в зале, так и музыкантов на сцене. Энергетика исполняемой музыки передается в зал, и, многократно усиливаясь, возвращается на сцену музыкантам, которые, в свою очередь, еще больше раскаляют страсти, нагнетая атмосферу концерта. Такая, динамично развивающаяся «обратная связь» однажды привела к тому, что на одном из выступлений «Битлз» Д. Леннон в эмоциональном экстазе разбил гитару на сцене. Это послужило определенным сигналом и примером эпатажа публики для других рок-групп, которые своими выходками на сцене вводили публику в шок и психический транс. Так, музыканты группы «Ху» взрывали автомобили. «Кисе» потрошили ягнят и совершали гомосексуальные акты. Эллис Купер швырял в зал змей. Джимми Хендрикс играл на гитаре... ну, скажем так, неприиспособленной для того частью тела. Панк-группы считали особым шиком справить на сцене нужду» [3, с. 92].

Всемирная слава, обрушившаяся на «Битлз», поставила вопрос о достижении подобного успеха. Первым ансамблем, добившимся аналогичной славы, была другая ливерпульская группа «Роллинг Стоунз» – «Катящиеся камни». Для достижения успеха менеджер Эндрю Оулдем выбрал группе другой путь – она стала полной противоположностью «Битлз» [1, с. 306–315].

«Роллинг Стоунз» работали в ритм-энд-блюзе – стиле, тогда не известном в Великобритании. Их музыка была жесткой, энергичной. Фривольное поведение на сцене, разношерстная одежда, длинные прически были открытым вызовом общественному мнению, вкусы которого сформировались на примере «Битлз». Взрослая аудитория не приняла группу, но символ «врагов общества», привлек к ней молодежь.

Привлекал молодежь к ансамблю и шлейф скандалов, связанных с употреблением наркотиков. Группа не скрывала наркотическую зависимость, за что трое из пяти участников привлекались к уголовной ответственности. Позже гитарист группы Брайан Джонс умер от передозировки героина.

Скандальность была связана и с тематикой исполняемых песен. Музыканты открыто сделали ставку на секс («Красный петушок», «Давай проведем ночь вместе») мрачный мир сатаны («Пожелание их сатанинских величеств», «Симпатия к дьяволу») и т. д. [1, с. 309]. Таким образом, негативный ажиотаж вокруг творчества «Роллинг Стоунз» преследовал цель привлечения внимания к себе. Их слава и популярность была сравнима с битломанией. Им было совершенно безразлично, какое воздействие на молодежь, подростков, их психику и поведение оказывает их творчество. Не случайно фанаты группы стали называть себя «ангелами ада» и трагедия не заставила себя долго ждать. На одном из благотворительных концертов американского турне «Роллинг Стоунз» в конце 1969 года накаченные наркотиками фанаты стали драться и давить друг друга, а одного зрителя убили у самой сцены. Сами музыканты спаслись на вертолете. Этот факт запечатлен в документальном фильме об их гастролях.

Поворот рок-музыки к негативным темам, агрессии, насыщение текста фривольностями, уличной лексикой, а то и непристойными словами пагубно отразилось на молодом поколении.

Продолжили это направление и другие ансамбли, среди которых самой значительной была группа «Блэк Себбет» – «Черный шабаш», взявшей свое название по одноименному фильму ужасов. Возникнув

в конце 60-х годов, группа взяла модный в то время лозунг: «секс, сатанизм, наркотики и рок-н-ролл». Об этом говорят даже некоторые названия их композиций: «Электрические похороны», «Дети могилы», «Самоубийственное решение», альбомы «Шабаш, кровавый шабаш», «Обезглавленный крест» и др. Ансамбль исполнял громкую и мрачную музыку в стиле хард-рок.

Солист группы Оззи Осборн, ставший настоящим идолом для молодежи, шокировал публику образом безумца. Разукрашенный татуировкой, с мутными глазами и серьгой в ушах он вводил в психологический транс тинэйджеров. Во время концерта он, на глазах у публики, откусывал голову у голубя, обмазывал себя кровью и, затем, швырял окровавленную тушку, доводя толпу до экстаза. В соответствии с этим были и костюмы музыкантов – монстры из фильмов ужасов вызывали шок, подавляя позитивное сознание молодежи.

Многие песни ансамбля призывали к смерти, насилию. Миллионные тиражи пластинок, а с середины 80-х годов и видеоклипы, прославляли культ насилия, смерть, отрешенность от жизни. Вот часть текста песни «Самоубийственное решение»:

Ляг, успокойся, плодом закройся от невезения.
Стук в дверь. Что же теперь? В самоубийстве – спасенье!

или:

Я знаю точно, что сойду с ума.
Трещит и кружится от боли голова.
Послушай, друг, хоть чем-то помоги!
Возьми и выпусти наружу мне мозги [8].

Следствием такого негативного развития рок-музыки, по США прокатилась волна суицидов среди молодежи. Широкое обсуждение проблемы в прессе, на радио и телевидении еще более увеличило число жертв. Возник психологический эффект, получивший название «Феномен Вертера», по которому число жертв, прямо пропорционально числу публикаций о них [9, с. 13]. Начались судебные процессы пострадавших родителей против группы, но в итоге они ни к чему не привели – музыканты не были наказаны. В этой связи иронично звучит постулат, что в демократическом обществе каждый гражданин имеет право на свободу самовыражения.

Другой крайностью этого направления стала музыка панков, возникшая в середине 70-х годов XX столетия. Панки отделяли себя от остального мира и выражали идеологию части молодежи, обделенной судьбой и обозленной на мир. Это выражалось во всем: во внешнем виде, одежде, причёске, разговоре и, конечно, в музыке. Панки также выступали против рока и движения хиппи. Девиз панков «Делай сам и выражай то, что чувствуешь» отразился на всей их культуре: от имиджа и образа жизни до музыки. К концу 70-х волна панк-рока пошла на убыль.

По своей сущности панк-рок был разрушительным музыкальным явлением, он провоцировал нигилизм молодежи, отчуждал ее от общества. Он появился на волне неприятия действительности и взамен не предложил молодежи серьезной социально-политической альтернативы. Поэтому закономерным явился итог: выросший на нигилизме и протесте, не создав позитивного начала, панк-рок и все движение саморазрушилось. Несмотря на негативный характер этой музыки, атрибутика панков входит в моду, являясь частью массовой культуры, что привело к взрыву интереса к панк-музыке у молодежи 90-х годов. Все это негативно отразилось на интеллектуальном уровне молодежи, психическое и физическое здоровье которой было сильно подорвано наркотиками и «тяжелым» роком.

Шоу-бизнес 80-х годов связан с именами Майкла Джексона, Стинга, Рода Стюарта, Мика Джекгера, Мадонны, Элтона Джона и других. Некоторые из них отказались от песен-лозунгов и стали исполнять мелодичные баллады, которые занимали высокие места в «хит-парадах». «Рок превратился в банальность, – констатировал Д. Фарран. – Он больше не пугает. Подлинный протест в песне спросом не пользуется» [11]. В это время в моду входит возвращение на сцену некогда популярных рок-групп, концерты которых пользуются большим успехом: «Роллинг Стоунз», «Дорз», «Кинкс», «Дип пепл», «Ху» и других. Однако тексты скандальных песен подменили, наполнив их другим содержанием. «Сменилась эпоха и образ мыслей, – пишет журналистка К. Панколь в журнале «Пари-матч». – Молодежь сегодня хочет преуспеть в жизни и зарабатывать деньги. Эпоха, когда доминировали мораль, идеология, принадлежность к определенной группе, уже пройдена. Теперь в чести прагматизм, индивидуализм, почти цинизм» [11].

Таким образом, отсутствие четкой молодежной политики, гонка за сверхприбылью в шоу-бизнесе обернулись для Европы и США не только потерей нескольких поколений своих граждан, но, что самое главное, оказало крайне негативное влияние на молодежь всего мира, на развитие рок-музыки. Образовавшаяся рок-культура была уже невыносима без наркотиков, публичного эпатажа, жестокости, насилия, смерти, что ярко проявилось в таких направлениях музыки как ацид-рок (кислотный рок), хард-рок, хэви-металл, панк-рок.

Развитие наркомании и кризис общества развитых стран продолжается, разрушая духовное и физическое здоровье молодежи всего мира. Уже в 90-е годы мир столкнулся с проблемой массовой наркомании, развитие которой стало опасным для всего цивилизованного мира, в том числе и для России. Гастроли в России известных зарубежных рок-групп показали, что многие проблемы в их музыке и образе жизни (наркомания, хулиганство на сцене, брань и эпатаж) давно успешно решены или решаются. Наша рок-музыка, обретшая свободу от цензуры во второй половине 80-х – 90-е годы, смогла избежать таких глубоких катаклизмов, как хиппизм и панк-культура на Западе. Однако социальные проблемы страны, которых было предостаточно, не остались в стороне от наших рок-групп. Панорама отечественной рок-музыки представлена далеко не всеми направлениями. Выделим ансамбли, чье творчество оказало заметное влияние на отечественную рок-культуру: хеви-металл – «Круиз», «Ария», «Черный кофе», «Дау-металл», «Мастер»; хард-рок – «Вопли Водоплясова»; социальный рок – «Кино», «Бригада С», «Алиса», «Наутилус-Помпилиус»; поп-рок – «Динамик», «Браво», «Секрет»; джаз-рок – «Арсенал», «Дебют»; фольк-рок – «Песняры», «Ялла», «Иверия» и др.

Негативные тенденции западного рока также пустили корни в нашей культуре: садомазохизм и секс стал темой ряда песен групп «Агата Кристи», «Полиция нравов», «Мальчишник», Тату» [10, с. 12]. Жаргонная тематика, ненормативная лексика, а просто и мат, стали неотъемлемой частью музыкального быта россиян. Пока в нашем обществе ведутся споры нужна ли ненормативная лексика в общении людей, плохо это или хорошо, мат проникает в искусство, в кино, в рок-музыку. Так, выступления группы «Ленинград» в Москве были запрещены мэром города Ю. Лужковым. Причина – тексты песен ансамбля пропитаны матом. В диалогах героев нового фильма «Дикари», рассказывающего об отдыхе молодежи на море, (вспомним лирическую ленту «Три плюс два») часто встречаются скабрзности и нецензурные выражения.

Статью хотелось бы закончить весьма интересным наблюдением из нашей жизни. У большинства россиян вызывает удивление с одной стороны факт того, что билеты на новогодние гастроли Большого театра в Париже были раскуплены парижанами еще в июле 2008 года. Об этом сообщили наши СМИ. С другой стороны, удручает, что такой традиции у нас пока нет.

Определенный вид художественной цензуры все же необходим в обществе. Приведенные факты показывают, что проблему духовности, нравственности в искусстве надо решать не завтра, а сегодня и сейчас. И делать это надо воспитывая, в первую очередь, молодое поколение – наше будущее, учитывая его музыкальные интересы и пристрастия.

Много надо знать и уметь современному учителю, чтобы процесс духовного возрождения народа не только набрал обороты, но стал бы необратим, как многовековая традиция парижан ходить в оперу, на концерты симфонической музыки, несмотря на то, что рядом в театре идет рок-опера, выступает известная рок-группа или популярный эстрадный певец. В таком демократическом обществе различные музыкальные направления сосуществуют, создавая тот необходимый баланс, который позволяет не только избегать конфронтации между ними, но, что очень важно, избегать крайностей, описанных нами выше. Именно в таком обществе, по нашему мнению, культура, как и общество в целом, будет развиваться гармонично.

Литература:

1. Музыка наших дней. – М.: «Аванта», 2002.
2. Воробьева Т. История ансамбля «Битлз». – Л.: Музыка, 1990.
3. Забродин Г., Александров Б. Рок: искусство или болезнь? – М.: Советская Россия, 1990.
4. Корыхалова Н. Кризисные тенденции в буржуазном массовом музыкальном воспитании. – М.: Музыка, 1989.
5. Набок И. Рок-музыка: эстетика и идеология. – Л., 1989.
6. Козлов А. Рок-музыка: истоки и развитие. – Школьник, 1991.
7. Бехтерева Н. Мотивы рока. – Известия. – 1987. – 24 декабря.
8. Князьков М. Жертвы «Массовой культуры». – Комсомолец Узбекистана. – 1986. – 26 апреля.
9. Цыкунов И. Феномен Вертера. – Криминальная хроника. – 1999. – № 7.
10. Семенова Е., Карышев Д. Извращенцы в законе. – Аргументы и факты. – 1996. – № 18.
11. Черкудинов А. Мерцание потухших звезд. – Комсомолец Узбекистана. – 1986. – 26 апреля.

Л. М. Эррера

Основные детерминанты образования молодежных субкультур

Аннотация: цель статьи – выявить основные детерминанты образования молодежных субкультур в современном обществе. Для этого сначала проводится типологизация неформальных молодежных движений в целях выявления молодежной субкультуры и контркультуры, а затем применительно к субкультурной молодежи выявлены основные детерминанты ее появления и определена основная детерминанта – наличие у индивида определенного набора личностных качеств.

Ключевые слова: молодежь, субкультура, контркультура, индивидуально-личностные качества, неформальная молодежь.

Молодежная политика в настоящее время приобретает характер приоритетных направлений политики государства.

Последние годы стала активно разрабатываться в различных аспектах и непосредственно сама проблема самореализации личности (анализ источников, движение сил, противоречий, потребностей и управления этим процессом). В социально-психологических и педагогических планах следует отметить исследования И. С. Кона, А. А. Лысько, С. И. Левиковой, М. А. Недашковской, Б. Д. Парыгина, Л. В. Сохань, В. А. Тихоновича, В. А. Ядова, социально-философские разработки Л. И. Антроповой, Ю. А. Богуславского, Р. Р. Загирова, Т. Ветюшкиной, Э. К. Дорошевича, О. А. Киселевой, Л. Н. Когана, В. Ю. Кобинского, Т. Б. Нечепуренко, А. К. Чаплыгина, Л. В. Шабанова и другой ценный материал интересующей нас проблематики отношений молодежи, фундаментальные разработки теории и методологии проблем общества.

Мы должны разграничить понятия «молодежная субкультура» и «молодежная контркультура», так как это два течения совершенно разной направленности и по отношению к основной культуре, и по социально-психологическим признакам ее представителей и по групповым признакам.

Более структурированно отобразить взаимосвязи молодежных неформальных движений мы предлагаем в следующем виде:

Молодежные неформальные движения:

1. Молодежная субкультура

1а – музыкально ориентированные – готы, эмо, альтернатива, трансккультура, панки, металлисты и др.

1б – художественно-имиджевые – граффити, фрики, фурри, ролевики, толкиенисты и др.

1в – философско-мировоззренческие – стрит-эйдж, хиппи, растаманы.

2. Молодежная контркультура

2а – криминогенные – гопники, скинхеды, РНЕ и др.

2б – сектантские – сатанисты, моды и др.

В настоящей статье мы попытаемся определить основные детерминанты появления молодежных субкультур. Причем, как мы предполагаем, детерминанты можно подразделить на основные и второстепенные. Обобщив эмпирический и аналитический опыт исследователей, а также опираясь на собственные исследования, мы проанализируем и систематизируем полученные данные. До настоящего времени иссле-

*Эррера Лариса Михайловна,
кандидат психологических наук, доцент кафедр
основ экономической теории и социологии
Новомосковского филиала Российского химико-технологического университета им. Д. И. Менделеева.
e-mail: regionculture@mail.ru*

дователи рассматривали эту проблему либо на уровне общекультурологическом, либо философском, либо психологическом. В нашем исследовании мы применим метод синтеза и обобщения полученных данных.

Появление молодежных субкультур не вписывалось в концепцию социализации. Их было трудно соотнести с традиционными социальными характеристиками: возрастной группой, социальной прослойкой. Их основными особенностями стали больше социальная среда, круг общения, образ жизни. Символика, традиция, внешний облик, сленг. Манеры поведения. Это сообщества с самоназванием и самосознанием. Сам факт появления субкультуры не укладывается в традиционные социальные схемы. В. Тэрнер, пытаясь преодолеть данное противоречие, при исследовании общин хиппи, отнес их к «лиминальным сообществам», возникающим и существующим, по его мнению, в промежуточных областях социальных структур. Лиминальность у исследователя выступала как характеристика переходной фазы, связанной с переменной статуса [8].

Согласно концепции Э. Эриксона, [9] социальная обусловленность осуществляется индивидуальными задатками и устремлениями молодежи в целом, что объясняет феномен коллективной идентичности и взаимосвязь жизненного цикла индивида и общественных изменений. На этом основывается идея психологии истории, способной, по Э. Эриксону, объяснить механизм исторических процессов. События 60-х годов Э. Эриксон объясняет как кризис коллективной идентичности. По его мнению, кризис коллективной идентичности создает условия для появления харизматических личностей, идеи которых, выраженные в разных формах – провидения, политических программ и т. д., отражают потребности общественного развития. Э. Эриксон приходит к выводу о необходимости включения в теорию З. Фрейда понятия «исторический момент» для междисциплинарного (психоисторического) средства социального познания.

Таким образом, одной из детерминант появления молодежных субкультур мы можем назвать общественные изменения, социально обусловленные.

Психоисторическая методология социального познания Э. Эриксона создавалась под влиянием идей как эгопсихологии (Г. Гартман), так и культурной антропологии (М. Мид).

В культурной антропологии молодежь рассматривается как переходная фаза между детством и взрослостью. В американской культурной антропологии психоаналитическое направление представлено школой «Культура и личность», которая изучает связь личности, символического окружения и процесса социализации. К важнейшим выводам, сделанным в ходе исследований школы антропологов «Культура и личность», следует отнести следующие: культура играет доминирующую роль в воспитательных процессах; не всегда период взросления сопровождается традиционным конфликтом старших и младших; многообразии культур, их неповторимость свидетельствует о многообразии психологических типов, национальных и индивидуальных характеров.

Следует особо отметить работы М. Мид – известного американского этнографа, антрополога и культуролога. Исследовательница рассматривает проблему отношений между поколениями в рамках конкретной историко-культурной традиции. В основе концепции М. Мид – принцип культурной дифференциации, позволяющий выделить в истории человечества три типа культур с точки зрения характера трансляции опыта между поколениями. М. Мид определяет их как постфигуративные (дети учатся у старших), конфигуративные (дети учатся у сверстников), префигуративные (взрослые учатся также и у своих детей) [4].

Эти отношения определяют темпами научно-технического и социального развития. Первый тип отношений преобладает в традиционном, патриархальном обществе, которое главным образом ориентировано на опыт старших поколений, основанном на знании социальной реальности.

По мере ускорения технического и социального развития, усложнения культурной жизни происходит ориентация не столько на старших, сколько на современников, равных по возрасту и опыту товарищей по играм, коллег по учебе и труду. Этот процесс совпадает с изменением структуры семьи, превращающейся из «большой семьи», которая представляла собой единое производное целое, в нуклеарную. В малой (нуклеарной) семье происходит дифференциация трудовой и семейной жизни, изменяется статус детства, возрастает роль юношеских групп, появляется особая молодежная культура и возникают всякого рода конфликты между поколениями. Идеи М. Мид получили неоднократное подтверждение в ходе современных социологических исследований, в частности немецкого социолога Д. Коумэна и других.

Префигуративные формы взаимоотношения поколений ориентированы на будущее. «Сегодняшние дети, – отмечала М. Мид, – вырастают в мире, которого не знали старшие, но некоторые из взрослых предвидели, что так будет. Те, кто предвидел, оказались предвестниками префигуративной культуры будущего, в которой предстоящее неизвестно» [4, с. 395]. Эта форма преемственности складывается в условиях общества новых средств связи и информации, когда подрастающее поколение получает значительно больший объем знаний, чем их родители. Префигуративная форма взаимоотношений поколений при достаточном уважении молодежного возраста со стороны старших дает избежать многочисленные «конфликты поколений».

Следующей детерминантой является префигуративная форма взаимоотношений поколений.

Философское осмысление проблем молодежи XX столетия впервые было принято К. Манхеймом. Генерационный подход К. Манхейма основан на акцентировании значения социальных изменений в формиро-

вании у молодежи отличного от предыдущих поколений опыта, а также способов его рефлексии. Ученый одним из первых акцентирует внимание на актуализации молодежных проблем, неоднократно подчеркивая то обстоятельство, что «молодежь не занимает должного места в общественной жизни» [3, с. 453], хотя именно ей, по мнению ученого, отводится ведущая роль в видении новой общественной модели и типа человек. «Выживание общества, – подчеркивает ученый, – зависит от того, смогут ли начать сначала те возрастные группы, которые не связаны закрепленными законом интересами в сохранении старого образа жизни и системы ценностей и свободны в выборе новых форм реагирования на новые жизненные проблемы» [3, с. 453].

Основные методологические положения в концепции К. Манхейма можно изложить следующим образом:

- положение молодежи отличается в разных формах социокультурного устройства;
- каждое поколение находится в определенной зависимости от характера и социальной структуры общества;
- статичные общества ориентированы на опыт старших поколений. Не используют потенциал молодого поколения, вытесняя его на периферию общественной жизни;
- в традиционных обществах отсутствовал интеллектуальный конфликт, так как не было существенных расхождений между нормами поведения в семье и в обществе в целом;
- актуализация молодежных проблем возникает в XX веке и связана, прежде всего, с проблемами мировоззренческого порядка;
- современная молодежь воплощает в жизнь те ценности, которые создаются старшим поколением, но признаются лишь на теоретическом уровне;
- жизнеспособность современного общества зависит от мобилизации его ресурса – молодого поколения;
- мир жаждет новой модели общественного устройства, молодежь в этом плане представляет собой один из важнейших скрытых духовных ресурсов обновления общества;
- для реализации потенциальных возможностей молодого поколения необходима национальная молодежная политика.

Основные положения К. Манхейма были систематизированы и терминологически уточнены в работах С. Эйхенштада, Н. Райдера, В. Бенгстоуна, Дж. Старра. [10].

В юности начинает развиваться нравственная устойчивость личности. В своем поведении молодые люди все более ориентируются на собственные взгляды, убеждения, которые формируются на основе приобретенных знаний и своего, пусть не очень большого, жизненного опыта. Так, самоопределение, стабилизация личности в ранней юности связаны с выработкой мировоззрения.

Интеллектуальное развитие, сопровождающееся накоплением и систематизацией знаний о мире, и интерес к личности, рефлексия оказываются в ранней юности той основой, на которой строятся мировоззренческие взгляды.

Как считает В. Э. Чудновский, молодой человек, познавая окружающее, возвращается к себе и задается мировоззренческими вопросами: «А что я значу в этом мире?», «Какое место я занимаю в нем?», «Каковы мои возможности?», «Какой я?». Он ищет четкие, определенные ответы и в своих взглядах категоричен, недостаточно гибок. Максимализм характерен не только для подросткового возраста, но и для юношеского. [5, с. 295].

Юность – решающий этап становления мировоззрения, потому что именно в это время созревают и его когнитивные, и его эмоционально-личностные предпосылки. Юношеский возраст характеризуется не просто увеличением знаний, но и громадным расширением умственного кругозора юноши, появлением у него теоретических интересов и потребности свести многообразие фактов к немногим принципам. Мировоззренческие установки ранней юности обычно весьма противоречивы.

Третья детерминанта появления молодежных субкультур – появление мировоззренческих установок

Следующей детерминантой появления молодежных субкультур является возраст. В основном это молодежь в возрасте от 14 до 21 года.

Юношеский возраст – период индивидуальной жизни, в котором становится (развивается) способность деятельно, практически соотносить цели, ресурсы и условия для решения задач строительства собственной жизни, перспективы, характерной для взрослого человека (решение профессиональной, производственной задачи; проявление общественной позиции; осуществление общественно значимого поступка или действия; построение собственной семьи и т. п.). [1, с. 224].

Юность не так давно выделилась в самостоятельный период жизни человека, исторически относясь к «переходному этапу» возмужания, взросления. Если у животных наступление взрослости достаточно тесно связано с возможностью самостоятельного существования и произведения потомства, то в человеческом обществе критерием взросления становится не просто физическое возмужание, но и овладение культурой, системой знаний, ценностей, норм, социальных традиций, подготовленность к осуществлению разных видов труда [1, с. 225].

В этот период происходит становление Я-концепции. Прежде всего, дадим определение Я-концепции. Р. Бернс, один из ведущих английских ученых в области психологии, так определяет это понятие: «Я-концепция» – это совокупность всех представлений человека о самом себе, сопряженная с их оценкой. Описательную составляющую Я-концепции часто называют образом «Я» или картиной «Я». Составляющую, связанную с отношением к себе или к отдельным своим качествам, называют самооценкой или принятием себя. Я-концепция, в сущности, определяет не просто то, что собой представляет индивид, но и то, что он о себе думает, как смотрит на свое деятельное начало и возможности развития в будущем» [5, с. 8].

Судя по имеющимся данным, когнитивная сложность и дифференцированность элементов образа «Я» последовательно возрастают от младших возрастов к старшим, без заметных перерывов и кризисов [2, с. 19–23]. Взрослые различают в себе больше качеств, чем юноши, юноши – больше, чем подростки, подростки – больше, чем дети. По данным исследований Бернштейна (1980), способность старших подростков реконструировать личностные качества основывается на развитии в этом возрасте более фундаментальной когнитивной способности – абстрагирования [1, с. 20]. Далее следует отметить становление идентичности.

Юношеский возраст, по Э. Эриксону, строится вокруг кризиса идентичности, состоящего из серии социальных и индивидуально-личностных выборов, идентификаций и самоопределений. Если юноше не удастся разрешить эти задачи, у него формируется неадекватная идентичность. Идентичность – совокупность базовых психологических, социально-исторических и экзистенциальных характеристик личности в концепции Э. Эриксона. Под личностной идентичностью Эриксон понимает субъективное чувство и одновременно объективно наблюдаемое качество самоотождествленности и целостности индивидуального Я, сопряженное с верой индивида в тождественность и целостность того или иного разделяемого с другими образа мира и человека.

В зарубежной психологии в качестве аналога понятия «личностное самоопределение» выступает категория «психосоциальная идентичность», разработанная и введенная в научный оборот американским ученым Эриком Эриксоном [9, с. 64]. Центральным моментом, сквозь призму которого рассматривается все становление личности в переходном возрасте, включая и его юношеский этап, является «нормативный кризис идентичности». Термин «кризис» употребляется здесь в значении поворотной, критической точки развития, когда в равной степени обостряются как уязвимость, так и возрастающий потенциал личности, и она оказывается перед выбором между двумя альтернативными возможностями, одна из которых ведет к позитивному, а другая к негативному его направлению. Слово «нормативный» имеет тот оттенок, что жизненный цикл человека рассматривается как ряд последовательных стадий, каждая из которых характеризуется специфическим кризисом в отношениях личности с окружающим миром, а все вместе определяют развитие чувства идентичности [9, с. 69].

Канадский психолог Марше (1966) выделил четыре стадии развития идентичности:

1. Неопределенность идентичности. Индивид еще не избрал для себя никаких определенных убеждений и никакого определенного профессионального направления. Он еще не столкнулся с кризисом идентичности.
2. Предварительная идентификация. Кризис еще не наступил, но индивид уже поставил для себя какие-то цели и выдвинул убеждение, которые в основном являются отражением выбора, сделанного другими.
3. Мораторий. Стадия кризиса. Индивид активно исследует возможные варианты идентичности в надежде отыскать тот единственный, который он может считать своим.
4. Достижение идентичности. Индивид выходит из кризиса, находит свою вполне определенную идентичность, выбирая на этой основе для себя род занятий и мировоззренческую ориентацию.
5. Формирование выраженных социальных потребностей.

Юность характеризуется как период выраженных социальных потребностей. Потребность в дружбе, в подтверждении возможности осуществления собственного Я находит свой предмет (другого) в момент встречи друга. Главное переживание, которое ее характеризует, – это узнавание близости этого человека к себе, своему «Я». Раскрывается собственное реальное «Я». Юность считается привилегированным возрастом дружбы.

Выраженное эстетическое начало в молодежной субкультуре воплощается в его игровой природе. В молодежной субкультуре нередко происходит слияние границ между игрой и деятельностью. Это проявляется в театрализации, артизации, «карнавальности», импровизационности жизни. Эстетическая игра в молодежной среде становится способом самовыражения членов субкультурных групп. Как в театральном искусстве, так и деятельности молодежных групп существует некоторая драматургия. Отдельные исследователи считают, что эта драматургия складывается из различных письменных источников, близких по идеологии молодежным субкультурным группам.

Артизация как форма эстетической игры в жизнедеятельности различных молодежных субгрупп (хиппи, панки, рокеры, металлисты) находит свою актуализацию в демонстративно-эпатажной манере пове-

дения, в особенном стиле, включающем не только особенности поведенческих норм, но и специфические пристрастия в одежде, прическах, аксессуарах, то есть в имидже.

У каждой из субкультур, помимо элементов чисто внутреннего самовыражения, недоступного и непонятого внешнему миру, было и свое культурное внешнее Я, описательная отчетность, выраженная в символах. Роль внешнего Я для дальнейшего развития субкультур становится очень важной. Фактически – это ключ к пониманию феномена «массовой культуры» современного цивилизованного общества. Черпая сведения из этого внешнего Я, средства массовой информации, мультимедиа, препарировав их, сглаживая все непонятные черты, создают «мифы» общественного восприятия субкультур. Поскольку они «альтернативны» общепринятым ценностям, то и общество, в свою очередь, «альтернативно» настроено по отношению к ним. «Мифы восприятия» настолько плотно укореняются в подсознании масс, что те же самые «мифы» закладываются в основу и научного понимания этих субкультур, поэтому от самого предмета остается лишь бледное, искаженное подобие.

Внешнее экспрессивное «Я» в молодежных субкультурах – это синтез личностных индивидуальных особенностей и групповых привнесенных качеств. Оно может рассматриваться:

1. в качестве средства, информирующего о свойствах и качествах личности, как показатель актуальных психических состояний.
2. как средство отождествления личности с группой, культурой.

Цель создания имиджа неформального молодежного движения (да и любого неформала) – в большей степени самоактуализация. Это даже не цель, а способ самоактуализации. Самоактуализация – это устойчивое состояние личности, которое наступает при условии удовлетворения потребности в самоактуализации [6, с. 137].

Согласно Маслоу для самоактуализированных личностей характерны следующие особенности:

- более эффективное восприятие реальности,
- принятие себя, других и природы,
- непосредственность, простота и естественность,
- центрированность на проблеме,
- независимость (потребность в уединении, неприкосновенность внутренней жизни).

Другие качества самоактуализированных личностей, по Маслоу, это автономия (независимость от культуры и окружения), свежесть восприятия (не гонят от себя переживания), вершинные переживания (мистические или экстатические) и пр.

Практически все эти особенности можно применить к неформальным молодежным движениям субкультурной направленности (или просоциальной). Конечно, имидж молодежных субкультур не всегда воспринимается положительно окружающими, но как раз такое качество, как независимость, позволяет им не обращать внимания на мнение окружающих.

Основной же предпосылкой принадлежности молодого человека к субкультуре мы считаем наличие у него определенного набора индивидуально-личностных качеств. Эти качества выделены в результате обобщения эмпирического материала при обследовании субкультурной молодежи:

1. творческая направленность личности
2. уравновешенный характер
3. преобладание развития интеллектуальной сферы над эмоциональной
4. склонность к баловству и забавам (инфантилизм)
5. склонность к мечтам и фантазированию, жизнь в выдуманном мире
6. большая гибкость и умение приспосабливаться
7. часто – дар наблюдательности.

Почему эта детерминанта, по-нашему мнению, является основной? Потому, что ни социально-культурная среда, ни возрастной фактор и ни выраженные социальные потребности сами по себе не приводят молодежь в субкультуру. Для этого обязательным условием является наличие таких индивидуально-личностных качеств, которые помогут ему самоактуализировать себя, свой творческий потенциал (который должен быть в наличии тоже). Ведь не каждый подросток и юноша (девушка), находясь в той же социально-культурной среде и имея те же возрастные проблемы, примыкает к той или иной молодежной субкультуре. Уход в контркультуру, видимо, тоже должен предполагать наличие определенного набора индивидуально-личностных характеристик, но уже совсем другой направленности.

Таким образом, мы выделили следующие детерминанты появления молодежных субкультур:

- индивидуально-личностные особенности;
- социально-культурная среда;
- проблемы мировоззренческого характера;
- возрастной фактор;
- выраженные социальные потребности;
- самоактуализация при помощи имиджа.

Основной детерминантой являются индивидуально-личностные особенности.

Молодежная субкультура мозаична и недолговечна, зачастую трансформируется и сменяется с приходом нового поколения. Смена поколений характеризуется преимущественно изменением идейно-созидательных характеристик молодежных субкультур, что касается форм проявления, то им свойственна повторяемость. Описанные выше признаки, как правило, мало подвержены кардинальным изменениям.

Литература:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986.
2. Кон И. С. Психология ранней юности: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 255 с.
3. Манхейм К. Диагноз нашего времени. – М., 1983.
4. Мид М. Культура и мир детства. – М., 1988.
5. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. 9-е изд. стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 456 с.
6. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа. – М.: Аспект-пресс, 2002.
7. Сапогова Е. Е. Психология развития человека: Учебное пособие. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 461 с.
8. Тернер В. Символ и ритуал. – М., 1983.
9. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис/ Под ред. А. В. Толстых. – М., 1996.
10. Bengston V., Starr J. Contrast and Consensus: A Generational Analysis of Youth in the 1970s. – In: Youth. – Chicago., 1975. Part 1.
11. Петрова Е. А. Имиджелогия: избранные труды (монография). – М.: РИЦ АИМ, 2009.

А. С. Харитонов

Специфичность математического описания социальных систем

Аннотация: автор предлагает основывать математику на принципе разбиения целого (единицы) на три взаимодействующих различных и неравных части. При этом части могут быть структурно и функционально богаче своего целого и вступать в новые более сложные взаимодействия между собой. Части тоже могут разбиваться на свои три подчасти, так что в итоге многократного разбиения целого на три части можно описывать наблюдаемое многообразие природы и ее становление (эволюцию и развитие).

Ключевые слова: математика, социальные системы, бытие и небытие, взаимодействие в природе, единство, целостность.

Социальные системы находятся в процессе постоянного становления – необратимого во времени изменения свойств динамических элементов и организации в целом. Становление можно характеризовать как процесс самодвижения, который происходит за счет изменения состава и структуры динамических элементов, которое порождает внутренние движущие силы в круговороте природы и эти силы осциллируют около положения своего тройственного равновесия системы, порождая процессы развития, стабилизации и разрушения. В обществе эти внутренние силы концентрируют социальную энергию и энергию окружающей среды на определенные цели эволюции, и если эти цели соответствуют условиям их самосохранения, то они выживают и выстраивают иерархию самоуправления, что приводит к развитию, через усложнение организации системы самоуправления. Эти наблюдаемые свойства социальных систем не описываются математической физикой консервативных и эргодических систем, которые рассматривают изменение движения частиц и состояния равновесия систем только под действием внешних сил и эволюцию замкнутых систем (самодвижение) к максимальному хаосу согласно второму закону термодинамики. Противоречие в понимании эволюции (мир стремится к тройственной гармонии или к максимальному хаосу), привело к тому, что социология развивалась на протяжении многих лет только как гуманитарная наука, хотя зарождалась она как физика социальных процессов (О. Конт, Г. Спенсер, А. И. Стронин, Е. В. Спекторский). Потребность в разработке собственного математического аппарата для социологии рассматривалась на всем пути ее развития. Так, Э. Андреев и Г. Осипов обратили внимание на то, что для этого необходимо вернуться к физике и социологии Аристотеля (принципу триединства природы). В. Жуков рассмотрел применимость теории множеств для социологических систем, но теория множеств – бинарна, описывает системы с заранее заданными постоянными свойствами динамических элементов и не удовлетворяет принципу триединства природы Аристотеля. Г. Жукова рассмотрела возможность использовать аппарат дифференциально-интегрального исчисления для описания социологических закономерностей, но для трехсущностных функций может не существовать производной и температуры. Другими словами, консервативные свойства социума описываются известными аппаратами математики, а эволюционные свойства социума требуют нового аппарата математического описания.

Так, математическое описание организма натолкнулось на противоречие: живое тело уходит от равновесия или активно к нему стремится?

Харитонов Анатолий Сергеевич,
кандидат физико-математических наук,
доцент кафедры социального менеджмента и
туризма Российского государственного социального
университета.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

На основе бинарных моделей математики одна группа ученых (П. Флоренский, Э. Бауэр, Э. Шредингер, И. Пригожин, Н. Моисеев) утверждает: «Живое тело уходит от равновесия...».

Другая группа ученых (С. Карно, В. Томсон, Э. Мах, Л. Больцман) еще ранее стояла на позиции единства природы: «Все тела в природе стремятся к своему равновесию».

Отечественные физиологи (И. М. Сеченов, А. А. Ухтомский, Н. А. Бернштейн) обращали внимание на тот факт, что «живой организм стремится активно к равновесию со своей средой обитания». Это равновесие и есть условие его выживания.

Из этого противоречия следует, что в понятие «равновесие» разные группы ученых вкладывают различное математическое содержание. Поэтому необходимо исследовать аксиомы и постулаты возможных моделей равновесия.

Разрешение противоречия (живое стремится к равновесию или уходит от равновесия) принципиально важно и имеет прямое отношение к определению стратегической цели социального управления, ибо она – главный объект информационных войн со времен Н. Макиавелли, который предложил скрывать законы эволюции общества к гармонии и методологию триединства для государства-противника. Без знания цели и/или при ее фальсификации государства быстро разрушаются.

Следовательно, для познания сущности живого и социального организма необходима иная математическая модель равновесия объектов природы, построенная на новых аксиомах, учитывающих триединство природы.

Равновесие и цель эволюции

Внешние силы всегда ослабевают в системе, как это установлено физическим опытом и его частным описанием (второй закон термодинамики). Поэтому можно утверждать, что объекты природы эволюционируют (после возмущения) к исходным условиям своего равновесия.

Если исходное равновесие системы построено на постулатах и законах механики И. Ньютона, то эта механика описывает эволюцию систем к балансу приложенных сил. Если принята за основу модель теплового равновесия системы, то термодинамика описывает эволюцию природы к «тепловой смерти Вселенной». Если принят за основу статистического равновесия идеальный газ, то эволюция описывается стремлением к максимальному хаосу. Опыт существования биологических систем и развития социальных систем противоречит такому пониманию их эволюции, а следовательно, и известные математические модели равновесия не применимы для их описания.

Если за исходное равновесие системы в новой теории принять оптимальное отношение ее частей и целого по золотой пропорции (гармонии), то эта теория будет описывать эволюцию после возмущения к гармонии, как это показал впервые Лука Пачоли [1].

Эволюция структур к гармонии подтверждается отношением последующих структур в человеческом организме и устройством его генома [2]. При таком содержании модели равновесия все живое стремится к равновесию – оптимальному отношению частей и целого или к тройственной гармонии по золотой пропорции.

Однако золотая пропорция не была связана с физической моделью равновесия систем, так как была открыта до возникновения механики и современной физики. Поэтому нужна новая математическая модель равновесия систем, включающая в себя гармонию природы [3].

Рабочая гипотеза

Предлагается строить математическое описание природы на основе баланса взаимодействия бытия и небытия, сохраняющего единство и целостность природы, где целое (единица) разбивается на три изменяющиеся части, которые функционально сложнее своего целого. При этом последовательное разбиение частей на три подчасти может, в конечном итоге, описывать наблюдаемое многообразие природы. Этот способ математического описания объектов природы рассматривает системы с переменной внутренней организацией, но содержит известные модели равновесия консервативных систем как свой частный случай и раскрывает дополнительные закономерности эволюции и развития природы.

Целое – единица (1) – разбивается на три множества и для описания этого разбиения нами используется формулу полного набора вероятностей, где три множества объединены операцией сложения в некоторую целостность:

$$1 = \sum_{i=1}^{\hat{K}} f_i \quad (1)$$

где K – число рассматриваемых состояний системы; f_i – вероятность каждого состояния; последовательность этих состояний i .

Далее учтем, что эти множества K, f_i, i могут изменяться, не нарушая целостности системы. Тогда, учитывая, что K – мультипликативная величина и последовательность i не имеет значения, имеем разбиение целого (единицы) на сумму двух функций:

$$1 = -\sum_{i=1}^K f_i \text{Log}_K f_i + \sum_{i=1}^K f_i \text{Log}_K (Kf_i) = I + G, \quad (2)$$

где 1 – единица, отражает целостность системы, I – мера хаоса, описывает реализуемые состояния системы или бытие, G – мера порядка, описывает запрещенные для реализации состояния системы или небытие на множестве рассматриваемых состояний K .

Сумма функций мер хаоса I и порядка G равна постоянной величине, которая может характеризовать инвариантные свойства рассматриваемой системы. Эти математические функции введены нами в 1971 году для описания качества систем.

Пояснение. Систему можно задать на множестве рассматриваемых состояний K областью реализуемых I и запрещенных G состояний. Мера хаоса I описывает область реализуемых состояний, бытие, а мера порядка G описывает область запрещенных, нереализуемых состояний, или небытие, из K рассматриваемых состояний.

Соотношение между мерами хаоса и порядка в общем случае таково, что мера хаоса меньше или равна мере порядка в общем случае:

$$I \leq G, \quad (3)$$

так как всегда можно выбрать такое большое число рассматриваемых состояний K , в котором большая часть событий запрещена для реализации. Число запрещенных состояний в природе всегда больше числа реализуемых состояний. Небытие всегда больше бытия. «Человечество – это большая часть мертвых и малая часть живущих» ради продолжения своего рода. Человечество – это активное взаимодействие бытия и небытия. Социальное управление должно направить это взаимодействие бытия и небытия в интересах более безопасной организации будущего Человечества».

Перед тем как сделать следующий шаг разбиения целого на части, поясним возможный смысл уравнения (2) через известные знания в статистической механике.

Умножим на $\text{Ln}K$ уравнение (2) и получим уравнение:

$$\text{Ln}K = -\sum_{i=1}^K f_i \text{Ln}f_i + \sum_{i=1}^K f_i \text{Ln}Kf_i = I^* + G^*, \quad (4)$$

где $\text{Ln}K$ – безразмерная статистическая энтропия, I^* – мера неопределенности состояния и G^* – новая функция – мера определенности состояния системы, K – число рассматриваемых микросостояний системы, f_i – вероятность i -го микросостояния.

Постулат Л. Больцмана о равновероятности допустимых микросостояний в статистическом равновесии системы приравнивает меру порядка G^* нулю. Поэтому постулат Л. Больцмана рассматривает частный случай связи энтропии (меры внутреннего превращения) с вероятностью реализуемых микросостояний, когда взаимодействием бытия и небытия можно пренебречь и описывать только обратимые во времени процессы в системе, удовлетворяющей эргодической гипотезе.

Кроме того, ранее автором обращено внимание на то, что равенство мер хаоса и порядка:

$$I^* = G^* = 1/2 \text{Ln}K = \text{Ln}W \quad (5)$$

включает в себя постулат Л. Больцмана как частный случай. Поэтому можно строить статистическую физику, начиная не с постулата Больцмана и Гиббса о микроканоническом распределении энергии W , а с постулата о равенстве мер хаоса и порядка в рассматриваемой системе (5).

Ниже поясним целесообразность выбора постулата о равенстве мер хаоса и порядка в трех классах переменных.

В идеальном газе все степени свободы только поступательные, их вероятность достоверна и равна единице: $f(\text{п.с.с}) = 1$, а вероятности других степеней свободы – равны нулю: $f(\text{др.с.с}) = 0$, структурное пространство состояний имеет вырожденный вид:

$$K(l) = K(1, 0, 0, \dots, 0),$$

в этом случае мера хаоса по типам степеней свободы минимальна и равна нулю: $I(l) = 0$, а мера хаоса по импульсам и координатам равна своему максимальному значению: $I(p, q) = \text{max}$.

Кроме того, в статистической механике постулировано рассмотрение только в двух независимых классах переменных: координат и импульсов. Мера хаоса I^* описывает процесс рассеяния энергии в статистической механике, а мера порядка G^* – впервые открывает возможность описывать процесс концентрации энергии в системе. Для равновесного идеального газа мера хаоса максимальна по координатам и импульсам и минимальна по типам степеней свободы, так все частицы обладают только поступательными степенями свободы. Соответственно мера порядка имеет минимальное значение по координатам и импульсам и максимальное значение по типам степеней свободы.

ИДЕАЛЬНЫЙ ГАЗ

$$I^*(p, q) - \max, I^*(l) - \min$$

$$G^*(p, q) - \min, G^*(l) - \max$$

В модели идеального газа K – число микросостояний – задается как постоянная величина, определяемая в двух независимых классах переменных (p) и (q) – импульсов и координат: $K = K(p, q) = K(p)K(q)$. При этих условиях в статистической механике постулируется молчаливо постоянство условий концентрации энергии и постоянство организации системы. Процесс концентрации энергии и изменение организации системы не рассматривается, так как взаимодействие бытия и небытия исключено из рассмотрения постулатом Л. Больцмана и эргодической гипотезой.

Следующий шаг разбиения целого на части связан с введением третьего класса переменных l – набора типов степеней свободы, характеризующего структуру динамических элементов. Добавим в рассмотрение третий класс переменных (l), учитывающий кроме движения центра тяжести тел по координатам и импульсам другие структурные параметры, характеризующие тела, которыми предложил пренебрегать И. Ньютон в своей механике. Будем рассматривать K как функцию:

$$K = K(p)K(q)K(l) = K(p, q, l).$$

При таком способе описания систем постулат Л. Больцмана не выполняется, так как постоянно изменяется $K(l)$ – набор типов степеней свободы (l) и последовательность происходящих событий i . Изменение K приобретает свой самостоятельный глубокий смысл при описании эволюции сложных систем с переменной внутренней организацией.

Предлагается рассматривать сложные системы по-новому, с помощью мер хаоса и порядка, где за счет изменения K изменяются условия концентрации и рассеяния энергии и изменяется организации системы. То есть впервые учитывается взаимодействие бытия и небытия, и это взаимодействие разбивает природу как целое на части, которые эволюционируют к своему тройственному равновесию. Эти закономерности эволюции природы исключены из рассмотрения математикой, основанной на законе тождества $A=A$, который противоречит принципу Гераклита: «Дважды нельзя войти в одну реку».

Новым постулатом описания систем предложено принять постулат о равенстве мер хаоса и порядка в трех классах переменных:

$$I(p, q, l) = G(p, q, l), \quad (7)$$

В этом случае имеем новый способ холистического описания систем (от равновесия целого согласно (7) к исследованию эволюции его частей). Система в целом сбалансирована взаимодействием бытия и небытия, процессы рассеяния и концентрации энергии уравновешены, меры хаоса и порядка равны в трех классах переменных, а части такой системы не уравновешены и стремятся к своему равновесию, порождая изменение организации системы, которое не нарушает постулат (7).

Следующий шаг разбиения целого на части содержит рассмотрение взаимодействия процессов рассеяния и концентрации энергии между собой, описываемых мерами хаоса и порядка в трех классах переменных. Все возможные взаимодействия мер хаоса и порядка, не нарушающие целостность системы или принцип сохранения энергии, описываются симметрией мер хаоса и порядка:

$$\Delta I(p) + \Delta I(q) + \Delta I(l) = 0. \quad (8)$$

Насколько возрастает бытие (хаос) по одним переменным, настолько же бытие (хаос) убывает по другим переменным, затрагивая три класса переменных.

При этом изменение меры хаоса, описывающей бытие, происходит не менее чем в трех взаимосвязанных классах переменных, где суммарное приращение энтропии по $\Delta I(p)$ – импульсам, $\Delta I(q)$ – координатам и $\Delta I(l)$ – структурному многообразию динамических элементов равно нулю для рассматриваемой системы в целом. Локально природа находится в постоянном движении к равновесию, а в целом – в вечном покое – балансе взаимодействия бытия и небытия.

В качестве нового объекта исследования природы предлагаем рассматривать процесс рассеяния энергии в трех классах переменных вместо известных объектов, таких как материальная точка, поле, волна, стру-

на, задаваемых двумя классами переменных. Процесс рассеяния энергии изучен в статистической физике и теории информации для двух классов переменных: координат (q) и импульсов (p). Он описывается статистической энтропией, или мерой хаоса. В новом описании процесс рассеяния $I(p, q, l)$, определен в трех взаимозависимых классах переменных, где переменная (l) – набор типов степеней свободы, учитывающий изменение структуры динамических элементов, приводящее к изменению организации самой системы.

Тогда развитие организации системы описывается преимущественным ростом процесса рассеяния энергии по структурному многообразию системы, которое сопровождается относительным уменьшением меры хаоса в двух других классах переменных. Про развитие на примере живого организма обычно говорят, что «живое питается отрицательной энтропией», и это верно в рамках постулатов статистической механики Больцмана–Гиббса для двух классов переменных, а в нашем случае развитие происходит за счет роста структурной энтропии в уравнении (8).

Исследования процесса концентрации энергии показали, что ранее его в физике не учитывали, а мерой порядка $G(p, q, l)$ не пользовались, так как постулировали однородность и изотропность пространства и постоянство структуры динамических элементов, ограничиваясь рассмотрением замкнутых систем или систем с постоянной внутренней организацией. (Под замкнутостью системы обычно понимается существование термодинамического предела.) Оказалось, что замкнутая система – это весьма частная модель объектов природы, когда молчаливо принято постоянство условий концентрации энергии и организации системы. Поэтому для описания замкнутых систем можно пренебрегать их историей, памятью о предыдущих состояниях и рассматривать их во внешней системе отсчета. В изолированных же не замкнутых по структуре системах или в системах с переменной внутренней организацией учитывается взаимодействие бытия и небытия, и локальные движущие силы в них всегда отличны от нуля. Эти силы приводят, в конечном итоге, к самодвижению организации системы при постоянстве ее полной энергии, то есть не нарушая закона (принципа) сохранения энергии в природе. Самодвижение предлагается описывать симметрией мер хаоса и порядка: на сколько возрастает хаос по одним переменным, на столько же возрастает порядок по другим переменным (8).

Выражение для свободной энергии с учетом трех классов переменных приобрело следующий феноменологический вид:

$$F_{min} = E - kT \{S(p) + S(q) + S(l)\}_{max}. \quad (9)$$

где S – традиционная энтропия или мера хаоса, E – полная энергия системы.

Для пояснения новизны этой формулы приведем ее выражение, принятое в термодинамике:

$$F_{min} = U - kT S(p, q)_{max}$$

где $E = 2U$, U – внутренняя энергия системы, kT – температура, выраженная в единицах энергии.

Вместо максимального значения энтропии как функции двух независимых классов переменных (p, q) нами введен новый принцип максимума суммы трех энтропии (p, q, l), так что три класса переменных оказываются взаимно зависимыми и вечно изменяющимися.

Процессы рассеяния и концентрации энергии могут перестраиваться в трех классах переменных бесконечным числом способов, порождая континуум структурного многообразия динамических частиц, и приводить к вечному самодвижению внутри изолированных систем с переменной внутренней организацией.

Каждый шаг возникновения новой структуры в природе связан с предыдущими структурами и образует рекуррентный процесс развития с памятью [4]. Процесс рассеяния энергии за счет увеличения структурного многообразия динамических элементов описывает развитие систем и может удовлетворять рекурсии или методу Фибоначчи, когда величина какой-либо функции на каждом шаге исследования определяется двумя предыдущими. Ниже приведем некоторые фрактальные (подобные) закономерности для процесса рассеяния энергии, которые следуют из взаимодействия бытия и небытия и опираются на реляционную математику и ряд Фибоначчи.

Симметрия хаоса и порядка и ее фрактал золотой пропорции сохраняют единство и целостность описания общих закономерностей природы, раскрывает впервые описание ее становления и самодвижения, рост многообразия, цикличность и разветвление. Открывается новый принцип познания объектов природы и описание цели эволюции социума [5]:

1. Любая часть природы подобна всей природе в условиях равновесия взаимодействия бытия и небытия. Поэтому в этих условиях целое и часть описываются одной и той же симметрией хаоса и порядка, эволюцией к минимуму свободной энергии образования системы, теми же закономерностями разрушения, стабилизации и развития к тройственной гармонии по золотой пропорции, теми же причинами возникновения внутренних движущих сил самодвижения, нарушающих исходную гармонию.

2. Целое предшествует своим частям и задает им программу или цель существования: поддерживать свое существование (баланс взаимодействия бытия и небытия или тройственное статистическое равновесие). Целое больше своих частей по экстенсивным параметрам и исполняет роль субъекта по отношению к цели существования своих частей.
3. Целое имеет одну функцию: поддерживать свое существование – баланс взаимодействия бытия и небытия.
4. Часть меньше своего целого по экстенсивным параметрам, но больше целого по своим функциям. Целое имеет одну функцию: поддерживать свое существование и транслировать ее всем своим частям. А части, копируя свойства целого, стремятся к своему равновесию, выполняют свое предназначение и взаимодействуют между собой, то есть они имеют уже три функции взаимодействия, и поэтому части могут быть функционально сложнее своего целого.
5. Части могут быть функционально сложнее своего целого и исполнять роль субъекта по отношению к способу существования своего целого или к способу организации круговорота энергии в природе.
6. Части сами могут состоять из своих частей, выстраивать иерархию взаимодействия в природе и сохранять память о предыдущих взаимодействиях и использовать эту память в борьбе за свое выживание.
7. Использование памяти о предыдущих взаимодействиях и цели эволюции к тройственной гармонии развития, которая только обеспечивает безопасность выживания, позволяет целенаправленно совершенствовать организацию круговорота природы и систему социального управления в интересах выживания общества.

Таким образом, трехсущностная математика установила, что целью социального управления является поиск тройственной гармонии (золотой пропорции для рекуррентных параметров) и условий развития общества (рост структурной энтропии).

Литература:

1. Лука Пачоли. «Божественная пропорция». – Венеция, 1508(9).
2. Метафизика: век XXI / Под редакцией Ю. С. Владимирова. – М.: Бином, 2006.
3. Харитонов А. С. Структурное описание сложных систем // Прикладная физика. – 2007. – № 1. – С. 5–10.
4. Азроянц Э. А., Харитонов А. С., Шелепин Л. А. Немарковские процессы как новая парадигма // Вопросы философии. – 1999. – № 7. – С. 94–104.
5. Харитонов А. С. Народ и власть: гармония интересов // Государство, религия, церковь в России и за рубежом. – М.: РАГС. – 2007. – № 3-4. – С. 18–25.

Г. А. Марков, В. Н. Малышев, А. И. Родионов

Механика. Дислокации. Высокотемпературная сверхпроводимость

Аннотация: приводится описание экспериментально обнаруженного феномена аномально высокой электрической проводимости – «сверхпроводимости» (СП) при комнатных и более высоких температурах. Эффект наблюдался в металлических моноспиралях малого радиуса кривизны с высокой плотностью и регулярным распределением дислокаций. Переход в состояние СП наблюдался экспериментально в диапазоне от -50 до 3000°C при плотности пропускаемого тока до $2 \cdot 10^9 \text{ А/см}^2$. Приведены экспериментальные данные. Предлагается объяснение феномена в рамках дислокационной модели.

Ключевые слова: металлические моноспирали, плотность дислокаций, аномально высокая проводимость в металлах – сверхпроводимость, комнатные и другие положительные температуры, скорость нарастания плотности тока.

При создании технологии производства вольфрамовых спиралей с предельно малым радиусом кривизны, исследовании механических и физических свойств таких спиралей, еще в 80-е годы XX века экспериментально был обнаружен эффект аномально высокого роста их электропроводности при комнатных температурах [1, 2]. Этот эффект напоминал явление *сверхпроводимости* (СП), открытое в 1911 году нидерландским физиком Х. Камерлинг-Оннесом в металлах при температурах, близких к абсолютному нулю [3].

Под СП в металлах с тех пор понимают резкое снижение удельного сопротивления проводника практически до нуля при «беспрепятственном» протекании электрического тока по нему. Это дает перспективу возможности передачи электрической энергии на большие расстояния без потерь.

До сих пор ученые надеются получить вещество в сверхпроводящем состоянии при комнатной температуре ($300\text{--}400^{\circ}\text{K}$). Когда, где, и в чем может реализовываться такая сверхпроводимость? По словам лауреата Нобелевской премии Виталия Гинзбурга, «у нас имеется один естественный рубеж – 2011 год, то есть столетие со дня открытия сверхпроводимости» [3].

Способ получения сверхпроводящего состояния в металлической моноспирали при комнатной температуре. Для получения требуемого эффекта очевидно должен быть задействован механизм, отличный от механизма БКШ (теория Бардина–Купера–Шриффера) [3]. Для этого в металлическом проводнике должны быть созданы специальные каналы-волноводы для беспрепятственного движения зарядов по проводнику. Мы утверждаем, что такие каналы могут быть образованы в металле с помощью, например, дислокационных плоскостей, равномерно распределенных по всей длине проводника, за счет его пластической деформации [4, 5].

Для перевода металлического проводника в состояние аномально высокой проводимости должны быть выполнены четыре основных условия:

- в проводнике должна быть создана необходимая плотность дислокаций (от 10^8 см^{-2} и выше);

Марков Геннадий Александрович,
старший научный сотрудник, ген. директор
ЗАО НТЦ «Вирус», г. Новосибирск.

Малышев Владимир Николаевич,
доктор технических наук, доцент Российского
государственного университета нефти и газа
им. Губкина.

Родионов Андрей Иванович,
кандидат физико-математических наук,
доцент Новосибирского государственного техни-
ческого университета.
e-mail: teormech@ngs.ru

- выполнено их регулярное распределение по длине проводника;
- обеспечена высокая скорость нарастания плотности тока (от 10^2 А/см²с и выше);
- достигнута необходимая температура для перехода в состояние СП.

Необходимой плотности дислокаций можно достичь различными методами деформации: изгибом, прокатом, обжатием и растяжением. Однако перечисленными методами деформации металла трудно создать регулярное распределение дислокаций по длине проводника. Обеспечить одновременно высокую плотность дислокаций и их регулярное распределение по длине проводника можно путем навивки проволоки в моноспираль или путем скручивания двух проволок в спираль. В этом случае внутренний диаметр каждой моноспирали стремится к нулю, а внешний диаметр моноспирали стремится к двум диаметрам проволоки, в результате чего достигается максимальная плотность упаковки, т. е. чем больше угол направления кручения проводника к продольной оси, тем выше плотность дислокаций.

Эксперимент: технология создания образцов, материалы, методы исследований и аппаратура. Из вольфрамовой проволоки диаметром 0,05 мм изготавливали проводник путем навивки его в моноспираль. Проводник помещали в камеру с инертным газом и подключали к токоподводам. Вольтамперную характеристику фиксировали и исследовали на компьютере. На проводник подавали ток, возрастающий во времени в режиме стабилизации. Любая задаваемая величина тока оставалась постоянной независимо от изменения сопротивления проводника в любой момент времени. Изменение тока во времени задавали регулятором стабилизации тока. Необходимый нагрев до температуры перехода в состояние СП осуществлялся за счет пропускания тока при нарастании плотности тока до остановки роста напряжения в проводнике. Момент остановки роста напряжения является *началом перехода проводника в состояние аномально высокой проводимости – СП*. Дальнейшее незначительное увеличение плотности тока приводило к снижению напряжения до нуля, что указывало на резкое снижение сопротивления проводника и его переход в состояние аномально высокой проводимости.

Для подтверждения эффекта брали образцы не только из вольфрама, но и меди, тантала, алюминия и других металлов, которые подвергали пластической деформации кручением до достижения плотности дислокаций не ниже 10^8 – 10^{12} см⁻².

Для подготовки образцов проводников осуществляли навивку проволоки диаметром d в моноспираль с шагом h на кордовую нить диаметром d_0 . Степень пластической деформации определялась как

$$\varepsilon = \pm d/D \cos \alpha \quad (1)$$

где $D = d + d_0$ — диаметр спирали, α — угол наклона витков спирали. Знак + обозначает внешнюю сторону спирали. Шаг спирали задавался исходя из:

$$h = \pi D \operatorname{tg} \alpha. \quad (2)$$

Из этого следует, что $\varepsilon \rightarrow 1$, когда $d \rightarrow d_0$, а $h \rightarrow d$. Для получения требуемой степени пластической деформации изменяли h и d_0 .

Спиральные проводники фиксировались в вакуумной камере на изолированных кронштейнах. Концы соединялись с токоподводами. Воздух откачивали из камеры и заполняли инертным газом (гелием, аргоном или азотом) с давлением, меняющимся от низкого до атмосферного.

Измерение проводимости проводников проводили на лабораторной установке (рис. 1), включающей емкостной накопитель 1 (100–800 мкФ, заряжаемый до 300–800 В), воздушный разрядник или быстродействующий тиристор 2, блок высокого напряжения 3, исследуемый проводник 4, измерительный шунт 5, осциллограф 6, компьютер 7 для фиксации скоростной вольтамперной характеристики.

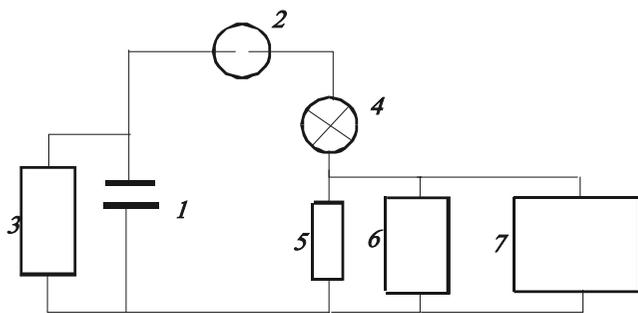


Рис. 1. Схема экспериментальной установки

На рис. 2 показана схема импульсного перевода проводника в состояние сверхпроводимости.

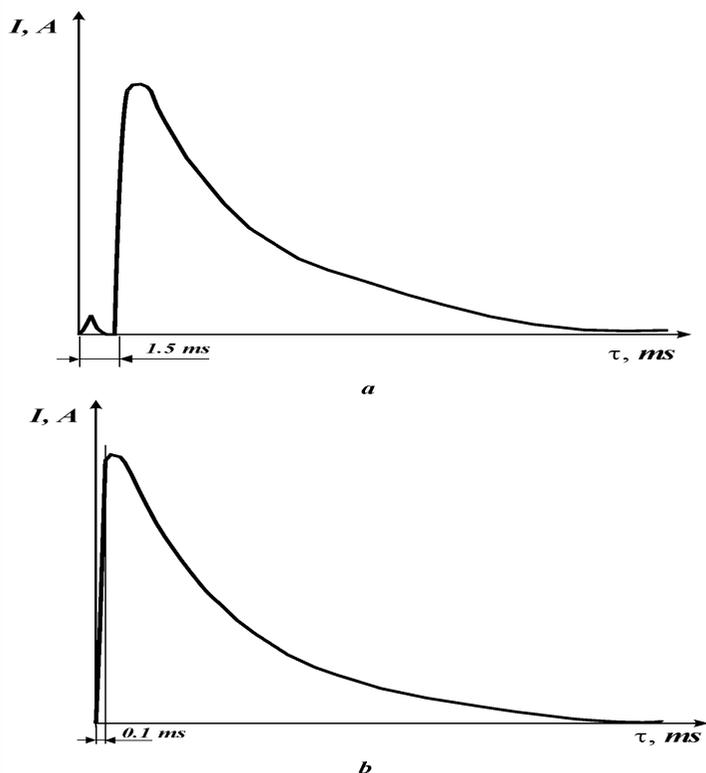


Рис. 2. Характерные зависимости изменения тока во времени в импульсном режиме для: *a* — вольфрамовой моноспирали; *b* — медного провода

Для сравнения проводимости брали два проводника. Один из них был выполнен в виде цилиндрической моноспирали, намотанной из вольфрамовой проволоки, диаметром 0,05 мм и длиной 100 мм, а другой был обычный медный проводник диаметром 4 мм и длиной 50 мм. Эти проводники поочередно помещали в установку и подключали к токоподводящим зажимам. Источником тока Z заряжали конденсатор 1 до фиксированного напряжения, например, до 600 В. Затем источник тока отключали и включали разрядник 2 , подававший ток на моноспираль 4 , которая нагревалась в импульсном режиме за время — $1,5 \cdot 10^{-3}$ с и переходила в состояние сверхпроводимости. Обратим внимание на то, что с момента включения разрядника ток в цепи «конденсатор — разрядник — моноспираль» повышался не сразу с момента включения разрядника, а только после прогрева моноспирали до температуры перехода в состояние СП, что происходило через 1,5 миллисекунды с момента включения разрядника.

Далее, вместо моноспирали, цепь замыкали коротким толстым медным проводником диаметром 4 мм. При разрядке конденсатора той же емкости, что и в первом случае и с тем же зарядным напряжением, ток в цепи «конденсатор — разрядник — медный проводник» нарастал сразу за 0,1 мс до такого же значения в 600 А, как и при включении моноспирали. Конечная величина тока ограничивалась общей индуктивностью источника питания.

Эксперименты проводили и по другой методике. На спираль подавали постоянный ток, возрастающий во времени, но в режиме стабилизации. При этом величина тока оставалась неизменной независимо от нагрузки в любой момент времени, а разность потенциалов на нагрузке зависела только от сопротивления проводника. Изменение тока производилось регулятором стабилизации тока по линейной зависимости. Скорость нарастания плотности тока задавали в диапазоне от 100 до $2 \cdot 10^5$ Асм $^{-2}$ с $^{-1}$. При этом повышали плотность тока в проводнике до полного падения напряжения в нем, контролируемого по графику вольт-амперной характеристики (ВАХ), что свидетельствовало о переходе проводника в состояние сверхпроводимости. При обратном снижении тока в режиме стабилизации появлялась петля гистерезиса. Данный эксперимент проводился в автоматическом режиме ввода и вывода в состояние СП длительностью до 100 ч непрерывной работы.

Результаты исследований. Для импульсного режима характерные зависимости изменения тока во времени для моноспирального вольфрамового проводника диаметром 0,05 мм и медного проводника диаметром 4 мм показаны на рис. 2.

Наиболее типичная зависимость изменения напряжения проводника из деформированной вольфрамовой проволоки от тока в режиме стабилизации показана на рис. 3.

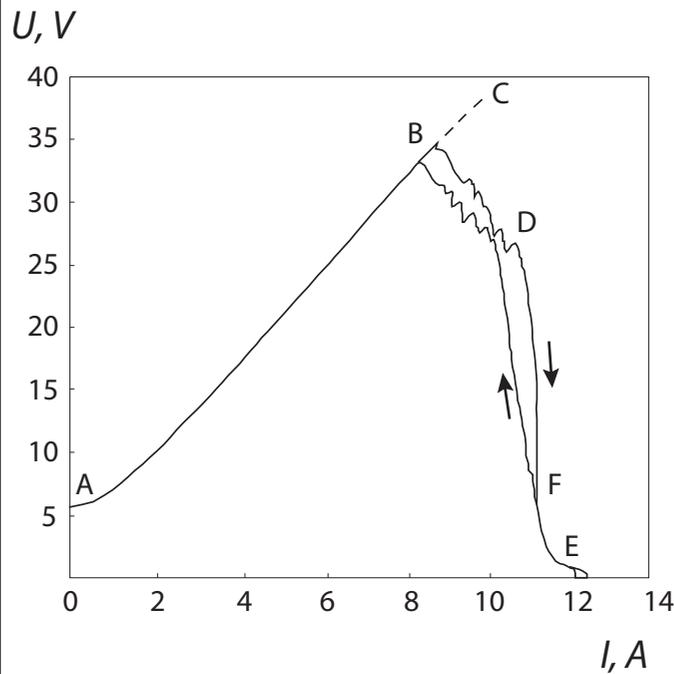


Рис. 3. ВАХ вольфрамового проводника в режиме стабилизации

Пластическую деформацию вольфрамового проводника проводили при комнатной температуре. Кривая ABCDEF представляется составленной из трех частей, отличающихся удельным электрическим сопротивлением. Отклонение U от ее постоянного значения на участке АВ связано с нагревом проволоки и увеличением его сопротивления. Пунктирная кривая ВС соответствует зависимости электрического сопротивления от температуры для недеформированного проводника или отжигу после деформации при температуре $T > 0,5T_{пл}$ в течение времени больше 10^3 с. Здесь $T_{пл}$ — температура плавления.

При плотности тока, возрастающей для деформированного проводника на участке АВ со средней скоростью большей $2 \cdot 10^5 \text{ Асм}^{-2}\text{с}^{-1}$, напряжение U отклоняется от кривой АС в точке В. Характерное значение напряженности внешнего электрического поля E_c составляет величину порядка 10^2 В/м . На участке кривой ВD на рис. 3 видно, что напряжение на проводнике уменьшается. Наблюдаются также характерные колебания зависимости $U(I)$. Длина участка ВD зависит от типа металла и степени деформации. Кривая ВF построена для скорости изменения плотности тока, равной $5 \cdot 10^5 \text{ Асм}^{-2}\text{с}^{-1}$. На участке DE уменьшение сопротивления еще более заметно, чем на предыдущем. В точке F удельное сопротивление ρ деформированного проводника приблизительно в 22 раза меньше чем в точке А. При дальнейшем повышении плотности тока удельное сопротивление ρ стремится к нулю. Это соответствует уменьшению электрического сопротивления в 30–100 раз. При этом с повышением плотности тока имеет место хорошо проявляющийся электрический гистерезис.

Плотность дислокаций в цилиндрической моноспирали, полученной пластической деформацией, рассчитывали по формуле:

$$n = \frac{k}{b(r+h)\cos\beta} \quad (3)$$

где n — плотность дислокаций, b — вектор Бюргерса, r — средний радиус моноспирали, h — диаметр проводника, β — угол между линией средней окружности моноспирали и плоскостью скольжения дислокаций, k — отношение диаметра проводника к внутреннему диаметру моноспирали.

Проверку плотности дислокаций проводили на электронном микроскопе, затем определяли температуру перехода проводника в состояние сверхпроводимости. Критическую температуру перехода в СП и условия для этого перехода рассчитывали по формуле:

$$t_{кр} = \frac{t_{пл}}{\lg\left(\frac{n}{n_{кр}} \times \frac{j_c}{j_{кр}}\right)} \quad (4)$$

Здесь: $t_{кр}$ — критическая температура перехода в СП; $t_{пл}$ — температура плавления проводника; $n_{кр}$ — критическая плотность дислокации для перехода в СП; n — плотность дислокаций в проводнике; $j_{кр}$ — критическая плотность тока для перехода в СП; j_c — скорость роста плотности тока в проводнике.

Формулы (1) и (4) позволяют рассчитать все параметры, необходимые для перевода металлического проводника в состояние сверхпроводимости. Например, нам необходима температура перехода в СП 1250°C . По формуле (1) рассчитываем необходимую плотность дислокаций для вольфрамовой проволоки и определяем, что она должна составлять $5,7 \cdot 10^{10} \text{ см}^{-2}$. Рассчитываем диаметры цилиндрических моноспиралей для двух вольфрамовых проволок диаметров 0,025 и 0,050 мм. Они получаются на основании формул (1) и (2) в 0,081 и 0,130 мм.

Заметим, что пластической деформацией можно достичь плотности дислокаций не выше $1 \cdot 10^{14} \text{ см}^{-2}$. При этой плотности дислокаций температура перехода проводника в состояние сверхпроводимости достаточно высока. На рис. 4 в трехмерном пространстве изображена зависимость температуры перехода в состояние сверхпроводимости от плотности дислокаций и скорости нарастания плотности тока. При плотности дислокаций $1 \cdot 10^8 \text{ см}^{-2}$ и скорости нарастания плотности тока $2 \cdot 10^5 \text{ Асм}^{-2}\cdot\text{с}^{-1}$ температура перехода в состояние сверхпроводимости для вольфрама составляет 3410°C . Величина плотности дислокаций $5 \cdot 10^{15} \text{ см}^{-2}$ — экспериментально полученный результат, достигаемый при термической обработке металлического проводника. При этой плотности дислокаций переход проводника в состояние сверхпроводимости происходит при комнатной температуре (20°C). Величину плотности дислокаций $1 \cdot 10^{15} \text{ см}^{-2}$ механическим способом (пластической деформацией) достичь невозможно из-за насыщения, однако, благодаря термической обработке, в экспериментах при скорости нарастания плотности тока $1 \cdot 10^4 \text{ Асм}^{-2}\cdot\text{с}^{-1}$ нам удавалось многократно получать переход в состояние сверхпроводимости при $10-20^{\circ}\text{C}$. Стабильно полученные результаты соответствуют параметрам на трехмерной диаграмме (рис. 4) и составляют значения, указанные в табл. 1.

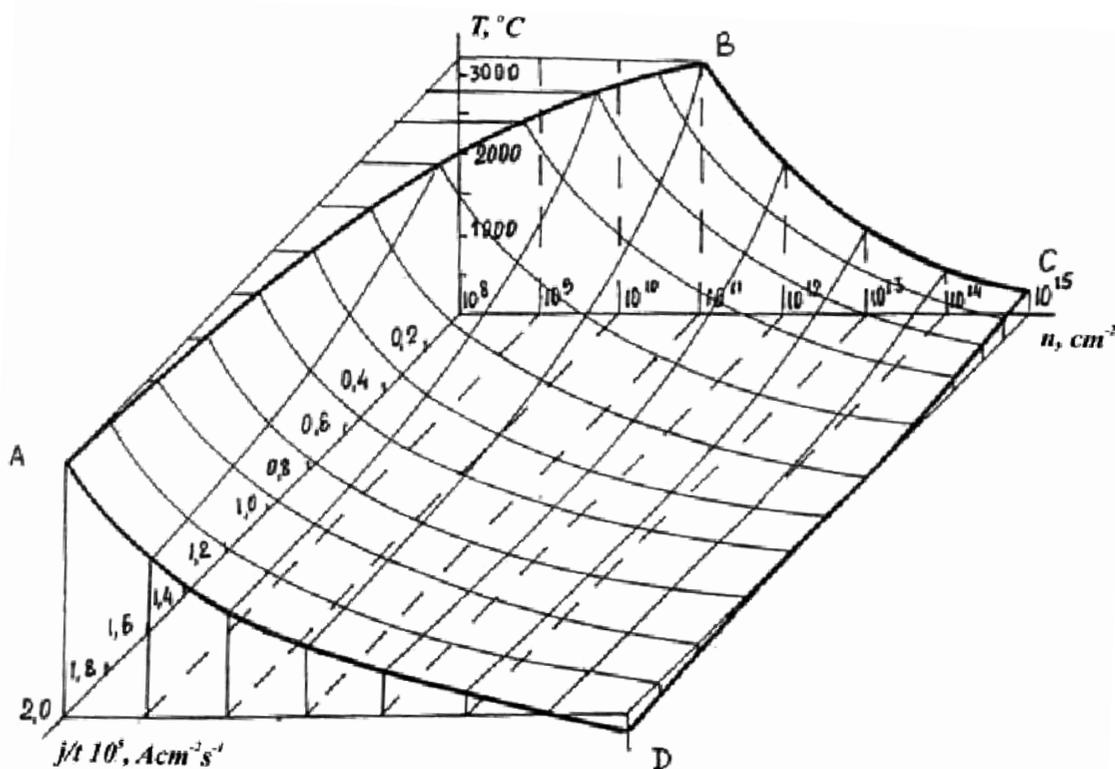


Рис. 4. Трехмерная диаграмма зависимости плотности дислокаций, скорости нарастания плотности тока и температуры перехода проводника в состояние СП

Таблица 1. Взаимосвязь плотности дислокаций, скорости нарастания плотности тока и температуры перехода в состояние сверхпроводимости для вольфрама

Плотность дислокаций, см^{-2}	Скорость нарастания плотности тока, $\text{Асм}^{-2}\cdot\text{с}^{-1}$	Температура перехода в состояние СП, $^{\circ}\text{C}$
$1 \cdot 10^{14}$	$1 \cdot 10^4$	500
$1 \cdot 10^{14}$	$2 \cdot 10^5$	20
$1 \cdot 10^{15}$	$1 \cdot 10^4$	100
$1 \cdot 10^{15}$	$2 \cdot 10^5$	-50

Таким образом, с помощью термообработки проводника удается увеличить плотность дислокаций до значений порядка $1-2 \cdot 10^{15} \text{ см}^{-2}$, что позволяет снизить температуру перехода в состояние сверхпроводимости.

Аналогичные исследования были проведены с проволоками из других металлов, таких как медь, никель, алюминий, тантал, молибден, которые показали, что термической обработкой возможно достижение такой плотности дислокаций, при которой снижается порог перехода металла в состояние сверхпроводимости (см. табл. 2).

Таблица 2. Взаимосвязь плотности дислокаций, скорости нарастания плотности тока и температуры перехода в состояние сверхпроводимости для некоторых металлов

Материал	Cu	Ni	Al	Ta	Mo
Плотность дислокаций, см^{-2}	$1 \cdot 10^{11}$	$9 \cdot 10^{10}$	$1 \cdot 10^{13}$	$3 \cdot 10^{11}$	$9 \cdot 10^{10}$
Скорость нарастания плотности тока, $\text{А} \cdot \text{см}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$	$1 \cdot 10^5$	$2 \cdot 10^5$	$1 \cdot 10^5$	$6 \cdot 10^4$	$1 \cdot 10^5$
Температура перехода в СП, $^{\circ}\text{C}$	900	1300	600	2000	2000

Обсуждение. Объяснение описываемого феномена в рамках классической электронной теории, а также известной теории сверхпроводимости БКШ не представляется возможным, в силу чего можно предполагать о некотором ином типе сверхпроводимости в металлах. Авторы предлагают рассматривать данный феномен с позиций теории дислокаций. Экспериментально было установлено, что при приближении плотности дислокаций к $1 \cdot 10^{15} \text{ см}^{-2}$ и предельной скорости нарастания плотности тока ($2 \cdot 10^5 \text{ А} \cdot \text{см}^{-2} \cdot \text{с}^{-1}$) можно обеспечить переход в состояние сверхпроводимости при 50°C . Повышение плотности дислокации от $1 \cdot 10^8$ до $1 \cdot 10^{15} \text{ см}^{-2}$ удалось получить путем термической обработки проводника, деформированного предварительно механическим способом. Образцы специально деформируются путем скручивания в моноспираль с внутренним радиусом изгиба, стремящимся к нулю. При этом происходит геометрическое перераспределение атомов на внутренней (малая кривизна) и наружной (большая кривизна) поверхностях, которое формирует своеобразные стенки из дислокаций или так называемые дислокационные плоскости. Подобные стенки из бесконечных краевых параллельных дислокаций с одинаковыми векторами Бюргера описываются, например, Штремелем М. А. [7].

При термообработке (полигонизации) в результате скольжения и переползания дислокаций происходит процесс деления зерен на фрагменты. Полигоны и группировки дислокаций одинаковых знаков группируются в стенки (рис. 5).

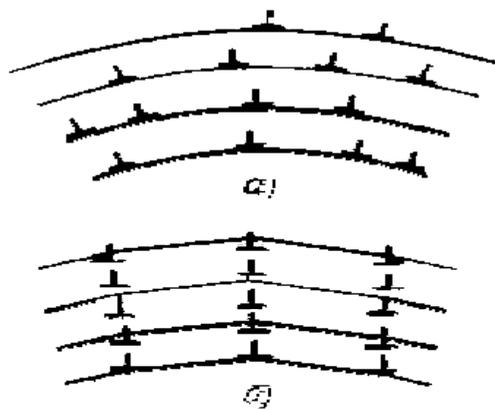


Рис. 5. Схема полигонизации: а – хаотическое расположение краевых дислокаций в деформированном металле; б – дислокационные стенки после полигонизации

Образованные плоские дислокационные стенки малоподвижны и весьма устойчивы. При дальнейшем нагреве они сохраняются почти до температур плавления металлов. После формирования субзеренной структуры рекристаллизации не происходит.

При пропускании электрического тока через металлический проводник, скрученный в моноспираль с большим радиусом кривизны, со скоростью нарастания плотности тока более $100 \text{ А} \cdot \text{с}^{-1} \cdot \text{см}^{-2}$, прохождение зарядов по металлу происходит между стенками из дислокаций – волноводам.

При нагреве деформированного скручиванием проводника свыше 3000°C в нем образуются монокристаллические блоки, расположенные вдоль проводника, длиной от 0,5 до 2 диаметров проволоки с высокой плотностью дислокаций, что можно наблюдать в микроскопе. Проволока при этом становится

не круглой и представляет собой упаковку из блоков, расположенных вдоль проволоки. Эти блоки имеют различную форму в зависимости от степени кривизны и вследствие высокой плотности дислокаций. При наматывании провода в виде цилиндрической моноспирали с определенными параметрами образуется множество дислокационных плоскостей, образующих собой волноводы для течения тока.

Принцип течения тока в каналах, образованных дислокационными плоскостями в металле, деформированном указанным способом, по-видимому, похож на движение света в оптоволоконном кабеле для передачи на большие расстояния без потерь светового потока.

Течение тока при переходе из «сверхпроводника» в медный провод, отводящий ток, сопровождается плавлением участка медного провода длиной 10–30 см. И это несмотря на то, что плотность проходящего тока в десятки раз ниже той плотности тока, которая может разогреть данный проводник до температуры 50–150 °С. Следует обратить внимание на то, что сам металлический сверхпроводник имеет температуру окружающей среды, т. е. порядка 25–30 °С. Интересен и факт перехода тока из металлического сверхпроводника в медный проводник, имеющий изгибы. Плавление медного проводника происходит по большему радиусу изгиба, а меньший радиус остается без изменений, что также подтверждает неклассический вариант движения зарядов.

Если на металлический сверхпроводник подается постоянный ток, то происходит нагрев подводящего медного проводника с положительным потенциалом, в то время как подводящий провод с отрицательным потенциалом не разогревается.

Заметим, что если спираль нагревать пропусканием электрического тока в инертной среде и достичь температуры нагрева 2500 °С, то спираль переходит в состояние сверхпроводимости, при этом температура самой спирали снижается до комнатной температуры и она находится в состоянии *СП* до тех пор, пока по ней протекает электрический ток.

Для сокращения времени достижения перехода проводника в состояние *СП* при комнатной температуре необходимо использовать внешний источник нагрева до 3000 °С. На нескольких тысячах образцов экспериментально была проверена стабильность перехода проводника в состояние *СП* в зависимости от температуры нагрева, скорости нарастания плотности тока и плотности дислокаций.

Для отработки методов термического отжига с целью увеличения плотности дислокаций за счет процесса полигонизации и для контроля над плотностью дислокаций проводили измерение температуры перехода в *СП* по вольтамперной характеристике. При этом для каждого конкретного образца температура перехода сохраняется при многократном (до 10 000 циклов) выводе проводника в состояние *СП* и обратно с точностью 0,01 %.

Методы термической обработки могут быть различными: нагрев электрическим током, ионным током, плазменными разрядами, лазерным лучом и т. д. При этом он должен обеспечить решение главной задачи – достижение плотности дислокаций, необходимой для перевода проводника в состояние сверхпроводимости. В металлических сверхпроводниках данного типа экспериментально были получены плотности тока от 1 до 2 миллиардов А/см², что превосходит в 20 000 раз плотность тока, достигаемую в низкотемпературных металлических проводниках.

Заключение. Рассмотренная в статье модель достижения *СП* в металлах при положительных температурах основывается на создании в металлическом проводнике каналов для беспрепятственного прохождения тока, образование которых в виде равномерно распределенных по длине дислокационных стенок обеспечивается пластической деформацией кручением и последующей термической обработкой.

Предлагаемый способ перевода металлического проводника в состояние *СП* при положительных температурах, в частности, при температурах близких к комнатной, открывает принципиально новые возможности и перспективы использования этих материалов в различных областях промышленного производства и энергетики.

Литература:

1. Пат. 1826744 RU, МКІ 5 G 01 R 19/30. С 22 F 1/00. Способ создания аномальной проводимости / Г. А. Марков. – № 4611562; заявл. 09.12.88.
2. Марков Г. А. Об аномально высокой проводимости деформированных металлов при повышенных температурах / Г. А. Марков, Н. В. Мельникова, Ю. А. Хон // Журн. техн. физики. – 1996. – Т. 22, вып.16. – С. 65–72.
3. Гинзбург В. Л., Киржниц Д. А. Проблемы высокотемпературной сверхпроводимости: монография / В. Л. Гинзбург, Д. А. Киржниц. – М.: Наука, 1977. – 400 с.
4. Markov G. A. Anomaly high electrical conductivity of deformed metals for high electric current density / G. A. Markov N. V. Melnikova Yu. A. Khon // Proc. of an Intern. conf. of Role of Mechanics for Development of Science and Technology, held at Xi'an Jiaotong University, Xi'an, China: June 13–16, 2000 – Vol. 2. – P. 107–113.

5. Марков Г. А. Феномен сверхпроводимости в металлах при положительных температурах / Г. А. Марков, В. Н. Малышев, А. И. Родионов, И. А. Шестопалов // Сб. докл. Западно-Сибирского отдела Междунар. Славянской академии наук, образования, искусств и культуры (Казначеевские чтения № 1, 2010). – Новосибирск: Издатель МСА З.-С. О. Изд-во НГТУ, 2010. – С. 82–97.
6. Марков Г. А. Способ получения металлической высокотемпературной сверхпроводимости / Г. А. Марков, В. Н. Малышев // Прикладная сверхпроводимость. – 2010: сб. докл. Всеросс. науч.-тех. конф., М., 23 марта 2010. – Секция фундаментальных исследований. – С. 17–19.
7. Штремель М. А. Прочность сплавов. Ч 1. Дефекты решетки: справочное руководство для ВШ / М. А. Штремель. – М.: Metallurgia, 1982. – 280 с.

Е. А. Петрова, В. Л. Линевиц

Динамика профессиональной мотивации личности как предиктор социогенной суицидальности

Аннотация: статья посвящена анализу стратегий профилактики самоубийств и исследованию динамики профессиональной мотивации, системы ценностных ориентаций и социально-психологической типологии личности как социально-психологических маркеров суицидального риска и аутодеструктивных форм поведения.

Ключевые слова: превенция самоубийств, маркеры суицидального риска, аутодеструктивные формы поведения личности.

Значимость программ суицидальной превенции не вызывает сомнения у исследователей, занимающихся проблемой самоубийств. Существующие подходы к данной проблеме отражают приверженность автора или научной школы к определенной теоретической модели самоубийства и определяют основные факторы, рассматриваемые в качестве суицидальных рисков. Стратегии суицидальной превенции разделяются на программы профилактики самоубийств в системе здравоохранения и в структуре развития общественного (социального) здоровья [1, с. 219–225]. Превентивные же аспекты суицидального поведения условно подразделяют на первичную и вторичную профилактику [6]. При этом основными группами факторов суицидального риска рассматриваются: ситуационные, семейные и факторы психического здоровья [2, с. 283–285]. Исследователи, указывая на важность изучения и анализа таких социальных причин самоубийства как профессиональная занятость и экономические условия жизни [2, с. 280–282], однако фактор профессиональной мотивации, отражающий не только степень социальной направленности личности, но и эмоциональный фон, не рассматривают в качестве социально-психологического маркера риска самоубийства или детерминанты аутодеструктивных форм поведения личности [4].

Данные о методиках исследования. В исследовании приняли участие 187 студентов, в возрасте от 18 до 22 лет, обучающихся соответственно на 1, 2, 3 и 4 курсах, составивших четыре группы испытуемых. В каждой группе осуществлялось поэтапная процедура исследования по выбранным психодиагностическим методикам в соответствующей последовательности.

В процессе исследования использовались следующие методики: методика Тигера, методика «Ценностные ориентации» М. Рокича, методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной и аутодеструктивный опросник Вагина–Линевица.

Методика Тигера. Данная методика представляет собой альтернативный вариант методики «Индикатор типов личности Майерс–Бриггс» (или MBTI), который является основой для определения социальных типов личности. Данный вариант теста разработан Полом Д. Тигером и Барбарой Бэррон-Тигер [5, с. 4–13].

Методика «Ценностные ориентации» М. Рокича. Методика терминальных и инструментальных ценностных ориентаций позволяет определять содержательную сторону направленности личности, характер

Петрова Елена Алексеевна,
доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой социальной психологии
Российского государственного социального университета.

e-mail: petrova-sorina@yandex.ru

Линевиц Владимир Леонтьевич,
кандидат психологических наук, доцент кафедр
социальной работы филиала Российского
государственного социального университета в
г. Уфе.

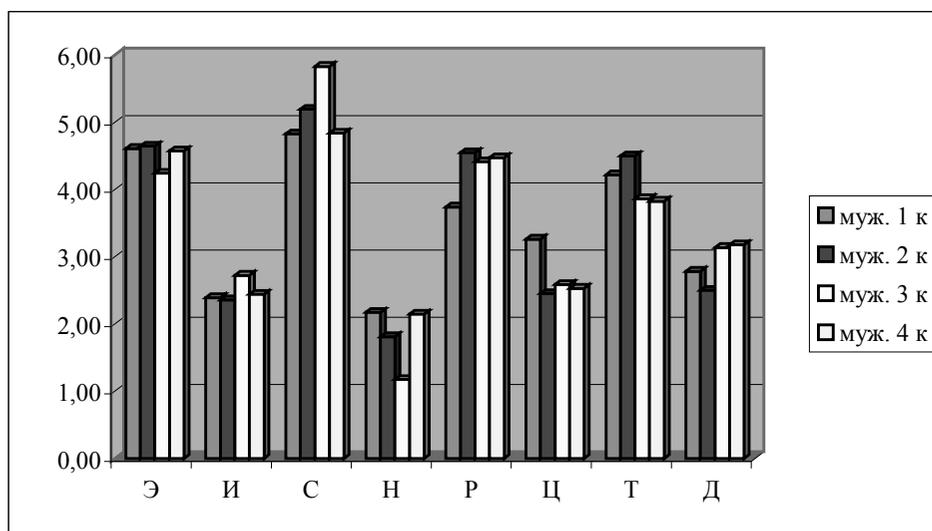
e-mail: linevich100266@mail.ru

отношений к окружающему миру, к другим людям, к себе. В нашем случае две группы ценностей рассматривались как динамический индикатор социально-психологических характеристик личности испытуемых.

Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О. Ф. Потемкиной. Методика предполагает исследование степени выраженности социально-психологических установок по следующим четырем шкалам: «альтруизм-эгоизм», «процесс-результат», «свобода-власть» и «труд-деньги». В нашем случае методика применялась для выявления форм направленности: мотива и цели деятельности.

Аутодеструктивный опросник Вагина–Линевича. Методика выявляет уровень деструктивных форм поведения личности. В нашем случае повышение значений по одному из четырех факторов методики рассматривалось как индикатор аутодеструктивного риска [3, с. 163–166].

Экспериментальная часть, анализ, обобщение и разъяснение собственных данных. Исследование влияния социального типа личности на динамику профессиональной мотивации в четырех группах испытуемых отражено на рис. 1. Для 1-й группы испытуемых характерен экстравертированный сенсорный консерватизм, на фоне недифференцированности способа принятия решений. Исследование второй, третьей и четвертой групп выявило экстравертированность (Э), сенсорность (С), рациональность и склонности к консерватизму (Т). Соотношение же приоритетного способа, лежащего в основе организации жизни, т. е. склонность к консерватизму (Т) или же проявляющееся более свободным, не регламентированным способом жизни (Д), у данных категорий испытуемых не выявлено.



Буквенные обозначения: Э – экстраверты, И – интроверты,
С – сенсорники, Н – интуитивы, Р – рационалы, Ц – иррационалы,
Т – статики, Д – динамики (предпочитающие статичность или динамичность ситуации и жизни в целом).

Рис. 1. Значения социотипических показателей по Тигеру у испытуемых в исследуемых группах

Таким образом, динамика профессиональной мотивации в период оптации проявляется недифференцированностью способа принятия решений, рациональностью (Р) или иррациональностью (Ц), основанной на экстравертированной сенсорной консервативности. В последующем проблема рациональности или иррациональности разрешается в пользу спонтанности профессиональной деятельности. Значения исследуемых терминальных ценностей по методике Рокича представлены в табл. 1.

В результате исследования выявлены изменения приоритетности, характерные практически для всех изучаемых терминальных ценностей. Так, полнота и эмоциональная насыщенность жизни у первокурсников, первой группы испытуемых, отражает среднюю степень значимости, на втором курсе «подавляется», на третьем становится доминирующей, а на четвертом вновь снижается до среднего уровня значимости. Аналогичная тенденция проявляется и в отношении «жизненной мудрости». «Здоровье» у первой группы испытуемых отражает среднюю степень значимости, у второй – «подавляется», у третьей повышается до уровня средних значений, а у четвертой группы испытуемых снижается до низкого уровня значимости. «Интересная работа», значимая у первой группы, у остальных групп характеризуется средним уровнем значимости. Аналогичная тенденция проявляется и в отношении «верных друзей». Стремление к переживанию «прекрасного в природе и искусстве» достигает средних значений у первой группы, у остальных групп – становится доминирующим (высоким).

Таблица 1. Значения терминальных ценностей по Рокичу в исследуемых группах

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
муж.1к	8,74	9,78	9,48	10,61	9,30	8,14	9,39	13,39	12,96
муж.2к	5,50	6,36	5,45	8,45	11,14	8,64	10,02	9,10	11,14
муж.3к	10,48	10,07	9,24	9,28	10,79	7,90	10,41	9,79	8,07
муж.4к	7,84	9,53	6,31	9,38	10,26	7,47	7,18	9,24	10,49
	10	11	12	13	14	15	16	17	18
муж.1к	8,74	10,17	9,13	9,70	9,70	7,22	8,39	8,30	8,00
муж.2к	10,43	9,05	10,40	11,60	8,83	9,07	11,29	12,43	12,10
муж.3к	8,59	8,90	8,69	9,62	9,17	9,41	10,55	9,97	10,10
муж.4к	11,41	10,21	9,84	11,41	8,32	8,65	12,53	10,99	9,62

Цифровые обозначения терминальных ценностей:

- | | |
|----------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------|
| 1 – активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) | 10 – познание (возможность развиваться) |
| 2 – жизненная мудрость | 11 – продуктивная жизнь |
| 3 – здоровье | 12 – развитие (постоянное физическое и духовное совершенствование) |
| 4 – интересная работа | 13 – развлечения |
| 5 – красота природы и искусства | 14 – свобода |
| 6 – любовь | 15 – счастливая семейная жизнь |
| 7 – материально обеспеченная жизнь | 16 – счастье других |
| 8 – наличие хороших и верных друзей | 17 – творчество |
| 9 – общественное признание | 18 – уверенность в себе |

Схожие тенденции проявляются как в отношении «Счастье других», так и остальных исследуемых терминальных ценностей.

Выявленные значения инструментальных ценностей по методике Рокича представлены в табл. 2. Изменения приоритетности характерно практически для всех исследуемых ценностей во всех 4-х группах. При этом ряд качеств имеют тенденцию к доминированию в начале обучения и в середине, на фоне снижения значимости в промежутках между ними: «воспитанность», «жизнерадостность», «рационализм». Ряд качеств проявляются как доминантные лишь на одном из курсов, как этапе обучения: «аккуратность», высокая зарплата», «исполнительность», «ответственность», «самоконтроль», «твердая воля», «эффективность в делах». Отдельные качества сохраняют свою значимость для личности на протяжении всего периода обучения: «непримиримость к недостаткам других», «терпимость», «широта взглядов» и «чуткость». Противоречивость последних качеств, на фоне их устойчивости, свидетельствует о несформированности целостной системы взглядов и убеждений, что отражает как возрастную динамику, кризис юности, так и кризисность оптимистического периода профессионализации личности.

Полученные данные особенности профессиональной мотивационной направленности личности отражены на рис. 2. Исследование соотношения ориентированности на процесс деятельности выявило, что только у 1-й и 3-й групп испытуемых отмечается тенденция на результат, отражающая способность достигать поставленной цели вопреки помехам, неудачам, суете.

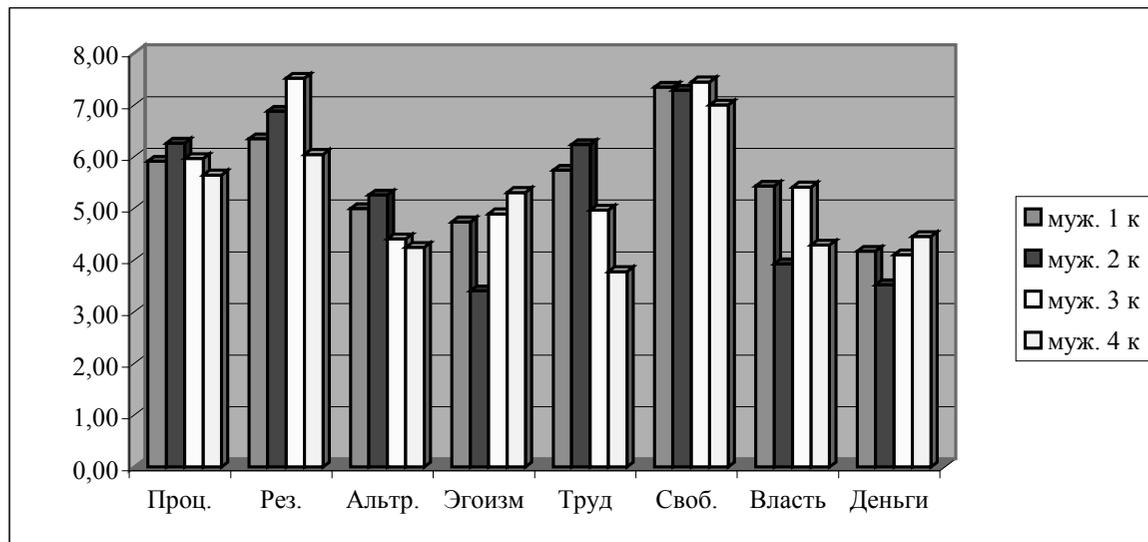
Таблица 2. Значения инструментальных ценностей по Рокичу в исследуемых группах

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
муж.1к	9,87	11,70	10,57	11,22	9,61	8,00	7,61	6,74	9,35
муж.2к	5,81	5,67	7,69	7,14	10,05	9,02	11,52	9,79	10,43
муж.3к	10,34	10,48	8,83	10,07	9,07	9,34	11,03	9,38	9,48
муж.4к	7,99	8,35	9,85	8,03	10,76	7,24	10,59	9,29	9,88
	10	11	12	13	14	15	16	17	18
муж.1к	9,78	9,74	8,26	9,52	10,52	10,30	7,65	9,04	10,17
муж.2к	10,48	10,36	9,07	10,07	10,74	10,31	9,00	11,69	12,17
муж.3к	9,21	9,28	8,86	9,86	10,62	8,69	9,41	8,86	10,55
муж.4к	10,18	8,90	8,94	8,40	10,72	10,15	9,90	9,37	12,01

Цифровые обозначения инструментальных ценностей:

- | | |
|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------------|
| 1 – аккуратность | 10 – рациональность |
| 2 – воспитанность | 11 – самоконтроль |
| 3 – высокие запросы | 12 – смелость в отстаивании своего мнения, взглядов |
| 4 – жизнерадостность | 13 – твердая воля |
| 5 – исполнительность | 14 – терпимость |
| 6 – независимость | 15 – широта взглядов |
| 7 – непримиримость к недостаткам в себе и других | 16 – честность |
| 8 – образованность | 17 – эффективность в делах |
| 9 – ответственность | 18 – чуткость |

Для испытуемых 2-й и 4-й групп, по результатам нашего исследования, не характерна приоритетность процесса деятельности и результата. Изучение значимости альтруистичности деятельности либо ее эгоистичности выявило склонность к альтруизму у 1-й и 2-й групп испытуемых.



Обозначения:

Проц. – ориентированность преимущественно на процесс деятельности

Рез. – ориентированность на результат деятельности

Альтр. – ориентированность на альтруизм

Эгоизм – ориентированность на эгоизм

Труд – преимущественная значимость труда

Своб. – преимущественная значимость свободы

Власть – преимущественная значимость власти

Деньги – преимущественная значимость денег, матер. ценностей

Рис. 2. Значения социально-психологических установок личности испытуемых по Потемкиной в исследуемых группах

У испытуемых 3-й группы данная мотивация утрачивает выраженную дифференциацию, последствием которой является смена тенденций с альтруистических на эгоистические, что отмечается у испытуемых 4-й группы. Анализ мотивационной направленности, отражающий преимущественные цели и результаты деятельности, выявил динамику целей профессиональной деятельности, проявляющуюся в поэтапном снижении значимости властных полномочий, труда как сферы жизнедеятельности и денег, как эквивалент эффективной работы. Устойчивость сохраняется лишь в отношении личной свободы, достигаемой профессиональной деятельностью.

Для исследования зависимости профессиональной мотивации личности от системы терминальных и инструментальных ценностей по Рокичу, социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по Потемкиной, социотипических свойств личности (Тарт) и аутодеструктивных тенденций был использован метод линейной корреляции Пирсона. Полученные данные выявили наличие значимой положительной корреляции экстраверсии с развитием, предполагающим постоянное физическое и духовное совершенствование, что отражает прямую зависимость данных показателей. Иррациональность как способ принятия решения наряду со стабильностью и динамичностью значимо положительно коррелирует с такой терминальной ценностью как «наличие хороших и верных друзей» и значимо отрицательно коррелирует с «развитием», что указывает на наличие прямой зависимости с первым показателем и обратную зависимость со вторым. Интроверсия, наряду с сенсорностью, интуитивностью, рациональностью и иррациональностью, значимо отрицательно коррелирует с такой терминальной ценностью, как «счастливая семейная жизнь», что отражает субъективность данного понятия и способов ее достижения.

Корреляционный анализ социотипов испытуемых и инструментальных ценностей у испытуемых 1-й группы выявил значимые положительные корреляции интроверсии как способа выражения энергии, сенсорности – способа сбора информации и рациональности как способа принятия решения с такой инструментальной ценностью как твердая воля, что говорит о прямой зависимости данной черты с указанными социотипическими характеристиками. Исследование корреляций социотипов испытуемых и социально-психологических установок в мотивационно-потребностной сфере у испытуемых 1-й группы свидетельствуют о значимой положительной корреляции труда как сферы жизнедеятельности с социотипическими

характеристиками личности, что отражает прямую зависимость данных показателей, а также выраженную субъективность данного понятия и ее ценности для личности.

В аналогичной последовательности был проведен анализ зависимости исследуемых показателей у испытуемых 2-й, 3-й и 4-й групп. Результаты исследования динамики показателей аутодеструктивности у испытуемых в исследуемых группах посредством авторской методики Вагина–Линевича отражены в табл. 3. Для испытуемых всех 4-х групп характерна волновая динамика пресуицидальной, суицидальной, парасуицидальной и десоциальной форм активности, с характерным повышением (пиками) пресуицидальной и парасуицидальной форм. Исследование также выявило позитивный тренд данной тенденции у испытуемых второй и четвертой групп.

Таблица 3. Значения показателей аутодеструктивных шкал по методике Вагина–Линевича в исследуемых группах

	Прес.	Суиц.	Парас.	Десоц.	Аутодес.
1 группа	28,22	18,91	25,30	24,17	96,61
2 группа	26,48	22,86	28,36	25,0	102,69
3 группа	28,21	21,34	30,69	26,07	106,31
4 группа	29,12	23,24	30,68	28,72	111,76

Обозначения:

- Прес. – пресуицидальная форма активности
- Суиц. – суицидальная форма активности
- Парас. – парасуицидальная форма активности
- Десоц. – десоциальная форма активности
- Аутодес. – аутодеструктивная мотивация

Выводы и рекомендации. В ходе исследования было выявлено, что для испытуемых первой группы характерен для экстровертированных сенсорный консерватизм, при недифференцированности способа принятия решений. Для испытуемых второй группы характер профессиональной мотивации обуславливается социотипом – ЭСРТ. Для испытуемых третьей и четвертой групп характер профессиональной мотивации обусловлен социотипами ЭСРД и ЭСРТ. Таким образом, тенденции социотипических изменений в исследуемых группах, отражающие, в том числе и динамику профессиональной мотивации в период оптации, проявляются первоначальной недифференцированностью способа принятия решений, посредством мышления, предполагающего рациональность (Р) или иррациональность (Ц), основанного на чувственном восприятии ситуации на фоне экстровертированной сенсорной консервативности. На втором этапе у испытуемых 2-й группы проблема рациональности или иррациональности разрешается в пользу мышления. В дальнейшем отмечается тенденция к размыванию ориентаций по организации жизнедеятельности, выражающаяся в недифференцированности плановости и дисциплинированности деятельности, либо спонтанности профессиональной деятельности у испытуемых 3-й и 4-й групп. Все это указывает на наличие динамики профессиональной направленности личности.

Исследование терминальных и инструментальных ценностей по методике Рокича выявили, что изменения приоритетности характерно практически для всех исследуемых ценностей, при этом имеют тенденцию к доминированию у испытуемых 1-й и 3-й групп на фоне снижения значимости у испытуемых 2-й и 4-й групп такие качества, как «воспитанность», «жизнерадостность», «рационализм». Некоторые качества проявляются как доминантные лишь у испытуемых одной из групп, например «аккуратность», высокая зарплата», «исполнительность», «ответственность», «самоконтроль», «твердая воля», «эффективность в делах». Отдельные качества сохраняют свою значимость для личности на протяжении всего периода обучения, во всех 4-х группах: «непримиримость к недостаткам других» наряду с «терпимостью», «широтой взглядов» и «чуткостью».

Анализ мотивационной направленности, отражающий преимущественные цели и результаты деятельности, выявил, что «свобода» является доминирующей целью во всех 4-х группах. На фоне этого средняя степень значимости у испытуемых 1-й группы проявляется по отношению к труду и власти при минимальной ценности денег. У испытуемых 2-й группы позитивной остается оценка «труда» при снижении ценности «власти» и «денег» как результата профессиональной деятельности. У испытуемых 3-й группы среднее значение передается «власти» на фоне снижения значимости «труда» и «денег». У испытуемых 4-й группы значимой остается лишь «свобода», а «деньги», «власть» и «труд» вытесняются из сферы значимых интересов и целей. Таким образом, налицо выраженная динамика целей профессиональной деятельности, проявляющаяся в поэтапном снижении значимости властных полномочий, труда как сферы жизнедеятельности и денег как эквивалента эффективной работы при сохранении устойчивой значимости для личности

испытуемых лишь «свободы», достигаемой профессиональной деятельностью. Выявленная динамика профессиональной мотивации подтверждается количеством, значениями и характером корреляционных связей исследуемых показателей в изучаемые периоды обучения. Исследование динамики мотивационных показателей в исследуемых группах выявило значимые изменения показателей аутодеструктивных форм активности. Выявлено, что уровни аутодеструктивных форм активности носят волнообразный характер, со значимым повышением у испытуемых второй и четверной групп.

Таким образом, проведенное исследование доказывает верность выдвинутой нами гипотезы о динамичности профессиональной мотивации личности, обусловленной системой ценностей и социотипическими характеристиками индивидуальности, а также уровнем аутодеструктивных форм активности. Следовательно, зависимость динамики профессиональной мотивации личности от показателей аутодеструктивности свидетельствует о возможности использовать динамику таких показателей, как профессиональная мотивация, система ценностей в качестве маркеров уровня аутодеструктивности личности.

Литература:

1. Вассерман Д. Напрасная смерть: причины и профилактика самоубийств. Монография. – М.: Смысл, 2005.
2. Гроллман Э. Суицид: превенция, итровенция, поственция //Суицидология: Прошлое и настоящее. – М.: Когито-Центр, 2001.
3. Линевич В. Л. Изучение личностных и социально-психологических характеристик сотрудников ОВД, как факторов аутодеструктивных форм поведения. Учебное пособие. – Уфа: УЮИ МВД РФ, 2006.
4. Линевич В. Л. Психологические аспекты диагностико-коррекционной работы по профилактике суицидов среди сотрудников ОВД. Монография. – Уфа: УЮИ МВД РФ, 2004. – 111 с.
5. Петрова Е. А. Совладание с трудной жизненной ситуацией как профилактика суицида // Жизнь как главная ценность человека: Материалы первого круглого стола, посвященного Международному дню профилактики суицидов. – М.: РГСУ, 2008.
6. Петрова Е. А., Смыслов Д. А. Социальная психология личности: Учебно-метод. пособие для студентов/Под ред. Е. А. Петровой. – М.: РГСУ, 2008. – 204 с.
7. Погодин И. А. Психология суицидального поведения. Учебное пособие. – Минск: Тесей, 2005. – 143 с.

Л. Б. Филонов, В. Л. Линевиц

Превенция самоубийств: реабилитация сотрудников Отделов Внутренних Дел, участвовавших в локальных боевых действиях

Аннотация: статья посвящена анализу реабилитации сотрудников ОВД, участвовавших в локальных боевых действиях, как комплексной системы профилактики самоубийств.

Ключевые слова: аутодеструктивные формы поведения, профессиональное долголетие, пограничные состояния психики, ПТСР (посттравматические стрессовые расстройства).

События последних десятилетий наполнены нетипичными стрессовыми условиями деятельности сотрудников ОВД во время военных конфликтов и катастроф, которые с психологической точки зрения характеризуются сильным психотравмирующим воздействием. Расстройства, развивающиеся в результате пережитой катастрофы, описывались еще в XIX в. Так, еще в 1867 г. J. E. Erichsen опубликовал работу «Железнодорожная и другие травмы нервной системы», в которой описал психические расстройства у лиц, переживших аварии на железной дороге. Первое системное психиатрическое описание восходит к наблюдениям боев времен гражданской войны в США. Состояние обозначалось тогда, как «солдатское сердце» – основное внимание привлекали кардиологические симптомы. В 1888 г. Н. Орpenheim ввел в практику широко известный диагноз «травматический невроз», в рамках которого описал многие симптомы современного посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [5, с. 4–13].

Важные исследования появились в связи с первой мировой войной. Е. Краепelin впервые показал, что после тяжелых психических травм могут оставаться постоянные, усиливающиеся с течением времени расстройства. После второй мировой войны над этой проблемой активно работали и русские психиатры – В. Е. Галенко, Э. М. Залкинд, М. В. Соловьева и др. [1]. Война во Вьетнаме послужила мощным стимулом для исследований американских психиатров и психологов. К концу 70-х годов они накопили значительный материал о психопатологических и личностных расстройствах у участников войны. В связи с тем, что этот симптомокомплекс не соответствовал ни одной из общепринятых нозологических форм, в 1976 г. М. J. Horowitz предложил выделить его в качестве самостоятельного синдрома, назвав его «посттравматическим стрессовым расстройством» (post-traumatic stress disorder, PTSD) [5]. В дальнейшем группа авторов во главе с М. J. Horowitz разработала диагностические критерии ПТСР, принятые сначала для DSM-III и DSM-III-R, а позже – для МКБ-10 [6]. Так сформировались представления не только об острой реакции на стресс, но и о посттравматическом стрессовом расстройстве (ПТСР), социально-стрессовом расстройстве (ССР), транзиторных ситуативных расстройствах и нарушениях адаптации – патологических реакциях на то, что в быту называют личным несчастьем.

В современной клинической психиатрии симптомы ПТСР описываются в МКБ-10 рубрикой F43.1 «Реакция на тяжелый стресс и нарушения адаптации». Данные эпидемиологического анализа свидетельствуют о том, что распространенность ПТСР колеблется от 1 до 12 % среди общей популяции и достигает 30 % среди

Филонов Лев Борисович,
доктор психологических наук, профессор кафедры юридической психологии Московского городского психолого-педагогического университета.
e-mail: spsy@bk.ru

Линевиц Владимир Леонтьевич,
кандидат психологических наук, доцент кафедры социальной работы филиала Российского государственного социального университета в г. Уфе.
e-mail: linevich100266@mail.ru

населения, подвергшегося влиянию катастрофы. Существуют также данные, что синдром развивается у 50–80 % перенесших тяжелый стресс (В. Д. Вид, Ю. В. Попов, 2000). По данным главного психиатра Министерства Обороны РФ Нечипоренко В. В. у 15–20 % военнослужащих, принимавших участие в военных действиях в Афганистане, Таджикистане, Карабахе, Абхазии и Чечне, имеются посттравматические состояния, вызванные стрессом [3].

Данные о методиках исследования. В связи с актуальностью проблемы коррекции ПТСР было организовано исследование, направленное на оценку эффективности медико-психологической реабилитации военнослужащих и сотрудников ОВД, проходящих лечение в 13-м психотерапевтическом отделении Республиканской психиатрической больницы Министерства здравоохранения Республики Башкортостан. Для этого были сформированы две группы испытуемых – экспериментальная: военнослужащие, участвовавшие в боевых действиях и в настоящее время госпитализированные в РПБ МЗ РБ с диагнозом F43.1 «Посттравматическое стрессовое расстройство», 25 человек, все – мужчины, средний возраст $26,07 \pm 2,21$ года, и контрольная: курсанты третьего курса Уфимского юридического института МВД РФ, 25 человек, все – мужчины, средний возраст $21,13 \pm 0,72$ года.

Для оценки психического состояния испытуемых обеих групп были использованы два типа методик. Во-первых, использовались методики, направленные на непосредственную диагностику симптомов посттравматических стрессовых расстройств:

а) *Опросник травматического стресса (ОТС)*, разработанный в Научно-исследовательском отделе Академии МВД России в 1996 году кандидатом психологических наук, старшим научным сотрудником, подполковником внутренней службы И. О. Котеневым [2]. В этом тесте оценивались четыре контрольные субшкалы (L – ложь, Ag – аггравация, Di – диссимуляция, depres – депрессия) и одна основная шкала ПТСР, которая рассчитывалась как сумма основных субшкал А(1) – (событие травмы), В (повторное переживание травмы – «вторжение»), С (симптомы «избегания»), D (симптомы гиперактивации), F (дистресс и дезадаптация).

б) *Миссисипский опросник для боевого ПТСР (M-PTSD)* – методика, специально разработанная для диагностики ПТСР, возникшего в результате боевых действий [6]. При интерпретации показателей применялись следующие ориентировочные оценки групп: ПТСР – 112 баллов и больше; психические расстройства – 86–112 баллов; хорошо адаптированные – менее 86 баллов. Для косвенной диагностики постстрессовых состояний использовали шкалу оценки уровня ситуативной и личностной тревожности – ШСЛТ Ч. Д. Спилберга – Ю. Л. Ханина [6].

Обследование экспериментальной группы проводили в два этапа: первоначально производилась первичная диагностика. Затем с испытуемыми в течение трех недель осуществлялась комплексная коррекционная программа, включавшая фармакологическое лечение, физиотерапевтические процедуры и ассоциативную методику психической саморегуляции [4] с использованием элементов эриксоновского гипноза и нейролингвистического программирования (НЛП). На заключительном этапе, после завершения коррекционной программы, производилась итоговая (повторная) диагностика.

Экспериментальная часть, анализ, обобщение и разъяснение собственных данных. Анализ результатов состоял в сопоставлении результатов первичной диагностики и результатов контрольной группы, в исследовании динамики показателей у испытуемых экспериментальной группы в ходе интервенции. На первом этапе анализа необходимо было подтвердить обоснованность отнесения испытуемых к экспериментальной группе, так как отбор в нее происходил исключительно по клиническим проявлениям, без тестовой оценки. Для этого было произведено сравнение среднегрупповых результатов контрольной группы и экспериментальной группы до проведения психокоррекции. Из четырех контрольных шкал ОТС значимые различия наблюдаются только по шкале депрессии ($depres(1) = 59,32 \pm 1,56$; $depres(c) = 47,44 \pm 1,88$; $\square = 11,88$, $t = 4,86$, $p < 0,001$), причем со значительным превышением средних значений в группе лиц с диагностированным ПТСР. Аналогичная картина просматривается и по основным субшкалам ОТС, и по результирующей шкале ПТСР (см. табл. 1). Как видим, по всем шкалам наблюдаются достоверные различия, причем в контрольной группе среднее значение составляет $50,96 \pm 1,86$ баллов, что практически точно соответствует норме, а в экспериментальной группе $67,12 \pm 1,40$ баллов, что соответствует диагнозу ПТСР.

Таблица 1. Различия средних значений основных шкал ОТС экспериментальной группы (первичная диагностика) и контрольной группы

Группы	Показатель	Шкалы					
		A(1)	B	C	D	F	ПТСР
Контрольная группа	Среднее	46,44	51,84	48,88	52,44	54,32	50,96
	\square	1,74	1,81	1,91	1,73	1,94	1,86
Экспериментальная группа (первичная диагностика)	Среднее	58,72	66,92	63,16	63,64	64,28	67,12
	\square	2,07	2,14	1,90	2,60	1,45	1,40
Достоверность различий	\square	12,28	15,08	14,28	11,2	9,96	16,16
	t	4,54	5,38	5,29	3,58	4,11	6,94
	p \leq	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001	0,001

По тесту М-PTSD также наблюдаются достоверные различия, подтверждающие адекватность разнесения испытуемых по группам (М-ПТСР(1) = 91,28 ± 3,03; М-ПТСР(с) = 67,36 ± 2,07; $\square = 23,92$, $t = 6,51$, $p < 0,001$). Таким образом, среднее значение экспериментальной группы (91,28 ± 3,03) соответствует психическому расстройству, а контрольной группы (67,36 ± 2,07) – соответствует норме. Результаты тестирования по тесту Ч. Д. Спилбергера – Ю. Л. Ханина достоверно различаются только по одной шкале – личностной тревожности (ЛТ(1) = 49,8 ± 1,08; ЛТ(с) = 41,12 ± 1,22; $\square = 8,68$, $t = 5,32$, $p < 0,001$).

Для оценки эффективности проведенных реабилитационных мероприятий мы воспользовались следующим статистическим приемом. Учитывая, что в контрольной группе все средние значения соответствуют нормам, была проведена стандартная процедура Z-преобразования значений, причем для оценки испытуемых экспериментальной группы (и первичная, и вторичная диагностика) в качестве базы преобразования использовали средние значения и стандартные отклонения контрольной группы.

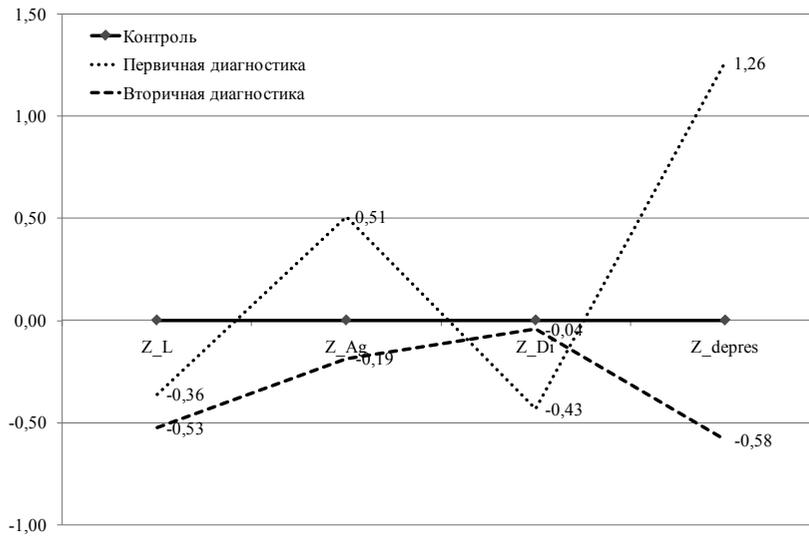


Рис. 1. Динамика значений контрольных субшкал ОТС у испытуемых экспериментальной группы (Z-баллы)

На рис. 1 показана динамика средних значений контрольных шкал ОТС испытуемых экспериментальной группы, произошедшая в результате реабилитационных мероприятий. Как видим, наибольшие изменения наблюдаются по шкале депрессии (depres(2) = 41,96 ± 1,62; depres(1) = 59,32 ± 1,56; $\square = -17,36$, $t = 7,7$, $p < 0,001$), что свидетельствует об эффективности проведенных реабилитационных мероприятий.

Интересно, что по тесту М-PTSD снижение средних значений присутствует, но не является статистически достоверным (М-ПТСР(2) = 84,4 ± 2,35; М-ПТСР(1) = 91,28 ± 3,03; $\square = -6,88$, $t = 1,79$, $p < 0,08$). В то же время, рассуждая формально, можно утверждать, что средние значения снизились до коридора нормы.

По всем основным шкалам теста («событие травмы», «вторжение», «избегание», гиперактивация и дистресс) наблюдается статистически достоверная динамика, причем и по интегральной шкале ПТСР присутствует значимая отрицательная динамика (ПТСР(2) = 45,96 ± 1,65; ПТСР(1) = 67,12 ± 1,40; $\square = -21,16$, $t = 9,77$, $p < 0,001$). Указанные различия продемонстрированы на рис. 2.

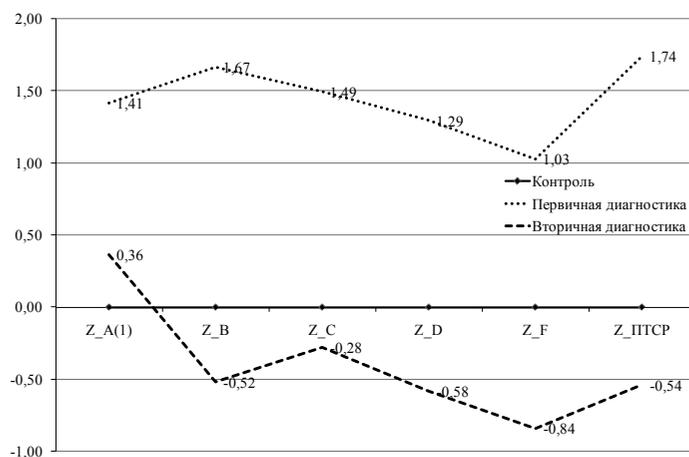


Рис. 2. Динамика значений основных субшкал ОТС у испытуемых экспериментальной группы (Z-баллы)

Выводы и рекомендации. Таким образом, проведенным исследованием подтвердилось, что осуществляемая комплексная реабилитационная программа по превенции суицидальных и аутодеструктивных расстройств, включающая медико-реабилитационные мероприятия (физиотерапевтическое и медикаментозное лечение) и социально-психологические мероприятия (ассоциативную методику психической саморегуляции с элементами эриксоновского гипноза и нейролингвистического программирования), проводимые с военнослужащими и сотрудниками ОВД, ранее участвовавшими в боевых действиях, является эффективной.

Литература:

1. Александровский Ю. А. Пограничные нервно-психические расстройства. Руководство для врачей. – М.: Медицина, 1993. – 230 с.
2. Котенев И. О. Психологическое обеспечение деятельности личного состава ОВД в экстремальных условиях (на опыте психологического обеспечения в период вооруженного конфликта в Чеченской Республике) / И. О. Котенев, Н. В. Андреев, Н. Г. Хохлова, С. В. Долгополов. – М.: Академия МВД России, 1997. – 58 с.
3. Нечипоренко В. В. Особенности организации психиатрической помощи в современных локальных войнах и вооруженных конфликтах / В. В. Нечипоренко, С. В. Литвинцев, В. К. Шамрей, Е. В. Снедков // Военно-медицинский журнал. – 1995. – С. 618–623.
4. Нечипоренко В. В. Психолого-психиатрические аспекты реабилитации участников войны / В. В. Нечипоренко, С. В. Литвинцев, Е. В. Снедков, Ю. К. Маликов, В. Е. Саламатов // Медицинская реабилитация раненых и больных. – М.: Медицина, 1997. – С. 143–156.
5. Петрова Е. А. Совладание с трудной жизненной ситуацией как профилактика суицида // Жизнь как главная ценность человека: Материалы первого круглого стола, посвященного Международному дню профилактики суицидов. – М.: РГСУ, 2008.
6. Петрова Е. А., Смыслов Д. А. Социальная психология личности: Учебно-метод. пособие для студентов/Под ред. Е. А. Петровой. – М.: РГСУ, 2008. – 204 с.
7. Петрова Е. А. Психологическая диагностика общения. – М.: РИЦ АИМ, 2010. – 115 с.

Н. А. Елизарова

Проблемы школьной дизадаптации

Аннотация: в статье рассматриваются вопросы школьной дизадаптации – острой проблемы педагогики, вызываемой многими причинами. Автор называет факторы возникновения трудностей в адаптации к школе и указывает на важность педагогики в решении этой педагогической задачи.

Ключевые слова: адаптация, дети «группы риска», дизадаптация, невротические расстройства, социализация.

Одной из задач образовательной системы является социализация учащихся, которая включает в себя здоровый образ жизни и интеллектуальное развитие, способность к продуктивному общению.

Экологические катастрофы, неблагоприятные социальные условия, конфликтные ситуации в семье и школе вызывают чрезмерное психоэмоциональное напряжение, которое ведет к появлению невротических расстройств и нарушений психического здоровья в форме повышенной возбудимости, агрессивности, конфликтности, эмоциональной лабильности, что, в свою очередь, снижает умственную, физическую работоспособность и ведет к социальной и школьной дизадаптации детей и подростков, появлению детей «группы риска».

К числу основных первичных внешних признаков проявления школьной дизадаптации единодушно относят школьную неуспеваемость и различные нарушения норм поведения.

Атмосфера школьного обучения, складывающаяся из совокупности умственных, эмоциональных и физических нагрузок, предъявляет завышенные требования не только к психофизиологической конституции ребенка и его интеллектуальным возможностям, но и к его целостной личности и, прежде всего, к ее социально-психическому уровню.

Как справедливо замечают исследователи детей «группы риска», «в условиях школьного обучения, при сложившихся в нем традициях, фактором, провоцирующим состояние риска, нарушения взаимодействия ребенка со средой, в большинстве случаев выступают собственно педагогические обстоятельства, несоответствие между режимной, эмоциональной, умственной нагрузкой на ребенка и его возможностями» [2]. В зависимости от того, на каком уровне индивидуальной организации наиболее ярко проявляются трудности, классифицируют состояние риска по следующим основным группам:

- состояние риска академической неуспешности; неуспешность ребенка возникает тогда, когда дидактические требования, предъявляемые к ребенку, не соответствуют зрелости функций организма, обеспечивающих процесс обучения;
- состояние социального риска – поведенческие нарушения, возникающие, когда ребенок защищается от высокой для него нагрузки, предъявляемой школьными требованиями. Такая защита выглядит как утрата учебной мотивации, протест против непрестижного положения в школьной среде;
- состояние риска по здоровью – ухудшение здоровья, когда дети, внешне и внутренне мотивированные к учению, не могут себе позволить защититься от чрезмерной для них нагрузки на поведенческом уровне и принимают ее, работая в режиме сверхнапряжения, что неизбежно приводит к «срыву»;
- состояние комплексного риска – комплексные нарушения по двум, трем направлениям.

*Елизарова Наталья Александровна,
соискатель Новосибирского государственного педагогического университета, факультет педагогики, психологии детства, старший преподаватель кафедры коррекционной педагогики.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru*

Анализ показывает, что понятие школьной дизадаптации является собирательным и включает:

- социально-средовые признаки (характер семейных отношений и влияний, особенности школьной образовательной среды, межличностных неформальных отношений);
- психологические признаки (индивидуально-личностные особенности, препятствующие нормальному включению в учебный процесс; динамика формирования девиантного поведения);
- медицинские признаки, а именно: отклонения психофизического развития, уровень общей заболеваемости и связанной с ним астенизации учащихся.

Все эти признаки затрудняют обучение.

Основой диагностики при таком понимании школьной дизадаптации, как считает Н. В. Вострокнутов [1, с. 9], становится проблемный подход к системе отношения ребенка: «ребенок и его семья (родители)», «ребенок и сверстники», «ребенок и учитель», «ребенок и школа как институт обучения», «ребенок и его психическое и физическое здоровье, личностная самооценка». Важным и необходимым становится анализ влияния отклонений в ведущих системах отношений ребенка на процесс школьной адаптации-дизадаптации. При этом появляется необходимость анализа следующих важных признаков:

1. Неуспешность в обучении по программам (хроническая неуспеваемость, отсутствие учебных навыков, системных знаний).
2. Постоянные нарушения эмоционально-личностного отношения к отдельным дисциплинам и обучению в целом, к учителям, (равнодушно-безучастное, демонстративно-пренебрежительное и др. формы отношения к учебе, проявляемые ребенком).
3. Систематически повторяющиеся нарушения поведения в школьном обучении и в школьной среде (неконтактность, отказ от деятельности на уроке, отказ от посещения школы, противопоставление себя одноклассникам, учителям и т. д.

Преобладание того или иного компонента является ведущим признаком, поэтому типология школьной дизадаптации определяется теми механизмами и причинами, которые лежат в основе ее развития [1, с. 9].

Школьная дизадаптация является частью социальной дизадаптации [2]. Социальная дизадаптация – это нарушенное взаимодействие индивидуума со средой, характеризующееся невозможностью осуществления им в конкретных микросоциальных условиях своей позитивной социальной роли, соответствующей его возможностям.

Под собственно школьной дизадаптацией подразумевается невозможность обучения и адекватного взаимодействия ребенка с окружением в условиях, предъявляемых данному ребенку той индивидуальной микросоциальной средой, в которой он существует [2]. Наиболее часто школьная дизадаптация проявляется в невозможности обучения ребенка по программе, адекватной его способностям, а также в нарушениях поведения, не согласующихся с принятыми нормами.

Школьная дизадаптация представляет собой сложное вторичное социально-личностное явление [2], являющееся результатом нарушенного взаимодействия личности школьника и среды. Роль средовых факторов играют особенности психологического климата в педагогическом коллективе, личностные характеристики учителей, администрации и персонала школы, психогигиенические факторы учебного процесса, взаимоотношения в семье, психическое здоровье родителей ребенка, отношения в среде сверстников и т. п. Любой из перечисленных факторов может создавать предпосылки для возникновения школьной дизадаптации, но центральное место в ее происхождении все же занимают особенности личности ребенка во всем их многообразии в процессе становления и взаимодействия со средой.

Школьная дизадаптация возникает как результат взаимодействия «среды» и «почвы». Соответственно, этиологические факторы, имеющие отношение к возникновению школьной дизадаптации, можно разделить на три группы: а) биологические, б) психологические, в) социальные [3].

Биологические факторы, создающие предрасположенность к школьной дизадаптации, включают органическое поражение Ц. Н. С., ЗПР, соматическую астенизацию, неполноценность речевых функций и др.

К социальным предпосылкам школьной дизадаптации можно отнести жестокость социальных стандартов поведения ученика в школе, чрезмерную перегруженность школьной программы по отношению к психофизиологическим возможностям ребенка, частую смену школ, гипертрофированную оценочную позицию школы по отношению к ученику и др.

Психологические факторы включают когнитивную или эмоционально-волевою незрелость, аномальные типы семейного воспитания, несоответствие когнитивных стилей ученика и учителя, неадекватный стиль поведения учителя в классе.

Суммируя, можно сказать, что школьная дизадаптация чаще всего возникает, когда социально-психологические условия обучения и воспитания оказываются неадекватными психофизиологическим возможностям ребенка.

Н. П. Вайзман считает, что неуспеваемость и отклоняющееся поведение школьников вызваны преимущественно нервно-психической патологией [5]. Однако доболезненные изменения неврологического статуса и психической сферы учащихся в течение учебного года встречаются значительно чаще. Признаки

вегетативной неустойчивости, лабильности «психозмоционального напряжения» обнаруживаются в настоящее время у многих школьников. Это свидетельствует, в первую очередь, о слабости адаптационных механизмов учащихся. Определенное влияние на этот процесс психофизической дизадаптированности ребенка оказывают проявления повсеместно наблюдаемой дисгармоничности ее ретардации (задержки) развития, все чаще встречающаяся соматическая патология, конституциональные нарушения, что является одним из факторов дизадаптации школьников.

Особенностью социальной дизадаптации детей является то, что у них в гораздо меньшей степени, чем у взрослых, развиты защитные и компенсаторные психологические механизмы. Детям доступен гораздо меньший круг социальных контактов и сфер человеческой деятельности, и в силу даже только этого они находятся в гораздо более жестких условиях, чем взрослые – им попросту некуда уйти из плоскости собственной неуспешности, которой чаще всего оказывается школа. В силу традиций учебная деятельность детей признается для них главной и обязательной, и отказ от нее любого учащегося расценивается взрослыми как отклоняющееся поведение. Необходимо признать, что существующие сегодня условия организации образовательного процесса в массовой школе в значительной мере способствуют актуализации и углублению данного явления. Способствуют этому следующие компоненты:

- во-первых, из-за большой (нормативной) наполняемости классов учителя не могут реализовать индивидуальный подход к своим ученикам;
- во-вторых, идея гуманизации образования и воспитания, ориентированная на каждого ребенка, на его потребности и особенности развития, так и не стала главенствующей. Ведущая роль так и осталась за оценкой, средним баллом, выполнением учебных планов, дисциплины и т. д.;
- в-третьих, отсутствие теплой атмосферы во взаимоотношениях участников образовательного процесса;
- в-четвертых, отсутствие в образовательных учреждениях психологов, а там, где они есть, – чрезмерная нагрузка на каждого специалиста и низкий уровень психологической компетенции большинства учителей приводят к невозможности зафиксировать самые первые проявления дизадаптированности учащегося, проводить профилактические мероприятия и своевременную коррекцию на социальный тупик, высокий уровень криминогенности.

Неудовлетворение личностно значимых потребностей ребенка к школе, состояние возникающей при этом потерянности, напряженности и психического дискомфорта разрушительны для растущего человека и разрушение тем сильнее, чем меньше возраст ребенка. В школьные годы особенно уязвимым в этом отношении является период начального обучения. Надо отметить, что проявления школьной дизадаптации на этом возрастном этапе имеют довольно жесткие формы, ее последствия для социального роста личности оказываются губительными. В связи с этим перенос акцента в решении проблемы школьной дизадаптации на предупреждение провоцирующих ее факторов является наиболее действенным путем ее преодоления.

Проблема школьной дизадаптации является междисциплинарной областью научных исследований. Но особое место в исследовании и решении этой проблемы должно принадлежать педагогике, так как больше факторов принадлежит школьным педагогическим влияниям. Младший школьный возраст наиболее подвержен влиянию и восприятию активного формирования дизадаптационных факторов, что также не исключает наиболее эффективную работу педагогов, принимающих своевременные профилактические меры. А так как дизадаптационные факторы и их влияние рассматриваются в педагогике не дифференцированно по отношению к возрастным группам, а как цельный массив – «дизадаптация применительно к школе» [5], то и проблема должна рассматриваться на новом качественном уровне.

Литература:

1. Вострокнутов Н. В. Дети России: насилие и защита. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – М., 1997.
2. Иовчук Н. М. Психопатологические механизмы школьной дизадаптации. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – М., 1995.
3. Корнев А. Н. Школьная дизадаптация и дислексия. Материалы всероссийской научно-практической конференции. – М., 1997.
4. Вайнер Э. Н. Образовательная среда как фактор риска психического здоровья школьника // Практическая психология и логопедия. – 2003. – № 1–2.
5. Вайзман Н. П. Реабилитационная педагогика. – М., 1996.

Е. А. Фролова

Диагностика готовности студентов к профессиональной деятельности

Аннотация: статья посвящена проблемам диагностики готовности студентов к будущей профессии путем осознания себя субъектом собственной профессиональной деятельности и понимания социальной значимости своей профессии. В статье рассматриваются различные подходы к пониманию личности обучающихся. Автор обоснованно аргументирует модели «образа обучаемого» и виды педагогического влияния. В статье выделяются ведущие аспекты, оказывающие непосредственное влияние на процесс педагогической системы управления.

Ключевые слова: диагностика, совершенствование, воздействие, управление, образец, обучаемый, формирование личности специалиста, воспитание, профессиональная компетентность, качество образования.

Фролова Елена Анатольевна,
аспирант кафедры социальной педагогики
Российского государственного социального университета,
специалист по учебно-методической работе.
e-mail: frolena63@mail.ru

Для установления факта теоретической, практической и психологической готовности обучающихся к дальнейшему учению, профессиональной и общественной деятельности необходимо, прежде всего, рассмотреть подходы к пониманию личности обучающихся, не столько как отображение их как объектов описания, сколько как конструкцию выстраиваемую в процессе работы с ними в определенном контексте (социальном, когнитивном, познавательном) и этим контекстом обусловленную.

Такая необходимость вызвана в первую очередь тем обстоятельством, что основным критерием эффективности организованной педагогической системы управления является реализация ее функции (скорее миссии) формирования личности с заранее заданными качествами.

Впервые подобные идеи были сформулированы педагогами дореволюционной России – Корфом Н. А., Бумаковым Н. Ф., Шелгуновым Н. В., Яновским К. П. и получили свое достойное развитие в трудах Блонского П. П., Макаренко А. С., Сухомлинского В. А., Гуровой Р. Г. и многих других известных педагогов, социологов, философов. В частности Макаренко А. С. писал, что развитие педагогики напрямую связано с ее способностью «проектировать личность», то есть диагностично определять такие ее качества и свойства, которые непременно должны быть сформированы в процессе воспитания. Отсутствие диагностического и целостного «проектирования личности» затрудняет постановку проблемы «совершенствования», «оптимизации» педагогического процесса [8].

Гурова Р. Г. предложила в качестве одного из главных показателей эффективности образовательного процесса считать готовность к труду на производстве, дальнейшему образованию и т. д.

В русле современных академических исследований психолого-педагогических проблем личности, в контексте нашего интереса, обращают на себя внимание три направления. Первое из них – это выросшее из социально-когнитивного бихевиоризма Роттера Дж. и Бандуры А. мощное направление, основанное на изучении когнитивных факторов и механизмов самодетерминации – системы убеждений, направляющих мотивацию и регулирующих поведение. Второе – это группа теорий, наиболее разработанными из которых являются теории, базирующиеся на этогеническом подходе Харре Р. (1983 г.) и «социальной экологии» Шоттера Дж. (1984 г.); главным в этих теориях является тезис о изначальной интегрированности личности в социум, в котором действует определенная система правил («грамматики») поведения. Одним из основных аспектов готовности личности к выполнению определенной социальной деятельности является усвоение из социального окружения этих правил.

И, наконец, третье направление аккумулировало в себе идеи Мерлина В. С., которые нашли преломление в концепции метаиндивидуального мира Дорфмана Л. Я., и теорий в русле деятельностного подхода, развиваемых многими авторами, в числе которых Асмолов А. Г., Братусь Б. С., Василюк Ф. Е., Леонтьев Д. А., Петровский А. В., Слободчиков В. И., Субботский Е. А. и другие. Нельзя также не упомянуть концепцию Журавлева В. И. о «эталонной модели личности» обучающегося. Журавлев В. И. считал, что такая модель – «это педагогическая интерпретация социального заказа педагогами» [3, с. 86].

Таким образом, можно констатировать, что из всего многообразия подходов к пониманию личности обучающегося, его роли в организованной педагогической системе обучения (управления) выделяются следующие аспекты этой проблемы, оказывающие непосредственное влияние на процесс педагогического воздействия. Здесь на первое место выходят механизмы моделирования «образа обучаемого», от которого впоследствии зависит форма, содержание и инструментальные приемы, направленные на практическую реализацию педагогического влияния. Известны следующие представления подобных «образов»: а) обучаемый как сумма знаний, умений и навыков; как устройство по переработке информации; б) обучаемый как система инстинктов и потребностей; в) обучаемый как «запрограммированный механизм»; как система реакций на внешние и внутренние возбуждающие факторы; г) обучаемый, осуществляющий выбор, выразитель смыслов и ценностей или, в широком смысле, обучаемый как «деятельностный человек» [8].

Если за основу взять образ «объекта ощущающего» (“а”), то неизбежно придется опираться на так называемую компьютерную метафору, согласно которой человек – это устройство по переработке информации. В педагогической практике это означает, что личность сводится к сумме знаний, ее действия расцениваются как продукт приобретенных ранее умений, прошлого опыта, а процесс «воспитывающего управления» личностью студента подменяется убеждениями, уговорами, то есть чисто словесными воздействиями. В результате преобладания подобного подхода при управлении учебно-познавательным процессом и обучении в целом происходит, по образному выражению Асмолова А. Г., обогащение информацией и «обнищание души».

Если в процессе реализации педагогической технологии управления опираться на образ «человека-потребителя» (“б”), то структурируется особый тип личности обучаемого – интеллектуально пассивного потребителя информации.

Трактовка личности студента в виде «запрограммированного механизма» (“в”) сводит педагогическое воздействие к удачному подбору стимулов и подкреплений, на которые должны реагировать «живые социальные автоматы». Если концепция личности исходит из образа «человека-деятеля» (“г”), то обучаемый представляется как субъект ответственного выбора, стремящийся к достижению поставленной цели. При этом центральным звеном педагогического управления становится поиск оптимальных форм организации совместной деятельности и общения между обучаемыми в системе субъект-субъектных отношений.

Сказанное иллюстрируется в виде таблицы, где обозначены «образы обучаемого» и кратко сформулированы виды педагогического влияния, которое необходимо при выборе той или иной модели.

Таблица. Модели «образа обучаемого» и виды педагогического влияния

Номер модели	Модель «образа обучающегося»	Виды педагогического влияния
1	«Ощущающий объект», система знаний, умений, навыков	Убеждения, уговоры, чисто словесные воздействия
2	«Потребитель информации», система инстинктов и потребностей	Удовлетворение различных потребностей и желаний, подкреплённых системой мотивов
3	«Запрограммированный механизм», система реакций на возбуждающие факторы	Удачный подбор стимулов и убеждений
4	«Деятельностный человек», система избирательного и ответственного выбора	Поиск оптимальных форм организации совместной целенаправленной деятельности и общения

Из анализа рассмотренных моделей не должно однозначно следовать, что «плохие» модели – это первые три, а «хорошая» только четвертая, которую следует всегда брать за основу. При некоторых обстоятельствах и в отдельные моменты времени (хотя и достаточно короткие) действенной может оказаться, скажем, первая модель, когда словесные убеждения и доводы приводят к удовлетворительным конечным результатам учения. Другой вопрос, в группах какого уровня обучаемых подобные модели (в первом приближении) оказываются приемлемыми?

Основой дальнейшего изучения личности студента и, соответственно, диагностики его готовности к профессиональной и общественной деятельности, по нашему мнению, должны быть подходы, в которых локализован круг задач и однозначно оговорены взаимосвязи между ними. Это предполагает решение двух основных вопросов, формулировка которых звучит следующим образом: 1) Что есть (находится в наличии, имеет место факт, экспериментально установлено) и что может быть в развивающейся личности в условиях целенаправленных управляющих воздействий? 2) Что и как должно быть сформировано в личности студента, чтобы он соответствовал заданным требованиям, предъявляемым к нему на каждой фазе педагогического влияния?

В процессе решения первого вопроса диагностируется исходный уровень сформированности личностных качеств у конкретных студентов, оцениваются результаты воспитательной работы и процесса формирования личности (с какими проблемами и трудностями пришлось столкнуться); определяется круг продуктивных и малопродуктивных приемов фактического влияния на личность.

Ответом на второй могут быть разработанные подходы к процессу формирования личности студентов, приемы и способы осуществления поставленной цели и т. д.

В то же время строго разграничить обозначенные позиции, особенно в условиях педагогической практики, вряд ли удастся. Более того, с определенной долей истины, можно утверждать, что последние образуют нерасторжимое единство. Так, бессмысленно изучать формирование личности в процессе управления, если не знать, какими методами необходимо пользоваться, какие цели при этом преследуются и не стремиться улучшить эти методы. Такой же результат ожидает, если не определить реальные характеристики обучаемых, не знать причины негативных качеств, которые в них возникают, не видеть противоречащих друг другу психологических последствий педагогического управления.

В этих условиях задача педагога как субъекта управленческой деятельности заключается в корректном, с научной и практической точек зрения, определении в целях последующего регулирования (корректирования), что было и что стало в структуре развивающейся личности в результате педагогического воздействия. При этом только знание структуры личности, ее переходных состояний дает возможность получить «оптимальные» результаты диагностируемого явления или процесса [7, с. 41].

Изучение структуры личности целесообразно вести на уровне микро- и макроподходов. В первом, преобладает «внутренний» анализ свойств и элементов, совокупность которых и образует личность. Второй характеризует личность как систему, состоящую из интраиндивидуальной, интериндивидуальной и метаиндивидуальной подсистем.

Специалисты, которые придерживаются микроподхода при изучении личности, считают, что достаточно выделить три ее свойства: взаимосвязь и взаимообусловленность совокупности основных элементов личности; активную деятельность, направленную на познание и преобразование окружающего мира; устойчивость, позволяющую прогнозировать поведение личности – и на основе этого достаточно эффективно управлять ею [4].

В структуре личности также наблюдается три основных элемента: направленность, способность и характер. Направленность создает устойчивую ориентацию поведения обучаемого независимо от начальной (конкретной) ситуации, обуславливает его цели и мотивы. Выделяются три типа направленности личности, одновременно присутствующие в различной степени у любого из обучаемых: на взаимодействие, на задачу и на себя.

Направленность на взаимодействие означает, что студент стремится поддерживать хорошие отношения со всеми членами учебной группы, совместно решать возникающие проблемы независимо от цели деятельности и собственной роли в ней.

Направленность на задачу предполагает, что студент делает упор на достижение поставленной цели, на получение реальных результатов, на овладение новыми для него знаниями и навыками и т. п.

Направленность на себя состоит в стремлении обучаемого решать свои проблемы, добиваться повышения собственной значимости и при любой возможности делать это за счет других.

Знание направленности личности членов учебной группы, определяемой путем наблюдений и специальных тестов, дает возможность педагогу найти правильный подход к студентам и тем самым облегчает процесс управления их учебно-познавательной деятельностью.

Второй элемент структуры личности определяет способности, то есть «такие психологические особенности человека, от которых зависит успешность приобретения знаний, умений и навыков, но которые сами к наличию этих знаний, умений и навыков не сводятся».

Способности к сложным видам деятельности – комплексное структурно-психическое образование, специфический синтез свойств, «интегральное качество ума», охватывающее практически все его стороны и динамично развивающееся в процессе соответствующей деятельности. Однако все составляющие способностей нельзя сводить к индивидуальным особенностям психических процессов. Наряду с индивидуальными особенностями психических процессов компонентами способностей являются специальные образования, сформированные к данному виду деятельности и не сводимые к ощущению, памяти, восприятию, воображению. Они формируются на базе тех или иных особенностей психических процессов, но включают и эмоционально-волевые моменты, элементы отношений, имеют личностную окраску [6].

Третий элемент личности – характер, подробно анализируется во многих из приведенных источников и поэтому в «чистом виде» здесь не рассматривается.

С позиции макроподхода в структуре личности студента имеют место «три образующие, три подсистемы: индивидуальность личности (интраиндивидуальная подсистема), ее представленность в системе межличностных отношений (интериндивидуальная) и, наконец, – в других людях (метаиндивидуальная)».

Первая объединяет в своем составе темперамент, способности, характер. Однако индивидуальность личности – необходимая, но недостаточная характеристика структуры личности обучаемого, так как, будучи интегрирована в систему межличностных отношений, она не может быть заключена внутри тела индивида, а «обнаруживает себя в пространстве межличностного взаимодействия».

Поэтому, как отмечают Брушлинский А. В., Зинченко В. П., Кондратьев М. Ю., Лейтес Н. С. Петровский А. В. и др., «одну из характеристик структуры личности следует искать в пространстве... которое составляет интериндивидуальную подсистему личности».

Представленность личности в других людях характеризует третью составляющую ее структуры – метаиндивидуальную, которая в педагогическом пространстве состояний представляется в виде двух ортогональных проекций на «плоскости» взаимодействия «педагог-студент» и «студент-студент». В том и другом случае в центре внимания оказываются вопросы, связанные с оценкой «вклада», который субъект оказывает на других людей посредством своей деятельности. В большей степени это касается механизмов взаимодействия в системе «педагог-студент», где речь идет об активном процессе, который иногда именуется как «продолжение себя в другом» не только в момент педагогического воздействия на обучаемого, но и за пределами этого непосредственного взаимодействия. Здесь особую «весовую» ценность обретает компетентность и авторитет субъекта управленческой деятельности [2].

Складываясь в системе межличностных отношений, авторитет проявляется как результат того вклада, который субъект управления вносит своей деятельностью не только в процесс учения, но и в изменения интеллектуальной, нравственной, эстетической и эмоциональной сфер обучаемых, приобретая при этом их личностный смысл.

Весь «ансамбль», синтез свойств, характеристик и элементов личности, как значительно более широкое понятие, чем любое из них, мы считаем возможным называть готовностью (пригодностью) студентов к деятельности, будь то в условиях производства или дальнейшего (послевузовского) обучения.

Понятие «готовность к высокопродуктивной деятельности в определенной области труда» использовал в своих работах Б. Г. Ананьев. С. Л. Рубинштейн связывал термин пригодность с понятием собственно способностей. Хотя на практике не редки случаи расхождения готовности (склонности) и способности. Действительно, студент X, обладая, по мнению всех педагогов, очень хорошими способностями к изучению «определенных» дисциплин, недолюбливал их. Поскольку собственно способности не сочетались у него со склонностями, то «диагноз» может быть таков – способен, но не пригоден в силу отсутствия склонностей.

Кроме того, известна гипотеза об иерархическом характере структуры готовности обучаемых «к профессиональной деятельности в условиях учебного познания». В доказательство выдвинутой гипотезы авторы цитируемой монографии утверждают, что «профессиональные качества будущих специалистов являются, с одной стороны, продуктом приобретенных знаний, умений и навыков, а с другой – желания и готовности употребить их на практике. Отсюда на первом, самом низком уровне расположена теоретическая и практическая готовность обучаемого к профессиональной деятельности». Более высокий, второй уровень, имеет психологическая готовность, которая вызывается мотивом учебно-познавательной деятельности и проявляется как отношение личности [1, с. 117].

Психологическая готовность обусловлена, прежде всего, мотивационным аспектом учебно-познавательной деятельности и наличием определенного сочетания качеств обучаемого, а именно:

- 1) активного положительного отношения к конкретному виду деятельности, склонности заниматься ею;
- 2) ряда характерологических черт, в первую очередь трудолюбия, организованности, целеустремленности, а также устойчивых интеллектуальных чувств – удовлетворенности выбранной профессией или от напряженной умственной работы, радости творчества и т. д.;
- 3) благоприятных для осуществления деятельности психических состояний, например состояния сосредоточенности, заинтересованности;
- 4) определенных знаний, умений и навыков в соответствующей области; если студент не имеет минимума знаний, умений и навыков, например, в области радио- или иной специальности, то он не может быть пригоден даже к заурядной работе в соответствующей сфере деятельности;
- 5) индивидуально-психологических особенностей в сенсорной и умственной сферах, отвечающих требованиям данной деятельности.

Знание внутренних механизмов блоков «теоретическая готовность» и «практическая готовность» поможет экстраполировать готовность студентов к самостоятельной профессиональной деятельности. Прозрачность этих механизмов зависит от того, насколько динамично студенты преодолевают воспроизводящие, реконструктивно-вариантные и частично-поисковые уровни познавательных действий, каков их темп продвижения (прохождения) по этим уровням [5].

Следовательно, готовность к деятельности не может быть обусловлена только наличием способности или любой другой характеристикой личности. Она определяется основными критериями эффективности организованной педагогической системы управления при подготовке студентов к профессиональной деятельности.

Литература:

1. Алексюк А. М., Аюрзанайн А. А., Пидкасистый П. И., Козаков В. А. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: Уч. пособие. – К.: ИСИО, 1993. – 336 с.
2. Брушлинский А. В. Психология субъекта и его деятельность. Современная психология: Справочное руководство / Под ред. В. Н. Дружинина. – М., 1999.
3. Журавлев В. И. Педагогика в системе наук о человеке. – М., 1990.
4. Зинченко В. П. Человек развивающийся. – М., 1994. – 304 с.
5. Кондратьева Л. Л. Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалистов с высшим образованием. – М., 1977.
6. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1985. – 304 с.
7. Макаренко А. С. Педагогические сочинения: В 8 т. – Т. 4.– М., 1984.
8. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. – М., 1982. – 255 с.

Л. Н. Лиходеева

Задачи и содержание логопедического обследования при нарушениях письменной речи

Аннотация: дисграфии – явления, возникшие на пересечении биолого-психологических и социокультуральных закономерностей, поэтому их диагностика должна быть комплексной – включать клинико-психологические и психолого-педагогические методики. Основные задачи диагностики нарушений письменной речи: уточнение характера трудностей и степени отставания в овладении навыками чтения и письма, диагностика уровня интеллектуального развития ребенка, исследование устной речи, основных языковых средств и речевых навыков, необходимых для овладения грамотой, анализ психопатологической картины в двух ее основных аспектах – выраженности психоорганической симптоматики и реакции ребенка на трудности в учебе.

Ключевые слова: письменная речь, устная речь, формирование речевой функции, формирование процесса письма, дисграфия, нарушение устной речи, нарушение письменной речи.

В логопедической литературе представлено большое количество методик обследования речи (Филичева Т. Е., Чиркина Г. В., Жукова Н. С., Мастюкова Е. М., Усанова О. Н., Волкова Л. С. и др.). Объединяет их то, что они с разной степенью подробности анализируют фонетико-фонематический, лексический, грамматический уровни развития речи и составляют суждение о связной речи ребенка.

При анализе речевых нарушений обязательно учитываются возраст ребенка, его социальное и семейное окружение, возможные этиологические и патогенетические факторы речевых расстройств.

В клинико-педагогическом анализе нарушений речевого развития определяющая роль отводится *психолингвистическим критериям*, позволяющим представить, что нарушено в речи, и на основе этого отграничить одно нарушение от другого:

- нарушения формы речи – устной или письменной;
- нарушенный вид речевой деятельности применительно для каждой из форм (для устной речи – говорение или слушание (восприятие), для письменной – письмо или чтение);
- нарушенный этап (звено) порождения или восприятия речи: для продуктивной речи, говорения и письма, этапы внутреннего и внешнего оформления высказывания; для рецептивной речи – слушания и чтения;
- нарушения сенсорного или рецептивного характера;
- нарушенные операции оформления высказывания на том или другом этапе процесса порождения или восприятия речи;
- нарушенные средства оформления высказывания – языковые (лингвистические) или произносительные единицы.

Поступление в школу для большинства детей, особенно не получивших дошкольного обучения, означает начало нового этапа в развитии речи – этапа овладения ее письменными формами.

Термин «письменная речь» объединяет, согласно Л. Р. Зиндеру, три фактически разные категории явлений:

Лиходеева Людмила Николаевна,
кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой дошкольного, начального и специального образования Костанайского государственного педагогического института.
e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

1. Как особая семиотическая система графических знаков письма связано с устным языком и в то же время достаточно автономно. По мнению А. А. Леонтьева, в мозгу грамотного человека существуют две языковых системы, а в языковом коллективе – два стандарта (устно-языковой и письменно-языковой).
2. Как способ перекодирования письмо представляет собой набор правил перехода от одной системы символов к другой, от звукового языка к письменному (правописание) и включает операции символизации и моделирования фонематической структуры слова с помощью графических знаков.
3. Как особая форма коммуникации письменная речь реализуется с помощью системы письменных знаков в эпистолярной продукции, дневниковых записях, литературном творчестве. Ее особенностью является монологический и сугубо контекстный характер.

Три описанных феномена объединяются понятием «письмо», представляя его психолингвистические аспекты.

Развитие письменной речи усиливает воздействие языка на мышление и на саму интенсивность языкового общения, значительно увеличивая возможности языка как средства оформления мысли.

Трудности усвоения письма ребенком связаны не только с тем, что это символы второго порядка (символические обозначения слов, которые сами являются символами), но и с высокой степенью произвольности акта письма, а также с наличием у него сложноорганизованной сенсомоторной базы.

Письменная речь, согласно Л. С. Выготскому, развивается путем перехода от рисования вещей к рисованию речи. Овладение письменной речью означает усвоение особой и сложной символической системы знаков, поэтому письмо является продуктом длительного развития ВПФ, личности и поведения ребенка. Как показали сравнительные исследования письма взрослых и детей, у детей в ходе его развития не только отдельные операции объединяются, автоматизируются и т. д., но кроме этого отмечается участие в письменной речи отдельных психических процессов, то есть психологическое содержание письма меняется в процессе развития.

Нарушения письменной речи определяются как дисграфия и дислексия.

Дисграфия – это стойкая неспособность к овладению навыками письма по правилам графики при достаточном уровне интеллектуального и речевого развития и отсутствии грубых нарушений зрения или слуха.

К настоящему времени исследованы и сформулированы *некоторые психологические предпосылки формирования письма*, нарушение или несформированность которых ведет к различным трудностям выработки его навыка:

- сформированность или сохранность устной речи, произвольное владение ею, способность к аналитико-синтетической речевой деятельности;
- сформированность или сохранность разных видов восприятия, ощущений и знаний, а также пространственного восприятия и представлений: зрительно-пространственного и слухо-пространственного гнозиса, сомато-пространственных ощущений, знание и ощущение схемы тела, «правого» и «левого»;
- сформированность двигательной сферы – тонких движений, предметных действий;
- сформированность абстрактных способов деятельности, что достигается при постепенном переводе ребенка от действий с конкретными объектами к действиям с абстрактными объектами (символами);
- сформированность общего поведения – регуляции, саморегуляции, контроля за действиями, намерений, мотивов поведения.

Обязательное участие в формировании всех описанных предпосылок, констатирует Л. С. Цветкова, а также всех звеньев структуры письма и в дальнейшем осуществлении этого процесса особенно четко прослеживается при его патологии.

В *структуру процесса письма* включается, по крайней мере, три взаимодействующих уровня:

1. Психологический – решает задачи формирования мотивов, интереса к письменной речи, смыслового содержания информации, регулирует и контролирует деятельность письма/
2. Психолингвистический – обеспечивает письмо языковыми средствами реализации процесса, то есть осуществляет перевод внутреннего смысла и содержания, формирующихся на психологическом уровне, в лингвистические коды – лексико-морфологические и синтаксические единицы, то есть в слова, фразы, тексты/
3. Психофизиологический – осуществляет совместную работу нескольких анализаторных систем, лежащую в основе письменной речи.

Диагностика нарушения навыка письма предполагает анализ сформированности каждого из названных уровней. Исследованиями показана тесная связь трудностей формирования и недоразвития письма у младших школьников не столько с недоразвитием речи, сколько с несформированностью невербальных форм психических процессов – зрительно-пространственных представлений, слухо-моторных и оптико-моторных координаций, общей моторики, с несформированностью внимания, а также целенаправленности деятельности, саморегуляции, контроля за действиями и т. д.

Дисграфии, по мнению А. Н. Корнева, – явления, возникшие на пересечении биолого-психологических и социокультуральных закономерностей, поэтому их диагностика должна быть комплексной – включать клинико-психологические и психолого-педагогические методики. В процессе обследования должны принимать участие три специалиста – психиатр, психолог и логопед.

А. Н. Корнев формулирует основные задачи диагностики нарушений письменной речи:

1. Уточнение характера трудностей и степени отставания в овладении навыками чтения и письма.
2. Диагностика уровня интеллектуального развития ребенка.
3. Исследование устной речи, основных языковых средств и речевых навыков, необходимых для овладения грамотой. Необходимо сопоставить степень выраженности затруднений в письменной речи и уровень развития устной речи и выявить речевые функции, несформированность которых создает патологическую основу расстройства.
4. Анализ *психопатологической картины* в двух ее основных аспектах – выраженности психоорганической симптоматики и реакции ребенка на трудности в учебе. Первое существенно влияет на прогноз и определяет выбор лечения, второе – определяет возможности коррекционной работы в зависимости от активного или пассивного участия ребенка, наличия протестного поведения и т. п. и потребности в психотерапевтическом лечении.

В связи с анализом нарушений речи необходимо выделить как особую проблему стойкую низкую обучаемость детей школьному курсу родного языка. По различным данным, к стойко неуспевающим по этому предмету относятся 25–32 % учащихся. Причины этого явления различны.

Основную особенность родного языка как учебного предмета составляет взаимосвязь имеющихся и вновь складывающихся средств коммуникации (в норме – письменной речи). С началом школьного обучения язык становится для ребенка предметом особой деятельности, требующей осознанного подхода к его единицам и правилам функционирования. Употреблявшиеся на автоматизированном уровне грамматические формы и синтаксические конструкции должны усваиваться заново, на уровне постепенно усложняющихся и развивающихся абстрактных понятий.

Дисорфография – в настоящее время мало изученный вид нарушений письма – стойкая специфическая неспособность освоить орфографические навыки, несмотря на знание соответствующих правил.

По данным А. Н. Корнева, к дисграфии приводит, прежде всего, неполноценность фонематического анализа, а к дисорфографии – морфологического. Поэтому последнюю можно определить как *морфологическую дисорфографию*. Кроме собственно речевых трудностей существенную роль в возникновении стойких ошибок играют дефицит произвольной концентрации, переключения и распределения внимания, нарушения слухоречевой памяти.

Особый, еще менее изученный, род нарушений овладения родным языком представляет стойкая неспособность овладеть синтаксическими правилами на письме – *синтаксическая дисорфография*. Перспективным в плане экспериментального изучения является определение ранних дифференциальных признаков, позволяющих отличить нарушения письма, связанные с неполноценным усвоением правил, от собственно дисорфографии, при которой страдает способность применять эти правила.

Литература:

1. Зиндер Л. Р. Очерк общей теории письма. – Л., 1987.
2. Корнев А. Н. Нарушения письма и чтения у детей. – СПб., 1997.
3. Логопедия / Под ред. Л. С. Волковой. – М., 1989.
4. Цветкова Л. С. Нейропсихология счета, письма и чтения: нарушение и восстановление. – М., 2000.

Е. А. Петрова, Л. М. Эррера

Психологические аспекты изучения личности и имиджа представителей молодежных субкультур

Аннотация: в статье изучается феномен молодежной субкультуры в современном обществе в целях создания психологического портрета среднестатистического ее представителя. Обследовалось 172 представителя молодежных субкультур (готы, эмо, панки, хиппи и др.) при помощи теста «рисования дерева» Карла Коха. В результате выявлено несоответствие впечатления, производимого имиджем молодежных субкультур на официальное общество, внутреннему содержанию личности маргинальной молодежи. Сделан вывод о необходимости перехода от негативистских предубеждений старшего поколения к конструктивному и направляющему диалогу с молодежью.

Ключевые слова: молодежные субкультуры, имидж, личностные характеристики, альтернативная культура, самоактуализация, психологический портрет.

Петрова Елена Алексеевна,
доктор психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой социальной психологии
Российского государственного социального уни-
верситета.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Эррера Лариса Михайловна,
кандидат психологических наук, доцент кафе-
дры основ экономической теории и социологии
Новомосковского филиала Российского химико-тех-
нологического университета им. Д. И. Менделеева.

e-mail: regionculture@mail.ru

Молодежная культура – одно из самых сложных явлений современного социума. В свою очередь, в общем понятии культуры можно выделить такие составляющие, как субкультура и контркультура. Под культурой обычно понимают характерную какому-либо обществу систему ценностей, поведенческих установок, особую ментальность, что и находит свое воплощение в образе жизни и жизненном стиле данного общества. Но сама по себе культура неоднородна, многообразна и полна противоречий. Обычно человек не в состоянии полностью воспринять ее, так как прикреплен лишь к одному из ее пластов. Можно выделить городскую и сельскую культуры, взрослую, детскую, молодежную, аристократическую, демократическую и т. д. Внутри различных социальных и демографических общностей рождаются специфические культурные феномены. Они закрепляются в определенной системе ценностей, жизненных установок, поведенческом стиле, языке, имидже, сознании. Такие феномены называют субкультурами. Субкультурные пласты достаточно автономны и не стремятся заменить собой господствующую культуру. Напротив, субкультура содержит в себе социально-культурные признаки – атрибуты, ритуалы, поведенческие коды и прочее – в определенной изоляции от иного культурного слоя. При этом важно подчеркнуть различие между понятиями «субкультура» и «контркультура». Понятие контркультуры в современной культурологии имеет, как правило, два значения. Во-первых, для обозначения социально-культурных установок, противостоящих фундаментальным принципам официальной культуры. Во-вторых, понятие контркультуры отождествляется с западной молодежной субкультурой 60-х годов, проявившейся в бурном протесте против господствующих ценностей и неприятия «культуры отцов». Неформальное молодежное движение существует как стихийный, неуправляемый (государством) процесс. Возникновение и существование этого явления не сводится лишь к особенностям возрастной психологии, оно связано с целым рядом объективных причин. В развитом обществе возникновение альтернативных форм культуры неизбежно, оно порождается самим фактом развитых социальных отношений. Этот процесс абсолютно здоровый и нормальный. Культура любого общества, а демократического в особенности, должна впитывать, ассимилировать, переосмысливать эти ответвления. Попытки запретить,

уничтожить порождают наиболее уродливые формы, например, протестные, агрессивные, фашиствующие группы. В целом же альтернативные формы культуры ведут к обогащению и омоложению всех существующих культур [1, с. 8–9]. Поскольку культура представляет собой саморазвивающуюся систему, она выталкивает из себя, оставляет в прошлом все отжившее, сдерживающее ее развитие и одновременно вбирает, осваивает новые прогрессивные, перспективные формы и явления. В социально-психологическом плане неформальная культура демонстрирует извечный конфликт «отцов» и «детей». Его острота обуславливается состоянием общества, а также степенью несоответствия идеалов и реальности жизни. В основе конфликта лежит переоценка ценностей молодежью. По результатам исследований высшими ценностями для нее являются любовь и дружба, а не деньги и материальные ценности. Молодежь как наиболее чуткая, восприимчивая и мобильная группа первой воспринимает новые формы развития в сфере досуга со всеми позитивными и негативными явлениями. Максимум ее интересов и запросов не может удовлетворить официально существующая система социокультурных институтов. Многочисленные исследования молодежных объединений главным образом уделяют внимание типологии и классификации, а не углубленному их анализу. При этом изучаются, прежде всего, политизированные и общественно полезные или антисоциальные объединения, типа неонацистов. Остаются в тени подростковые группы по месту жительства, возникающие и существующие ради удовлетворения своих потребностей, интересов и поддерживающие полулегальный статус. Их деятельность, как и других неформальных групп, не регламентирована правовыми документами, не подотчетна государственным и общественным организациям. Они подчеркнуто развивают свою субкультуру, для которой характерна замкнутость и альтернативность. Целью данного исследования являлось определение соответствия восприятия обществом внешнего вида молодежных субкультур реальным психологическим качествам личности представителей маргинальной молодежи.

В исследовании применялась методика Карла Коха «тест рисования дерева», при помощи которой выявлялись особенности психического развития у представителей молодежных субкультур. В исследовании принимало участие 162 человека, проживающих в Туле, Новомосковске (Тульская область) и Беларуси (город Минск). Обследованы представители следующих молодежных субкультур: готы, эмо, панки, фрики, металлисты, альтернативщики, хиппи, ролевики, клаберы, рокеры, кислотники.

Результаты тестирования:

Выделены основные личностные качества среднестатистического представителя молодежных субкультур (расположены по убывающей значимости).

Личностные характеристики представителей молодежных субкультур (в %):

1. Нормальное чувство собственного достоинства, самолюбие, уравновешенность характера, спокойность, зрелость, самовыражение, поза, самомнение, желание нравиться, щегольство, амбивалентность – 66,13.
2. Преобладание интеллекта, духовные наклонности, идеализм, способность к воодушевлению, недостаток чувства реальности, переменчивость – 59,6.
3. Фантазирование, мечтательность, жизнь в выдуманном сказочном мире, дар наблюдательности, страх перед реальной жизнью, детскость, наивность – 43,5.
4. Ненахождение общего языка с окружающим миром, способность выйти за рамки дозволенного, «переступить», высокие цели, усиленное стремление к деятельности – 32,25.
5. Высокая чувствительность, сезитивность, впечатлительность, тонко чувствующая натура, легкая сообразительность, понятливость, общительность – 32,2.
6. Оборонительное поведение, колкость, ранимость до враждебности – 32,2.
7. Энтузиазм, азарт, активность, «горящий» человек, стремительность, порывистость, задор, приподнятость настроения, способность к воодушевлению, сильная подчеркнутость мира желаний, отсутствие сдерживающего самоконтроля, вспыльчивость – 30,6.
8. Стремление к переживаниям, самоуверенность, самонадеянность, потребность в значимости, желание нравиться, щегольство, невнимательность, переменчивость – 28,8.
9. Неисследованное притягивает, открытость отдаленным целям, несамостоятельность, несерьезность, находящийся в процессе становления, неопределенность, порывистость, горячность – 17,7.
10. Ощущение давления на себя, притесненность, состояние принужденности – 17,7.
11. Замкнутость, закрытость, робость, застенчивость – 16,1.
12. Дар наблюдательности по отношению к внешнему, живость, легкость, стремление к выражению, к проявлению, детская радость, потребность в признании, в поощрении, декоративная жилка, изобразительный дар – 16,1.
13. Самобытность, черпающий из подсознания, традиционность, серьезность, поиски опоры, неустойчивость, двойная жизнь – 14,5.
14. Дар изобразительности, покой, впечатлительность, индифферентность, подверженность влиянию – 14,5.

15. Продуктивность, производительность, лабильность, полнота переживаний, способность увлекаться, дар импровизации – 14,5.
16. Общественные отношения, преданность, самоотверженность, привязанность, позитивная установка по отношению к жизни – 12,9.
17. Обращенность внутрь, мечтательность, медитация, привязанность к прошлому или к матери, мечта-ния наяву, самостоятельность – 12,9.
18. Одаренность, собственные идеи, изобретательность, простота, чистосердечность, способность вы-йти за пределы обычаев, условностей – 11,2.
19. Лабильность, мечтательность, зависимость от настроения – 9,6.
20. Увлекаемость, способность к самоотдаче, к преданности, увлечение делом, способность уйти в дело с головой, готовность прийти на помощь – 8,06.
21. Усердность, послушность, корректность, школярство – 8,06.
22. Жажда успеха, потребность в значимости, честолюбие, демонстрация своих способностей – 6,45.

Важное значение имеют некоторые показатели с нулевыми данными, так как они являются индикатора-ми присутствия противоположного качества. Например, недостаточная самостоятельность с нулевым по-казателем у всех опрошенных позволяет сделать вывод о самостоятельности у всех опрошенных. У опро-шенных абсолютно отсутствуют такие качества, как:

- чувство неполноценности, одиночество
- склонность к ручной работе;
- раздражительность, аффектация;
- зажатость, робость;
- агрессивность;
- нарциссизм и флегматичность;
- аддитивное мышление;
- мошенничество и авантюризм;
- неестественность, натянутость;
- невроз;
- слабая устойчивость, недостаточная самостоятельность;
- излишняя обидчивость.

Исходя из проведенного исследования, мы составили психологический портрет среднестатистического представителя молодежных субкультур: это уравновешенный, спокойный молодой человек (девушка), с достаточно высокими интеллектуальными данными, обычно имеющий дар наблюдательности, склонный к фантазированию, еще не вошедший во взрослую жизнь, а потому проявляющий некоторую детскость и наивность, с энтузиазмом исследующий внешний мир, увлеченно импровизирующий с желанием понравиться, часто при этом выходя за рамки общепринятого в официальной культуре (за рамки дозволенного). Как результат – иногда ощущает давление на себя со стороны взрослых.

Получившийся психологический портрет радикально отличается от наших представлений о молодеж-ных субкультурах, которые опираются в основном на внешний вид ее представителей. В повседневной жизни человек связывает внешний облик с определенными качествами личности. Наблюдая маргиналь-ный внешний облик молодежных субкультур, мы приписываем им определенные психологические харак-теристики.

Рассматривая эту проблему, выдающийся психолог С. Л. Рубинштейн писал: «В повседневной жизни, общаясь с людьми, мы ориентируемся в их поведении, поскольку мы как бы «читаем» его, то есть рас-шифровываем значение его внешних данных и раскрываем смысл получающегося таким образом текста в контексте, имеющем свой внутренний психологический план. Это чтение проистекает бегло, поскольку в процессе общения с окружающими у нас вырабатывается определенный, более или менее автоматический функционирующий подтекст к их поведению» [4, с. 180].

Считается, что внешний вид молодежных субкультур – это протест современному обществу. Люди, ста-вившие себя вне рамок общественной морали, существовали во все времена. Менялась лишь форма такого протеста в зависимости от эпохи, культуры, политики, особенностей страны. Панки с ирокезами, пирсин-гованные альтернативщики в футболках с надписью «Slipknot», растаманы с дредами в цветных беретиках, романтические и загадочные готы – перечислять можно долго... Они ведут наполненный индивидуаль-ностью образ жизни. Другими словами, уход в субкультуру можно рассматривать не только как протест обще-ству, но и как способ найти себя, определить ценности в жизни, найти единомышленников. Ведь каждая субкультура – это, прежде всего, философия.

По нашему психологическому портрету мы видим, что неформалы легко и свободно воспринимают жизнь, часто отмечают нынешние стереотипы успешности (такие как деньги, карьера) и поэтому готовы создавать новые (душевное равновесие, дружба).

Но возникает проблема, которая может привести к кризису всей неформальной культуры, – когда дети и подростки становятся жертвами поверхностного восприятия каждого из течений. Большинство представителей современной молодежи поддаются веянию моды на неформализм. Они хотят выделиться из толпы, одеваться в особом стиле, быть «не такими как все»... И вокруг стало «слишком много непохожих». Большинство подростков не хотят понять смысл движения, они вообще не думают о самой идее неформального течения, а просто пытаются всячески соответствовать выбранной субкультуре, с единственной целью – привлечь внимание. Здесь уже действует формула: «мировоззрение ничто, имидж – все». А ведь все дело не во внешних атрибутах поведения, а в ценностях подростка. Конечно, среди неформалов стиль имеет значение, ведь это один из способов самовыражения. То есть одним своим внешним видом ты хочешь что-то сообщить обществу, но проблема современной молодежи в том, что сказать-то бывает совсем нечего!

Старая пословица «встречают по одежке, а провожают по уму» раскрывает эту проблему как нельзя лучше. Допустим, молодая девушка, одетая в готическом стиле, безусловно, производит впечатление загадочной персоны, но далеко не факт, что она имеет широкое представление о философии готической культуры. Но это скорее исключение, чем правило в молодежных субкультурах.

Цель создания имиджа неформального молодежного движения (да и любого неформала) – в большей степени самоактуализация. Это даже не цель, а способ самоактуализации. Самоактуализация – это устойчивое состояние личности, которое наступает при условии удовлетворения потребности в самоактуализации [2, с. 137].

Согласно Маслоу для самоактуализированных личностей характерны следующие особенности:

- более эффективное восприятие реальности,
- принятие себя, других и природы,
- непосредственность, простота и естественность,
- центрированность на проблеме,
- независимость (потребность в уединении, неприкосновенность внутренней жизни).

Другие качества самоактуализированных личностей, по Маслоу, это автономия (независимость от культуры и окружения), свежесть восприятия (не гонят от себя переживания), вершинные переживания (мистические или экстатические) и пр.

Практически все эти особенности можно применить к неформальным молодежным движениям субкультурной направленности (или просоциальной). Конечно, имидж молодежных субкультур не всегда воспринимается положительно окружающими, но как раз такое качество, как независимость позволяет им не обращать внимание на мнение окружающих.

В проведенном нами опросе практически все представители молодежных субкультур свой необычный имидж определяли «таким своим мироощущением», и им было все равно, что о них подумают окружающие люди.

Главное психологическое приобретение юности – это открытие своего внутреннего мира. Для ребенка единственной осознаваемой реальностью является внешний мир, куда он проецирует и свою фантазию. Вполне осознавая свои поступки, он еще не осознает собственных психических состояний. Если ребенок сердится, он объясняет это тем, что кто-то его обидел. Напротив, для юноши внешний, физический мир – только одна из возможностей субъективного опыта, средоточием которого является он сам. Обретая способность погружаться в себя, в свои переживания, юное существо открывает целый мир эмоций, красоту природы, звуки музыки, новые краски. Открытие своего внутреннего мира – очень важное, радостное и волнующее событие, но оно вызывает и немало тревожных, драматических переживаний. Оказывается, внутреннее Я может не совпадать с внешним поведением, актуализируя проблему самоконтроля. Вместе с сознанием своей уникальности, неповторимости, непохожести на других приходит чувство одиночества. Это порождает острую потребность в общении и одновременно повышение его избирательности [5]. В наибольшей степени проблема молодежи в нашей стране связана с унаследованной от тоталитарной системы нетерпимостью к другому образу жизни и поведению, причем прослеживаемой не столько в правовых актах, сколько в умах самих граждан. Непримируемость рождает ответную непримируемость, и поэтому сегодняшняя молодежь, принимая от родителей материальную помощь, не принимает родительского образа жизни, взглядов и поведения. На почве подобных межпоколенческих и социальных противоречий и произрастает современная молодежная субкультура – «вся из контрастов, из острых углов, из клубка нравственных и эстетических проблем» В исследовании выявлены основные личностные характеристики представителей молодежных субкультур для того, чтобы определить личную соотношенность индивидуума к внешнему и социальному миру, так как «чтобы понять другого человека, мы должны понять этого человека в его субъектных характеристиках [3, с. 170].

Одним из выводов в результатах анализа психологических характеристик молодежных субкультур можно назвать значительное проявление юношеского идеализма, желание видеть мир прекрасным и справед-

ливым, происходящее от отсутствия практического жизненного опыта. Этот переходный период не только неизбежен, но и необходим для адаптации молодежи к взрослой жизни и ее социализации.

В связи с этим мы считаем, что задачей современного исследования молодежной субкультуры должны быть, в первую очередь, избавление от негативистских предубеждений и дифференцированный подход к оценке отличных от общепринятых мировоззрений и деятельности современных формальных и неформальных молодежных объединений.

Литература:

1. Молодежная культура: молодежь и проблемы современной художественной культуры // Сб. научных трудов. – Л., 1990.
2. Перелыгина Е. Б. Психология имиджа. – М.: Аспект-пресс, 2002.
3. Психология. Учебник / Под ред. А. А. Крылова. – М.: Проспект, 1998. – 583 с.
4. Рубинштейн С. Л. Принципы и пути развития психики. – М., 1959.
5. Психологический словарь. – М., 2009. Электронная версия: <http://azps.ru/handbook/p/psih339.html>
6. Петрова Е. А. Имиджелогия: избранные труды (монография). – М.: РИЦ АИМ, 2009.

В. И. Шарин, В. А. Дегтерев

«Государственная филантропия»: к вопросу о понятии

Аннотация: в статье рассматривается установившееся в научном сообществе понятие «государственная филантропия» и доказывается его некорректность. Филантропия, будучи разновидностью благотворительности, по своей природе негосударственная, субъективна, несистемна и не имеет закрепленных в законах норм. Государственная социальная помощь, наоборот, законна, системна. Смешивание двух различных понятий «филантропия» и «государственная социальная помощь» в понятии «государственная филантропия» научно некорректно.

Ключевые слова: филантропия, благотворительность, социальная помощь, государство, граждане

Система государственной социальной помощи в рабовладельческом обществе обычно рассматривается как государственная филантропия (благотворительность). Так, например, Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. отмечают: «И в Древней Греции, и в Древнем Риме особое развитие получила *филантропическая деятельность, осуществлявшаяся как государством, так и частными лицами и означавшая, зачастую, любое доброе начинание: сюда могли входить и раздача денег и хлеба, и устройство празднеств и зрелищ, и просто добрая пирушка*» [1, с. 87]. У Фирсова М. В.: «В эпоху Римской республики развивается *праздничная филантропия*, которая достигает своего апогея в эпоху империи. Каждый месяц имел определенные праздничные дни, во время которых свободным гражданам выдавали средства из *государственной казны* (авт.: выделено мной) на посещение зрелищ, игр, представлений» [2, с. 51].

С этим нельзя согласиться. Почему?

С VIII века до н. э. оформляются первые государства классического рабства: Афины и Спарта, затем и Древний Рим. Система социальной помощи родового общества разрушилась вместе со старыми общественно-экономическими отношениями, и теперь перед обществом встала задача формирования новой системы помощи, адекватной изменившимся общественным отношениям.

В этот период возникают ранее неизвестные родовому обществу виды помощи: государственная социальная помощь и филантропия.

В древних Афинах значительная часть государственных расходов направляется на выдачу пособий. Считается, что Солон (640/635–559 гг. до н. э.) издал закон, согласно которому все граждане, изувеченные на войне, содержались за счет государства. Позднее эти преференции были распространены на всех неспособных к труду неимущих. Размер пособия (1–2 обола в день) назначался народным собранием, а права «пенсионеров» определялись советом собрания. Периодически они были обязаны являться в совет для освидетельствования, под угрозой лишения пенсии.

Сыновья воинов, убитых на войне, также воспитывались за казенный счет до своего совершеннолетия, а затем получали от государства полное вооружение. Иногда в неурожайные годы голодающим оказывалась помощь в виде даровой раздачи или дешевой продажи хлеба, закупленного казной. Имеются также све-

Шарин Валерий Иванович,
доктор экономических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного университета.

Дегтерев Виталий Анатольевич,
кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой истории и теории социальной работы, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования.
e-mail: degterev@uspu.ru

дения о том, что в IV веке до н.э. Афинское государство выделяло бедным девушкам-гражданкам средства для приданого – своего рода помощь неимущим гражданам в условиях усиливавшегося имущественного расслоения. Об этом, в частности, упоминается в речи «Против Нееры», написанной Демосфеном. В Коринфе и Афинах возникают первые общественные гостиницы для приезжих, расположенные, как правило, вблизи знаменитых храмов, финансируемые из государственной казны.

В классической Греции в период правления Перикла вводятся театральные деньги, которые выдавались неимущим гражданам в целях посещения ими театральных представлений, предполагавших еще и угощение. Инвалидам выплачивались государственные пособия в размере 1 обола в день, что составляло минимальный заработок ремесленника. Перикл вводит и общественные работы по укреплению, благоустройству города, дорог, куда привлекает незанятые, неимущие слои населения, оплачивая их труд из государственной казны.

Как отмечал Пельман Р., власть в Афинах таксировала (то есть законодательно устанавливала. – *Прим. автора*) твердые цены на хлеб и не допускала их роста, скупала хлеб в местах урожая и продавала гражданам по низкой цене, занималась бесплатной раздачей хлеба, рыбы, соли, угля и дров, что при Перикле стало нормой. Бедные содержались за счет государства. Аналогичные меры принимались и в других городах Древней Греции [3, с. 410].

Доимперский период истории Рима также знал помощь социально уязвимым слоям, осуществляемую государством. Так, в эпоху Гая Гракха были приняты хлебные законы (123 г. до н. э.), установившие права на получение хлеба, – по два пуда на каждого члена семьи ежемесячно по «социально низким» ценам. Во времена Трояна устанавливаются пособия на детей-сирот, которые соответствуют прожиточному минимуму – 12–16 сестерциев в день.

Как и в Древней Греции, римское государство использует общественные работы как форму трудовой помощи. Для поддержки неимущих, нетрудозанятых граждан Рима Гаем Гракхом вводится «дорожный закон», предусматривающий введение обширных общественных работ – дорожного строительства по всей Италии [4, с. 534].

В эпоху Римской империи закрепляется привилегия бедного населения в получении бесплатного хлеба. По закону Теренция Кассия и Трибуна Клодия хлеб стали раздавать даром. Начиная со времени правления императора Септимия Севера, вдобавок к бесплатному хлебу, бесплатно выдают масло, с Аврелиана – свинину и шпик.

Римское государство учреждает специальный институт префектов и особые должностные лица (эдилов), которые обеспечивали закупку, хранение и раздачу хлеба, общественные работы, проведение празднеств и т. п.

Наряду с постоянными выдачами появляются и растут экстраординарные (*condiaria*) выдачи денег, вина, соли, одежды, закусок, театральных билетов, вплоть до «марок на проституток».

В неурожайные годы происходила раздача или продажа населению по низким ценам хлеба, закупаемого государством для поддержки нуждающихся.

В Древнем Риме государство обеспечивало опеку и попечительство над несовершеннолетними сиротами, безумными, одинокими женщинами, расточителями, накладывало бремя «общественной повинности» попечительства нуждающихся на уважаемых граждан, зачастую не являющихся родственниками опекаемым.

С конца II – середины III в. в Древнем Риме существовала такая форма государственной социальной помощи, как поддержка детей малоимущих родителей и сирот, получившая наименование «алиментация» [5, с. 62]. Ее экономической основой являлись перечисляемые в государственную казну проценты от сдачи в аренду государственных земель, выдачи ссуд землевладельцам. В основном использовались формы помощи в семье: усыновление, опека, но применялись и «воспитательные дома». Одно из первых таких учреждений было основано при императоре Октавиане Августе.

В государствах классического рабства наиболее распространенной формой социальной помощи, сохранившей архаичные традиции поддержки внутри рода, являлись общественные трапезы (публичные обеды), народные празднества, публичные зрелища, сопровождавшиеся угощениями, массовой раздачей денег, жетонов на получение различных товаров, продуктов питания, одежды и т. п. Хлеба и зрелищ требовали от общества граждане и получали это почти ежедневно. Так, во времена римской империи число праздничных дней в году приближалось к двумстам, что позволяло рассматривать данные формы помощи как постоянно действующие. К ним также прибавлялись и чрезвычайные празднества, устраивавшиеся по тем или иным исключительным случаям. Такие праздники продолжались иногда целыми месяцами. Социальная помощь, оказываемая государством, финансировалась из средств государственной казны, которая пополнялась посредством принудительных взносов – налогов, неизвестных родовому обществу.

Таким образом, в древних государствах классического рабства возникает новый вид социальной помощи.

Его основные характеристики: субъект помощи – государство, объект – свободные граждане из числа малоимущих, инвалидов, сирот и иных, неспособных к самообеспечению категорий. Помощь носит, в ос-

новном, обязательный, систематический характер. Она положена по праву, закрепленному в законах, что порождает обязанность субъекта ее оказывать и право объекта требовать и получать помощь. Для реализации отношений помощи власть создает специальные институты, структуры и устанавливает ответственные должностные лица, содержащиеся за казенный счет. Экономическая основа социальной помощи – государственные средства, аккумулируемые в казну принудительно, посредством налогов, повинностей, литургий, обязательных для населения. Помощь носит обязательный перераспределительный характер.

Все отмеченные признаки дают нам основание определить данный вид помощи как властную, государственную социальную помощь в ее первоначальном виде.

Филантропия. Наряду с государственными формами поддержки возникает филантропия (от греч. *philanthropia* – человеколюбие) – благотворительность как форма гуманизма, моральных представлений и действий, направленных на оказание помощи бедным, увечным, слабым, находящимся в трудной жизненной ситуации гражданам.

Аристотелем (384–322 гг. до н. э.) филантропия понимается как акт благодеяния, то есть проявления дружеских чувств и практических действий по отношению к своим друзьям. Соответственно, предполагалось и получение от друзей взаимных благодеяний. В этом весьма практичном подходе к филантропии явно проступают индивидуализированные отношения взаимопомощи внутри рода: «дар – отдар», как механизм обмена услугами, дарами, что дает основание утверждать, что корни филантропии находятся в родовом обществе.

Марк Тулий Цицерон (106–43 до н. э.) также находил основу филантропии в дружеских отношениях, товарищеском союзе. В филантропии он видел ряд определенных целенаправленных действий, среди которых выделял: щедрость, выкуп пленных, уплату долгов, выдачу приданого дочерям, увеличение средств жизни для своих друзей. Обосновывая необходимость филантропии, Плиний Старший призывал разыскивать и поддерживать тех, кто находится в нужде, окружая их товарищеским союзом.

Древнеримские философы, чьи воззрения оказывали существенное влияние на формирование общественного сознания, в своем большинстве рассматривали милосердие как качество, природно присущее человеку. «Нет ничего более согласного с природой человека, – отмечал Цицерон – чем благотворительность» [6, с. 15]. Поэтому филантропическая деятельность начинает все в большей мере восприниматься обществом не только как помощь в рамках «товарищеского союза», но как проявление человеческой сущности и высокого морального долга гражданина.

На первый взгляд может показаться, что филантропия в своем изначальном виде как межличностная помощь и взаимопомощь, вполне могла существовать и в родовом обществе. Несомненно, индивиды имели взаимные симпатии и интересы и там. В то же время филантропия отражает изменившиеся общественные отношения – родовые связи рушились и друзьями становились уже не кровные братья, а люди, имеющие общие интересы, цели, взгляды, симпатизирующие друг другу. Поэтому интересы, симпатии, а не кровное родство лежали в основе отношений зародившейся филантропии.

Религиозное мировоззрение обосновало новые взаимоотношения межличностной, дружеской помощи: каждый становился другом богом и проявлял божественную благосклонность и помощь по отношению к своим друзьям. Отношения помощи стали носить добровольный характер, а не обязательный, как это принято у кровных родственников. Филантропия имела уже иную экономическую основу – частную собственность и предполагала, в основном, помощь материальную.

Можно сделать вывод, что филантропия как общественное явление исторически трансформировалась от дружеской помощи, предполагающей взаимное расположение, помощь взаимную, к отношениям, основанным на человеколюбии вообще, бескорыстной и великодушной помощи людям.

Филантропия получает широкое распространение среди знатных, богатых слоев населения и поддерживается государством. Благотворители возводят храмы, открывают общественные бани, выкупают из рабства пленных сограждан, устраивают празднества с раздачей денег, еды нуждающимся. Они на свои средства открывают приюты для сирот, престарелых, больницы и т. п.

В основе благотворительности – чувства сострадания, великодушия, гуманизма, рефлексии. В то же время филантропия широко используется и в политических целях (популизм), становится в античном мире первой политической технологией манипулирования общественным сознанием в целях достижения доступа к властным и материальным ресурсам общества, становится средством удовлетворения личных амбиций, модной формой проведения досуга богатых аристократов. Мотивация благотворительности была самой разнообразной.

Итак, мы рассмотрели природу и характер государственной социальной помощи и филантропии, и теперь попробуем ответить на поставленный в нашем исследовании вопрос – почему применяемое в литературе понятие «государственная филантропия» научно не корректно.

Как отмечалось, социальная помощь государства в основном носила обязательный, системный характер. Она полагалась по праву, закрепленному в нормативно-правовых актах, поэтому объект помощи узаконен, как и регламентированы все случаи, дающие право на помощь, и обеспечивалась властными структурами.

Благотворительность же, в широком значении понятия включающая в себя и филантропию, всегда добровольна, необязательна. Ее субъекты – частные лица, объекты – результат желания, воли, а не закона. Она субъективна, так как в своей основе имеет личную мотивацию.

Существенны различия и в аспекте экономических основ, их формирования и воспроизводства. Так экономические ресурсы благотворительности – частные, принадлежащие ее субъектам средства, направляемые на благодеяние по доброй воле. Ресурсы государственной помощи – общественные фонды (казенные, бюджетные средства), формируемые властью принудительным (обязательным) путем и имеющие налоговую природу. Именно таким образом и формировались средства государственной помощи в данный конкретно-исторический период.

Главная черта благотворительности – ее негосударственный, неправительственный, невластный характер. Поэтому благотворительность (филантропия) не может быть государственной, а государственная помощь – благотворительной, ни в рабовладельческом, ни в каком-либо ином обществе.

Таким образом, термин «государственная филантропия» (благотворительность) научно не корректен, так как фактически объединяет два различных по своей сущности понятия (и самостоятельных вида социальной помощи): государственную социальную помощь и благотворительность.

Литература:

1. Кузьмин К. В., Сутырин Б. А. История социальной работы за рубежом и в России (с древности до начала XX века). – М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2002.
2. Фирсов М. В. История социальной работы: Учебное пособие. – М.: Академический Проект, 2004.
3. Пельман Р. История античного коммунизма и социализма. СПб., 1910.
4. История древнего мира. Ч. 1-2. – М., 1981.
5. Захаров М. Л., Тучкова Э. Г. Право социального обеспечения России: Учебник. – М.: Изд-во БЕК, 2001.
6. Мысли Цицерона. СПб., 1903.

ОТЗЫВ

**официального оппонента на диссертационную работу
Волова Вячеслава Теодоровича
«Управление социализацией осужденных в системе высшего образования
в условиях исправительного учреждения», представленную
на соискание ученой степени доктора социологических наук по специальности
22.00.08 – Социология управления**

Известно, что разные эпохи общество пыталось разрешить проблему борьбы с криминалом, как правило, ужесточая меры наказания. Однако это лишь усугубляло криминализацию общества и не снижало социальной напряженности. В последнее время общество пришло к пониманию того факта, что проблему преступности невозможно решить только применением насилия по отношению к преступнику, а следует скорее заботиться о его исправлении. Большое значение в процессе перевоспитания преступника имеет реабилитационный период, во время которого он должен вновь адаптироваться к нормальным условиям жизни и найти свое место в общественной структуре. Однако многие из отбывших срок вновь идут на преступление. Это происходит из-за того, что они не могут найти себе достойного применения в обществе, не обладают достаточным уровнем знаний и профессиональных навыков, становятся жертвами социального стереотипа, сводящегося к представлению о том, что вышедший из тюрьмы человек является если не реальным, то потенциальным преступником. В связи с этим необходимо изменение социальных стереотипов восприятия осужденных в общественном сознании, в частности, с помощью средств массовой информации.

Особенностью отечественной пенитенциарной социологии является то, что она десятилетиями базировалась на теоретико-методологических основах советской идеологии по перевоспитанию и исправлению осужденного, осуществляющейся в соответствии с нормами и ценностями прошлого нашего государства, т. е. в традиции подавления и обезличивания индивида, отбывающего наказание в ИУ.

В работе четко определена актуальность темы диссертационной работы, степень ее научной разработанности, что обуславливает выбор объекта и предмета исследования, его цели и задач.

Объектом исследования выступает в широком смысле социализация личности в системе образования в условиях современной России. Цель исследования – разработка концепции управления социализацией личности осужденного, получающего ВО при отбывании наказания в ИУ. Предмет НИР – специфика закономерностей и направлений оптимизации управления социализацией осужденных в системе высшего образования в условиях исправительного учреждения.

Для достижения поставленной цели в исследовании необходимо решаются следующие задачи:

1. Анализ и классификация понятийно-категориального аппарата, теорий и концепций социализации личности в исследованиях отечественных и зарубежных ученых.
2. Анализ исследований, посвященных феномену социальной изоляции осужденного в ИУ.
3. Анализ и классификация исследований в микросреде ИУ как доминирующего фактора, определяющего изменения личностных качеств осужденного и личностную направленность индивида.
4. Анализ становления пенитенциарных учреждений и их роли в процессе исправления, перевоспитания осужденного и дальнейшей социальной адаптации в обществе после освобождения.
5. Анализ существующей системы управления социализацией личности осужденного в ИУ России в целях выявления наиболее эффективного инструмента управления социализацией личности осужденного.
6. Анализ возможности использования дистанционных технологий обучения как фактора управления социализацией осужденных в ИУ России.
7. Разработка модели управления социализацией осужденного при получении высшего образования в экстремальных условиях ИУ.
8. Реализация разработанной модели управления социализацией осужденного в ИУ.

Теоретико-методологические основы исследования составили общенаучные принципы познания общественных явлений, диалектический, исторический и логический методы, структурно-функциональный, системно-синергетический анализ, методология и инструментарий глубинной и социальной психологии, теории социальных изменений, теории моделирования и проектирования социальных систем, информационно-термодинамический подход.

Основой диссертационного исследования является традиционный социологический аппарат исследования, системный и энтропийный подходы к анализу механизмов управления социализацией личности. Методологическая позиция диссертанта формировалась под воздействием классических теорий: структурно-функциональной и системной теорий (Т. Парсонс), теории социального действия (М. Вебер, Т. Парсонс), теории символического интеракционизма (Г. Блоувер, Дж. Мид, Ч. Кули), теории феноменологической социологии (Г. Гарфинкель, Э. Гуссерль, А. Шютц).

Исследования выполнялись на кафедре социологии СГА (г. Москва), в рамках темы «Механизмы социализации личности в системе высшего образования в современной России», комплексной программы «Управленческие, правовые и экономические основы развития образования», входящей в план важнейших исследований ГАН РАО на 2001 и 2002 гг.; в рамках научно-исследовательских работ Самарского научного центра РАН (1997–2002 гг.), в рамках научно-исследовательских работ Самарского государственного университета путей сообщения (СамГУПС) (1990–2002 гг.), в рамках договора ФСИН России по Самарской области с СФ СГА (1999–2002 гг.), в рамках международного эксперимента РАО «Рейтинговая оценка экономической результативности качества подготовки специалистов – выпускников системы профессионального образования и влияния высшей школы на инновационное развитие регионов» (2007–2008 гг.), а также в соответствии с планом важнейших исследовательских работ РАО на 2008–2012 гг. «Инновационная система воспитания в экстремальных условиях пенитенциарной системы» и при поддержке РФФИ (грант «Новые социальные технологии: опыт антропологических измерений» № 08-06-00262.2008-2010). Достоверность и обоснованность результатов исследования опираются на:

- собственные социологические исследования (1998–2007 гг.);
- лонгитюдные исследования нормативно-ценностных характеристик студентов государственных вузов Самарской области (более 500 респондентов);
- лонгитюдные исследования нормативно-ценностных качеств студентов негосударственных вузов (500 респондентов);
- лонгитюдные исследования социализации и исправления осужденных, обучающихся в экстремальных условиях исправительных учреждений (402 респондента Приволжского федерального округа, 1100 респондентов из 33 регионов России);
- исследования нормативно-ценностных характеристик необучающихся осужденных (417 человек);
- вариативные экспериментальные проверки основных теоретических положений и выводов, полученных в процессе исследований, широкого применения математической статистики, дисперсного и энтропийного анализа, экспертных и рейтинговых оценок.

По теме диссертации опубликовано 38 печатных работ, из них 8 монографий. Общий объем авторских публикаций составляет 97,41 печатных листа.

Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов по главам, заключения, списка использованной литературы, включающего 323 источника, и 8 приложений. Общий объем диссертации составляет 369 стр. Текст диссертации иллюстрирован таблицами, схемами, диаграммами, графиками и рисунками.

В диссертации разработана концепция управления социализацией осужденных в условиях ИУ в системе ВО, реализующаяся в рамках авторского проекта «Через высшее образование борьба с криминализацией общества» (В. Т. Волков, 1999) на базе спутниковых телекоммуникационных технологий СГА.

Основными целями разработанной концепции являются:

- 1) исправление осужденных во время отбывания наказания;
- 2) Одальнейшая социальная адаптация осужденных в обществе после отбывания наказания;
- 3) снижение внутритюремной и рецидивной преступности.

Концепция базируется на раскрытом в работе *феномене пенитенциарной изоляции и ее социальных последствиях*, приводящих к отчуждению личности осужденного от его предшествующей социальной роли, социальной активности, социального статуса при лишении прав и значимых связей с обществом и включает в себя синтез традиционных и инновационных принципов и разработанных механизмов управления социализацией осужденного.

На основе авторской концепции разработана система управления социализацией осужденного в ИУ, которая опирается на: систему разработанных в диссертации инновационных и традиционных принципов управления социализацией, процессную модель инновационного механизма преодоления социальных последствий пенитенциарной изоляции в форме отчуждения (от предшествующего социального статуса, активности и среды) и механизма компенсации дисбаланса периодов персональной изоляции и социаль-

ной коммуникации на основе создания специально организованной образовательной среды, а также программу ее реализации.

В диссертации на основе выполненных автором исследований разработаны теоретико-методологические основы управления социализацией осужденных в экстремальных условиях жизнедеятельности ИУ, включающие вскрытую феноменологию пенитенциарной изоляции, традиционные социологические и инновационные принципы управления социализацией осужденного, метод диагностики устойчивости нормативно-ценностных характеристик индивида, инновационные механизмы социализации осужденного, процессную модель управления социализацией личности осужденного при обучении в вузе в условиях ИУ.

В проведенном исследовании нашла свое подтверждение выдвинутая гипотеза об эффективности социализации осужденного при получении ВО на базе спутниковых телекоммуникационных технологий обучения в условиях ИУ.

На основании изложенного считаю, что рецензируемая работа Волова Вячеслава Теодоровича, выполненная по специальности 22.00.08 – Социология управления, полностью отвечает требованиям ВАК. Автор работы Волов В. Т. заслуживает присуждения ученой степени доктора социологических наук.

Рецензент: С. И. Григорьев
д. с. н., проф., член-корр. РАО,
академик ПАНИ, зам председателя УМО
по образованию в области социальной работы –
первый проректор РГСУ, заслуженный работник высшей школы РФ

Annotations

To a question on social efficiency of year of youth in Russia 2009 (experience of an expert estimation of the new social phenomenon)

A. S. Vydrina, candidate of sociological sciences, the senior teacher of the chair of social technologies, advertising and management, faculty of sociology of the Altay state university, Barnaul.

S. I. Grigoriev, doctor of sociological sciences, professor, corresponding member of RAE, Vice-president of the Union of Sociologists of Russia, Vice-president of Educational and methodical Association of High Schools of Russia in the Field of Social Work, the 1st Prorector (the Russian state social university, Moscow).

Yu. M. Lunina, candidate of sociological sciences, the senior teacher of the chair of social technologies, advertising and management, faculty of sociology of the Altay state university, Barnaul.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: In the article expert estimations of results of the project «Year of youth in Russia 2009» are analyzed. Data of expert interrogation among representatives of the Russian education system and the social protection, the sociological vitalism lead on the basis of methodology, sociology of vital forces of the person and a society are cited. In modern Russia importance of questions of social efficiency of administrative actions of a different level is sharply felt.

Key words: year of youth, social efficiency, education, youth, vital forces.

Russia on the threshold of the XXI century: innovative trends and national priorities

A. M. Egorychev, doctor of philosophy, professor of the Russian state social university, Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: In the article problems of innovation, progressive development of social matter are considered. That technological progress which so fascinated by the world community does not bring happiness and satisfaction to mankind. True human progress is linked directly with both the public intelligence, and, to a large extent, with the spiritual in potential.

Key words: progress, innovation development, culture, social intelligence, man, society, education.

Experience of modelling of social and economic processes in Republic Tatarstan

T. P. Larionova, candidate of sociological sciences, the senior lecturer of the chair of social work, pedagogics and psychology of the Kazan state technological university. Kazan.

e-mail: sowetniki@kremlin.kazan.ru

Annotation: Modern Russian charity is recognized by one of resources of realization of social policy regarding maintenance of socially comprehensible quality of a life of the population. Coordination model of charitable activities, directed towards citizens' life quality improvement, is based on the methodology of social model building, analysis of Tatarstan's charitable experience in order to determinate optimal vectors of interaction between state, business-community and public, aimed at charitable activities.

Key words: charities, model, social modelling, coordination, quality of life.

Property confiscation as the measure of criminally-legal character

A. A. Panov, a competitor (a speciality 12.00.08) of chair of criminal law and process of the Samara humanitarian academy, a teacher of chair of the right, the branch of the Russian state social university in Tolyatti.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: The article is devoted to the critical analysis of confiscation of property as other measure of criminally-legal character. First of all, the article contains the analysis of kinds of the property which is a subject of confiscation. Lacks of the current legislation regulating application of confiscation of property are analyzed.

Key words: criminal law, other measures of criminally-legal character, confiscation of property.

Legal safety of cultural-entertaining services for children with the limited possibilities of health

M. N. Kurochkina, candidate of pedagogical sciences, the manager of uvenaltes law chair of the Russian state social university, branch in Anapa.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: In work social problems of welfare of the spiritually-moral maintenance of the cultural-entertaining services intended for children with limited possibilities of health are investigated. Legal measures on creation of conditions are offered creative specialists for creation of the highly artistic products, different by the spiritually-moral maintenance. Necessity of protection of morals of children from the information dangerous to them offered by modern mass media is proved. It is shown, what measures are for this purpose accepted in the developed states, and also in Krasnodar territory and in other regions of Russia. The maintenance of the Project of the Federal law on protection of children against the information harming to their health and development is analyzed, and necessity of its prompt acceptance is proved.

Key words: rights, safety, children, correctional institution, protection of rights.

Sources and prospects of development of the socially-pedagogical approach to protection of the rights and personal advantage of the child

L. V. Mardahaev, doctor of pedagogical sciences, professor, manager of the chair of social and family pedagogics of the Russian state social university. Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

T. A. Malovidchenko, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of social and family pedagogics of the Russian state social university, Moscow.

e mail: tamaraalex@mail.ru

Annotation: Sources of development of the socially-pedagogical approach to protection of the rights and personal advantage of the child. The international documents proclaiming care of children and their protection. The normative documents regulating protection of the rights of the child. The socially-pedagogical approach to maintenance of protection of the rights and personal advantage of the child. The personal rights of the child. The rights and duties of parents. Deprivation (restriction in the rights) the rights of parents. Subjects of maintenance of protection of the rights of the child.

Key words: the rights, the rights of the child, the rights of parents, protection of the rights of the child and parents, the socially-pedagogical approach to protection of the rights of the child.

Local governments as a socio-legal institution in addressing the socio-economic problems

O. A. Manokhina, candidate of psychological sciences, senior lecturer, manageress of the Institute of Human Resources and Social Health of the Russian population. Moscow.

1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: The article analyzes the process of investigation of legal and institutional framework of local government and municipal, problems of formation of local government, and the problems of the federal authority.

Key words: municipal, local government, local authorities, public self-government, legal regulation.

Key ideas of education in XXI century

R. S. Dimukhametov, doctor of pedagogical sciences, the professor of the Chelyabinsk state pedagogical university, corresponding member of the International pedagogical academy.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: A problem of modernization of an education system – an element of policy of all developed states. The author does attempt of consideration of the general problems and characteristics of modern education in Russia, reveals tendencies promoting its successful modernization and steady development of the state and each person.

Key words: education during a life, change of a paradigm of education, improvement of a professional skill, facilitation doctrines, education of adults, synergetic approach.

Ideology of modernization of the training of professional staff for the social administration system

I. P. Marchenko, doctor of sociological sciences, candidate of Econ. Sci., the head of regional research and information centre of the Siberian academy of public service, professor of the chair of the state and municipal management. Novosibirsk.

A. I. Marchenko, manager on a speciality «the state and municipal management», postgraduate student of the Siberian academy of public service.

e-mail: riac_sapa.nsk.su

Annotation: In what way should one promote the formation of new professionalism among administrative personnel? What must be accomplished in the first place? This essay is devoted to seeking answers to these and similar questions. Emphasis is placed on the modernization of supplementary professional training.

Key words: professional competence, supplementary professional training, educational process.

Culturecentrism of education – the requirement of the present stage of development of a society

Kostina E. A., candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of English language, the dean of the faculty of foreign languages of the Novosibirsk state pedagogical university, Novosibirsk

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: Concept «culture», its functions, a role of culture in formation of the person of the individual are considered. The author shows an opportunity and necessity of the international and intercultural dialogue for modern conditions of development of the world community with a view of knowledge of his own culture and culture of other people.

Key words: culture, culturecentrism, dialogue of cultures, the maintenance of education, spirituality, moral values, the person, the polycultural person.

Paradigms of modern vocational training of experts of social sphere and their use in educational process of a university complex

G. S. Zhukova, doctor of physical and mathematical sciences, the professor, the honoured worker of a science of the Russian Federation, the Honourable worker of the higher and professional formation of the Russian Federation, the Winner of the Award of the Government of the Russian Federation in a sphere of education, managing higher mathematics chair, the chairman of Advisory council of the Russian state social university. Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

O. I. Volenko, the leading scientific expert of the Scientifically-educational and application centre, doctor of pedagogical sciences, professor, the Russian state social university. Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

E. V. Komarova, the senior scientific employee of the Scientifically-educational and application centre, the candidate of physical and mathematical sciences, the senior lecturer, the Russian state social university. Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: In the article the system of modern pedagogical paradigms of vocational training of experts of social sphere is proved; didactic mechanisms, conditions of their realization in educational process of a university complex are considered.

Key words: vocational training; pedagogical paradigms; a university complex.

Training of the experts of social sphere for the constructive solution of the conflicts in the professional environment

S. N. Fomina, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the chair of the family, gender and juvenology of the Russian state social university. Moscow.

e-mail: fomina-sn@mail.ru

Annotation: In the article there are considered the problems of the preparation of the specialists to the constructive solution of the conflicts in the professional environment, actualized the questions of formation of conflict competence of the specialists of the social sphere.

Key words: conflict, constructive solution of the conflict, professional environment, specialist of the social sphere, professional preparation, conflict competence.

Formation of a behaviour individual style of the future expert on social work

L. M. Zakharchuk, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer of the chair of social work and advertising of branch of the Russian state social university in Anapa

e-mail: afmssu@mail.ru

Annotation: International experience of training of the future social workers is shined, helping an expert to understand better itself and the clients, process of formation not so much knowledge as abilities which can be used by students at comprehension of other person. The basic interest represents experience of activity of a branch on preparation of experts for work with people within the limits of activity of the Center of social consultation.

Key words: professional-personality self-knowledge, individual style of conduct, stimulation and reason of actions for achievements of self-perfection.

Education of ethnic tolerance at the future workers of social sphere

A. A. Elesina, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of social and family pedagogy of the Russian state social university, Moscow

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: *Ethnic tolerance education of future experts in social sphere which is mastered through the socio-pedagogical conditions at the university complex is examined in the article. Ethnic tolerance education is analyzed from a stand of a functional approach, implementation of principles of an educational strategy and socio-pedagogical conditions mastering. Ethnic tolerance education is a significant professional quality, which favours socio-competent interaction in a society and successful socialization. The main aims of multicultural high education are emphasized; they favour the realization of socio-pedagogical conditions of ethnic tolerance education of future experts in social sphere.*

Key words: *ethnic tolerance, functions of ethnic tolerance education, aims of multicultural high education, criteria of ethnic tolerance education.*

Key ideas of diversification of the system of improvement of professional skill of the faculty of high school

V. V. Latyushin, rector of the Chelyabinsk state pedagogical university, candidate of pedagogical sciences, professor. Chelyabinsk.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

R. S. Dimuhametov, doctor of pedagogical sciences, professor, member of the International pedagogical academy. Chelyabinsk.

e-mail: dimuhametov46@mail.ru

Annotation: *The authors present the conceptual foundation of multilevel system of continuous raising the skill level of the institute of higher education teaching staff, meeting the requirements of the diversification of supplementary professional pedagogical education, constructed on the footing of acmeology, synergism, facilitation of learning in andragogical model of teaching.*

Key words: *andragogics, acmeology, competence, competitiveness, synergy, facilitation, diversification.*

Informational competence of humanitarian course teachers and the necessity of its increasing in continuing education system

E. G. Lokotko, postgraduate student of chair of social and pedagogical informatics of the Russian state social university, Director of the Moscow state educational institution – educational center № 1486, Moscow.

e-mail: elenalokotko@yandex.ru

Annotation: *In the article the subject-matter and content of informational competence of humanitarian course teachers are examined, and it gives grounds for the necessity of its increasing in continuing education system.*

Key words: *the teacher of the humanities, continuing education, informational competence, active approach.*

To a question on formation of kvalimetry competence of the head of educational institution of system of improvement of professional skill

L. V. Fedjakina, the pro-rector, managing the Center of quality of social formation, the doctor of pedagogical sciences, the senior lecturer, the Russian state social university, Moscow

N. I. Nikitina, the professor of chair of social and family pedagogics, the doctor of pedagogical sciences, the professor, the Russian state social university, the Honours member of national education of the Russian Federation

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: *In article the system of kvalimetrics competences heads of a comprehensive school and model of process of their formation in system of improvement of professional skill of administrative and managerial and pedagogical shots is proved; didactic mechanisms, conditions realisation of the given model in real educational process of institute of improvement of professional skill of teachers are considered.*

Keywords: *system of kvalimetrics competence principals; modelling; institute of improvement of professional skill of teachers.*

Job analysis of an expert on social work: the modern approach

T. E. Lifanova, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of social work of branch of the Russian state social university in Bryansk.

e-mail: bobr1957@list.ru

Annotation: *In the article some aspects of job analysis of an expert on social work based on experience of practical work in sphere of the higher education are investigated. Published materials are aimed at improvement of quality of preparation of experts for social sphere of modern Russia. Materials of the article can be used by development of methodological bases of the theory and practice of vocational training.*

Key words: *social work, job analysis, professional competence, criterion of quality of preparation.*

Tasks and Features of a Sociological Analysis of the Institution of the Staff Reserve

I. V. Marchenko, head of the staff office of the Siberian academy of public administration, Novosibirsk.
e-mail: riac@sapa.nsk.su

Annotation: The staff reserve is presented as a social institute with the status, a social role and structure. Importance of the sociological analysis of the given institute from positions of its key characteristics is marked.

Key words: institution of the staff reserve, social status of the staff reserve, culture of the staff reserve organization.

Theoretical and methodical bases of formation of stability and preventive maintenance of professional deformation of social teachers

Social sciences and modern theories of social work

L. G. Gusljakova, doctor of sociological sciences, professor of the chair of social work of the Altai state university, Barnaul.

T. V. Sirotina, candidate of sociological sciences, the senior lecturer of chair of social work of the Altai state university, Barnaul.

e-mail: guslyakova@mail.ru

Annotation: Authors by the analysis of social sphere do attempt of a substantiation of perception of social work not only as subject matter and social practice, but also as scientific branch. Reveal the reasons causing difficulty of definition of its place in structure of social knowledge.

Key words: social work, social sciences, evolution of scientific knowledge, a society, social and cultural bases of a life.

Recurrence of crisis in technology of social work

Ju. S. Yerokhin, doctor of historical sciences, professor of chair of the theory and methodology of social work. The Russian state social university. Moscow

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: The author contemplates a problem of development of technology of social work as scientific branch. The concept is put in a treating basis of cyclic and rhythmic development of ability to live of the person as social essence. Crisis of technologies of social work is disturbance of scientific standards, the demands shown to them, and also insufficient account of cyclic-rhythmic development and interaction of subjects of social protection.

Key words: technologies of social work, the person, crisis, a course of life, intensity degree.

Sociological understanding of social advertising: a modern condition

A. S. Vydrina, candidate of sociological sciences, the senior teacher of the chair of social technology, advertising and management, Department of sociology of the Altai state university (Barnaul)

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: In the article the basic sociological approaches to studying social advertising are considered. Institutional, socially-technological, process approaches are main in sociological judgement of social advertising for today and open different aspects of this phenomenon. The author pays attention to one while only formed, the approach which considers social advertising as a socio-cultural phenomenon and opens new aspects of concept.

Key words: social advertising, social institute, social technology, social process, socio-cultural phenomenon.

Problems and prospects of development of pension insurance: opinion of the working population

I. S. Karpikova, candidate economic science, the senior lecturer of chair of sociology and social work of the Baikal state university of economy and the right, Irkutsk.

e-mail: ikarpikova@mail.ru

A. A. Solomein, assistant to chair of sociology and social work of the Baikal state university of economy and the right, Irkutsk.

e-mail: solomein_84@mail.ru

Annotation: The article is devoted to modern functioning of system of pension insurance in Russia. Authors consider problems and tendencies of development of two forms of pension insurance: the state obligatory pension insurance and additional not state pension insurance. The analysis of results of carried out sociological research of employers and workers has allowed authors to draw a conclusion on strengthening a role of additional not state pension insurance and to consider the inconsistent tendencies describing participation of the working population during development of system of pension insurance.

Key words: pension system, labour pension, additional pension, obligatory pension insurance, additional not state pension insurance, additional pension schemes from the enterprise.

Formation of a sociality condemned as a socially-pedagogical problem

V. V. Vinogradov, candidate of pedagogical sciences, professor of the chair of penal pedagogic, psychology and social work, The Vladimir Law Institute, Federal Service for execution of penal sentences of Russia; Distinguished Teacher of the Russian Federation

e-mail: lumex2006@mail.ru

Annotation: In the article the definition of a sociality condemned is given, its structure is considered, the technique of definition of level of a sociality and the results received during skilled-experimental work are resulted.

Key words: sociality condemned, an internal resource of a sociality, an external resource of a sociality, sociality levels, a technique of an estimation of level of a sociality of the condemned.

The social-pedagogical activity on formation of communicative culture at foster children in special schools

V. S. Tretjakova, doctor of philology, professor, the dean of faculty of social work and social pedagogics of the Russian state professional and pedagogical university, Ekaterinburg.

e-mail: tretyakovav@mail.ru

A. A. Ignatenko, the postgraduate student of the chair of social pedagogics and psychology of the Russian state professional and pedagogical university, Ekaterinburg.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: The idea of this article is the communicative culture as the main professional competence. It is the instrument of the psychology-pedagogical support of the foster children in the special educative organization.

Key words: social teacher, foster child, problems of interaction, communicative culture, development of consciousness of child.

The basic psychological and pedagogical components of process of penal social work

S. D. Khachatryan, candidate of psychological sciences, the senior lecturer, the chief of the chair of penal pedagogy, psychology and social work, Vladimir Law Institute, Federal Service for execution of penal sentences of Russia, Vladimir.

V. V. Vinogradov, candidate of pedagogical sciences, professor of the chair of penal pedagogy, psychology and social work, Vladimir Law Institute, Federal Service for execution of penal sentences of Russia; Distinguished Teacher of the Russian Federation, Vladimir.

e-mail: lumex2006@mail.ru

Annotation: In the article the basic psychological and pedagogic components of process of penal social work are considered and their content in the work of correctional establishment is revealed.

Key words: psychosocial work, social education, educational and vocational background of the condemned, socially-pedagogical support of the condemned.

An operating role of the social teacher during prophylaxis of social orphanage

T. A. Malovidchenko, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of social and family pedagogics of the Russian state social university, Moscow.

e-mail: tamaraalex@mail.ru

Annotation: The social orphanage. The social teacher in prophylaxis of social orphanage. An operating role of the social teacher during prophylaxis of social orphanage. The basic directions of organizational and administrative activity of the social teacher in a socially dangerous situation generating the phenomena of social orphanage.

Key words: social orphanage, the social teacher, management of preventive activity.

Theoretical and methodical bases of formation of stability and preventive maintenance of professional deformation of social teachers

T. E. Galkina, candidate of pedagogical sciences, senior lecturer, the senior lecturer of the chair of social and family pedagogics, the Russian state social university. Moscow.

N. I. Nikitina, doctor of pedagogical sciences, the professor of the chair of social and family pedagogics, the Honours pupil of national education of the Russian Federation; the Russian state social university. Moscow.

S. N. Volhin, doctor of pedagogical sciences, senior lecturer, conducting the scientific expert of the scientifically-educational and application centre, the Russian state social university. Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation. *In article necessity of special work in the course of high school preparation on formation at the future social teachers stability as professionally important quality is proved; didactic mechanisms, conditions of the preventive work warning professional deformation of socially-pedagogical staff are considered.*

Key words: *vocational training; the social teacher; stability, professional deformation.*

Professional self-determination as a basis of career planning of the modern manager

N. N. Petrov, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer, the manager of the management and marketing chair of the Russian state social university, branch in Anapa.

e-mail: afmssu@mail.ru

Annotation: *Administrative activity of the manager. Professional self-determination as the activity realized in concrete acts of decision-making, the repeated elections beginning a choice of a trade. Vocational training at various stages of professional development of the person as a subject of work. Dependence of successful activity of the manager on starting conditions of administrative development, presence of the communicative experience got in family and school.*

Key words: *professional self-determination, psychological and pedagogical support, self-designing, career.*

Ethnoart culture in a two-level system of art-pedagogical school

M. N. Shabanova, candidate of pedagogical sciences, the senior lecturer of the chair of the theory and a technique of teaching of the fine arts, the Kursk state university, Kursk.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: *In the article problems of educational policy in Russia, in particular in the field of art-pedagogical school, are considered. The author finds that traditional art creativity by the nature in the best way approaches for graphic activity of children of younger school age.*

Key words: *education, creativity, art school, values, the person, a society.*

Factors of popularity of rock music as a pedagogical problem

Yusupova E. L., postgraduate student-assistant of the chair of the theory, technique of musical education and performance of the Yelets state classical university named after I. A. Bunin. Yelets.

Yusupov L. A., candidate of art criticism, the senior lecturer of the Yelets state classical university named after I. A. Bunin, the composer. Yelets.

e-mail: iusupov@g-mail.com

Annotation: *The need for the introduction of rock music in the school programs – one of the challenges of modern pedagogy. The difficulty is in multilevel approach to the problem of aesthetic taste schoolboy, which implies an estimated perception of music. The authors identified several areas of study: rock music and drugs; the social preconditions for the development of rock music, rock music and modern technology, rock music and musical ideas.*

Key words: *interaction of music and image as a factor in the popularity of rock, study of rock music, the ideas of rock music, rock music and drugs, social preconditions for the development of rock music, modern music technology, art censorship and education.*

Basic determinants of the formation of the youth subcultures

L. M. Herrera, candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the chair of bases of the economic theory and sociology of the Novomoskovsk branch of the Russian chemical-engineering university named after D. I. Mendeleev, Novomoskovsk.

e-mail: regionculture@mail.ru

Annotation: *Purpose of the article – to reveal the basic determinants of the formation of youth subcultures in the contemporary society. For this first typology of informally, youth organizations for the purpose of the development of youth subculture and counterculture is conducted, and then in connection with subculture young people the basic determinants of her appearance are revealed, and a basic determinant – presence in the individual of the specific collection of the personal qualities is determined.*

Key words: *young people, subculture, counterculture, individual-personal qualities, informally young people.*

Specificity of the mathematical description of social systems

A. S. Kharitonov, candidate of physical and mathematical sciences, the senior lecturer of the chair of social management and tourism of the Russian state social university, Moscow

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: *the author suggests to base mathematics on a principle of splitting of the whole (unit) on three cooperating various and unequal parts. Thus parts can be structurally and functionally more richly the whole and to enter new more complex interactions among themselves. Parts too can be broken on three ones so as a result of repeated splitting the whole into three parts it is possible to describe observable variety of the nature and its becoming (evolution and development).*

Key words: *mathematics, social systems, life and nonexistence, interaction in the nature, unity, integrity.*

Mechanics. Dispositions. High-temperature superconductivity

G. A. Markov, the senior scientific employee, general director of Joint-Stock Company Scientific and technological centre "Virus", Novosibirsk.

V. N. Malyshev, Dr. Sci. Tech., the senior lecturer of the Russian state university of oil and gas, Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

A. I. Rodionov, candidate of physical and mathematical sciences, the senior lecturer of the Novosibirsk state technical university, Novosibirsk.

e-mail: teormech@ngs.ru

Annotation: *The description of experimentally found out phenomenon of abnormal high electric conductivity – «superconductivity» (SC) at room and more heats is resulted. The effect was observed in metal monospirals of small radius of curvature with high density and regular distribution of dispositions. Transition in a condition of SC was observed experimentally in a range from –50 up to 3000°C at density of a passed current up to 2 A/cm². Experimental data are resulted. The explanation of a phenomenon within the limits of a disposition model is offered.*

Key words: *metal monospirals, density of dispositions, abnormal high conductivity in metals – superconductivity, room and other positive temperatures, speed of increase of density of a current.*

Dynamics of professional motivation of a person as predictor of sociogenic suicide

E. A. Petrova, doctor of psychological sciences, professor, the manager of the chair of social psychology of the Russian state social university, Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

V. L. Linevich, candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the chair of social work of a branch of the Russian state social university in Ufa.

e-mail: linevich100266@mail.ru

Annotation: *The article is devoted to the analysis of strategy of suicide preventive maintenance and research of dynamics of professional motivation, system of valuable orientations and socially-psychological typology of a person, as socially-psychological markers of suicide risk and autodestructive forms of behaviour.*

Key words: *suicide prevention, markers of suicide risk, autodestructive forms of behaviour of a person.*

Suicide prevention: rehabilitation of law enforcement officers participated in local operations

L. B. Filonov, doctor of psychological sciences, the professor of the chair of legal psychology of the Moscow city psychological and pedagogical university, Moscow.

e-mail: spsy@bk.ru

V. L. Linevich, candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the chair of social work of a branch of the Russian state social university in Ufa.

e-mail: linevich100266@mail.ru

Annotation: *The article is devoted to the analysis of rehabilitation of law enforcement officers participated in local operations as a complex system of suicide preventive maintenance.*

Key words: *autodestructive forms of behaviour, professional longevity, boundary statuses of mentality, PTSD (posttraumatic stressful frustration).*

Problems of school dysadaptation

N. A. Yelizarova, competitor of the Novosibirsk state pedagogical university, the faculty of pedagogics, psychology of the childhood, the senior teacher of the chair of correctional pedagogics, Novosibirsk.

e-mail: 1699677_@mail.ru

Annotation: *In the article the questions of school dysadaptation, the burning issue of pedagogics, induced by many causes, are examined. The author names factors of appearing the difficulties in school adaptation and points the importance of solution of this pedagogical problem.*

Key words: *adaptation, children of «group of risk», dysadaptation, neurotic frustration, socialization.*

Diagnostics of readiness of students to professional work

E. A. Frolova, postgraduate student of the chair of social pedagogics of the Russian state social university, the expert on educational and methodical work, Moscow.

e-mail: frolena63@mail.ru

Annotation: The article is devoted to problems of diagnostics of readiness of students to the future trade by comprehension themselves by the subject of own professional work and understanding of the social importance of the trade. In the article various approaches to understanding of the person trained are considered. The author prove gives reason for models of "an image of the trainee" and kinds of pedagogical influence. In the article the leading aspects, making direct impact on process of a pedagogical control system are allocated.

Key words: diagnostics, perfection, influence, management, sample, trained, formation of the person of the expert, education, professional competence, quality of education.

Objectives and contents logopedic survey at violation of the written speech

L. N. Lihodedova, Ph. D., Associate Professor of the chair in preschool, primary and special education of the Kostanay Teacher's Training College, Kostanay.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

Annotation: Dysgraphia — a phenomenon that arose at the intersection of biology-psychological and sociocultural laws, so their diagnosis must be comprehensive — to include clinical, psychological and psycho-pedagogical methods. The main tasks of diagnosing disorders of written speech: clarifying the nature and extent of the backlog of difficulties in mastering reading and writing skills, diagnostic level of intellectual development of children, the study of spoken language, basic language features and language skills necessary for literacy, analysis psychopathological pattern in its two main aspects — the severity of symptoms and reactions psychoorganic child's learning difficulties.

Key words: written speech, oral speech, formation of speech function, formation of process of writing, dysgraphia, infringement of oral speech, infringement of written speech.

The psychological aspects of the study of personality and image of the representatives of youth subcultures

E. A. Petrova, doctor of psychological sciences, professor, the manager of the chair of social psychology of the Russian state social university, Moscow.

e-mail: 1699677_rgsu@mail.ru

L. M. Herrera, candidate of psychological sciences, the senior lecturer of the chair of the Novomoskovsk branch of the Russian chemical-engineering university named after D. I. Mendeleev, Novomoskovsk.

e-mail: regionculture@mail.ru

Annotation: In the article the phenomenon of youth subculture in the contemporary society is studied for the purpose of the creation of the psychological portrait of its mean statistical representative. It was inspected 162 representatives of youth subcultures (goths, emo, punks, hippie and others) with the aid of the test by Charles Koch «the drawing of tree». As a result it was revealed the nonconformity of the impression, produced by the image of youth subcultures to the official society, to the internal content of the personality of marginal young people. The conclusion about the need for passage from the negative prejudices of elder generation to the design and guiding dialogue with the young people was made.

Key words: youth subcultures, image, personal characteristics, alternative culture, self-actualization, psychological portrait.

«The state philanthropy»: to a question on concept

V. I. Sharin, doctor of economic sciences, the senior lecturer of the chair of technology of social work of the Institute of social education of the Ural state university

V. A. Degterev, candidate of pedagogical sciences, the professor, the manager of the chair of history and the theory of social work, corresponding member of the International academy of sciences of pedagogical education

e-mail: degterev@uspu.ru

Annotation: The article deals with the notion «State philanthropy» which has become established in scientific society and the author proves its incorrectness. Philanthropy is considered to be a kind of charity and it is of non-state nature and subjective, non-systematic and has no established legal norms. State social assistance is legal and systematic. Mixing these two different notions as «philanthropy» and «state social assistance» in the notion «state philanthropy» is scientifically incorrect.

Key words: philanthropy, charity, the social help, the state, citizens.

ОБЪЕДИНЕННАЯ РЕДАКЦИЯ ПЕРИОДИЧЕСКИХ ИЗДАНИЙ РГСУ

Москва, ул. В. Пика, 4, корп.2, комната 1.
Тел/факс. 8 (499) 187 – 36 – 09, пн, пт с 12 до 16.
e-mail: uchenie_zapiski@mail.ru

Чтобы сделать процесс общения с авторами по поводу публикаций максимально деловым и оперативным, Объединенная редакция периодических изданий РГСУ предлагает Вашему вниманию **требования по оформлению рукописи.**

Для публикации, как правило, принимаются статьи объемом 0,5 – 1 а. л. (авторский лист = 40000 знаков с пробелами. WORD > Сервис > Статистика)

Рукопись предоставляется в редакцию на **диске и в распечатанном виде**, при этом:

размер шрифта должен быть 14 кегля;

интервал – 1;

верхнее поле – 2 см;

нижнее – 2 см;

левое – 3 см;

правое – 2 см.

– выравнивание текста производится **только по левому краю**;

– **не используется** функция автопереносов;

– для оформления текста **не** используются специальные стили и шрифты;

– римские цифры обозначаются латинскими буквами;

– для вставки сносок используется сквозная нумерация;

– библиографические ссылки выносятся за текст и оформляются согласно ГОСТу Р 7.0.5-2008 на русском и английском языках;

– для обозначения длинного тире следует нажать одновременно клавиши [Ctrl] и [-] (последняя клавиша находится в правом верхнем углу клавиатуры).

Рукопись сопровождается:

1) рекомендацией научного (учебно-научного) подразделения, в котором работает (учится) автор;

2) двумя заверенными рецензиями специалистов в данной области научного исследования (оригинал!);

3) подробной научной и профессиональной биографией автора, где должны быть указаны: ученая степень и звание, место, где выполнена научная работа и занимаемая должность, базовое образование, темы кандидатской и/или докторской диссертаций, сферы научных интересов, важнейшие публикации в отечественных и зарубежных изданиях (максимум 5-6 шт.), участия в научно-исследовательских проектах и прочее на русском и английском языках.

4) адресами, номерами телефонов, электронной почтой, по которым редакция может связаться с автором;

5) краткой аннотацией и ключевыми словами статьи на русском и английском языках.

6) согласно приказу ректора РГСУ Жукова В. И. №869 от 15 октября 2007г. утверждена стоимость публикаций в Журналах «Ученые записки РГСУ» и «Социальная политика и социология»*:

– для сторонних авторов – 7000 р.(включая НДС) за наименование.

– для докторантов РГСУ – 3000 р.(включая НДС) за наименование.

– для преподавателей, соискателей и сотрудников РГСУ – 1000р.(включая НДС) за наименование.

Просим авторов обратить внимание на то, что при предоставлении сопроводительных документов ВСЯ информация должна быть в отдельных электронных файлах.

Материалы принимаются к рассмотрению только при соблюдении ВСЕХ требований.

* Плата за опубликование рукописей аспирантов не взимается.

Свидетельство о регистрации средства массовой информации в Министерстве РФ по делам печати,
телерадиовещания и средств массовой коммуникации
ПИ № ФС77-26246 от 17 ноября 2006 года

Российский государственный социальный университет
Подписано в печать 12.05.2010
Формат бумаги 60x84 1/8 Гарнитура «Офисная». Усл.печ. 14,8 л.
Заказ № . Тираж 2000 экз.