



# ВЕСТНИК

НИЖНЕВАРТОВСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО  
ГУМАНИТАРНОГО УНИВЕРСИТЕТА



Журнал издается с 2008 года

Свидетельство о регистрации № ФС77-26062 от 25 октября 2006 г.

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

- Е.В.Гончарова, Р.М.Чумичева*  
Организация индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров.....3
- Е.В.Гончарова, Т.С.Шевченко*  
Сопровождение индивидуальной образовательной траектории обучения студентов.....12
- И.Н.Польнская*  
Реализация идей поликультурного образования при обучении изобразительному искусству .....19
- М.В.Ромаева*  
Исследование коммуникативных умений учащихся  
младшего школьного возраста с нарушениями слуха .....28
- Л.В.Петухова*  
Педагогическая технология развития художественно-творческих  
способностей у детей старшего дошкольного возраста с использованием  
нетрадиционных техник изобразительной деятельности .....33

### ПСИХОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

- Н.Д.Наумов*  
Психолого-педагогические основы развития  
педологии в контексте педагогической антропологии .....39
- С.Б.Целиковский*  
Психологические познания и расследование преступлений .....43
- О.И.Близнецова, И.П.Шапенкова*  
Изучение ценностно-смысловой сферы личности  
как психического новообразования юношеского возраста .....50

### СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

- Г.Г.Иванов*  
Современные концепции профессиональной реабилитации инвалидов.  
Опыт работы профессионально-реабилитационного центра в Санкт-Петербурге.....56
- С.А.Давиденко, И.В.Медко, Г.А.Петрова*  
Состояние, проблемы и перспективы подготовки специалистов по социальной работе.....68
- Г.А.Петрова, Г.Г.Кругликова*  
Инновационные подходы к организации профессиональной подготовки  
специалистов по социальной работе .....81

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

### Главный редактор

Горлов С.И., доктор физико-математических наук, профессор (Нижевартовск)

### Заместители главного редактора:

Карпов А.К., кандидат филологических наук, профессор (Нижевартовск)

Коричко А.В., кандидат педагогических наук, доцент (Нижевартовск)

### Ответственный редактор

Ибрагимова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Нижевартовск)

### Секретарь

Жмакина Н.Л., кандидат педагогических наук, доцент (Нижевартовск)

### Члены редакционной коллегии:

Абрамов А.В., доктор педагогических наук, профессор (Нижевартовск)  
Азизов Х.Ф., доктор физико-математических наук, профессор (Нижевартовск)  
Алексеева Л.В., доктор исторических наук, профессор (Нижевартовск)  
Бурханов Р.А., доктор философских наук, профессор (Нижевартовск)  
Гончарова Е.В., доктор педагогических наук, профессор (Нижевартовск)  
Ерохин В.Н., доктор исторических наук, доцент (Нижевартовск)  
Ибрагимова Л.А., доктор педагогических наук, профессор (Нижевартовск)  
Игнатъев М.Б., доктор технических наук, профессор (Санкт-Петербург)  
Косьянов П.М., доктор физико-математических наук, профессор (Нижевартовск)  
Кузнецова Л.Г., доктор педагогических наук, доцент (Нижевартовск)  
Култышева О.М., доктор филологических наук, доцент (Нижевартовск)  
Михайлова О.Ю., доктор психологических наук, профессор (Нижевартовск)  
Наумов Н.Д., доктор философских наук, доцент (Нижевартовск)  
Полищук В.И., доктор философских наук, профессор (Ишим)  
Полынская И.Н., доктор педагогических наук, доцент (Нижевартовск)  
Рянская Э.М., доктор филологических наук, доцент (Нижевартовск)  
Сапожникова Н.В., доктор философских наук, доцент (Нижевартовск)  
Скульмовская Л.Г., доктор социологических наук, профессор (Нижевартовск)  
Соколов С.Н., доктор географических наук, доцент (Нижевартовск)  
Солодкин Я.Г., доктор исторических наук, профессор (Нижевартовск)  
Степанова В.В., доктор исторических наук, профессор (Нижевартовск)  
Филатова О.Е., доктор биологических наук, профессор (Сургут)  
Цысь В.В., доктор исторических наук, доцент (Нижевартовск)  
Шумкова Т.Л., доктор филологических наук, доцент (Нижевартовск)

*Литературный редактор* Титова Н.В.

*Технический редактор* Борзов Е.С.

*Художник обложки* Павлова Л.П.

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия

Свидетельство о регистрации № ФС77-26062 от 25 октября 2006 г.

Учредитель: ГОУ ВПО «Нижевартовский государственный гуманитарный университет»

Адрес редакции: 628600, Ханты-Мансийский автономный округ — Югра, г. Нижневартовск, ул. Ленина, 56.

# ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.22

*Е.В.Гончарова*  
Нижевартовск, Россия  
*Р.М.Чумичева*  
Ростов-на-Дону, Россия

*E.V.Goncharova*  
Nizhnevartovsk, Russia  
*R.M.Chumicheva*  
Rostov-on-Don, Russia

## ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ

## DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL LEARNING TRAJECTORIES FOR BACHELOR STUDENTS

**Аннотация.** В статье отражены методологические и методические проблемы процесса построения индивидуальной образовательной траектории обучения бакалавров, описана модель обучения в условиях асинхронной организации учебного процесса.

**Ключевые слова:** индивидуальный образовательный маршрут; индивидуальная образовательная траектория; индивидуализация обучения; линейная схема образовательного процесса; асинхронная организация образовательного процесса.

**Сведения об авторах:** Гончарова Елена Владимировна<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методик дошкольного и начального образования; Чумичева Раиса Михайловна<sup>2</sup>, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Института педагогики и психологии.

**Место работы:** <sup>1</sup>Нижевартовский государственный гуманитарный университет; <sup>2</sup>Южный федеральный университет.

**Abstract.** The article deals with methodological and methodical problems within development of individual learning trajectories for bachelor students. It also describes a model of learning in the conditions of asynchronous education.

**Key words:** individual learning pathway; individual learning trajectory; personalized learning; liner scheme of education; asynchronous education.

**About the authors:** Goncharova Elena Vladimirovna<sup>1</sup>, doctor of Pedagogy, professor, head of the department of methods of preschool and primary education; Chumicheva Raisa Michailovna<sup>2</sup>, doctor of Pedagogy, professor, deputy director of the Institute of Pedagogy and Psychology.

**Place of employment:** <sup>1</sup>Nizhnevartovsk State University of Humanities; <sup>2</sup>Southern Federal University.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)451042.  
E-mail: <sup>1</sup>mdino@mail.ru, <sup>2</sup>ipprgpu@mail.ru

К началу XXI в. научно-технический прогресс привел к быстро развивающимся процессам глобализации, что обусловило вхождение в мир высоких технологий и Интернета, понятий «глобальная экономика», «глобальная экология», «глобальное образование» и др. М. Уотерс определил глобализацию как социальный процесс, в котором ограничения, налагаемые географией на социальное и культурное устройство, ослабевают, и в котором люди все больше осознают это ослабление. Американский форум «Глобальное образование» и ЮНЕСКО провели международную конференцию «Bridges to the Future» («Мосты в будущее»), где определили роль и основные направления развития глобального образования в XXI в.

В контексте глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мега-тенденций» (М.Кларин), происходит изменение обучения. К числу этих изменений относятся: массовый характер образования и его непрерывность, уровневость как новое качество; значимость как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм; ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности; адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности; ориентация обучения на личность обучающегося, обеспечение возможностей ее самораскрытия.

В связи с этим идет поиск новых подходов к обучению: развитие нового образа мышления и нового стиля жизни будущих поколений; поиск нестандартных ответов в исследовательской деятельности, которые способствуют развитию творчества, самостоятельности, профессионализма и ответственности — личностных качеств, столь необходимых в современных социокультурных условиях. Педагог в новых условиях становится носителем культуры и ее творцом, преемником и создателем мирового педагогического опыта.

Стремление России занять достойное место в новом глобальном мире не может быть реализовано без радикального повышения внимания государства и общества к сфере образования, без совершенствования всей образовательной системы страны. Признанием этого факта стало отнесение образования к приоритетным сферам развития России, присвоение развитию образовательной системы статуса национального проекта. В рамках важнейших решений руководства страны последних лет, направленных на повышение качества российского образования и конкурентоспособности выпускников российских вузов и университетов на мировом образовательном рынке, особое место занимает решение о присоединении России к единому европейскому образовательному пространству и подписание Боннской декларации. Человек в динамично изменяющемся в социальном, экономическом и политическом планах обществе вынужден самостоятельно разрабатывать индивидуальную стратегию на каждую новую ситуацию. Поэтому бесконфликтное его существование в социуме связано с его умением действовать в условиях внешней регламентации, т.е. самоопределяться в нестабильной незапрограммированной ситуации.

Достижение этой цели прямо связано с индивидуализацией образовательного процесса, что вполне осуществимо при обучении студентов по индивидуальным образовательным траекториям, маршрутам. Разные аспекты процесса индивидуализации рассматриваются в рамках когнитивной и личностно ориентированной парадигм в педагогике.

В настоящее время существуют два термина индивидуализации обучения студентов: «индивидуальный образовательный маршрут» и «индивидуальная образовательная траектория». Индивидуальный образовательный маршрут определяется учеными (С.В.Воробьева, Н.А.Лабунская, А.П.Тряпицына и др.) как целенаправленно проектируемая дифференцированная образовательная программа, обеспечивающая обучающемуся позиции субъекта выбора, разработки и реализации образовательной программы при осуществлении преподавателями педагогической поддержки его самоопределения и самореализации.

Индивидуальная образовательная траектория связана в высшем образовании с введением в учебный процесс кредитно-зачетных единиц (Г.А.Бордовский, Н.Н.Суртаева, И.С.Якиманская и др.). В вузах Российской Федерации внедрение накопительной системы зачетных единиц осуществляется в экспериментальном режиме с начала 2000-х гг.

Результаты внедрения зачетных единиц в университетах, участвующих в эксперименте Минобрнауки России, заключаются в следующем:

- произведены расчеты нормированных значений трудоемкости и реальных величин трудозатрат студентов (см.: А.А.Жученко, Ю.А.Митина. Исследование трудоемкости учебных дисциплин и других элементов содержания профессиональных образовательных программ);

- разработаны образцы учебных планов, адаптированных к ECTS, а также варианты информационных пакетов структурных подразделений университетов;

- разработаны методики внедрения гибких образовательных программ, необходимых для формирования индивидуальной образовательной траектории, а также системы академического признания результатов обучения европейскими и российскими вузами;

- созданы варианты методик составления индивидуальных учебных планов студентов на период обучения в другом вузе;

- разработаны процедуры академического признания периодов обучения.

Понятие «индивидуальная образовательная траектория» (ИОТ) — сложное общее понятие, пришедшее в педагогику из физики, обладающее более широким значением и предполагающее несколько направлений реализации: *содержательный* (вариативные учебные планы и образовательные программы, определяющие индивидуальной образовательный маршрут), *деятельностный* (специальные педагогические технологии), *процессуальный* (организационный аспект).

ИОТ может выстраиваться разными путями, в зависимости от целей субъектов образования. Именно поэтому ИОТ определяют по-разному в зависимости от специфики задачи, которая решается с помощью данного определения.

ИОТ, по мнению А.В.Хуторского, — персональный путь реализации личностного потенциала каждого ученика в образовании, смысл, значение, цель и компоненты каждого последовательного этапа которого осмыслены самостоятельно или в совместной с педагогом деятельности.

Г.М.Кулешова выделяет совокупность существенных свойств/признаков, отражаемых в сознании с помощью понятия ИОТ в условиях личностной парадигмы: личность (человек), имеющая потенциал, выражающийся в наличии скрытых и личностных качеств, которые при своем множестве и разнообразии способны проявляться лишь будучи встроенными в единую структуру деятельности.

Для организации ИОТ студентов выделяется ряд условий как необходимых и достаточных ресурсов (факторов):

1. субъектные (наличие и готовность всех субъектов обучения);
2. ценностно-нормативные (смысл, мотивы, ответственность, ориентация субъектов обучения);
3. целеполагание субъектов обучения;
4. дидактические (формы, методы, контроль и оценка);
5. технологические (технологии и средства).

Линейная схема образовательного процесса изменяется кардинальным образом. Учитывая опыт РУДН по организации учебного процесса с использованием системы зачетных единиц (кредитов) на основе асинхронного (нелинейного) обучения, можно выделить следующие отличительные черты асинхронной схемы: большая свобода выбора студентами дисциплин, перечисленных в учебном плане, личное участие каждого студента в формировании своего индивидуального учебного плана, вовлечение в учебный процесс академических консультантов, содействующих студентам в выборе образовательной траектории, в частности, в выборе изучаемых дисциплин, введение системы зачетных единиц для оценки трудозатрат студентов и преподавателей по каждой дисциплине, широкие полномочия факультета в организации учебного процесса, в том числе в определении и учете видов педагогической нагрузки преподавателей, обеспеченность учебного процесса всеми необходимыми методическими материалами в печатной и электронной формах, обязательное использование балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин.

Заданный стандартом «шаблонный» образовательный маршрут разбивается на осознанно выбранные и индивидуально сконструированные траектории изучения дисциплин в соответствии с местом данных курсов в итоговом портфолио студента и компетенциях, отразившихся в образовательном результате.

Выделяют следующие компетенции, становление которых происходит в результате реализации ИОТ студента:

— готовность к разрешению проблем, т.е. способность анализировать нестандартные ситуации, ставить цели и соотносить их с устремлениями других людей, планировать результат своей деятельности и разрабатывать алгоритм его достижения, оценивать результаты своей деятельности, что позволяет принять ответственное решение в той или иной ситуации и обеспечить своими действиями его воплощение в жизнь;

— технологическая компетентность, т.е. готовность к пониманию инструкции, описания технологии, алгоритма деятельности, к четкому соблюдению технологии деятельности, что позволяет осваивать и грамотно применять новые технологии, технологически мыслить в тех или иных жизненных ситуациях;

— готовность к самообразованию, т.е. способность выявлять проблемы в своих знаниях и умениях при решении новой задачи, оценивать необходимость той или иной информации для своей деятельности, осуществлять информационный поиск и извлекать информацию из различных источников на любых носителях, что позволяет гибко изменять свою профессиональную квалификацию, самостоятельно осваивать знания и умения, необходимые для решения поставленной задачи;

— готовность к использованию информационных ресурсов, т.е. способность делать аргументированные выводы, использовать информацию для планирования и осуществления своей деятельности, что позволяет человеку принимать осознанные решения на основе критически осмысленной информации;

— готовность к социальному взаимодействию, т.е. способность соотносить свои устремления с интересами других людей и социальных групп, продуктивно взаимодействовать с членами группы (команды), решающей общую задачу, что позволяет использовать ресурсы других людей и социальных институтов для решения задач;

— коммуникативная компетентность, т.е. готовность получать в диалоге необходимую информацию, представлять и цивилизованно отстаивать свою точку зрения в диалоге и в публичном выступлении на основе признания разнообразия позиций и уважительного отношения к ценностям других людей, что позволяет использовать ресурс коммуникации для решения задач.

ИОТ обучающегося состоит из обязательной, вариативной, коррекционной и организационной частей. Обязательная часть включает основные для изучения модули, которые соответствуют требованиям Федерального государственного образовательного стандарта и составляют основную, инвариантную часть ИОТ обучающихся. Вариативная часть включает набор модулей и предполагает выбор студентами интересующих их направлений для дальнейшего изучения. Обязательная и вариативная части ИОТ направлены на определение содержания изучаемого материала. Коррекционная часть предусматривает оказание помощи обучающимся в выборе модулей из вариативной части с учетом их индивидуальных особенностей, а также определение организационной части. В организационную часть входят следующие компоненты методической системы: формы, методы, технологии, средства, контроль изучения выбранного содержания. Эта часть ИОТ также предполагает выбор студентов. При построении ИОТ большая роль отводится выбору, а также определению их индивидуальных особенностей, личностных предпочтений, способностей и интересов.

Под проектированием в общем смысле понимается процесс создания проекта, прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния. Характерной особенностью проектирования является создание и познание чего-либо нового, не существующего в настоящий момент, но могущего возникнуть в результате определенной целенаправленной деятельности. Применительно к учебному процессу проектирование можно определить как способ гибкого построения процесса, ориентированного на самореализацию личности обучающегося путем развития его интеллектуальных возможностей и творческих способностей, на создание инновационной педагогической модели.

Для проектирования ИОТ используется принцип модульности, который реализуется через модуль базового образования и вариативный модуль (предполагающий выбор), модуль коррекции (созданный для учета индивидуальных особенностей участников), модуль организационно-педагогического обеспечения.

А.А.Маскаевой представлен алгоритм проектирования ИОТ обучающихся на основе модульного обучения, включающий шаги преподавателя и студентов (табл. 1).

## Алгоритм проектирования индивидуальных траекторий студентов

Преподаватель	Обучающиеся
1) разбивает курс на обязательные и вариативные модули; 2) разрабатывает обязательные вариативные модули: цель, содержание, методы и технологии, формы, средства и контроль изучения для каждого модуля; 3) координирует изучение вариативных модулей и осуществляет коррекцию продвижения обучающихся по ИОТ; 4) формирует деятельностное портфолио	1) изучают обязательные модули и готовятся к выбору интересующих разделов по курсу для дальнейшего изучения; 2) делают выбор вариативных модулей и определяют способы организации их изучения с помощью преподавателей, родителей, психологов и др.; 3) формируют деятельностное портфолио

Необходимым условием эффективности разработки и реализации ИОТ является специально организованное педагогическое сопровождение как процесс создания педагогом первичных ситуаций, для того чтобы обучающийся смог сознательно и самостоятельно разработать ИОТ, и вторичных ситуаций — чтобы он смог ее реализовать посредством адекватного ответственного выбора стратегии учения, общения, поведения, выхода из конфликтных и проблемных ситуаций, не противоречащего его индивидуальной оценочной системе и социокультурным нормам.

Е.А.Александрова выделяет варианты педагогического сопровождения ИОТ обучающихся, разделенные на следующие блоки:

I блок вариантов — «опека», «забота», «защита» — предполагает деятельность педагогов в ситуациях, когда студент не может самостоятельно разработать траекторию, справиться с затруднением личного плана или же не планирует восполнить явные пробелы в образовании.

II блок — «наставничество». Авторство ИОТ в данном случае принадлежит педагогу. Потребность студента в общении со взрослым зависит от умения педагога создать ситуацию конструктивного творческого взаимодействия. Степень видимой активности педагога преобладает над аналогичной характеристикой деятельности обучающегося и основана на лозунге «делай как Я».

III блок вариантов — «помощь», «поддержка» — характерен для взаимодействия педагогов с обучающимися, способными к большей степени самостоятельности. Авторство ИОТ чаще принадлежит студенту, чем педагогу. Педагогическая поддержка оказывается как по запросу студента, так и по инициативе педагога. Ключевым понятием при определении поддержки является «чувство плеча», т.е. создание атмосферы, благодаря которой обучающийся знает, что у него есть на кого опереться.

На основании анализа подходов к определению понятия ИОТ можно выделить принципы и условия реализации ИОТ студентов (табл. 2).

Таблица 2

## Принципы и условия реализации индивидуальной образовательной траектории студентов

Принципы	Условия
Новое понимание качества образования — ориентация на результат	Ситуация выбора (вариативность содержания, форм участия)
Образование не ограничивается временными и пространственными рамками	Студент проявляется многогранно: востребован весь потенциал личности
Движущая сила — самореализация	Опора на самостоятельную работу
Цель — развитие индивидуальности человека (субъективность)	Многогранное общение в процессе образования

В связи с переходом на кредитно-модульную организацию учебного процесса, многоуровневую подготовку бакалавров и магистров по новым государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования перед вузами встает задача наполнения новой формы новым содержанием. Внедрение индивидуально-ориентированной организации учебного процесса, стимулирующей балльно-рейтинговую систему оценки учебной деятельности неразрывно связано с асинхронной организацией учебного процесса. С учетом сложившейся зарубежной и отечественной терминологии все типы организации учебного процесса предлагается разделить на два класса: синхронные и асинхронные (по признаку наличия или отсутствия общего для студентов и преподавателей расписания учебных занятий).

Анализ литературы позволил нам выявить несколько подходов к понятию «асинхронная организация обучения». Наиболее часто под асинхронным обучением понимают такую форму организации учебного процесса, которая обеспечивает студенту возможность освоения учебного материала в любое удобное для него время, не устанавливаемое заранее расписанием занятий. В традиционной системе обучения асинхронная организация учебного процесса наиболее характерна для дистанционного заочного обучения, когда студент работает с образовательной средой, предварительно созданной в той или иной форме преподавателями. При таком подходе асинхронная организация учебного процесса, как правило, не является самостоятельной и на практике применяется в сочетании с синхронной организацией обучения.

Второй подход к понятию асинхронного обучения сложился в связи с развитием информационных технологий. Наиболее известными являются две модели: независимого обучения и, собственно, асинхронного обучения. Модель независимого обучения является примером асинхронной системы подачи знаний, т.к. преподавание и обучение происходят не только в разных местах, но и в разное время. Примером организаций, применяющих первую модель независимого обучения, является Британский открытый университет. При такой организации студенты могут обучаться независимо от обучающего образовательного заведения, в удобном для них месте, используя специально подготовленные учебные пособия. Оценка знаний реализуется путем высылки письменных работ по почте. Задания проходят оценку и возвращаются студентам с подробными комментариями от их лекторов. Более современный вариант рассматриваемой нами модели — это обучение, в котором контакт между преподавателем и обучающимися осуществляется с задержкой во времени, с использованием информационных технологий, например, learning-курсы, рассчитанные на индивидуальную скорость обучения или CD-ROM, онлайн-дискуссии, а также e-mail.

Третий подход к пониманию асинхронного обучения заключается в том, что оно рассматривается как синоним ИОТ, т.е. асинхронность проявляется в разнообразии содержания образования, его индивидуализации в соответствии с интересами конкретных студентов, их личными профессиональными планами и особенностями профессионального самоопределения.

На отделении психологического образования факультета педагогики и практической психологии ПИ ЮФУ в течение шести лет проводился эксперимент по переходу на кредитно-модульную организацию учебного процесса. Обобщение этого опыта работы позволило нам представить его в виде модели организации ИОТ обучения студентов (табл. 3). При разработке данной модели опирались на следующие положения:

- ИОТ обеспечивается через асинхронность учебного процесса;
- асинхронное обучение имеет два аспекта: организационный (асинхронная организация учебного процесса) и содержательный (асинхронное содержание учебного процесса);
- в качестве переходной формы организации учебного процесса используется синхронное обучение с асинхронными формами работы;
- ИОТ обучения студентов предполагает обязательное тьюторское сопровождение (модель тьюторского сопровождения);
- необходимость использования единой системы оценки качества и своевременности выполнения заданий (балльно-рейтинговая система оценок).

Организация ИОТ отличается у разных категорий студентов. В современных условиях выделяются две большие группы студентов очной формы обучения: 1) так называемые «традиционные» студенты стационара, регулярно посещающие занятия; 2) студенты с особыми образовательными ситуациями, которые в силу разных обстоятельств (личных, семейных, экономических и пр.) не всегда могут присутствовать на занятиях. Это студенты, имеющие проблемы со здоровьем, работающие студенты, студенты с особыми семейными ситуациями. Данная группа студентов не является постоянной: студент может выбрать ее только на один семестр, а затем (при изменении его личной ситуации) вернуться к традиционной форме обучения.

Асинхронность в организации обучения первой и второй групп проявляется по-разному. Студенты, обучающиеся по «традиционной форме», реализуют ее через специально организованную самостоятельную работу при изучении отдельных учебных дисциплин. Современные образовательные стандарты требуют, чтобы больше половины трудозатрат любой учебной дисциплины отводилось на самостоятельную работу студентов.

Таблица 3

**Модель организации ИОТ на ФПИПП ПИ ЮФУ**

А Организационный компонент ИОТ обучения			
Категории студентов	Элементы асинхронности	Обеспечение асинхронности обучения	Средства, обеспечивающие асинхронность
Студенты стационара	1. Самостоятельная работа студентов: подготовка к лекциям, семинарам, тестированию, экзаменам; выполнение курсовых работ; ВКР; 2. Выбор дисциплин группы В	Деканат	рабочий учебный план; расписание занятий; расписание консультаций преподавателей; контроль за выполнением учебного плана
		Тьюторы	индивидуальный учебный план студента
		Преподаватели	УМК; технологические карты дисциплин
		Студенты	цифровой информационный кампус; методические рекомендации к выполнению самостоятельной работы
Студенты с особыми образовательными ситуациями: проблемы со здоровьем; работающие; особые семейные ситуации; одаренные	1. Индивидуальный график освоения дисциплины. 2. Самостоятельная работа студентов: самостоятельное изучение материалов курса; выполнение индивидуальных заданий; самопроверка освоения материала. 3. Выбор дисциплин группы В. 4. Индивидуальные консультации с преподавателями.	Тьюторы	график освоения образовательной программы; цифровой информационный кампус; индивидуальный учебный план студента
		Преподаватели	УМК; технологические карты дисциплин; цифровой информационный кампус
		Деканат	расписание консультаций преподавателей; контроль за выполнением индивидуального учебного плана; индивидуальный график сессий; сайт факультета
		Студенты	цифровой информационный кампус

Б Содержательный компонент ИОТ обучения		
Элементы асинхронности обучения (варианты ИОТ)	Обеспечение асинхронности обучения	Средства, обеспечивающие асинхронность
Индивидуальный набор компетенций (дисциплины группы С)	Тьюторы Студенты	индивидуальный учебный план студента
	Кафедры	набор вариативных дисциплин
	Деканат	нелинейное расписание; рабочий учебный план
Конкретизация профиля подготовки (курсовые работы, ВКР, научно-исследовательская деятельность)	Студенты Тьюторы	индивидуальный учебный план студента
	Кафедры	примерная тематика курсовых работ; технологические карты курсовых работ; технологическая карта ВКР
Индивидуальный уровень освоения дисциплин (высокий, средний, низкий)	Студенты Тьюторы Преподаватели	технологические карты дисциплин; положение о балльно-рейтинговой системе оценивания
Профессиональная адаптация к профессиональной деятельности в ходе практик	Студенты Тьюторы Деканат	технологические карты практик; договоры с работодателями
Расширенный набор профессиональных компетенций (выбор дополнительного профиля подготовки)	Студенты Тьюторы	индивидуальный план студента
	Деканат	нелинейное расписание; основная образовательная программа дополнительного профиля подготовки

Как показывает опыт, сложность заключается не столько в методическом обеспечении этой самостоятельной работы, сколько в методичном контроле за ее выполнением. Каждый из выделенных участников образовательного процесса обеспечивает свою «зону ответственности»: деканат составляет рабочий учебный план, расписание занятий и консультаций преподавателя, контролирует выполнение учебного плана. Преподаватели разрабатывают задания для самостоятельной работы, определяют последовательность и правильность освоения конкретных компетенций. Студент готовится к занятиям, тестированию, выполняет курсовые работы и ВКР, проходит практику.

Асинхронность в организации обучения студентов с особыми образовательными ситуациями все больше носит дистанционный характер, поскольку взаимодействие с преподавателями и деканатом проходит с использованием информационных технологий и электронной почты. Здесь особую роль играет помощь тьютора при составлении индивидуального учебного плана на семестр, контроле за его выполнением, контроле результатов самопроверки.

Содержательный компонент ИОТ обеспечивается благодаря уникальному для каждого студента набору компетенций, индивидуализации профиля подготовки, самостоятельному выбору уровня освоения дисциплины.

Предлагаемая модель организации обучения позволяет выделить возможные преимущества асинхронной организации учебного процесса:

- повышение персональной ответственности студента за свое обучение;
- обеспечение объективного отношения к студентам и более объективной, прозрачной системы оценивания их результатов за счет использования технологических карт;
- повышение взаимной дисциплинированности и ответственности участников образовательного процесса;

— обеспечение равных возможностей обучения для студентов с различными образовательными ситуациями.

Для внедрения предлагаемой нами модели необходимо:

- обеспечение компетентных консультаций тьюторов;
- нормирование самостоятельной работы студентов (разработка и внедрение единой балльно-рейтинговой системы оценок и технологических карт);
- оперативный, объективный, прозрачный и постоянный учет результатов обучения.

Индивидуальный учебный план студента  
на \_\_\_\_\_ учебный год

1	Направление	
2	ФИО	
3	Номер студенческого билета	
4	Учебная группа	
5	Курс (в новом учебном году)	

Группа	Наименование дисциплины (семестр)	Кафедра	Число кредитов		Отметка преподавателя	
			1 сем.	2 сем.	1 сем.	2 сем.
а	Математика					
	Философия					
		Всего по				
б						
		Всего по				
с						
		Всего по				
Итого за семестр						
Итого за год						

Дата \_\_\_\_\_ Личная подпись студента

Согласовано:

Подпись тьютора \_\_\_\_\_

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Виландерберг А.А., Шубина Н.Л. Новый учебный процесс: коротко о главном. СПб., 2007.
2. Козырев В.А., Шубина Н.Л. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса. СПб., 2005.

*Е.В.Гончарова*  
 Нижневартовск, Россия  
*Т.С.Шевченко*  
 Ростов-на-Дону, Россия

*E.V.Goncharova*  
 Nizhnevartovsk, Russia  
*T.S.Shevchenko*  
 Rostov-on-Don, Russia

### СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

### ASSISTANCE TO GUIDE STUDENTS' INDIVIDUAL LEARNING TRAJECTORIES

**Аннотация.** В статье представлен теоретический анализ феномена тьюторинга: исторический и методологический аспекты. Раскрыты организационно-методическое содержание тьюторского сопровождения, основные методы тьюторинга.

**Ключевые слова:** тьютор; тьюторское сопровождение; тьюторинг; тьюторство; тьюторант.

**Сведения об авторах:** Гончарова Елена Владимировна<sup>1</sup>, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методик дошкольного и начального образования; Шевченко Таисия Сергеевна<sup>2</sup>, кандидат педагогических наук, доцент Института педагогики и психологии.

**Место работы:** <sup>1</sup> Нижневартовский государственный гуманитарный университет; <sup>2</sup> Южный федеральный университет.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)451042.  
 E-mail: <sup>1</sup> mdino@mail.ru, <sup>2</sup> iprgpu@mail.ru

**Abstract.** The article gives a theoretical analysis of the tutor phenomenon: main historical and methodological aspects. The article also reveals the content of tutorial assistance and its key methods.

**Key words:** tutor; tutorial assistance; tutoring; student.

**About the author:** Goncharova Elena Vladimirovna<sup>1</sup>, doctor of Pedagogy, professor, head of the department of Methods of Preschool and Primary Education; Shevchenko Taisia Sergeevna<sup>2</sup>, candidate of Pedagogy, associate professor of the Institute of Pedagogy and Psychology.

**Place of employment:** <sup>1</sup> Nizhnevartovsk State University of Humanities; <sup>2</sup> Southern Federal University.

Феномен тьюторинга является специфическим для англо-саксонской системы высшего образования, базирующейся на ценности личностной свободы и самостоятельности, ценности знания как необходимого условия этой свободы и самостоятельности, на непринятии любого диктата в отношении выбора содержания и объема получаемого знания, на отрицании возможности и необходимости универсальных образовательных стандартов. Университеты зародились в качестве альтернативы идеологизированному и выстроенному на принципах религиозного стандарта образованию церковных школ. В них можно было получать «свободное» от канона новое знание, развивать критические способности по отношению к способам его получения. Основным критерием отбора учебного заведения для нецерковного образования был практический — насколько полезным окажется получаемое знание в жизни конкретного студента.

Тьюторство возникло в классических британских университетах — Оксфорде и Кембридже, которые представляют собой образец децентрализованного высшего образования, при котором студенты живут и учатся внутри университетского городка на протяжении всего периода обучения. В условиях широкой академической свободы выбора и отсутствия образовательных стандартов студент нуждался в наставнике, который мог бы помочь ему сориентироваться в возможностях учебного заведения и соотнести их с личными потребностями. Поскольку студенты Оксфорда и Кембриджа жили в стенах университета, тьютор отвечал за поддержание отношений студенческого братства с горожанами и городскими властями, выступал посреднической фигурой урегулирования таких отношений. Со временем эта функция урегулирования отношений распространилась и на отношения свободных студентов с такими же свободными преподавателями. Тьютор в диалоге со студентами стал определять, какие лекции и практические занятия им лучше всего посещать, как составить план своей учебной работы, следил за тем, чтобы его ученики выполняли требования

профессоров и были готовы к университетским экзаменам. К XVII в. тьютор стал ключевой фигурой образовательного процесса в Оксфордском и Кембриджском университетах, заменив собой профессуру: собрав вокруг себя 1—2 студентов, выбравших его в качестве своего наставника, он определял круг получаемых ими знаний и сам принимал у них экзамены по итогам освоения предложенных им самим материалов. Другими словами, тьютор представлял собой фигуру, производившую «штучный», «уникальный» образовательный продукт, который не мог быть измерен никакими стандартами и принципиально не мог быть воспроизведен другим тьютором.

Традиционная структура тьюторской системы включает в себя три элемента:

1. Руководство процессом обучения, регулирующее соотношение учебы студентов и работы в свободное время.

2. Моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете в самом широком смысле слова.

3. Собственно тьюторство — обучение студента в течение семестра или учебного года по индивидуально выбранной схеме.

Исследователи истоков тьюторства отмечают, что тьютор возникает в университетском образовании как фигура, востребованная именно в открытом и свободном от стандартов образовательном пространстве, наполненном преимущественно авторскими курсами и авторским видением предмета и целей образования. Поэтому трудно себе представить адекватное воспроизведение феномена тьюторства в условиях бюрократической организации университетского образования, выстраиваемого на основе государственных образовательных стандартов и требований потенциальных работодателей, одобренных вертикальными властными отношениями, гарантирующих обязательное следование этим стандартам. В России, перенявшей прусскую модель университета, обслуживающего интересы государства, а не самообразующихся в свое удовольствие студентов, тьюторских практик не существовало вовсе, и они не могли возникнуть в таких условиях принципиально. В рамках строя русской (допетровской) культуры не было сходного с европейским контекста для возникновения университета, базирующегося на ценности свободы личности и систематической умственной работе. Наставничество складывалось скорее среди домашних учителей, а не среди преподавателей университета — государственных служащих.

Идеи тьюторства в России начали продвигаться только в эпоху перестройки. В 1989 г. руководитель Школы культурной политики П.Г.Щедровицкий провел в Москве первый конкурс тьюторов. Перед ним стояла практическая задача кадрового обеспечения одной из международных образовательных программ, руководителем которой с российской стороны был академик Е.П.Велихов. Через год в «Артеке» П.Г.Щедровицкий прочитал для молодых педагогов из разных регионов цикл лекций о новой педагогической позиции — тьюторстве. С этих пор начала постепенно складываться российская практика тьюторства (школа «Эврика-развитие» г.Томска, инновационная образовательная сеть «Эврика», региональные тьюторские практики в Брянске, Ижевске, Кемерово, Красноярске, Москве, Новосибирске и других городах России).

Под тьюторским сопровождением в варианте П.Г.Щедровицкого понимается педагогическая деятельность по индивидуализации образования, направленная на выявление и развитие образовательных мотивов и интересов учащегося, поиск образовательных ресурсов для создания индивидуальной образовательной программы, на работу с образовательным заказом семьи, формирование учебной и образовательной рефлексии учащегося. Принцип индивидуализации образования означает, что за студентом признается неотъемлемое право на выстраивание собственного образования, собственной образовательной программы, не подчиненной никакому государственному стандарту.

При реализации принципа индивидуализации тьютор фокусируется на осмыслении студентами причин индивидуальных выборов учебных дисциплин из широкого спектра

курсов, предлагаемых университетом в целом. Одной из принципиальных целей тьютора является расширение границ между отделениями и факультетами, выход за пределы стандартных учебных планов, посредством чего студент может самостоятельно собирать личные образовательные модули, наподобие элементов в конструкторе Лего. Любая заранее выстроенная стандартная программа обучения закрывает для учащегося возможность обсуждать другие варианты его движения.

Тьюторская деятельность в высшей школе является осуществлением гуманистической направленности образования, претворением в жизнь индивидуально ориентированного и компетентного подходов в обучении. Поэтому педагогическим основанием построения модели психолого-педагогического сопровождения может стать личностно ориентированный подход, описанный в работах Е.В.Бондаревской, С.В.Полякова и других, в рамках которого формируется субъектность как наиболее ценное качество личности. Субъектность личности проявляется в способности студента стать стратегом своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, самостоятельно выстраивать действия и оценивать их соответствие задуманному, планировать собственную жизнь, успешно общаться с другими людьми.

Психологическим основанием построения модели является субъектно-деятельностный подход (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, О.С.Анисимов и др.). В рамках деятельностного подхода студенты должны максимально активно включаться в образовательную деятельность.

Ключевыми *принципами* в разработке модели тьюторского сопровождения являются:

1. учет потребностей и интересов студентов в организации образовательного пространства вуза;
2. создание условий для вовлечения студентов в процесс саморазвития;
3. помощь в осуществлении студентами ценностных выборов, личного самоопределения.

*Цели* тьюторского сопровождения:

- содействие в выборе и реализации ИОТ в рамках вуза;
- формирование субъектности студента в процессе его профессионального становления;
- содействие в приобретении опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений в форме личностных ориентаций.

*Задачи:*

- создание благоприятных социально-психологических и психолого-педагогических условий для обучения в вузе;
- формирование психологической культуры и укрепление психического здоровья студентов;
- помощь в раскрытии личностного потенциала, саморазвитии, самореализации студентов;
- оказание психологической помощи в затруднительных личных ситуациях;
- формирование ключевых компетентностей у студентов: образовательной, личностной, интеллектуальной, коммуникативной, информационной, правовой, профессиональной;
- создание пространства для профессионального самоопределения студента.

Е.В.Гайманова, И.Б.Храпков выделяют следующие *функции тьюторского сопровождения*:

1. *Информационно-содержательная*: демонстрация обучающимся способов работы с новым знанием, обучение приемам и методам самостоятельной работы.
2. *Контрольно-диагностическая*: диагностирование динамики личностных изменений студентов в ходе обучения в вузе; диагностирование затруднений и ограничений; мониторинг усвоения содержания обучения.

3. *Организационно-деятельностная*: организация различных пространств совместной деятельности студента и тьютора, обучающихся между собой: очных (тьюториалы, воскресные школы, консультации) и виртуальных (интернет-конференции, консультации, письменные работы и др.).

4. *Проективная*: проектирование ИОТ с учетом интересов, потребностей и возможностей студентов.

5. *Рефлексивная*: организация рефлексивной деятельности студентов на каждом этапе обучения.

6. *Технологическая*: интеграция технологий в образовательные стратегии, актуализация и развитие учебно-социально-профессиональной среды.

7. *Мотивационная*: содействие осознанию студентом возможностей, связанных с удовлетворением его потребностей и достижением личных целей.

8. *Консультативная*: помощь в освоении навыков обучения: помощь в формировании маршрута обучения; помощь в формировании ИОТ; индивидуальное консультирование обучающегося по содержанию, способам обучения, решению проблем учебной и профессиональной деятельности [3].

Выделяются следующие *направления тьюторского сопровождения* на разных этапах обучения.

1-й год обучения. Индивидуальное и групповое знакомство со студентами. Психологический мониторинг (углубленное изучение личностных особенностей студентов). Выявление индивидуальных образовательных и личностных запросов студентов. Проведение тренингов личностного развития, направленных на формирование ценностной структуры личности, базовой коммуникативной, образовательной, информационной компетентностей. Помощь студентам в адаптации к условиям обучения в вузе. Организация индивидуальной учебной деятельности, обучение приемам самостоятельной работы. Удовлетворение образовательных и духовных интересов студентов с помощью рекомендаций для чтения и последующего индивидуального обсуждения книг. Исполнение тьютором функции морального наставничества по мере необходимости. Мониторинг усвоения содержания, академического статуса студентов в процессе учебно-методического взаимодействия тьютора с преподавателями. Анализ результатов тьюторского сопровождения студентов.

2—3-й год обучения. В результате индивидуальных собеседований помощь в определении для изучения студентами курсов по выбору тем рефератов и курсовой работы. Продолжение работы по формированию личностной мотивации обучения, организации индивидуальной учебной и внеучебной деятельности, формированию ценностной структуры личности. Исполнение тьютором функции морального наставничества по мере необходимости. Проведение тренингов по формированию коммуникативной, образовательной, информационной, интеллектуальной компетентностей; по формированию умения работать в команде, развитию лидерских качеств, по приобретению студентами опыта эмоционально-ценностного отношения к действительности. Помощь студенту в определении места в подготовке и проведении различных событийных форм организации учебно-научного процесса в вузе для приобретения опыта творческой деятельности. Помощь студенту в выборе конкретной базы практики, исходя из индивидуальных особенностей студента, уже имеющихся у него организационных, коммуникативных и иных компетентностей или потребности в их получении. Мониторинг усвоения содержания обучения, академического статуса студентов в процессе учебно-методического взаимодействия тьютора с преподавателями. Анализ результатов тьюторского сопровождения студентов.

4-й год обучения. Помощь студенту в выборе конкретной базы практики для развития профессиональной компетентности с учетом будущей профессиональной деятельности. Проведение тренингов по формированию профессиональных компетентностей. Помощь студенту в его научно-исследовательской работе, написанию ВКР. Определение базового

уровня компетентности студентов. Помощь студенту с учетом уровня его компетентности в определении конкретного поля будущей профессиональной деятельности. Анализ результатов тьюторского сопровождения студентов.

Образовательное пространство является важной характеристикой образовательного процесса, отражающей основные этапы и закономерности развития образования как фундаментальной характеристики общества, его культурной деятельности, объединяющей идеи образования, создающей образовательную протяженность с образовательными событиями, явлениями по трансляции культуры, социального опыта, личностных смыслов.

Идеи образовательного пространства личности нашли отражение в работах Б.Г.Ананьева, Н.В.Андреева, Ф.Э.Зеера, В.Д.Шадрикова и др. Целостное образовательное пространство представляет единое пространство:

- учебной деятельности;
- самостоятельной учебной деятельности;
- социально-воспитательной деятельности;
- ИОТ студента.

Образовательное пространство является необходимым условием обретения личностью индивидуальной траектории развития. Личностно ориентированное образование, для которого характерно субъект-субъектное взаимодействие, становится важным условием развития индивидуальности личности и важнейшим направлением модернизации российского образования.

*Взаимодействие* характеризуется взаимной поддержкой и взаимной связью явлений. Педагогическое взаимодействие — это непосредственное или опосредованное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную обусловленность и связь, выступающее как интегрирующий фактор педагогического процесса, способствующего появлению личностных новообразований у каждого из субъектов этого процесса.

В.А.Сластенин, В.Д.Шадриков, И.С.Якиманская, Е.В.Бондаревская и другие раскрывают проблему личностно ориентированного педагогического взаимодействия как особую форму связи между участниками образовательного процесса, в ходе и результате которого происходит взаимное обогащение интеллектуальной, эмоциональной, деятельностной сфер участников этого процесса, имеющую социально значимый характер.

Основными характеристиками взаимодействия исследователи считают взаимопонимание, взаимовлияние, совместность, при этом взаимодействие сторон является важнейшим средством, способом успешного решения поставленных образовательно-воспитательных и развивающих задач.

Субъект-субъектные отношения — партнерские, поэтому необходимо сотрудничество, активность с обеих взаимодействующих сторон. Для сотрудничества характерны знания, опора на положительное в личности, доверительность, доброжелательность, объективность, активность обеих сторон, диалог.

Условиями эффективности субъект-субъектного взаимодействия студента и тьютора являются:

- наличие у субъектов потребности и устойчивых мотивов учебной деятельности, принятие цели и программы деятельности;
- опыт организации и осуществления тьюторской деятельности: теоретическая подготовленность, рациональное планирование, выполнения действий и операций, организация контроля, объективной оценки;
- соответствие содержания и характера деятельности индивидуальным особенностям субъекта, его интересам и возможностям;
- эмоционально-психологическое и физическое состояние субъекта, дистанции при взаимодействии.

Тьюторская деятельность взаимообусловлена кредитно-модульной системой образования, задачами которой являются: повышение уровня учебно-организационной и методической работы образовательного учреждения; повышение мотивации студентов к освоению образовательных программ за счет более высокой дифференцированной оценки их учебной работы; стимулирование регулярной и результативной аудиторной и самостоятельной учебной работы студентов; активизация личностного участия студента в формировании ИОТ; вовлечение в учебный процесс академических консультантов (тьюторов).

### **Модели взаимодействия тьютора и студентов в образовательном пространстве вуза**

#### Модель 1.

Субъект-субъектное взаимодействие тьютора и студента в учебной деятельности.

Преподаватель----Студент----Тьютор

*Проблемы:* низкий уровень мотивации учения; низкий уровень адаптации к образовательному процессу вуза; трудность в выполнении самостоятельной работы по предмету; слабые коммуникативные навыки общения с преподавателями и студентами.

Тьютор способствует обеспечению образования уровня подготовки бакалавров, соответствующего требованиям федерального государственного образовательного стандарта.

#### Модель 2.

Субъект-субъектное взаимодействие тьютора и студента в самостоятельной учебной деятельности.

Тьютор---Студент

Оказание помощи в осознанном выборе стратегии образования; преодоление проблем и трудностей процесса самообразования; оказание помощи в планировании самостоятельной работы, выполнении учебного графика; содействие участию в проектной деятельности и научно-исследовательской деятельности с учетом интересов студента; рефлексивный анализ деятельности студента и его результатов.

#### Модель 3.

Субъект-субъектное взаимодействие тьютора и студента в реализации индивидуально-образовательной программы студента.

Тьютор-----Студент

Диагностика познавательных интересов; персональное сопровождение в образовательном пространстве профильного обучения; создание условий для реальной индивидуализации процесса обучения (составление индивидуальных учебных планов, планирование ИОТ); организация взаимодействия с преподавателями для коррекции индивидуального учебного плана; содействие развитию творческого потенциала студента; контроль ИОТ студента; мониторинг динамики процесса образования; организация индивидуальных и групповых консультаций студентов.

Психолого-педагогическое сопровождение ИОТ студента включает:

- план работы тьютора;
- график индивидуальных консультаций тьютора;
- пакет диагностических методик для изучения личностных и профессиональных проблем студента в процессе обучения;
- схема взаимодействия тьютора с другими субъектами образования;
- модель и программа деятельности тьютора.

Несмотря на различные интерпретации тьюторства, широко представленные сегодня как в международной, так и в отечественной практике, под тьюторством мы понимаем особый тип педагогического сопровождения — *сопровождение студента в процессе индивидуализации в ситуации открытого образования*. Сопровождение в широком общественном контексте трактуется как определенное действие. Сопровождать — значит

сопутствовать, идти вместе, быть рядом и помогать. Соответственно, под педагогическим сопровождением понимается такое учебно-воспитательное взаимодействие, в ходе которого студент совершает действие, а педагог создает условия для эффективного осуществления этого действия. Обычно при таком взаимодействии студент совершает действие по заранее известным нормам, а педагогическое сопровождение заключается в корректировке этих норм по отношению к студенту.

Т.М.Ковалева описала этапы тьюторского сопровождения. В самом общем виде на любой возрастной ступени сопровождение представляет собой последовательность взаимосвязанных этапов:

- диагностико-мотивационный;
- проектировочный;
- реализационный;
- аналитический.

Каждый из этих этапов имеет свою специфику, отражающуюся как в содержании деятельности тьютора, так и в соответствующих способах работы тьютора. Рассмотрим данные этапы более подробно.

*Диагностико-мотивационный этап* начинается с первой встречи тьютора со своим подопечным. Студент представляет тьютору свой познавательный интерес, рассказывая о себе, об истории возникновения своего интереса. Тьютор фиксирует первичный образовательный запрос студента, его склонности, показывает перспективы совместной работы в этом направлении, выясняет планы студента и образ желаемого будущего (в зависимости от образовательной ступени, на которой разворачивается тьюторское сопровождение). На данном этапе используются методы и приемы, помогающие тьютору: портфолио, анкетирование, тестирование, свободное интервью, определение начального объема знаний по теме заявленного интереса.

*Проектировочный этап* направлен на организацию сбора информации относительно зафиксированного познавательного интереса студента. Тьюторант собирает портфолио, посвященный данной теме; по содержанию он представляет собой информационный портфолио. В нем содержатся материалы, предназначенные для дальнейшего совместного анализа тьютором и студентом. В тематический портфолио входят: материалы по истории и теории вопроса; оригиналы авторских работ по предмету; список образовательных ресурсов и возможных информационных источников; рецензии на ранее прочитанное и увиденное, связанное с областью данного интереса; разработанные графики, планы, схемы; маршруты предполагаемой образовательной экспедиции; списки необходимого оборудования.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И., Сайкина Е.Н. Развитие лидерских качеств студентов в США: Учебное пособие. Казань, 2004.
2. Буданова Г.П. Тьютору о тьюторстве: модель деятельности тьютора в системе повышения квалификации // Завуч. Управление современной школой. 2007. № 4.
3. Васильева Е.Н. Тьюторство как механизм непрерывного профессионального образования педагога // Стандарты и мониторинг в образовании. 2006. № 6.
4. Гайманова Е.В., Храпков И.Б. Тьюторское сопровождение студентов Института психоанализа. М., 2009.
5. Ковалева Т.М. Гуманитарные технологии и тьюторская практика // Открытое образование и региональное образование: образование как сфера интересов инновационных сообществ. Томск, 2002.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО  
 ОБРАЗОВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ  
 ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОМУ ИСКУССТВУ**

**INTEGRATING IDEAS  
 OF MULTICULTURAL EDUCATION  
 INTO A FINE ARTS CURRICULUM**

**Аннотация.** В статье рассматриваются идеи поликультурного образования школьников в процессе обучения изобразительному искусству. Раскрывается проблема и способы ее решения. Предлагается учебная программа по изобразительному искусству с учетом представленной проблемы.

**Ключевые слова:** поликультурное образование; этнохудожественное обучение; национальная культура; методика обучения; ханты; манси.

**Сведения об авторе:** Польнская Ирина Николаевна, доктор педагогических наук, доцент кафедры изобразительного искусства.

**Место работы:** Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**Контактная информация:** 628617, г. Нижневартовск, ул. Пермская, д. 9, кв. 122; тел. (3466)463146.  
 E-mail: julka-nv@mail.ru

**Abstract.** The article deals with the ideas of multicultural education in a fine arts school teaching, touches upon the problem and ways of its solution. The article presents the example of a fine arts curriculum, developed with due account for the previously mentioned problem.

**Key words:** multicultural education; ethnic arts education; national culture; teaching methods; khanty; mansi.

**About the author:** Polynskaja Irina Nikolaevna, doctor of Pedagogy, associate professor of the department of fine arts.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University of Humanities.

Одной из важнейших задач современного образования является приобщение учащихся к глобальным ценностям, формирование у детей и подростков умения общаться и взаимодействовать с представителями соседних культур и в мировом пространстве. Тенденции современного общества в социальном, культурном, экономическом, политическом планах привели к формированию поликультурного социума. Современные тенденции развития системы образования в условиях многоязычия и поликультурности российского общества выдвигают целый комплекс теоретических и практических проблем, связанных с определением понятия «поликультурная образовательная среда».

По определению исследователя многокультурного образования Г.Д.Дмитриева, «многокультурное образование исходит из фундаментального методического принципа, гласящего, что у всех и каждого есть культура как стиль жизни, как совокупность менталитета, традиций, арго, акцента, диалекта, стиля одежды и прически, кухни, правил поведения, песен, напевов, сказаний, литературы, символов, родо-половых и физических данных, отношений, нравственных и эстетических ценностей, образования, трудовых навыков, веры, только она — культура — разная» [5. С. 37].

В данном аспекте многокультурное (поликультурное) образование выходит за рамки многоэтнического (полиэтнического) образования, т.к. принято считать, что причины конфликтов, насилия и нетерпимости лежат в области не только этнических, но и культурных различий. Вопросу о границах данного понятия было посвящено множество дискуссий, но до сих пор он остается открытым.

Дискуссии по данному вопросу велись в разных странах на протяжении последних 30 лет и отражены в зарубежных и отечественных теориях многоэтнического (У.Боос-Нюнниг, У.Зандфукс, Н.В.Кочешков) и бикультурного (В.Э.Фтенакис) образования, концепциях «диалога культур» (Н.Х.Вессель, В.С.Библер, Г.Д.Дмитриева, М.С.Каган, П.Ф.Каптерев, М.А.Некрасова и др.) и «культурных различий» (П.П.Блонский, Дж. Бэнкс, А.П.Лиферов, Э.Мейлер, В.М.Полонский, Р.Хенви).

Значительную помощь в моделировании диалогических обучающих и воспитывающих стратегий может оказать концепция «Школы диалога культур» крупнейшего отечественного философа и культуролога В.С.Библера, который определяет саму культуру как форму «...одновременного бытия и общения индивидов различных культур» [1. С. 423].

Доклад Международной комиссии ЮНЕСКО о глобальных стратегиях развития образования в XXI в. подчеркивает, что образование должно, с одной стороны, помочь человеку осознать свои корни и тем самым определить свое место в мире, а с другой — привить ему уважение к другим культурам.

В последние годы в отечественной педагогике все больше стали говорить о важности поликультурных аспектов в школьной и вузовской аудитории. Самостоятельно оформилось такое направление, как поликультурное образование [8. С. 5].

Целью поликультурного образования, таким образом, является приобщение к различным культурам, формирование общепланетарного сознания, позволяющего тесно взаимодействовать с представителями различных стран и народов и интегрироваться в мировое и общеевропейское культурно-образовательное пространство. Ведущими идеями данной концепции выступают идеи открытости, диалога культур, культурного плюрализма.

В России проблема поликультурного образования приобрела особую актуальность и сложность в 90-е гг., когда в условиях социально-экономических и политических реформ сложилась новая образовательная ситуация, для которой были характерны усиление этнизации содержания образования, роли этнохудожественного обучения, идей народной педагогики, рост влияния традиционной культуры на формирование самосознания личности.

Важность данной проблемы подчеркивается рядом правительственных и ведомственных документов. Необходимость разработки национально-регионального компонента предусмотрена законом «О Федеральной программе развития образования», в приложении к которому сказано: «Программу подкрепляют республиканские, региональные и отраслевые программы развития образования, которые учитывают национальные и региональные социально-экономические, экологические, культурные, демографические и другие особенности и реализуют мероприятия, отнесенные к ведению Российской Федерации, органов местного самоуправления и отраслевых ведомств, в соответствии с законодательством об образовании» [11]. Главная цель программы — развитие системы образования в интересах формирования творческой личности и экономического и социального прогресса общества.

Как и во многих регионах России, в Ханты-Мансийском автономном округе — Югре разработана программа внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений округа [10].

Концепция модернизации российского образования указывает на необходимость более полного использования нравственного потенциала искусства при формировании и развитии этических принципов и идеалов личности. В связи с этим очень важно обратить внимание на воспитательный потенциал этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного общеобразовательного пространства.

Культура любого народа является частью мирового культурного пространства, в котором происходит взаимодействие различных этнических культур. «Любая культура представляет собой совокупность неповторимых и незаменимых ценностей, поскольку именно через свои традиции и формы выражения каждый народ заявляет о себе всему миру» [4. С. 46]. Культура различных этносов может сохранить свою неповторимость только в процессе диалога с другими культурами, тогда как язык насилия и борьбы может привести к полной ее гибели. К сожалению, ведущиеся сегодня в мире межнациональные войны нарушают темпы межнационального развития и взаимодействия.

Территория современного Ханты-Мансийского автономного округа — Югры всегда представляла и представляет собой поликультурное пространство — пространство взаимодействия различных этносов, в том числе ханты и манси.

Сегодня на территории округа специалистами различных профилей ведется огромная работа по изучению, возрождению и сохранению традиций культуры малых народов Севера, что является условием воспитания таких качеств, как гражданственность, духовность, патриотизм и национальное самосознание. «Это связано прежде всего с тем, что одной из ценностных доминант общественного сознания в России в постперестроечный период стало осмысление реальной полиэтничности страны и признание права каждого этноса, каждой этнической группы на этнокультурную идентичность, на относительную культурную автономию в рамках единого российского культурно-образовательного пространства» [9. С. 21].

Целью этнохудожественного образования на современном этапе провозглашается развитие личности школьника, желающей и способной участвовать в межкультурной коммуникации, т.е. вступать в диалог культур и воспринимать другие культуры как равноправные, самобытные и самоценные. Преподавание изобразительного искусства в условиях поликультурного общеобразовательного пространства развивает уважение к другим культурам благодаря знанию своих культурных особенностей, формирует умение ориентироваться в различных типах культур, адекватно интерпретировать явления и факты родной и иной культур, сравнивать и делать выводы об общем и специфичном в системе культурных ценностей сопоставляемых сообществ.

Этнохудожественное образование в общеобразовательной школе представлено учебно-методическим комплексом «Изобразительное искусство и художественный труд» (автор Т.Я.Шпикалова и др.). Данный комплекс направлен на формирование и развитие художественной культуры личности на основе высших гуманистических ценностей средствами отечественной культуры и искусства. М.М.Байрамбеков в диссертационном исследовании разработал систему обучения дошкольников и младших школьников народному искусству. Р.А.Махаев подчеркивает важность художественного воспитания школьников в процессе преподавания декоративно-прикладного искусства в городских многонациональных школах.

Анализ состояния этнохудожественного образования и эстетического воспитания школьников в образовательном процессе Ханты-Мансийского автономного округа — Югры показал, что до сих пор не разработаны учебно-методические комплексы и программы этнохудожественного образования и воспитания, способствующие формированию интереса и приобщению учащихся к национальной культуре хантов и манси; нет методических указаний по проведению соответствующих занятий.

Следует признать, что в целом воспитание посредством этнохудожественного обучения разворачивается стихийно: отсутствует последовательное и систематическое знакомство школьников с традиционной культурой малочисленных народов Крайнего Севера; педагоги недостаточно компетентны в этой области; слабо развиты учебно-материальная база и методическое обеспечение.

Более того, решение данной проблемы в настоящее время происходит на фоне глубокого социально-экономического, идейно-политического и духовно-нравственного кризиса общества. В современной массовой культуре наблюдается процесс «гомогенизации» — нарастания единообразия, стереотипности как самой массовой культурной продукции, так и запланированной, однозначной реакции потребителя на нее. Формирование «одномерного» потребителя — главный источник не только прибыли, но и разрушения индивидуальности, духовной суверенности личности. При этом все увеличивающиеся благодаря бурному развитию средств коммуникации масштабы потребления массовой культуры несопоставимы с масштабами образовательной сферы, образовательного воздействия. На наш взгляд, ценностная разнонаправленность культурной жизни и образовательной среды принимает катастрофические размеры. Гомогенизация культуры под флагом глобализации грозит лишить культуру ее оттенков, красок, этнонациональной самобытности. Не секрет,

что в нашей стране средства массовой коммуникации пропагандируют западную культуру. Молодое поколение, не зная исконных народных праздников, традиций, обрядов, с удовольствием переняло такие чуждые нашему российскому обществу праздники, как Хэллоуин, День святого Валентина, День святого Патрика и т.п.

Отсутствие в Ханты-Мансийском автономном округе полноценного этнохудожественного воспитания требует комплексного исследования и решения данной проблемы с учетом региональных особенностей художественной культуры народов Крайнего Севера. Возрождение национального самосознания и приобщение школьников к национальной культуре хантов и манси необходимо осуществлять не столько через политизацию общественной жизни, сколько через искусство, которое в цикле учебных предметов занимает одно из ведущих мест по силе эмоционально-чувственного, воспитывающего, развивающего влияния на духовную сферу личности.

Искусство, отмечает в своих трудах М.С.Каган, является самым эффективным посредником, оно делает более легким «вхождение» в чужую культуру, приобщение к ней [7. С. 215]. Вот почему так важно строить сегодняшнее этнохудожественное образование учащихся таким образом, чтобы «диалог культур» (В.С.Библер) способствовал их духовному обогащению. Национальная художественная культура, народное искусство являются носителями этнической специфики. Об этом же говорит Ю.В.Бромлей: «Этническая специфика наиболее наглядно проявляется в традиционной материальной культуре, в обычаях и обрядах, в народном творчестве» [2. С. 97].

Национальная культура народов Крайнего Севера обладает особыми и своеобразными возможностями в формировании у подрастающего поколения положительного эмоционально-ценностного отношения к миру, чувства патриотизма и интернационализма, нравственности, творческого мышления, эстетического идеала, готовности беречь и развивать народные художественные ремесла, традиции, обычаи.

Все виды национальной культуры северных народов — яркой, выразительной и своеобразной — представляют собой наиболее ранний этап развития культуры, который прошли многие народы мира. К ним относится, прежде всего, декоративно-прикладное искусство хантов и манси, которое нашло наиболее полное выражение в орнаментации бересты, изготовлении мозаики из меха и ткани, резьбе по кости (рогу), дереву и металлу, вышивках бисером и других приемах украшения одежды и утвари.

Особый интерес вызывает орнаментальное искусство, отличающееся оригинальностью и художественными достоинствами — богатством форм, многообразием сюжетов, строгостью и четкостью построений. Орнамент выполнялся и развивался на природном материале — мехе, коже, сукне.

Содержательны и сюжетные рисунки. Они подразделяются в зависимости от назначения на следующие группы: картинное письмо; родовые и семейные знаки; изображения на бытовых изделиях из бересты, сукна, меха и ровдуги (замша из шкуры оленя); изображения религиозного содержания на культовых предметах.

К выразительным средствам относятся пение и музыка, устное народное творчество, причудливые легенды, мифы, сказки, предания. Важной особенностью культуры народов, населяющих Север, является ее жизнеутверждающая сила. Мир делится на два полюса: добро и зло. В каждой сказке, легенде, песне — о схватке с врагом или «злым духом», со стихией или просто о дружеском соревновании — побеждают ум, сноровка, изобретательность, выносливость и ловкость.

Обращение к национальной культуре и искусству — это возможность «формировать общекультурный интеллект личности», приблизить ее к природе как «началу душеобразования человека с обретением глубоко человеческой, одухотворяющей все живое позиции, сблизить культуры» и обрести «планетарное сознание, милосердие, терпимость, уважение к человеку» [3. С. 12].

Задача нынешнего поколения состоит в том, чтобы сохранить уникальную культуру и искусство народов ханты и манси. Ситуация, в которой оказались сейчас эти народы, вызывает тревогу. Вследствие усиления промышленного освоения края, изменения этнической и социально-экономической инфраструктур ускоряется процесс маргинализации коренного населения. Традиционный образ жизни ведут лишь несколько десятков стойбищных ханты, манси, благодаря которым еще сохраняются национальные традиции и язык. Урбанизированные ханты и манси быстро ассимилируются. Эта ситуация характерна и для других малочисленных народов Севера, и она активно обсуждается в научной литературе, средствах массовой информации.

Чтобы XXI в. для хантов и манси не стал последним, перед цивилизацией и всем человечеством стоит глобальная задача сохранения малочисленных народов, их культуры и искусства. Одним из путей ее решения является создание системы просвещения, призванной ознакомить некоренное население, проживающее на территории коренных аборигенов, с особенностями образа жизни народов ханты и манси, их самобытной этнокультурой, уникальной историей и традициями.

Для достижения успеха в работе педагогу необходимо хорошо знать, какой объем знаний и навыков может усвоить ученик в том или ином возрасте, продуманно строить методику работы с учащимися, учитывать их возрастные особенности.

При выборе путей, средств и условий этнохудожественного образования и эстетического воспитания необходимо определить соотношение федерального и национально-регионального компонентов в процессе приобщения учащихся к национальной культуре народов Крайнего Севера. Федеральный объем, определенный Министерством образования, должен содержать национально-региональный компонент с его предметным наполнением, количеством часов, общеметодическим подходом к содержанию занятий по изобразительному и декоративно-прикладному искусству.

Внедрение национально-регионального компонента в методику преподавания изобразительного искусства требует экспериментальных исследований и серьезной научно-методической работы. Для реализации данной системы необходимо решение ряда практических и теоретических задач:

- создание системы многоступенчатого и непрерывного процесса приобщения подрастающего поколения к этнокультуре малочисленных народов Крайнего Севера;
- подготовка учебно-методических комплексов этнохудожественного образования школьников по изобразительному и декоративно-прикладному искусству во всех общеобразовательных учреждениях Ханты-Мансийского автономного округа — Югры;
- разработка программ и систем занятий, направленных на этнохудожественное образование и эстетическое воспитание в процессе обучения изобразительному и декоративно-прикладному искусству;
- обеспечение условий для реализации данной системы.

Нехватка соответствующего методического и дидактического материала обуславливает необходимость искать пути решения этой проблемы.

При разработке программы и системы занятий, направленных на этнохудожественное образование и эстетическое воспитание, мы исходим из возможностей учебных программ по изобразительному искусству в общеобразовательной школе. Этому процессу предшествовал всесторонний анализ психолого-педагогической, методической, философской, культурологической, социологической, исторической, этнографической, специальной литературы, необходимой для проведения исследования по заявленной теме; изучение и обобщение передового педагогического опыта преподавания изобразительного искусства.

Следует заметить, что в ряде методических исследований (К.Ж.Амиргазин, Е.С.Асылханов, М.М.Байрамбеков, Р.Г.Гадиев, Г.К.Гамзатова, Н.Г.Ефремова, В.Ф.Канев, Р.А.Махаев, Е.М.Новиков, Л.В.Орлова, И.М.Раджабов, Г.В.Юдина и др.) раскрыты различные аспекты

художественного образования с учетом изучения народного, национального и декоративно-прикладного искусства. Однако этого недостаточно для того, чтобы только на них строить методику этнохудожественного образования в условиях поликультурного общеобразовательного пространства.

На основании анализа содержания действующих программ по изобразительному искусству (Программа внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений ХМАО. Ханты-Мансийск, 2000; Программа развития системы непрерывного педагогического образования в России на 2001—2010 годы // Преподаватель. 2000. № 3; Программы для средних общеобразовательных учебных заведений. Программа с краткими методическими рекомендациями. Изобразительное искусство и художественный труд. 1—8 кл. / Под ред. Б.М.Неменского. М., 1992; Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство 1—9 классы / Сост. В.С.Кузин, Н.Н.Ростовцев, Е.В.Шорохов, Т.Я.Шпикалова и др. М., 1996; Программы для общеобразовательных школ, гимназий, лицеев. Изобразительное искусство. Рисунок 1—11 кл. Живопись 1—11 кл. Основы живописи 5—9 кл. Основы дизайна 5—9 кл. Основы народного и декоративно-прикладного искусства 1—8 кл.: Для школ (классов) с углубленным изучением предметов художественно-эстетического цикла. М., 2001; Программы общеобразовательных учреждений. Изобразительное искусство 5—9 классы. М., 2006) мы пришли к выводу о том, что аксиологизация этнохудожественного образования школьников важна и необходима.

Мы предлагаем разработку в дополнение к действующим учебным программам ряда специальных заданий и тем уроков, способствующих, по нашему мнению, воспитанию интереса к национальной культуре народов ханты и манси в процессе этнохудожественного образования (см. табл.). Все задания и темы уроков составлены с учетом преемственности в обучении, дидактических принципов, специфических условий преподавания изобразительного искусства в школе с включением национально-регионального компонента и могут быть реализованы в процессе таких видов учебных занятий по изобразительному искусству, как рисование с натуры, рисование на темы, декоративная работа, беседы об искусстве народов ханты и манси.

**Комплект заданий и тем уроков по изобразительному искусству для 4—8 классов общеобразовательной школы Ханты-Мансийского автономного округа — Югры**

Виды занятий	Темы занятий	Кол-во часов
<i>4-й класс</i>		
Рисование с натуры	1. «Туесок для черники и голубики». Рисование с натуры несложного берестяного туеска.	2
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «На оленях по снегу».	1
	2. Беседа «Праздники хантов и манси». Сюжетно-тематическая композиция «Вороний день».	2
Декоративная работа	1. Аппликация из цветной бумаги. Эскиз хантыйского (мансийского) женского нагрудного украшения.	1
	2. Изображение на плоскости (криволинейного) орнамента <i>сури тухалан верла</i> — «медведь».	1
<i>5-й класс</i>		
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры берестяной куженьки для рыбы.	1
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «На стойбище».	1
	2. Рисование по представлению «Танец шамана».	1

Декоративная работа	1. Изображение на плоскости. Эскиз национальной одежды: мужской малицы, женского сака.	2
	2. Декоративная деятельность (аппликация из цветной бумаги). «Будни хантов и манси».	2
<b>6-й класс</b>		
Рисование с натуры	1. «Полна набирушка морошки». Рисование с натуры берестяного тuesка трапециевидной формы с нанесенными хантыйскими орнаментами.	2
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция «Медвежьи игрища».	1
	2. Рисование по представлению (памяти) «Югорский лес».	1
Декоративная работа	1. Декоративная деятельность (аппликация из кусочков ткани и меха). Эскиз женской сумки <i>тутчана</i> .	2
	2. Декоративная деятельность. Изготовление из кусочков ткани и меха <i>куклы-акань</i> .	2
<b>7-й класс</b>		
Рисование с натуры	1. «Кузовок для брусники». Рисование с натуры берестяного орнаментированного кузовка.	2
Рисование на темы	1. Сюжетно-тематическая композиция. Иллюстрация к хантыйской легенде « <i>О девочке Мось</i> ».	2
Декоративная работа	1. Декоративное рисование. Эскиз карандашницы с хантыйскими орнаментами.	1
	2. Декоративная деятельность. Изготовление из кусочков ткани, меха, кожи нагрудного украшения с хантыйскими узорами и орнаментами.	2
Беседы об изобразительном и декоративном искусстве	1. Урок-беседа «Декоративно-прикладное искусство хантов и манси».	1
<b>8-й класс</b>		
Рисование с натуры	1. Рисование с натуры натюрморта с хантыйскими (мансийскими) бытовыми предметами.	2
Рисование на темы	1. Гравюра из картона «Животные и птицы Севера».	2
	2. Графическая работа в технике монотипия «Северная фантазия», «Сказка Югры».	1
	3. Сюжетно-тематическая композиция «Легенды и были таежного края», «Сказания о земле Югорской».	2
Декоративная работа	1. Декоративное рисование. Импровизация хантыйской орнаментальной композиции в полосе или круге «Хантыйские узоры».	2

Чтобы повысить уровень знаний и активизировать интерес к национальной культуре народов ханты и манси у школьников, нами была разработана методика проведения занятий с использованием наглядного материала, репродукций картин художников, видеофильмов, изделий декоративно-прикладного искусства хантов и манси, художественной, детской и популярной литературы, этнического фольклора. В процессе бесед учащиеся знакомились с национальными традициями, обычаями, обрядами. Особый восторг у них вызвали хантыйские украшения, берестяные тuesки, культовые вещи из кусочков ткани и меха, тряпичные куклы-акань. Школьники с удовольствием примеряли охотничьи маски,

бисерные нагрудные украшения, прикасались руками к орнаментированным берестяным туескам и набирушкам. Сильное эмоциональное впечатление произвело на учащихся прочтение статьи «О хантыйских шаманах», опубликованной в журнале «Стерх» (1993. № 1(3)).

Все предложенные методические приемы, формы, средства обучения изобразительному искусству способствуют:

- формированию положительно-эмоционального отношения школьников к произведениям народного декоративно-прикладного искусства народов ханты и манси;
- развитию активной познавательной направленности на овладение искусствоведческими, историческими, этнографическими знаниями, связанными с этническими народами Ханты-Мансийского автономного округа — Югры;
- пониманию учащимися значения сохранения национальной культуры как исчезающей культуры малочисленных народов Крайнего Севера;
- возникновению уважения к этническим народам как уникальным и древним народностям нашей страны;
- включению школьников в активную творческую деятельность, направленную на изготовление народных декоративных изделий и эскизов;
- стремлению к эстетическому совершенствованию и созданию самостоятельных творческих произведений;
- воспитанию любви к родному краю, формированию положительного эмоционально-оценочного отношения к окружающей действительности, умению понимать и уважать культуру другого народа.

Одной из особенностей района Крайнего Севера, в частности Ханты-Мансийского автономного округа — Югры, является его многонациональность. На уроках изобразительного искусства школьники широко и полно знакомятся с лучшими традициями народного творчества, декоративно-прикладного искусства других народов, населяющих нашу страну, — русских, украинцев, башкир и т.д. «Если мы хотим сохранить единство России, то современная образовательная система при ее стремлении к цивилизации должна реализовать принцип: от воспитания культуры своего народа к культуре совместно проживающих народов, а затем к пониманию мировой культуры, т.е. поликультурность образования должна стать принципиальной в построении образовательной системы» [6. С. 49].

В данной статье мы преследуем цель ответить на вопросы: какой смысл приобретает этнохудожественное образование в данных условиях и как возможно реализовать идеи поликультурного образования при обучении изобразительному искусству в общеобразовательной школе.

Предложенные основные направления этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного общеобразовательного пространства могут быть включены в общеобразовательные программы по изобразительному и декоративно-прикладному искусству, систему дополнительного образования, а также учтены при разработке новых программ и создании пособий по этнохудожественному образованию.

Основные положения и выводы могут быть использованы в системе переподготовки и повышения квалификации работников образования, а также при обучении педагогов в средних специальных и высших учебных заведениях.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Библер В.С. На гранях логики культуры. Книга избранных очерков. М., 1997.
2. Бромлей Ю.В. Этнос и этнография. М., 1973.
3. Возвращение к истокам: Народное искусство и детское творчество: Учеб.-метод. пособие / Под ред. Т.Я.Шпикаловой, Г.А.Поровской. М., 2000.

4. Гасимова Г.А., Наумов Н.Д. Поликультурное образование в условиях общеобразовательного пространства // Обучение, воспитание, развитие учащейся молодежи в условиях поликультурного пространства России. Нижневартовск, 2008.
5. Дмитриев Г.Д. Многокультурное образование. М., 1999.
6. Ибрагимов Л.А. Современные подходы к пониманию системы поликультурного образования // Обучение, воспитание, развитие учащейся молодежи в условиях поликультурного пространства России. Нижневартовск, 2008.
7. Каган М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений. М., 1988.
8. Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л. Поликультурное образование — актуальные проблемы современной школы // Педагогика. 1999. № 4.
9. Набок И.Л. Национально-региональный компонент подготовки учителя в контексте процессов глобализации культуры и образования // Региональный компонент в содержании высшего профессионального образования: проблемы и перспективы. СПб., 2002.
10. Программа внедрения национально-регионального компонента в базисный учебный план общеобразовательных учреждений ХМАО. Ханты-Мансийск, 2000.
11. Федеральная программа развития образования. М., 1999.

**ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ  
УМЕНИЙ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО  
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА****RESEARCH OF COMMUNICATION  
SKILLS OF PRIMARY SCHOOL AGE  
CHILDREN WITH HEARING  
IMPAIRMENTS**

**Аннотация.** В статье рассматривается методика изучения коммуникативных умений глухих младших школьников во внеурочное время.

**Ключевые слова:** изучение; коммуникация; коммуникативная деятельность; коммуникативные умения; внеурочное время; глухие дети младшего школьного возраста.

**Abstract.** The article dwells upon the methods of studying communication activities of deaf primary students in extracurricular time.

**Key words:** studying; communication; communication activity; communication skills; extracurricular time; deaf primary students.

**Сведения об авторе:** Ромаева Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры методик дошкольного и начального образования.

**Место работы:** Нижевартовский государственный гуманитарный университет.

**About the author:** Romaeva Marina Viktorovna, senior lecturer of the department of Methods of Preschool and Primary Education.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University of Humanities.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)451042.  
E-mail: romaeva\_marina@mail.ru

Процессы, происходящие в современном обществе, требуют изменения приоритетов задач образования в области как общей, так и специальной педагогики. Специальные федеральные государственные образовательные стандарты для детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) должны рассматриваться как неотъемлемая часть федеральных государственных стандартов общего образования. В п. 2 ФГОС от 6 октября 2009 г. № 373 указано, что стандарт учитывает образовательные потребности детей с ограниченными возможностями здоровья. Такой подход согласуется с Декларацией ООН о правах ребенка и Конституцией РФ, гарантирующей всем детям право на обязательное и бесплатное среднее образование. Требования к результатам обучающихся с ОВЗ группируются в соответствии с ФГОС начального общего образования (предметные, метапредметные, личностные), но обязательно дополняются группой специальных требований к развитию жизненной компетенции ребенка с ОВЗ.

Согласно Федеральному базисному учебному плану для общеобразовательных учреждений Российской Федерации организация занятий по направлениям внеурочной деятельности является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе. Системно-деятельностный подход, лежащий в основе стандартов нового поколения, позволяет выделить основные результаты обучения и воспитания, включающие универсальные учебные действия. Среди прочих стандартом установлены коммуникативные универсальные учебные действия. В СФГОС выделена содержательная образовательная область «Знания о языке — речевая практика и речевое творчество», в содержание которой входит: овладение грамотой, основными речевыми формами и правилами их применения; развитие устной и письменной коммуникации, способности к осмысленному чтению и письму; овладение способностью пользоваться устной и письменной речью для решения соответствующих возрасту житейских задач.

Таким образом, на современном этапе в условиях школы детей с ОВЗ обучение коммуникации является приоритетной целью образования в урочные и внеурочные часы.

Для понимания формирования коммуникативной деятельности глухих школьников необходимо учитывать результаты обследования коммуникативных умений глухих школьников начальной школы.

Процедура обследования коммуникативных умений глухих детей включает в себя анализ организации коррекционно-образовательного процесса, анализ анамнестических сведений, наблюдения за процессами общения, опроса педагогов, определения уровня сформированности коммуникативной деятельности детей с нарушением слуха.

Для выявления уровня сформированности коммуникативных умений (монологическая и диалогическая речь, владение лексической и грамматической семантикой) в нашем эксперименте использовалась модифицированная тестовая методика А.Г.Зикеева, метод наблюдения за коммуникативной деятельностью учащихся в свободное внеурочное время и в совместной внеурочной практической деятельности. Для определения компетенции педагогов специальных общеобразовательных (коррекционных) учреждений по вопросу формирования коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха во внеурочное время применялся опросный метод. При исследовании мы использовали анамнестические сведения, данные психического и соматического состояния детей. С целью моделирования коррекционно-педагогического процесса по формированию коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста во внеурочное время был осуществлен анализ состояния педагогических условий и взаимодействие участников образовательного процесса.

Для проверки и определения уровня владения устной монологической речью в 1—3 классах предлагаются следующие виды работ коммуникативной направленности, указанных в программе школы глухих «Язык и литература» по развитию монологической речи глухих учащихся начальных классов:

- а) составление рассказа по серии картинок;
- б) написание писем.

В качестве единицы контроля предлагается самостоятельное высказывание ученика, которое анализируется по следующим параметрам:

1 класс: определять последовательность картинок; подписывать их распространенными предложениями; придумывать название рассказа; составлять рассказ (8—10 предложений); коллективно обсуждать лучший вариант.

2 класс: определять последовательность картинок; делать краткие подписи с последующим более подробным рассказом (15—17 предложений); составлять план рассказа; называть рассказ; коллективно обсуждать лучший вариант.

3 класс: составлять (коллективно и самостоятельно) краткий план рассказа; подробно рассказывать, выделяя главную часть (18—20 предложений); пользоваться книгой как справочным материалом; коллективно составлять сложный план. Писать сочинение по серии картин, используя самостоятельно составленный план.

При определении уровня владения письменной речью в качестве единицы контроля берется письменное высказывание ученика (письмо), которое анализируется по следующим параметрам:

1 класс: коллективно определять содержание письма; выделять главную часть; писать письмо родителям (брату, сестре) (8—10 предложений).

2 класс: коллективно отбирать информацию для письма на тему, предложенную учителем; самостоятельно определять содержание письма; писать письма товарищам и родителям с использованием дневниковых записей (15—17 предложений).

3 класс: коллективно составлять подробный план письма; реализовывать план при самостоятельном написании письма (товарищу или другому лицу) (18—20 предложений).

Проверка уровня владения диалогической речью глухих учащихся осуществлялась посредством комплекса заданий, который разработан на основе содержания коммуникативных умений, указанных в программе по развитию разговорной речи глухих учащихся начальных классов, отнесенных к трем основным группам коммуникативных умений: «Побуждение», «Сообщение», «Вопрос».

Единицей контроля являются самостоятельные коммуникативные намерения (выражение побуждения, просьбы; сообщение о деятельности или в связи с деятельностью; обращение с вопросом) и реакции (речевой или неречевой) на действия окружающих: выполнение поручения, просьбы и понимание запрещения; понимание сообщения и поведение в соответствии с ним, ответ на вопрос. Анализ результатов осуществляется в соответствии с тремя основными группами коммуникативных умений, предусмотренными программой по развитию разговорной речи глухих учащихся соответствующего периода обучения.

Общими показателями владения разными видами речевой деятельности в школе глухих являются наличие активной лексики и грамматических средств, без которых невозможно качественное оформление речи. Поэтому важно выделение данных параметров для контроля в рамках нашего исследования. Анализ владения учащимися лексическими и грамматическими средствами осуществляется в процессе выполнения заданий по проверке монологической и диалогической речи в соответствии с выделенными параметрами:

1 класс: применять синтаксические конструкции простого предложения, исправлять ошибки в окончаниях слов с помощью вопросов, поставленных учителем; употреблять словосочетания следующих типов: *слепил огурец, зайца, куклу, морковь, один дом, одна кнопка, одно окно, два карандаша, две ручки*; распространять предложение словами, предложенными учителем; объединять в группы однокоренные слова и правильно употреблять их в предложении; подбирать слова, близкие и противоположные по значению и употреблять их в предложении; употреблять предложения усложненных структур с прямой и косвенной речью типа: *Учительница сказала: «Мы пойдём на экскурсию»*; с союзами *потому, что, чтобы*; с однородными сказуемыми.

2 класс: применять синтаксические конструкции простого предложения; строить предложения из знакомых слов и словосочетаний и по образцу; исправлять ошибки в окончаниях слов, пользуясь образцом; употреблять словосочетания следующих типов: *рисовал карандашом, писал ручкой* и т.д.; распространять предложение с помощью вопросов; объединять в группу однокоренные слова; подбирать слова, близкие и противоположные по значению, и правильно употреблять их в предложении; употреблять в речи предложения усложненных структур с прямой и косвенной речью типа: *Мама сказала, чтобы Вова читал книгу*; с союзами *потому что, что, когда*; с однородными дополнениями.

3 класс: применять синтаксические конструкции простого предложения; строить предложения по образцу, строить предложения из знакомых слов и словосочетаний; исправлять ошибку в окончаниях слов с помощью самостоятельно поставленного вопроса; употреблять словосочетания следующих типов: *помог Саши, лепил с Олегом* и т. д.; соблюдать правильный порядок слов в предложении; обстоятельство времени употреблять в начале предложения, например: *Вчера мы ходили на экскурсию*; распространять предложения в соответствии с задачей высказывания; дополнять предложения недостающими по смыслу словами; исключать из состава предложения лишние слова; объединять в группы однокоренные слова; подбирать слова, близкие и противоположные по значению; правильно употреблять их в предложении; употреблять в речи предложения усложненных структур: с прямой и косвенной речью типа: *Брат спросил у Наташи, умеет ли она лепить*; с союзами *потому что, чтобы, когда, как*; с однородными членами предложения (дополнениями и обстоятельствами).

Параметрами анализа коммуникативной деятельности при организации наблюдения за коммуникативной деятельностью учащихся в свободное внеурочное время и в совместной внеурочной практической деятельности являются выделенные нами коммуникативные умения по развитию разговорной и монологической речи, наличие лексических и грамматических средств.

Анкета для определения компетенции педагогов специальных общеобразовательных (коррекционных) учреждений по вопросу формирования коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха во внеурочное время содержит

вопросы, выявляющие знания программных требований; форм и методов работы с учащимися по формированию коммуникативной деятельности во внеурочное время; способов осуществления планирования, мониторинга; принципов взаимодействия участников образовательного процесса; требований к речи детей и педагогов; условий организации речевой и слуховой среды.

Анализ состояния педагогических условий взаимодействия участников образовательного процесса содержит следующие параметры: анализ перспективных и календарных планов работы воспитателей, циклограмма занятий внеурочной деятельности.

Оценочными критериями уровней сформированности коммуникативной деятельности детей младшего школьного возраста с нарушениями слуха являются четыре уровня владения речью: высший, средний, низкий и нулевой.

Для высокого уровня характерна сформированность речевых умений, обеспечивающих свободное общение, развернутость и логичность высказываний, правильную синтаксическую и интонационную оформленность диалогической и монологической речи, незначительное использование жестовой и дактильной речи.

Анализ самостоятельных письменных работ глухих учащихся показал, что для этого уровня характерной является достаточная полнота и глубина раскрытия темы, использование разнообразных лексических и синтаксических средств, незначительное количество нарушений грамматического строя (аграмматизмы).

На среднем уровне характерен замедленный темп речи (с неуместными паузами), общение происходит только при помощи жестовой и дактильной речи, отмечаются ошибки в лексическом и грамматическом оформлении, пассивность в диалогической и монологической речи, развернутость и логичность высказываний нарушена.

Для письменной речи глухих учащихся на этом уровне характерно поверхностное раскрытие темы, незначительные нарушения логики и связи между микротемами и составляющими их предложениями, отсутствие выразительных средств языка, значительные нарушения в грамматическом оформлении текста, ограниченность в использовании синтаксических конструкций.

При низком уровне речевая коммуникация осуществляется с большим трудом (при помощи взрослого, с применением жестовой и дактильной речи), темп речи медленный, с большим количеством пауз, устное монологическое высказывание характеризуется отсутствием необходимых микротем, их незаконченностью, диалоги не соответствуют теме, часто распадаются.

Письменная речь характеризуется фрагментарностью в раскрытии темы, отсутствием смысловой законченности, грубыми нарушениями логики и связи между микротемами, отсутствием (или слабой выраженностью) взаимосвязи между предложениями, в результате чего теряется связанность (текст «распадается»), характерны однообразие в использовании лексических и грамматических средств, грубые нарушения грамматического строя (аграмматизмы).

При нулевом уровне коммуникация отсутствует, речевые умения не сформированы. Ребенок общается при помощи жестов и дактильной речи, не прибегает к речевым высказываниям.

Для письменных работ глухих учащихся этого уровня характерно частичное или полное несоответствие теме, искажение содержания, бессмысленная передача отдельных имен, фактов, событий; грубые нарушения логики изложения, отсутствие связи между частями текста и внутри предложений; однообразное и ограниченное использование лексики, примитивность в грамматическом оформлении предложений, грубый аграмматизм.

Описанная выше методика исследования коммуникативных умений учащихся младшего школьного возраста с нарушениями слуха может применяться в образовательной деятельности школы I вида.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Малофеев Н.Н., Никольская О.С., Кукушкина О.И. Требования к структуре основных образовательных программ. URL: <http://almanah.ikprao.ru/articles/almanah-14#ccat>
2. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений 1 вида. Сборник 1 подготовительный, 1—7 классы. М., 2005.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт. Начальное общее образование. Приказ «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования». Зарегистрирован Минюстом России 22.12.2009 г., рег. № 17785 6.10.2009 г. № 373. URL: <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=959>

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ  
 ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ  
 ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ  
 СПОСОБНОСТЕЙ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО  
 ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
 С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ  
 НЕТРАДИЦИОННЫХ ТЕХНИК  
 ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

**EDUCATIONAL TECHNOLOGIES  
 USED IN DEVELOPMENT  
 OF CREATIVE ART ABILITIES  
 IN 5—7 YEARS OLD  
 PRESCHOOL CHILDREN,  
 USING NON-TRADITIONAL  
 TECHNIQUES  
 OF VISUAL ARTS**

**Аннотация.** В статье описывается педагогическая технология (этапы обучения, их содержание) для развития художественно-творческих способностей детей старшего дошкольного возраста на материале нетрадиционных техник изобразительной деятельности.

**Ключевые слова:** педагогическая технология; система занятий; этапы технологии; развитие художественно-творческих способностей; нетрадиционные техники изобразительной деятельности.

**Abstract.** The article dwells upon educational technologies (teaching stages, their content) aimed at development of creative art abilities in 5-7 year old preschoolers through non-traditional visual arts techniques.

**Key words:** educational technology; plan of lessons; stages of technology; development of creative abilities in the arts; non-traditional fine-arts techniques.

**Сведения об авторе:** Петухова Людмила Владимировна, аспирант Нижневартовского государственного гуманитарного университета.

**Место работы:** МДОУ «Аист», п. Солнечный Сургутского района Ханты-Мансийского автономного округа — Югры.

**About the author:** Petukhova Lyudmila Vladimirovna, post-graduate student of Nizhnevartovsk State University of Humanities.

**Place of employment:** municipal pre-school educational institution «Aist», township Solnechny, Surgut district, Khanty—Mansiysk Autonomous Districts — Yugra.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)451042.  
 E-mail: lyudm-petukh@yandex.ru

Реформирование современной системы образования ориентирует педагогов на развивающее обучение, осуществление личностно ориентированного подхода в обучении детей, предполагает создание условий для развития личности каждого ребенка, его способностей, интересов, творческого самовыражения в разных видах деятельности.

В дошкольной педагогике накоплен огромный опыт многочисленных научных исследований в области изучения задатков и способностей, в частности художественно-творческих (Д.Б.Богоявленская, Б.Г.Ананьев, В.Н.Дружинин, А.А.Мелик-Пашаев, Б.М.Теплов, Д.Б.Эльконин, Б.Д.Шадриков, М.А.Холодная, Т.С.Комарова, Н.А.Ветлугина, Е.А.Флерина и др.). Эти вопросы рассматривали и зарубежные ученые А.Маслоу, К.Роджерс, Д.Майрес, Дж. Гилфорд, Э.Фромм и др. Тем не менее, вопрос об обеспечении условий развития художественно-творческих способностей остается весьма актуальным и концептуальным.

В современных исследованиях и методических разработках (Н.Н.Гусарова, Г.Н.Давыдова, Н.В.Дубровская, И.А.Лыкова, М.И.Нагибина и др.) представлены некоторые нетрадиционные изобразительные техники (преимущественно — пальцевая, кляксография) как более простые для дошкольника и не требующие достаточно развитых технических умений; определена интересная тематика детских работ, некоторые методы и приемы активизации детского творчества.

Термин «нетрадиционный» (от лат. traditio — привычный) подразумевает использование материалов, инструментов, способов рисования, которые не являются общепризнанными, традиционными, широко известными.

В изобразительном искусстве под *техникой* (от греч. *technike* — искусная и *techne* — искусство, мастерство) понимается совокупность специальных навыков, способов и приемов, с помощью которых выполняется художественное произведение. Понятию техники в узком смысле слова соответствует прямой, непосредственный результат работы художника специальным материалом и инструментом (отсюда техника масляной живописи, акварели, гуаши и т.д.), умение использовать художественные возможности этого материала; в более широком значении это понятие охватывает и соответствующие элементы изобразительного характера — передачу вещественности предметов [11. С. 26].

Исходя из разнообразия рисовальной техники в изобразительном искусстве и учитывая возможности детей старшего дошкольного возраста, мы считаем необходимым обогатить техническую сторону детского рисования. Этого можно достигнуть, разнообразя способы работы уже известными в широкой практике изобразительными материалами, такими как гуашь, акварель (растяжка цвета, рисование по-сырому, вливание цвета в цвет, техника раздельного мазка), овладев приемами работы кистью (всем ворсом, концом, примакиванием, тычок сухой жесткой кистью), используя нетрадиционные техники (монотипия, печатание листьями, рисование трубочкой, набрызг, свеча+акварель, рисование «капельками»), где выразительными средствами рисунка являются линия, контур, пятно, таким образом, подвести детей к сочетанию в одном рисунке разных техник, изобразительных материалов.

Изучение вопроса развития художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста и потенциальных возможностей использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности как средства развития, а также анализ данных, полученных на констатирующем этапе по этому вопросу, а именно, начальный уровень диагностики детей старшего дошкольного возраста, педагогов, родителей, позволили выдвинуть **цель**: поиск содержания, форм, методов развития художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста, использование нетрадиционных техник изобразительной деятельности как средства развития художественно-творческих способностей у дошкольников в процессе занятий рисованием.

Мы определили **задачи** формирующего этапа эксперимента:

1. Разработать технологию развития художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста в процессе освоения нетрадиционных техник изобразительной деятельности.
2. Раскрыть особенности использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности в развитии художественно-творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста.

Технология (от греч. *techne* — искусство, мастерство, умение и *logos* — наука) — совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве [1. Т. 2. С. 770]. Опираясь на мысль В.А.Сухомлинского о том, что «дети должны жить в мире красоты, игры, сказки, музыки, рисунка, фантазии, творчества» [2], мы разработали технологию обучения рисованию на основе использования нетрадиционных техник изобразительной деятельности, так чтобы необычный мир игр, сказок, путешествий, фантазий, создание чудес самими детьми на бумаге способствовало развитию художественно-творческих способностей.

Технология предполагает три этапа обучения: обучающий, развивающий, творческий. Цели, темы, нетрадиционные техники представлены в таблице 1.

## Этапы освоения нетрадиционных техник рисования

Этап	Тематический цикл	Тема занятия	Нетрадиционные техники
Обучающий (6 занятий)	<b>«Радуга цвета»</b>		
	Цель: Приобщать детей к миру искусства, знакомить со средствами выразительности живописи, развивать представления о художественном образе, созданном в определенном виде искусства. Обучать пониманию специфики средств выразительности нетрадиционных техник, акцентировать внимание на способах передачи своего ощущения с помощью цвета, настроения. Формировать технические умения и навыки в работе с гуашью и акварелью и в нетрадиционных техниках	1. «Чудесные превращения»	кляксография
		2. «Настроение»	монотипия
		3. «Танец листьев»	печатание листьями
		4. «Парашютисты»	набрызг
		5. «Каким бывает небо?»	рисование по-сырому
6. «У природы нет плохой погоды...»		на выбор все ранее усвоенные техники	
Развивающий (8 занятий)	<b>«В стране чудес»</b>		
	Цель: Развивать понимание детьми средств выразительности для разных нетрадиционных техник изобразительной деятельности и изобразительных материалов в процессе знакомства с произведениями живописи, специфики каждой техники, умение замечать особенности их сочетания при изображении разных образов. Раскрывать перед детьми различные образы природы, недоступные в непосредственном восприятии, учить опосредованному познанию природы через нетрадиционные техники, расширять опыт художественно-творческой деятельности, отрабатывать необходимые навыки и умения, уделять внимание развитию композиционных умений.	1. «Нам осень подарила сказочный ковер»	печатание листьями
		2. «В сказочном лесу»	рисование трубочкой
		3. «Истории осеннего леса»	тычок сухой жесткой кистью
		4. «Деревья на ветру»	свеча+акварель
		5. «В подводном царстве»	набрызг
		6. «Утята на лугу»	рисование «капельками»
		7. «Цветы и пчелы»	рисование «капельками»
8. «На озере»		рисование «капельками»	
Творческий (3 занятия)	<b>«Счастливые художники»</b>		
	Цель: Стимулировать потребности детей в творческой самореализации, развивать художественно-творческие способности дошкольников. Способствовать реализации приобретенных умений и навыков, полученных на прошлых двух циклах, учить объединять в одном рисунке нескольких нетрадиционных техник в разных сочетаниях.	1. «Букет для мамы»	— рисование по-сырому — тычок сухой жесткой кистью — набрызг — рисование трубочкой — рисование «капельками» — печатание листьями
2. «Любимое животное»		— рисование по-сырому — тычок сухой жесткой кистью — набрызг — рисование трубочкой — рисование «капельками» — печатание листьями	

		3. «В лесу»	<ul style="list-style-type: none"> <li>— рисование по-сырому</li> <li>— тычок сухой жесткой кистью</li> <li>— набрызг</li> <li>— рисование трубочкой</li> <li>— рисование «капельками»</li> <li>— печатание листьями</li> </ul>
--	--	-------------	---

Для решения первой задачи формирующего этапа эксперимента была разработана система занятий, которая включала в себя различные нетрадиционные техники изобразительной деятельности, приемы рисования, которые осваиваются детьми в циклах «Радуга цвета», «В стране чудес», «Счастливый художник». Разрабатывая систему занятий по освоению нетрадиционных техник изобразительной деятельности как средства развития художественно-творческих способностей у детей, мы обратились к положению Е.Е.Кравцовой: «Волшебниками не рождаются, волшебниками становятся. А для этого у вашего ребенка все есть: он уже умеет видеть то, что не видно остальным, слышать непонятные, волшебные звуки, красить весь мир в свой любимый цвет и многое другое. Но все же ему нужно помочь. Надо дать ему возможность действовать самостоятельно, проявить индивидуальность, желательно стараться не заставлять его делать то, что он очень не хочет, надо много общаться с ним. В этом вам поможет игра. Она сумеет сделать малыша послушным и не отобьет у него охоту учиться, научит его долго и сосредоточенно заниматься одним делом, превратит ваше обыденное общение с ним в увлекательное занятие» [5. С. 143].

Каждый из этапов формирующего эксперимента был направлен на достижение главной цели — развитие художественно-творческих способностей у дошкольников. В соответствии с содержанием каждого цикла была определена технология развития художественно-творческих способностей детей, основанная на выборе ведущих методов и приемов, состоящая из трех этапов: экспериментирование, вариативность, творческая активность.

Разрабатывая технологию развития художественно-творческих способностей мы опирались на исследования Т.С.Комаровой (создание блоков-циклов), Л.В.Компанцевой («...непосредственное наблюдение живой природы, подкрепление этих представлений уточняющими беседами, просмотром картин (репродукций) и иллюстраций, знакомство с лучшими поэтическими образцами описания природы» [4. С. 12]), определяя специфику ее на каждом этапе в соответствии с направлением нашего исследования.

Технология первого этапа эксперимента названа «экспериментирование», поскольку на этом этапе дети знакомятся с нетрадиционными техниками, с особенностями и выразительными возможностями, экспериментируют, создавая рисунки, осваивая разные варианты в дальнейшем для подготовки фона последующих работ. В процессе экспериментирования, по мнению В.Т.Кудрявцева, ребенок переносит и включает обычные, известные свойства знакомых предметов в новые ситуации, раскрывает для себя их незнакомые свойства. Таким образом, предметная задача преобразуется в смысловую [7]. В процессе развертывания экспериментальной деятельности дошкольник способен ориентироваться не только на внешнеэмпирические свойства предметов, но и на их образно представленные существенные характеристики [8. С. 37]. Технология первого этапа предполагает обучение детей умению работать с изобразительными материалами (гуашь, акварель) в нетрадиционных техниках (кляксография, монотипия, печатание листьями, набрызг, рисование по-сырому), учитывая при обучении каждой нетрадиционной технике последовательность этапов (разработаны технологические карты). Постепенно происходит накопление детьми художественного опыта рисования в изучаемых техниках, педагогом используются «опорные элементы» (Н.П.Сакулина) — эмблемы нетрадиционных техник, для лучшего их запоминания, развития воображения и обогащения творческих проявлений на этой основе создаваемых изображений детьми [9]. Объединяющим началом выступает игра, игровые

приемы, которые усиливают «эмоциональное воздействие рисования и игры на ребенка», тем самым повышая «интерес к процессу отражения» [3. С. 31], и искусство (художественное слово, живопись, музыка), где «репродукции с картин, иллюстрации к стихам о природе, а также литературные тексты помогают добиться воспитателю выразительности детских рисунков» [4. С. 4]. На данном этапе это способствует формированию у детей умения воспринимать и представлять образ, формированию техники и графики рисунка, эстетическому восприятию явлений реального мира, пробуждает интеллектуальную активность, то есть ведет к развитию художественно-творческих способностей. Педагог, обучая нетрадиционным техникам, учит выделять выразительные средства каждой, находить способы применения в рисунке, при этом сочетая с традиционными техниками, обращая внимание на изобразительные и выразительные приемы — пятно, цвет, композиция, линия, ритм, «способствует созданию образа, его выразительности» в рисунках детей [3. С. 26]. Особое внимание уделяется цвету: его подбору, смешиванию, получению новых цветов. На основе этой технологии реализован цикл занятий «Радуга цвета».

Второй этап эксперимента — «вариативность» — назван так, потому что дети учатся в одном рисунке сочетать, объединять нетрадиционные техники попарно, в разных вариантах. Это относится к техникам, уже освоенным на первом этапе (в основном они удачно могут быть использованы для фона рисунка) и новым, при этом учитываются выразительные возможности каждой для передачи необходимого художественного образа. Например: рисование по-сырому (фон) + тычок жесткой полусухой кистью (образ); монотипия (фон) + рисование трубочкой (образ); набрызг (фон) + кляксография (образ) и т.д. Такая продуктивная деятельность играет большую роль в воплощении замысла, его обогащении, уточнении, углублении. Она предполагает дальнейшее развитие у детей художественно-творческих способностей. На начальном этапе технологии «вариативность» дети учатся высказывать свое мнение по содержанию, стилю художественного выражения в разных подобранных нетрадиционных техниках с помощью педагога в изображении определенного образа. К концу этапа детям предлагается самостоятельно подобрать, нарисовать и объяснить выбор нетрадиционных техник по конкретной теме. При этом происходит формирование умений видеть, выделять средства выразительности каждой нетрадиционной техники, замечать особенности их сочетания в изображении необходимого образа. При использовании живописи, музыки, художественного слова у детей развиваются наблюдательность, представление, понимание средств художественной выразительности, «обогащается арсенал средств выразительности детских рисунков (расширение цветовой палитры, изменение композиционного решения рисунка, использование линии и цвета как средства эмоционального отношения к изображаемому, стремление к реалистичности изображаемых образов природы)» [10. С. 101]. Таким образом, сущность этого этапа технологии заключается в объединении нетрадиционных техник попарно и использовании искусства для выразительности детских рисунков, расширении опыта художественно-творческой деятельности детей, освоении языка изобразительной деятельности. Этап реализован в цикле «В стране чудес».

Третий этап — «творческая активность» — направлен на стимулирование самостоятельного творчества детей, создание условий поиска в подборе нетрадиционных техник для рисования нужного выразительного образа к предложенной теме, побуждающих детей к творческой активности, организующих работу воображения. По утверждению Н.Н.Поддьякова, в основе творческой активности дошкольников находится такая структура знаний и умственных действий, которая обеспечивает многоплановость взаимодействия вновь формируемых знаний со знаниями, имеющимися в прошлом опыте ребенка. Следовательно, это ведет к существенным, последовательно усложняющимся перестройкам и тех, и других знаний, к получению новых [8]. Используя при этом коллективное творчество детей, педагог формирует потребность к работе в команде, умения договариваться, искать

новое, необычное, оригинальное. Овладев разнообразными нетрадиционными техниками, компонентами ручной умелости, дети приобретают свободу действий, получают возможность изображать предметы и явления по-разному, демонстрируют выразительность рисунков — все это дает возможность творческого решения изобразительных задач, показывает новый уровень художественно-творческих способностей дошкольников. Поощряется и приветствуется самостоятельный выбор нетрадиционных техник для раскрытия темы рисунка, когда детям предлагается одна тема, а рисунки выполняются в разных нетрадиционных техниках и их сочетаниях. Эта технология реализована в цикле «Счастливые художники».

Таким образом, технология развития художественно-творческих способностей у детей предполагает постепенное освоение нетрадиционных техник изобразительной деятельности, способствуя пониманию выразительных средств каждой, освоению особенностей создания целостного образа путем сочетания их в разных вариантах, тем самым обогащает художественный опыт, используя при этом средства искусства, игру, опорные карточки, индивидуальное и коллективное творчество, что ведет к формированию потребности в творческой активности. Необходимо быть очень внимательным к проявлению индивидуальности восприятия, манере исполнения каждого ребенка.

Важно, чтобы занятия были последовательными и систематическими, чтобы изобразительная деятельность была включена в целостный педагогический процесс. Необходимым является сочетание обучающего компонента с развивающим, соединение обучения с развитием самостоятельности, познавательной активности, эстетической восприимчивости детей и их эмоционального отношения к окружающему.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. М., 2000. Т. 2: П—Я.
2. Искусство и творчество — афоризмы о творчестве и крылатые выражения. URL: <http://www.new-astropol.ru/alexandria/aphorism/art>
3. Комарова Т.С. Изобразительное творчество дошкольников в детском саду. М., 1984.
4. Компанцева Л.В. Поэтический образ природы в детском рисунке: Пособие для воспитателя дет. сада. М., 1985.
5. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. М., 1996.
6. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению. М., 1999.
7. Лыкова И.А. Программа художественного воспитания, обучения и развития детей 2—7 лет «Цветные ладошки». М., 2007.
8. Подьяков Н.Н. Творчество и саморазвитие детей дошкольного возраста. Концептуальный аспект. Волгоград, 1994.
9. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. М., 1965.
10. Цквитария Т.А. Интеграция искусств как средство эстетического развития детей старшего дошкольного возраста в процессе изображения природы: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов н/Д, 2008.

# ПСИХОЛОГИЯ: ВОПРОСЫ ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

УДК 159.922.7

*Н.Д.Наумов*  
Нижевартовск, Россия

*N.D.Naumov*  
Nizhnevartovsk, Russia

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПЕДОЛОГИИ В КОНТЕКСТЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

## PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL BACKGROUND OF PEDODOLOGY DEVELOPMENT IN THE CONTEXT OF PEDAGOGICAL ANTHROPOLOGY

**Аннотация.** Статья посвящена анализу психолого-педагогических основ становления и развития педологии как науки. Автор рассматривает процесс возникновения педологии в трудах отечественных и зарубежных ученых. Значимой можно считать попытку соотнесения педологии в контексте развития педагогической антропологии.

**Abstract.** The present article is devoted to the study of psycho-pedagogical background of and pedology and its development in the context of pedagogical anthropology development.

**Ключевые слова:** педология; антропология.

**Key words:** pedology; anthropology.

**Сведения об авторе:** Наумов Николай Дмитриевич, кандидат психологических наук, доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой дополнительного образования.

**About the author:** Naumov Nikolay Dmitrievich, candidate of Psychology, doctor of Philosophy, professor, head of the department for supplementary education.

**Место работы:** Нижевартовский государственный гуманитарный университет.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University of Humanities.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (922)4102717.  
E-mail: dr.naumov@mail.ru

В первой трети XX в. судьба педагогической антропологии в России оказалась неразрывно связанной со становлением педологии.

Становление и развитие наук о человеке в конце XIX — начале XX вв. вызвало появление в американской и европейской психолого-педагогической науке нового явления, основанного на экспериментальных методах изучения ребенка — «child study», названного позже термином «педология» (в переводе с греческого — «наука о детях»), под которым оно рассматривалось и в России [3. С. 59].

Рассматривая исторические корни педологии, можно выделить имена таких ее основателей, как немецкий врач Д.Тидеман («Наблюдение за развитием душевных способностей у детей» (1787)), немецкий физиолог Г.Прейер («Душа ребенка» (1882)), американский психолог Стенли Холл — первооснователь первой педологической лаборатории, а впоследствии и института детской психологии при Кларкском университете (1889 г.). Основной идеей научной деятельности С.Холла явилась мысль о том, что педагогика как наука должна основываться на изучении самих детей, их неповторимой уникальности и индивидуальности, а в центр организации школьной жизнедеятельности должен быть помещен сам ученик с его запросами, потребностями и мотивами. Содержание школьных программ и требований к методам обучения необходимо соотносить с процессом развития учащихся, а не наоборот.

Впервые понятие «педология» как научный термин было предложено О.Хрисманом в 1893 г. и определяло науку, которая соединяет в себе знания всех смежных наук о детях. Педология как наука представляла собой объединение разнообразных данных о ребенке, накопленных психологами, физиологами, социологами, врачами, педагогами и юристами, что способствовало разработке наиболее полной картины возрастного развития ребенка.

Так, историк педагогики Ф.А.Фрадкин, изучая теорию возникновения педологии, писал: «Новый век требовал принципиально новых человеческих качеств. Чтобы подготовить здорового, творческого, интеллектуально развитого человека, способного справиться с огромными психологическими и физическими перегрузками, нужно было получить новое знание о человеке и способах подготовки его к жизни. Отдельные науки — медицина, психология, физиология, педиатрия, социология, этнография — каждая подходила к ребенку со своих позиций. Не синтезированные в единое целое фрагменты знаний трудно было использовать в учебно-воспитательной работе... Поэтому создание новой науки — педологии, — исследующей ребенка целостно на разных возрастных этапах, было встречено с воодушевлением» [6. С. 6].

В рамках педологии стали изучаться физиологические особенности развития детей, формирования их психики, особенности возникновения и развития личности ребенка. Педологические исследования явились предпосылками для создания антропологического основания педагогики.

Возникнув и достаточно широко распространившись в США, педологическое движение пришло и в Европу, где аспект изучения конкретизировался в разработке методов исследования детской природы и «комплектованием» материалов экспериментального исследования.

В данном плане можно выделить немецкую психолого-педагогическую и антропологическую школу (В.Штерн, Э.Мейман, В.Лай и др.), французскую (Б.Пере, А.Бине, В.Анри и др.), российскую (Н.Е.Румянцев, И.А.Сикорский, Г.И.Россолимо, А.Ф.Лазурский, В.П.Кашенко, А.П.Нечаев и др.) школы.

Говоря о «русском следе» в истории развития педологии, следует особое внимание обратить на научное наследие А.П.Нечаева. Так, по мнению А.А.Романова, «именно его инициативе, энергии, вдохновенной работе было обязано стремительное развитие экспериментальной педагогической психологии» [4. С. 17] в России.

В 1901 г. в Петербурге А.П.Нечаевым была открыта первая в России лаборатория экспериментальной педагогической психологии, где изучались особенности психики детей разных возрастов. В 1904 г. при этой лаборатории были созданы педагогические курсы, слушатели которых знакомились с основами анатомии, физиологии, педиатрии, детской психологии, осваивали технику проведения психологических исследований. В том же году при педагогическом музее военных учебных заведений в Петербурге была основана педологическая лаборатория имени К.Д.Ушинского, которого стали считать «первым русским педологом» [9. С. 9]. Студенты, посещавшие курсы при музее, изучали ребенка как предмет воспитания, получали знания о функционировании мозга, о характерологических качествах личности, изучали статистику, психологию, историю педологии и педагогики, т.е. основы наук, которые К.Д.Ушинский назвал *антропологическими*.

Первое десятилетие XX в. явилось периодом расширения и организационно-методического оформления педологического движения.

Н.Е.Румянцев считал, что при помощи педологии возможно создание новой науки о воспитании. «Нужда в такой новой, научной теории воспитания, — писал он, — особенно чувствуется в настоящее время, когда назрела потребность в реформе образования и школы. Попытки организации школы на новых началах показывают, что в деле обновления школы одних благих намерений недостаточно. Действительно новую школу может быть только та, которая существует для учеников, основывается на изучении их психофизиологической природы, особенностей их развития, имеет преподавателей, способных исследовать учащихся, преподавателей психологически образованных», а лучшей подготовкой для учителя «является изучение природы детей и законов их развития» [5. С. 80—81].

Взгляды педологов начала XX в. соприкасались со взглядами основателя педагогической антропологии К.Д.Ушинского.

Предметом воспитания и, следовательно, предметом педагогики К.Д.Ушинский определял правильное *развитие человеческого организма во всей его сложности*, при этом воспитатель, чтобы ориентироваться в безграничном выборе средств воспитательного влияния, должен прежде всего узнать во всех отношениях своего воспитанника.

Предметом педологии Н.Е.Румянцев считает изучение физической и духовной природы детей во всех отношениях и определяет педологию как науку о человеке как предмете воспитания, задача которой состоит в том, чтобы «собрать, систематизировать все, что относится к жизни и развитию детей, найти законы этого развития и установить периоды развития» [5. С. 29].

Ярким представителем педологического направления в России явился известный психолог и педагог П.П.Блонский.

Сам П.П.Блонский последовательно развивал биогенетическую концепцию развития ребенка, утверждая, что ребенок в своем онтологическом развитии повторяет все основные стадии биологической эволюции и этапы культурно-исторического развития человечества. Так, биогенетики считали, что младенчество и раннее детство соответствуют фазе первобытного общества. Гармония физического и психического развития ребенка 9—10 лет, его воинственность и драчливость представляют собой воспроизведение в особых формах фазы развития человеческого общества, напоминающей жизнь греческого мегаполиса, отчужденность и мрачность подростка — отголосок средневековых отношений между людьми, а юношеский максимализм и индивидуализм — черты Нового времени. Но сторонники биологизма не учли исторического опыта, который свидетельствовал, что не все народы проходят выделенные биогенетиками фазы развития и что в разных культурах возрастные особенности детей проявляются неодинаково. Кроме этого, идея биогенетики вступала в противоречие с политико-идеологическими установками — привести народы к социализму, минуя исторически сложившиеся этапы развития общества.

Как педагог-новатор П.П.Блонский не мог пройти мимо формирования этой научной дисциплины и сделал свой оригинальный вклад в создание стройной системы научных представлений, принципов и методов в целостном изучении ребенка. Он был активным участником Первого съезда педологов (декабрь 1927 — январь 1928 г.). В своем докладе на съезде Блонский заявил, что обращение к личности ребенка, глубокое овладение научно обоснованной методикой, опирающейся на знание законов воспитания, характерное для педологии, должно поднять уровень отечественной педагогики.

Сам Блонский написал несколько значительных педологических сочинений. Это «Очерки детской сексуальности» (1935), где он дал научную интерпретацию сексуальных переживаний мальчиков и девочек разных возрастов, психологию любви и т.п. Это своеобразное учебное пособие для учителей «Педология в массовой школе первой ступени» (1925), выдержавшее семь изданий. Это фундаментальная «Педология» (1925), переработанная в 1934 г. в учебник для вузов. Это, наконец, многочисленные статьи, консультации, выступления на совещаниях и съездах, посвященных педологическим проблемам.

Вместе с тем именно во время работы в Институте психологии П.П.Блонскому была присуждена *honoris causa* ученая степень доктора педагогических наук. В решении ученого совета говорилось: «Профессор П.П.Блонский — один из признанных в мировой литературе авторитетов в области психологии и педагогики. Солидная эрудиция П.П.Блонского, богатый опыт экспериментальных исследований, большая научная инициативность и изобретательность позволили ему обогатить науку рядом ценных вкладов» [2].

Еще до революции П.П.Блонский выступил как пропагандист трудового воспитания и политехнического образования. Он считал, что дети должны привлекаться к общественно полезному труду, овладевать трудовыми приемами ремесла, знать о разных профессиях. Об этом П.П.Блонский писал в специальной статье «Задачи и методы новой школы» и брошюре «Как мыслить среднюю школу» (обе опубликованы в 1916 г.). Цели трудового

воспитания и политехнического образования многоаспектны: правильное отношение к труду, знание основ современного производства, владение навыками различных производственных процессов.

В своих работах П.П.Блонский подчеркивал, что трудовое воспитание имеет социально-политический аспект и дает наибольший эффект в обществе победившего пролетариата. В частности он писал: «В обществе, где власть в руках рабочего класса, воспитание есть длительное воздействие на развитие подрастающего человека, организованное в интересах рабочего класса с целью выработки всесторонне развитых людей, могущих положить конец всякому классовому господству и эксплуатации. Такое всестороннее развитие достигается путем соединения производительного труда с физическим развитием, умственным образованием и политехническим воспитанием и имеет своими предпосылками, с одной стороны, крупное машинное производство, которое технически уничтожает старую систему разделения труда, и, с другой стороны, рабочую революцию, которая уничтожает экономическую и политическую мощь эксплуататоров» [1].

П.П.Блонский был одним из самых известных в России и на Западе педагогов первой половины XX в., его труды публиковались в странах Европы и США. При жизни его называли «советским Песталоцци». В историю педагогической мысли он вошел как создатель первого учебника для начальной школы, видный теоретик трудовой школы, теоретик и пропагандист педологии, автор трудов по педагогической психологии. Многие его работы были для своего времени новаторскими и обозначали новые пути в развитии педагогики.

Итак, в 20—30-е гг. XX в. педология в России активно развивалась: проводились исследования различных возрастных периодов детей (П.П.Блонский, Л.С.Выготский, М.М.Рубинштейн, Н.А.Рыбников, А.А.Смирнов и др.), исследования высшей нервной деятельности у детей (Н.И.Красногорский); изучались познавательные процессы ребенка (А.А.Смирнов, А.М.Матюшкин, В.В.Давыдов и др.); выявлялись интересы и потребности детей, в том числе и в детских коллективах (П.Л.Загоровский, А.С.Залужный, Н.М.Щелованов и др.); разрабатывались методы педологических исследований (М.Л.Басов, А.П.Болтунов); предпринимались попытки теоретического осмысления полученных данных в целях разработки общей теории детского развития (М.Я.Басов, Л.С.Выготский, А.Б.Залкинд).

## ЛИТЕРАТУРА

1. Блонский П.П. Основы педагогики. М., 1925.
2. Данильченко М.Г. Педагогические взгляды П.П.Блонского. М., 1974.
3. Ильяшенко Е.Г. Отечественная педология в контексте развития педагогической антропологии (первая треть XX в.) // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии. Вып. 17. История педагогики, педагогическая антропология. М., 2002.
4. Романов А.А. А.П.Нечаев: у истоков экспериментальной педагогики. М., 1996.
5. Румянцев Н.Е. Педология, ее возникновение, развитие и отношение к педагогике. СПб., 1910.
6. Фрадкин Ф.А. Педология: мифы и действительность. М., 1991.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПОЗНАНИЯ  
И РАССЛЕДОВАНИЕ ПРЕСТУПЛЕНИЙCOGNITIVE PSYCHOLOGY  
AND CRIMINAL INVESTIGATION

**Аннотация.** В статье раскрываются возможности психолого-криминалистического моделирования как одного из методов познания при расследовании преступлений. Анализируется содержание и соотношение основных понятий «модель», «портрет», «профиль». Показано, что психологические познания должны быть включены в контекст криминалистических теорий, а не рассматриваться только как теоретическое обоснование криминалистических средств и методов следственной тактики.

**Ключевые слова:** психолого-криминалистическое моделирование; расследование преступлений; механизм преступления.

**Abstract.** The article dwells upon the potential of psychological criminal profiling as of a cognitive method in criminal investigation. The author analyzes the content and interrelation of such concepts as “model”, “portrait” and “profile”. The findings of the research show that the methods of cognitive psychology should be considered a constituent of criminalistic theories, not simply a theoretical rationalization of the choice of criminalistic methods and investigative tactics.

**Key words:** psychological criminal profiling; crime investigation; mechanisms of crime.

**Сведения об авторе:** Целиковский Сергей Борисович, кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и военной психологии.

**Место работы:** Южный федеральный университет.

**About the author:** Celikovskij Sergey Borisovich, candidate of Psychology, associate professor of the department of juridical psychology and military psychology.

**Место работы:** Southern Federal University.

**Контактная информация:** 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, д. 13, каб. 220; тел. (863)2430611. E-mail: sts@srfedu.ru

В настоящее время многие специалисты в области криминалистики, оперативно-розыскной и следственной деятельности приходят к выводу о том, что практическая криминалистическая деятельность на всех своих этапах остро нуждается в психологическом обеспечении, в реализации методов психологической природы, в использовании возможностей психологов при решении поисковых и познавательных задач. Причем такого рода психологическое обеспечение неизбежно выходит за рамки традиционно понимаемой деятельности психолога как эксперта или специалиста, призванной отвечать на конкретные частные вопросы.

Следует заметить, что специфика деятельности психолога и в области традиционно понимаемой судебно-психологической экспертизы такова, что в отличие от привлекаемых экспертов и специалистов многих других профилей, он, чаще всего, не может ограничиться производством заранее известных, стандартных, узкоспециальных процедур для решения поставленных перед ним задач. Во многих случаях психологический анализ представленных материалов по необходимости носит не «конкретно ремесленный», но системный и эвристический характер, а одним из важнейших «внутренних» результатов такого анализа становится построение более или менее развитых психологических моделей — событий, ситуаций, личностей, их поведения и состояний. Без опоры на такие модели зачастую оказывается невозможным дать обоснованные ответы на вопросы, поставленные перед экспертом или специалистом.

Если же психологическое обеспечение криминалистической деятельности рассматривается более широко, то становится возможным говорить о «криминалистической психологии» как отдельной отрасли юридической психологии [14], в которой психологическое моделирование становится ведущим методом, предполагающим широкий охват и творческую психологическую переработку практически всего массива информации, накапливаемой в ходе оперативно-розыскных и следственных действий.

Такое психологическое моделирование тесно связано с криминалистическим моделированием, которое, как один из методов познания при расследовании преступлений, получает все большее признание среди профессиональных следователей, оперативных работников, прокуроров, судей и адвокатов. По сути, речь идет об описании, реконструкции, мысленном воспроизведении объектов моделирования психологическими средствами, но в криминалистических целях.

Обладая рядом общих черт, присущих моделированию как общенаучному методу, криминалистическое моделирование вместе с тем отличается своими характерными особенностями.

Несмотря на то, что основные идеи по использованию моделирования в следственной практике были заложены еще в трудах основателя криминалистики Г.Гросса и основоположников отечественной криминалистики В.Громова и И.Якимова, а сам термин «модель» введен в обиход криминалистов благодаря работам А.Р.Ратинова и И.М.Лузгина, многие теоретические и прикладные проблемы такого моделирования пока не могут считаться разрешенными.

Как известно, под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизведя объект исследования, способна заменить его так, что ее изучение дает нам информацию об этом объекте. Под криминалистическим моделированием понимается процесс построения, изучения и использования моделей познаваемых объектов и познающих систем в уголовном судопроизводстве.

Криминалистическое моделирование основывается на криминалистической характеристике преступления как результате систематизации значимой информации о преступлении и личности преступника. В свою очередь, как указывает Р.Л.Ахмедшин, криминалистическая характеристика преступления включает в себя два основных элемента, познание которых принципиально различается по совокупности используемых при этом методов.

Первый элемент — это объективная реальность, в которой происходит событие преступления. Данный элемент криминалистической характеристики преступления целесообразно изучать, используя в том числе и методы естественных наук. Второй элемент криминалистической характеристики преступления — это субъект, изменяющий объективную реальность под собственные нужды, — личность преступника. Данный элемент целесообразно изучать, применяя методы наук о личности вообще и, прежде всего, методы психологии.

В психолого-криминалистическом моделировании можно выделить несколько аспектов или направлений, обозначив их существенные особенности и проблемы, существующие на современном этапе.

Одно из направлений — это моделирование личности преступника (а иногда и потерпевшего).

В вопросе о том, что является итоговым результатом криминалистической характеристики личности преступника, в настоящее время нет единства мнений. В литературе используются, по крайней мере, три разных понятия, обозначающих такой результат, — «модель», «портрет», «профиль». При этом, чаще всего, в различных публикациях криминалистов эти понятия используются либо как синонимы, либо становятся объектами сравнения в плане большей или меньшей корректности, точности, «удачности» для обозначения передаваемого содержания. Так, Н.В.Бурвиков рассматривает криминалистический (психологический) портрет как модель личности неустановленного преступника. Р.Л.Ахмедшин разводит понятия «базовая модель личности преступника» и «психологический портрет неизвестного преступника». В зарубежной судебной психологии используется термин «профиль преступника», под которым понимают совокупность признаков, более или менее точное описание еще неизвестного преступника, который при помощи этого

профиля может быть установлен. В то же время В.А.Образцов [14] считает, что «психологический портрет преступника» и «психологический профиль преступника» — это синонимы. В его работах эти термины встречаются одновременно и взаимозаменяемы.

Кроме того, надо отметить, что в последнее время появилось понятие «криминалистического портрета», которое, по мнению ряда авторов, должно более полно представить все значимые для раскрытия и расследования преступления свойства личности человека, включая и его «психологический профиль». Как отмечает Н.В.Бурвиков, название «криминалистический портрет» точнее передает содержание, чем «психологический профиль» или «психологический портрет», поскольку его структура выходит за пределы внутренних, психологических, а также поведенческих признаков человека. Трудно согласиться с этой точкой зрения. Поскольку, как уже говорилось, речь идет об «описании» субъекта психологическими методами (будь то реконструкция личности, поведения и состояния) в криминалистических целях (расследование преступления), то разграничение этих понятий весьма условно.

Нам представляется гораздо более принципиальным разграничение содержания и функциональной нагрузки понятий «модель», «портрет» и «профиль» преступника. Прежде всего, обратим внимание на обобщенный характер криминалистической (психологической) модели личности преступника. Она используется как универсальная основа для выбора стратегии и тактики расследования преступлений, совершенных отдельными категориями преступников. Именно с ней соотносятся «портреты» и «профили» конкретных преступных личностей (известных или искомых). Во-вторых, необходимо подчеркнуть динамический характер модели личности. Если сама личность — скорее процесс, становление, изменение, нежели фиксированная структура, то и ее модель, воспроизводящая существенные свойства, должна имитировать личностное развитие, позволять прогнозировать тренды личностных свойств и особенностей поведения преступника.

Понятие «психологический (криминалистический) портрет» личности, на наш взгляд, имеет более узкий и статичный характер. Его целесообразно применять в отношении известных, установленных лиц, например, подэкспертных при проведении судебно-психологической экспертизы, лиц, обследуемых с применением полиграфа или подозреваемых при проведении допросов и иных следственных действий. Именно здесь возможно применение собственно психодиагностических методов, а накопление и обобщение «портретов» — путь к построению «моделей» преступных личностей.

Наконец, понятие «профиль» (психологический, криминалистический), на наш взгляд, более всего подходит для обозначения результата систематизации той информации, которая используется для поиска неизвестного лица, совершившего преступление. Как правило, в силу недостатка и/или противоречивости информации, профилю присущи неполнота, вариативность и вероятностный характер. Разработка психологического профиля путем реконструкции личности преступника, его поведения и состояния имеет целью помочь следствию в выдвижении как можно большего количества обоснованных версий и выстраивании их в порядке вероятности.

Таким образом, нам представляется принципиальным разграничение содержания и функциональной нагрузки понятий «психологическая модель», «психологический портрет» и «психологический профиль» [17]. Причем разграничение этих понятий имеет не только теоретическое, но и прикладное значение.

Модель личности носит обобщенный и динамический характер, позволяя имитировать и прогнозировать личностное развитие, тренды свойств, состояний и особенностей поведения субъекта. Именно с развитыми моделями такого уровня оказывается плодотворным соотносить «портреты» и «профили» конкретных личностей (известных или искомых). С другой стороны, накопление и обобщение верифицированных практикой «портретов» и «профилей» — путь к построению арсенала моделей, используемых в экспертизе.

Другое направление — это психолого-криминалистическое моделирование ситуаций. Психологический анализ криминальной ситуации является необходимым этапом экспертного психологического исследования. В наиболее общем виде под ситуацией понимается естественный сегмент социальной жизни, определяющийся вовлеченными в нее людьми, местом действия, сущностью деятельности и др. [4]. Однако применительно к проблематике криминальной психологии это понятие разработано недостаточно. В психолого-правовой литературе используется несколько близких по смыслу понятий. Криминальная ситуация — ситуация, в рамках которой совершаются действия, связанные с нарушением правовых норм. Криминогенная ситуация — жизненная ситуация, которая в силу своего фактического содержания способствует совершению преступления [1]. Л.В.Франк [16] выделял еще и некую «протоситуацию», в рамках которой преступник и потерпевший взаимодействуют в соответствии с собственным образом этой «протоситуации». Причем трактовка этих понятий и представления об их соотношении в научной литературе неоднозначны. Одни авторы рассматривают их как отдельные стадии единого процесса. Другие (например, В.Я.Рыбальская [15]) рассматривают криминогенную ситуацию как процесс конфликтного межличностного взаимодействия преступника и потерпевшего, имеющий ряд стадий, последняя из которых является уже собственно криминальной ситуацией.

Следует заметить, что при любом варианте трактовки этих понятий важно сходное соотношение обобщенных моделей и психологических характеристик конкретных криминальных, криминогенных или посткриминальных ситуаций. Понимание предыстории ситуации, возможных векторов ее развития, вероятных схем поведения, взаимодействия, состояний ее участников также должно опираться на развитые, психологически проработанные ситуативные модели. Причем «психологический анализ ситуации возможен только с позиций определенного субъекта» [13], т.е. с учетом вероятных особенностей его личности, возможной мотивации и т.п., иначе говоря, с опорой на модель личностную.

Ситуационный подход к расследованию преступлений, позволяющий решать как традиционные, так и вновь возникающие криминалистические задачи на принципиально новой основе, считается в настоящее время одним из наиболее перспективных направлений в криминалистике. Ведь в ходе расследования преступления следователю приходится иметь дело с огромным многообразием различных криминалистических ситуаций, которые ему надо адекватно воспринимать, правильно оценивать, а при необходимости и грамотно разрешать [5].

Разрабатываемая в настоящее время криминалистическая ситуалогия — это общая криминалистическая теория, представляющая собой совокупность упорядоченных и систематизированных знаний, описывающих и объясняющих суть криминальных и криминалистических ситуаций, исследующая их формирование, возникновение, генезис и вооружающая методикой диагностики ситуаций и управления ими. Попытка построения типовых моделей криминальной и следственной ситуаций связана с интеграцией знания, касающегося проблем принятия решений, криминалистической характеристики преступления и криминалистической характеристики расследования со знаниями из других научных дисциплин: кибернетики, информатики, психологии, теории управления. И возникающее новое знание, к примеру, касающееся методики построения информационной модели расследуемого события, — это уже качественно другое знание, не сводимое к исходным его составляющим теориям и учениям [5].

Таким образом, и в криминалистической ситуалогии вполне продуктивным оказывается применение психологических познаний.

Следующим ключевым аспектом психолого-криминалистического моделирования является его применение для изучения психологических механизмов криминального поведения. Актуальность разработки этого аспекта определяется недостаточной изученностью проблематики как в системе криминалистических знаний, так и в рамках юридической психологии.

Впервые криминалистическое понятие механизма преступления предложено еще в семидесятые годы прошлого столетия А.Н.Васильевым, который ввел его в определение предмета криминалистики. Под механизмом преступления А.Н.Васильев понимал «процесс совершения преступления, в том числе его способ и все действия преступника, сопровождающиеся образованием следов материальных и не материальных, могущих быть использованными для раскрытия и расследования преступлений» [8].

Именно А.Н.Васильев указал на необходимость изучения в качестве составной части предмета криминалистики всего механизма преступления, а не только способа его совершения. Причем в предложенном им определении механизма преступления выделены две составляющие: совокупность действий преступника и комплекс следов, образовавшихся от этих действий.

Понятие механизма преступления в литературе еще не устоялось, разные авторы выделяют различные аспекты и составляющие этой категории.

Наиболее полное для того времени определение механизма преступления дал в своих работах Р.С.Белкин. Под ним он понимал «сложную динамическую систему, включающую субъект преступления, его отношение к своим действиям, их последствиям, соучастникам; предмет посягательства; способ совершения и сокрытия преступления; преступный результат; обстановку преступления, поведение и действия лиц, оказавшихся участниками события и др.» [3. С. 6].

В.Е.Корноухов предложил следующее определение механизма совершения преступления: «часть преступного поведения, связанного с подготовкой, совершением и сокрытием преступления, в котором происходит взаимодействие отражаемых и отражающих объектов, приводящих к передаче энергии, вещества, информации и возникновению изменений, т.е. следов преступления» [7. С. 41]. Причем по мнению этого автора, должен определяться не «механизм преступления», потому что в этом случае его достаточно сложно отграничить от понятия «механизм преступного поведения», а «механизм совершения преступления». Главное отличие механизма от способа совершения преступления, как полагает В.Е.Корноухов, заключается в том, что первый отражает закономерности передачи (отражения) информации, энергии и вещества при различных типах взаимодействия, а второе — лишь действия преступника, объединенные в способ.

А.М.Кустов полагает, что «криминалистическое учение о механизме преступления можно определить как систему научных положений о закономерностях формирования и функционирования механизма преступления, обусловленных ими криминалистически значимых признаках и свойствах деятельности и иных поведенческих актах участников преступного события — как прямых, так и косвенных, и закономерностях возникновения информации о преступлении и его участниках» [9. С. 16].

Весьма интересный подход к анализу криминалистического понятия «механизм совершения преступления» предложен Н.П.Яблоковым, который включил в содержание этой категории «временной и динамический порядок связи отдельных этапов, обстоятельств, факторов подготовки, совершения и сокрытия следов преступления, позволяющих воссоздать картину процесса его совершения» [18. С. 67]. В плане рассматриваемой нами проблематики особенно важным представляется то, что в этом определении подчеркнуты динамические, функциональные характеристики феномена.

Механизмы совершения преступления как системообразующий фактор механизма преступления преимущественно рассматриваются в криминологических и криминально-психологических концепциях.

При этом с психологической точки зрения следует разграничивать понятия «механизмы преступного поведения» и «механизмы совершения преступления». В первом случае исследованию подлежат сложные механизмы становления и регуляции криминального поведения. Здесь под механизмами понимается совокупность психических структур и процессов,

участвующих в формировании преступного поведения, исследуемых через анализ промежуточных состояний (этапов) ее становления [10]. И поведение, и личность рассматриваются в данном контексте в онтогенетическом плане, в динамике. Необходимость такого исследования возникает для следователя и суда при оценке личности преступника и степени ее общественной опасности [11].

Во втором случае, при использовании понятия «механизм совершения преступления», речь идет о конкретном поступке (деянии) уже сложившейся, сформированной личности. Психологические измерения личностных особенностей субъекта, совершившего преступление, выступают как фиксация результата развития личности к моменту совершения преступления.

Однако для криминалистики этот уровень анализа представляется весьма существенным. Ведь именно механизмы совершения преступления определяют как характер криминалистически значимой информации, так и особенности деятельности сотрудников правоохранительных органов, направленных на поиск, исследование, оценку и использование доказательств.

Механизмы слепообразования традиционно включены в предмет теории криминалистики. Очевидно, что преступная деятельность приводит к возникновению материальных и не материальных изменений внешней среды (последствий и следов преступления), в которых (сразу заметим) находит отражение не только объективная, но и субъективная сторона преступления. Но, с другой стороны, возникновение этих изменений может существенно изменить поведение преступника, что особенно важно учитывать тогда, когда речь идет не об отдельном законченном преступном акте, а о неоднократных, многоэпизодных или серийных преступлениях. Субъект при планировании и совершении преступления уже исходно учитывает вероятность возникновения источников информации (следов преступления) и пытается прогнозировать (с большей или меньшей долей успешности) характер деятельности сотрудников правоохранительных органов по ее обнаружению и оформлению в качестве доказательств, что в значительной степени определяет особенности его преступной деятельности [12].

Кроме того, при изучении механизмов возникновения криминалистически значимой информации необходимо учитывать, что преступление приводит и к изменению самой личности преступника. Как совершенно справедливо отмечает В.А.Барабанщиков [2], важной составной частью системного анализа является последовательная реализация принципа единства функционирования и развития, согласно которому любое функционирование системы включает в себя и момент ее развития. Этот момент должен учитываться при выдвижении версий, организации оперативных и следственных мероприятий, то есть в специфике деятельности по собиранию, исследованию, оценке и использованию доказательств.

И, наконец, с третьей стороны, поисково-познавательная деятельность правоохранительных органов по выявлению, раскрытию и расследованию преступления направлена на реконструкцию события преступления на основе криминалистически значимой информации. И в этом смысле следует согласиться с А.М.Кустовым в том, что «поисково-познавательная сторона деятельности уполномоченных органов детерминирована закономерностями механизма преступления, обуславливающими возникновение криминалистически значимой информации о самом преступлении и его участниках» [9. С. 18].

Вполне очевидно, что каждая из выделенных составляющих механизма преступления включает в себя целый ряд психологических аспектов, без уяснения которых теория криминалистики будет неполной, что в свою очередь затрудняет решение практических задач расследования и раскрытия преступлений. В связи с этим представляется, что психологические познания должны быть включены в контекст криминалистических теорий, а не рассматриваться только как теоретическое обоснование криминалистических средств и методов следственной тактики.

Психолого-криминалистическое моделирование преступного поведения, таким образом, выступает основанием и для понимания механизма преступления, и для построения поисковой модели личности преступника.

Наконец, вслед за В.Н.Китаевой [6] обратим внимание на то, что практическую ценность для решения следственных, оперативно-розыскных, судебных задач представляют не только категоричные, однозначные, но и вероятностные выводы экспертиз и исследований специалистов. Добавим к этому, что ценность таких выводов еще более повышается, если в них предлагается ряд психологически обоснованных версий, ранжированных в порядке их ситуативной и личностной правдоподобности. Разработка таких версий, разумеется, также должна опираться на развитые модельные представления психолога.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Антонян Ю.М. Роль конкретной жизненной ситуации в совершении преступления. М., 1973.
2. Барабанщиков В.А. Принцип системности в психологической концепции Б.Ф.Ломова // Психологический журнал. 1997. Т. 18. № 1.
3. Белкин Р.С. Криминалистика: проблемы, тенденции, перспективы. Общая и частные теории. М., 1987.
4. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М., 1998.
5. Волчецкая Т.С. Криминалистическая ситуалогия. Калининград, 1997.
6. Китаева В.Н. Судебно-психологическая экспертиза при расследовании тяжких преступлений против личности: Автореф. дис. ... канд. юрид. наук. Иркутск, 2002.
7. Корноухов В.Е. Механизм совершения преступления и закономерности его отражения // Курс криминалистики. Общая часть / Отв. ред. В.Е.Корноухов. М., 2000.
8. Криминалистика / Под ред. А.Н.Васильева. М., 1971.
9. Кустов А.М. Криминалистика и механизм преступлений: Цикл лекций. М., 2002.
10. Михайлова О.Ю. Криминальная сексуальная агрессия: теоретико-методологический подход. Ростов н/Д, 2000.
11. Михайлова О.Ю. Психологическая диагностика личности сексуальных серийных преступников. Ростов н/Д, 2001.
12. Михайлова О.Ю., Целиковский С.Б. Судебно-психологическая экспертиза личности серийных сексуальных преступников. М., 2008.
13. Михайлова О.Ю. Психологический анализ криминальной ситуации // Коченовские чтения «Психология и право в современной России»: Мат-лы Всерос. конф. М., 2010.
14. Образцов В.А., Богомолова Н.Н. Криминалистическая психология. М., 2002.
15. Рыбальская В.Я. Виктимологические исследования в системе криминологической разработки проблем профилактики преступлений несовершеннолетних // Вопр. борьбы с преступностью. 1980. Вып. 33.
16. Франк Л.В. Потерпевшие от преступления и проблемы советской виктимологии: Автореф. дис. ... д-ра юрид. наук. М., 1978.
17. Целиковский С.Б. О трактовке понятий «модель», «портрет», «профиль» личности преступника // Актуальное состояние и перспективы развития судебной психологии в Российской Федерации: Мат-лы Всерос. конф. Калуга, 2010.
18. Яблоков Н.П. Криминалистическая характеристика преступлений // Криминалистика / Отв. ред. Н.П.Яблоков. М., 2005.

*О.И.Близнецова  
И.П.Шапенкова  
Нижевартовск, Россия*

*O.I.Bliznetcova  
I.P.Shapenkova  
Nizhnevartovsk, Russia*

## ИЗУЧЕНИЕ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХИЧЕСКОГО НОВООБРАЗОВАНИЯ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА

## STUDY OF AN INDIVIDUAL'S VALUE-SEMANTIC SPHERE IN THE ADOLESCENCE PERIOD

**Аннотация.** Статья посвящена изучению ценностно-смысловой сферы личности, подчеркивается важность его осуществления в контексте психологии юношеского возраста, предлагается «опросник ЦССЛ», разработанный в соответствии с современным подходом к ее структуре.

**Ключевые слова:** ценностно-смысловая сфера личности; ценности-знания; ценности-мотивы; ценности-цели; ценности-смыслы; методы диагностики ЦССЛ; опросник ценностно-смысловой сферы личности.

**Сведения об авторах:** Близнецова Октябрина Ивановна<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и развития; Шапенкова Ирина Петровна<sup>2</sup>, кандидат психологических наук, заведующая хоровым отделением.

**Место работы:** <sup>1</sup>Нижевартовский государственный гуманитарный университет; <sup>2</sup>Детская школа искусств № 1.

**Abstract.** The authors of the article consider analysis of the value-semantic sphere of a personality (VSSP), underline the importance of its study in the context of adolescence psychology. The authors also present a VSSP questionnaire, which was developed according to the modern approach to VSSP structure.

**Key words:** value-semantic sphere of personality; values-knowledge; values-motives; values-objectives; values-meanings; methods of diagnosing value-semantic sphere of a personality; VSSP questionnaire.

**About the authors:** Bliznetcova Oktyabrina Ivanovna<sup>1</sup>, candidate of Pedagogy, associate professor of the department of Educational and Developmental psychology; Shapenkova Irina Petrovna<sup>2</sup>, candidate of Psychology, the head of the choral department.

**Место работы:** <sup>1</sup>Nizhnevartovsk State University of Humanities; <sup>2</sup>Children's school of arts № 1.

**Контактная информация:** <sup>1</sup>628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56, ауд. 308; тел. (3466)451042.

E-mail: snegirevatanya@mail.ru

<sup>2</sup>628605, г. Нижневартовск, ул. 60 лет Октября, д. 11а, каб. 90; тел. (3466)251342.

E-mail: korol-ev.margo@yandex.ru

Ценностно-смысловая сфера личности как психическое новообразование заявляет о себе в юношеском возрасте и проявляется в способности определять жизненные цели, осознавать смысл собственного существования, свою гендерную и психосексуальную идентичность, быть субъектом своей жизнедеятельности. На этом этапе возрастного развития, как утверждают психологи, происходит не только расширение диапазона ценностей и смыслов, но и их осознание, иерархизация, структурирование (Л.И.Божович, И.С.Кон, В.И.Слободчиков). В философии ценностно-смысловая сфера личности понимается как результат особого вида деятельности — ценностно-ориентационной деятельности сознания, которая наряду с учебно-профессиональной, выполняет функции ведущей. Именно в ней происходит формирование представлений о «социально полезном, идеальном, должном, о том, к чему следует стремиться, а чего следует избегать» [3. С. 101].

Традиционными источниками информации о ценностях, как известно, являются: психологический анализ содержания ценности в процессе непосредственного наблюдения; вербальное объяснение ценностей самими носителями; анализ вербальных источников, при этом применяются методы интервью, психометрические процедуры, приемы, направленные на выявление логической связи ценностей с другими конструктами испытуемого. В настоящее время приоритетными считаются структурированные опросники для исследования ценностных предпочтений, методика изучения ценностей личности, основанная на авторской концепции ценностей и внесшая в практику диагностики ценностей процедуру ранжирования (впервые адаптирована на русской выборке А.Гоштаутасом, А.А.Семеновым и В.А.Ядовым); методика Шварца, диагностирующая нормативные идеалы и ценностные

убеждения, которые не всегда проявляются в реальном поведении, и ценностные приоритеты, наиболее часто обнаруживающиеся в социальном поведении личности.

В отечественной психологии получили признание «Опросник терминальных ценностей» («ОТеЦ») И.Г.Сенина, позволяющий определить основные ценностные ориентации и жизненные устремления; методика «Ценностные ориентации и направленность личности» Л.Н.Силантьевой, предназначенная для выявления основных ценностных образований, отражающих направленность стремлений на различные объекты. Разработанный Д.А.Леонтьевым на основе методики Дж.Крамбо и Л.Махолика «Тест смысложизненных ориентации» (СЖО) [5] наряду с общим показателем осмысленности жизни включает субшкалы, отражающие конкретные смысложизненные ориентации. «Методика предельных смыслов» (МПС) Д.А.Леонтьева позволяет фиксировать «мировоззренческие генерализации, отражающие глубокие и интимные ценностно-смысловые ориентации личности» [4. С. 6]. Среди диагностических средств, основанных на представлении об «одномерности» личностных ценностей, существуют процедуры, учитывающие сложность исследуемого феномена. Такой подход отражен, например, в методиках С.С.Бубновой и Е.Б.Фанталовой [8].

Структурированные опросники, применяемые при исследовании ценностей, имеют ряд особенностей, которые снижают достоверность получаемых данных, например, значительная синонимия ценностей, использование в качестве методического приема ранжирования (или оценивания значимости ценности). Прием ранжирования ценностей вызывает критику, связанную с тем, что данные самоотчета не анализируются в отношении к механизмам, реализуемым в реальном поведении испытуемого. Кроме того, они не позволяют выделить в составе личностной значимости различные содержательные аспекты ценностей, в связи с чем ранг оказывается основным устойчивым компонентом корреляционной структуры, определяющим всю систему ценностных предпочтений личности [2. С. 13].

По мнению психологов, ранжирование ценностей создает, с одной стороны, проблему анализа влияния социальных ожиданий, с другой — трудности работы личности с далеко не всегда осознаваемым содержанием. Кроме того, существует проблема расхождения между декларируемыми и реальными ценностями личности в силу ряда причин. Во-первых, неустойчивая и плохо структурированная система личностных ценностей и недостаточно развитая рефлексия не позволяют человеку адекватно определить реальную роль и значимость тех или иных ценностей в его жизни. Во-вторых, эта значимость может субъективно преуменьшаться и преувеличиваться под действием механизмов самооценки и психологической защиты. В-третьих, разнородные ценностные образования, имеющие «социальную природу» или являющиеся результатом рефлексии, часто смешиваются в индивидуальном сознании, что затрудняет адекватное осознание личностью собственных ценностей [6].

Пилотажное исследование, проведенное нами с целью выявления доминирующих ценностей учащихся общеобразовательной школы и школы искусства города Нижневартовска, подтвердило позиции, приведенные выше, и обнаружило противоречивость результатов, полученных с использованием ряда известных методик: вербального фрустрационного теста (Л.Н.Собчик) [7], экспресс-методики «Доминанта» (В.Ясвин и С.Дерябо) [1], методики «Ценностные ориентации» Е.Б.Фанталовой [8] (модифицированного варианта методики М.Рокича), а также «Методики предельных смыслов» Д.А.Леонтьева [5]. Сравнительный анализ результатов по названным методикам показал, что одна и та же ценность в иерархии одной и той же группы респондентов занимает разные места по их результатам, тогда как цель исследования состоит в выявлении этой иерархии. Например, ценность «материальное благо» согласно результатам вербального фрустрационного теста занимает одно из первых мест, а по результатам экспресс-методики «Доминанта» — предпоследнее. Ценность «здоровье» имеет низший балл по результатам вербального фрустрационного теста, а согласно методике Е.Б.Фанталовой — наивысший по общеобразовательной школе и один из высших — по школе искусств. Ценности искусства являются для

учащихся школы искусств доминирующими по результатам методики «Доминанта», а в иерархии по методике Е. Фанталовой занимают низшую позицию и т.д. В то же время нами не выявлено значимых различий в системе жизненных смыслов учащихся общеобразовательной школы и школы искусств по методике Д.А.Леонтьева.

Анализ состояния проблемы диагностики ценностно-смысловой сферы личности позволил определить возможности и ограничения существующих в психологии исследовательских техник. С целью преодоления выявленных ограничений разработана методика исследования, которая основывается на гипотетически выделенной нами структуре ценностно-смысловой сферы. Теоретической базой служили исследования Д.А.Леонтьева, согласно которым в сознании любого человека наряду с ценностными ориентациями присутствуют и другие ценностные образования. К ним относятся: *ценностные стереотипы*, отражающие ожидания, предъявляемые человеку теми или иными социальными группами или обществом в целом и осознаваемые им; *ценностные идеалы*, смысл которых состоит в том, что человек способен оценивать собственные ценности и проектировать (экстраполировать) в воображении собственное движение к ценностям; *ценностная перспектива*, или представления человека о своих ценностях в конкретном будущем (через 5, 10, 20 лет), которая и является своеобразной промежуточной точкой между ценностными ориентациями и ценностными идеалами. В структуре зрелой развитой личности ценности характеризуются высокой осознанностью и выполняют функцию перспективных стратегических жизненных целей и мотивов жизнедеятельности. В ценностно-смысловой сфере личности, как полагает Д.А.Леонтьев, также отражается широкий круг социальных ценностей, признаваемых личностью, но не всегда принимаемых ею в качестве собственных жизненных целей и принципов [6].

В представленном ниже опроснике реализована попытка преодолеть некоторые из названных проблем. В его основу положен ряд компонентов, составляющих ценностно-смысловую сферу личности: ценности-знания, ценности-мотивы, ценности-цели, ценности-смыслы.

*Ценности-знания*, или «знаемые» ценности, отражены в сознании человека в виде представлений, образов, знаний о содержании различных ценностей, однако не определяют характера жизнедеятельности человека, особенностей его личности, например: «Я знаю, что это важно» или «Милосердие — главная человеческая добродетель».

*Ценности-мотивы*, которые, будучи осознанными, осмысленными, «принятыми» личностью, становятся побудителями ее активности, составляют основу ее ценностных ориентаций, определяют характер ее отношения к миру, например: «Это важно для меня, потому что...» или «Милосердие необходимо для того, чтобы иметь возможность рассчитывать на ответную помощь и поддержку».

*Ценности-цели* лежат в основе реального осуществления деятельности, реальных поступков личности и обеспечивают возможность действовать в направлении достижения результата, преодолевая внутренние препятствия, например: «Я стремлюсь к ..., и поэтому...» или «Я всегда готов помогать другим, приносить людям радость».

*Ценности-смыслы* отражают личностную значимость мира для человека, когда знание о существовании его как ценности превращается в «пристрастное» отношение к нему. Это «смысложизненные ориентации» личности в единстве жизненных целей, эмоциональной насыщенности жизни и удовлетворенности самореализацией, например: «Без этого я не мыслю своей жизни» или «Для меня противоестественно остаться в стороне от чьей-то беды».

Представленная структура ценностно-смысловой сферы личности послужила основанием для разработки методики исследования ценностно-смысловой сферы личности, механизм которой строился на принципе селективного анкетирования, что обеспечивает возможность выбора испытуемыми из предложенного списка суждений наиболее для них значимых.

Опросник включает 88 утверждений: 20 характеризуют сферу ценностей познания (природа, наука, искусство, человек, общественные отношения); 20 — ценностей самореализации (активная деятельная жизнь, интересная работа, счастливая семейная жизнь, творчество, свобода поступков и суждений); 20 — витальных ценностей (здоровье, материальное благополучие, наличие верных друзей, удовольствия и развлечения, привлекательная внешность); 20 — духовно-нравственных ценностей (доброта, милосердие, нравственность, патриотизм, вера в Бога), 8 утверждений характеризуют шкалу социальной желательности. Каждая из ценностей представлена в виде четырех утверждений в отношении к ней респондентов: а) как ценность-знание, б) как ценность-мотив, в) как ценность-цель, г) как ценность-смысл. В структуре опросника каждое высказывание номинировано соответствующей литерой: (а), (б), (в), (г). Например:

#### **Здоровье**

- а. Люди должны заботиться о своем здоровье;
- б. Мое здоровье меня беспокоит, поскольку я не люблю пропускать занятия;
- в. Мое здоровье я стараюсь укреплять за счет правильного питания, режима дня и занятий спортом;
- г. Мое здоровье всегда в центре моего внимания, я всегда прислушиваюсь к своим ощущениям и стараюсь на них реагировать, чтобы сохранять и укреплять здоровье.

#### **Интересная работа**

- а. Интересная работа всегда приносит человеку удовлетворение;
- б. Работа для меня не только средство заработка, но, прежде всего, — удовольствие;
- в. Работа увлекает меня всегда, заставляет совершенствоваться, забывать о насущных проблемах;
- г. Работа — смысл моей жизни. Она волнует меня постоянно.

#### **Красота природы**

- а. Природа — источник эстетического наслаждения;
- б. Красота природы нередко заставляет меня оторваться от насущных дел;
- в. Красота природы всегда удивляет меня, и даже занятость делами не мешает организовать время, чтобы любоваться ею;
- г. Природа — неотъемлемая часть моей жизни и деятельности.

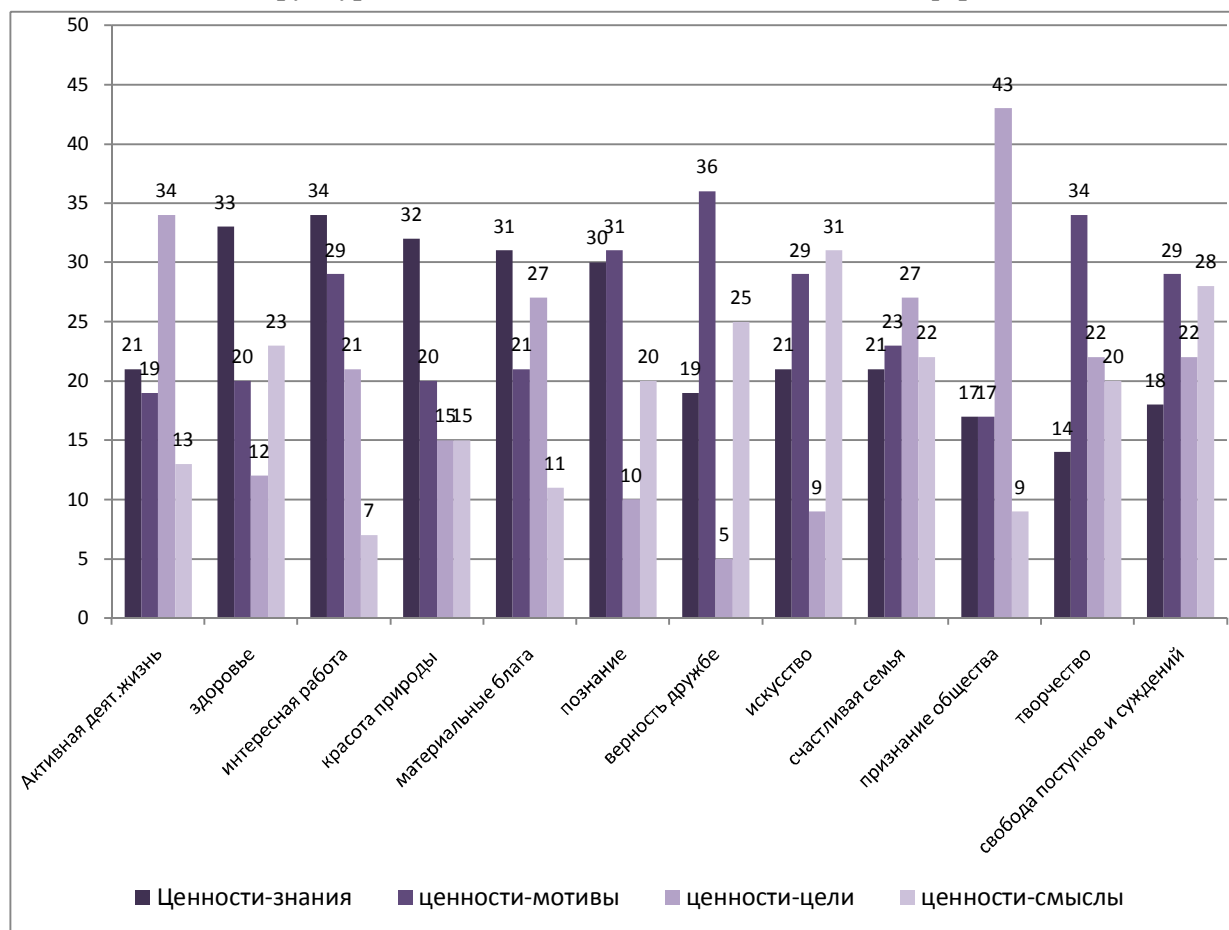
При обработке результатов подсчитывается общее количество выборов испытуемыми каждой ценности по структурным компонентам. В результате анализируются следующие показатели: частота выборов в пользу той или иной ценности, тем самым выявляется иерархия ценностей респондентов, соотношение выборов по каждой ценности в пределах выделенных структурных компонентов (доминирующие ценности по каждому структурному компоненту) и соотношение структурных компонентов (какие из структурных компонентов преобладают в структуре ЦССЛ). Ниже приведены результаты исследования, в котором принимали участие 85 учащихся школы искусств (14—16 лет, художественное, музыкальное и хореографическое отделение). Результаты в обобщенном виде представлены на диаграммах.

Как видно из диаграммы 1, количественный показатель выборов по компоненту *ценности-знания* колеблется от 5 до 34; наивысший балл у ценности «интересная работа» (34 выбора), «здоровье» (33), «красота природы» (32); отрицательные баллы у ценностей: «общественное признание» (5), «красота природы» (4), «наличие верных друзей» (2), «материальные блага» и «искусство» (1), средний балл ценностей-знаний 24; доминирующими среди ценностей-мотивов являются «наличие верных друзей» (36 выборов), «творчество» (34) и «познание» (31), средний балл представленности ценностей-мотивов 25,6. Доминирующими среди ценностей-целей являются «общественное признание» (43) и «активная деятельная жизнь» (34), «счастливая семейная жизнь» и «материальные блага» (27).

Средний балл ценностей-целей 20,5. Доминирующими среди ценностей-смыслов являются «искусство» (31), далее «свобода поступков и суждений» (28), «наличие верных друзей» (25). Средний балл ценностей-смыслов 18,6.

Диаграмма 1

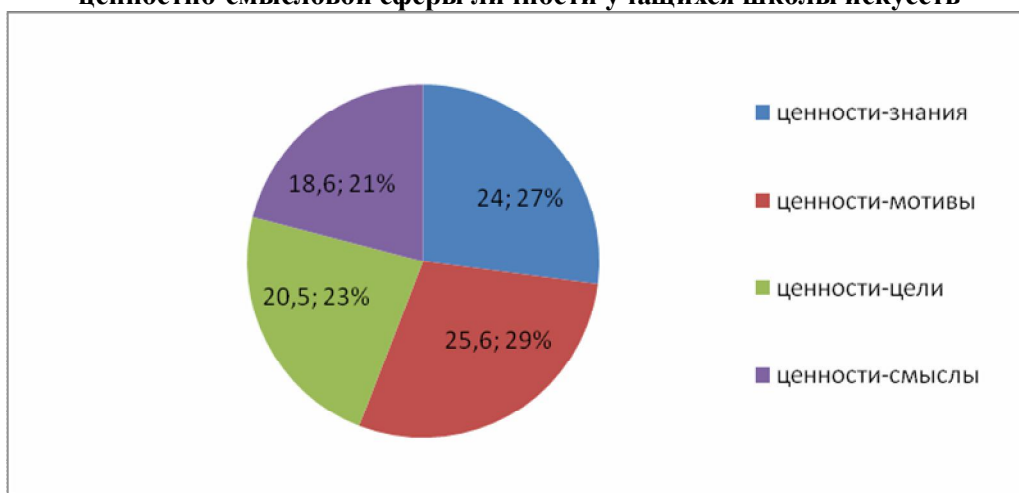
**Иерархия ценностей учащихся школы искусств в пределах структурных компонентов ценностно-смысловой сферы**



Соотношение выраженности структурных компонентов ценностно-смысловой сферы личности учащихся школ искусств представлено на диаграмме 2.

Диаграмма 2

**Соотношение структурных компонентов ценностно-смысловой сферы личности учащихся школы искусств**



Как видим, в степени выраженности компонентов ценностно-смысловой сферы у учащихся школы искусств существенных различий не обнаруживается.

Таковы особенности ценностно-смысловой сферы личности учащихся школы искусств, полученные в ходе исследования, осуществленного с целью апробации методики. Полученные результаты дают основания считать, что предлагаемая нами методика диагностична в плане установления иерархии ценностей, а также определения их содержательных характеристик. Ее вариант в виде опросника является приемлемым и менее трудоемким для респондентов. В то же время необходима статистическая обработка данных для того, чтобы определить возможности и ограничения предлагаемой методики.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Дерябо С.Д. Экологическая психология: диагностика экологического сознания. М., 1999.
2. Дубов И.Г. Анализ смыслового наполнения понятий, обозначающих ценности // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / Отв. ред. А.В.Рябов, Е.Ш.Курбангалиева. М., 2003.
3. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). М., 1974.
4. Леонтьев Д.А. Методика предельных смыслов (МПС): Методическое руководство. М., 1999.
5. Леонтьев Д.А. Тест смысло-жизненных ориентаций (СЖО). 2-е изд. М., 2006.
6. Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. 1998. № 1.
7. Собчик Л.Н. Вербальный фрустрационный тест. СПб., 2002.
8. Фанталова Е.Б. Диагностика внутреннего конфликта. М., 1997.

# СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА

УДК 364-57(470.23-25)

*Г.Г.Иванов*  
Санкт-Петербург, Россия

*G.G.Ivanov*  
Saint-Petersburg, Russia

## СОВРЕМЕННЫЕ КОНЦЕПЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕАБИЛИТАЦИИ ИНВАЛИДОВ. ОПЫТ РАБОТЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- РЕАБИЛИТАЦИОННОГО ЦЕНТРА В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ

## MODERN CONCEPTS IN VOCATIONAL REHABILITATION FOR PEOPLE WITH DISABILITIES. SAINT PETERSBURG PROFESSIONAL REHABILITATION CENTER: PRACTICE EXAMPLES

**Аннотация.** В статье раскрыт опыт организации в условиях специального реабилитационного образовательного учреждения среднего профессионального образования профессиональной, социально-психологической, медицинской реабилитации и профессиональной ориентации инвалидов, опыт организации профессионального образования и содействия в трудоустройстве инвалидов.

**Ключевые слова:** профессиональная реабилитация инвалидов; профессиональная ориентация; профессиональное образование; содействие в трудоустройстве; производственная адаптация; медицинская реабилитация; социально-психологическая реабилитация.

**Сведения об авторе:** Иванов Геннадий Григорьевич, директор.

**Место работы:** Санкт-Петербургское государственное специальное реабилитационное образовательное учреждение среднего профессионального образования — техникум для инвалидов «Профессионально-реабилитационный центр».

**Контактная информация:** 199026, г. Санкт-Петербург, Васильевский остров, 26-я линия, д. 9; тел. (812)3227491. E-mail: prcrus@mail.ru

**Abstract.** The present work describes implementation of vocational, socio-psychological, medical rehabilitation and career guidance courses, professional training and employment assistance for disabled people in a special rehabilitation and education institution of secondary vocational level.

**Key words:** vocational rehabilitation of disabled people; career guidance; vocational education; assistance in employment; occupational adaptation; medical rehabilitation; socio-psychological rehabilitation.

**About the author:** Ivanov Gennadiy Grigorievich, director.

**Place of employment:** Saint-Petersburg State Specialized Rehabilitation Center.

В 1975 г. Генеральная Ассамблея ООН приняла Декларацию о правах инвалидов, которая была ратифицирована многими странами, в том числе и Россией. Для воплощения в жизнь декларации необходимо принятие правовых, организационных, коллективных и индивидуальных мер. Одним из основных положений Декларации является право инвалидов на реабилитацию, профессиональное обучение, психологическую, медицинскую и социальную помощь, обеспечение работой, что значительно ускорит процесс социальной адаптации инвалидов в обществе.

В Российской Федерации наблюдается рост численности инвалидов (1995 г.— 6,3 млн. человек, 2010 г. — около 13 млн. человек). Ежегодно признаются инвалидами около 3,5 млн. человек, в том числе более 1 млн. человек — впервые. Увеличивается количество инвалидов трудоспособного возраста и детей-инвалидов. Число последних возросло с 453,7 тыс. человек (1995 г.) до 613 тыс. человек (2010 г.). По прогнозам социологов к 2015 г. в России количество инвалидов может достичь 12—17% от численности населения.

Особую актуальность эта проблема имеет для Санкт-Петербурга, в органах социальной защиты которого по данным Санкт-Петербургского государственного учреждения «Городской информационно-расчетный центр» в настоящее время состоит 748 078 инвалидов

(17% от общей численности населения города), из них более 15% — это инвалиды трудоспособного возраста (около 130 тыс. человек).

Неуклонный рост численности и низкая занятость инвалидов требуют решения проблемы их профессионального обучения и переобучения как средства самореализации в жизни, повышения конкурентоспособности на рынке труда и интеграции в общество. В связи с этим решение проблем инвалидов должно осуществляться через совершенствование подходов государства к вопросам их социальной поддержки, стимуляцию интегрирования инвалидов в общество посредством самореализации. Одна из причин такой тяжелой ситуации заключается в том, что рост инвалидности не сдерживается сегодня российским законодательством. Оно не стимулирует конкретного человека вернуться к активной трудовой деятельности.

В мировом опыте реабилитации инвалидов есть множество примеров простого и ясного пути возвращения трудоспособности. Законодательство не приказывает человеку восстанавливать работоспособность, государство естественным путем создает экономическую заинтересованность гражданина к возвращению в трудовую деятельность. Что может Россия сегодня противопоставить, например, Германии, если успешная реабилитация и рациональное трудоустройство в этой стране увеличивает личные доходы гражданина в разы по сравнению с социальным пособием по утрате трудоспособности? Стремление человека к труду в такой ситуации исключительно велико!

Такой подход сегодня в России невозможен в силу экономических причин. Но следует признать, что вслед за ростом числа неработающих инвалидов в геометрической прогрессии растут расходы на выплату пенсий, а резервы нашей экономики продолжают таять, вовлекая в круговорот инвалидности все новые и новые тысячи граждан. Российская семья инвалида порой вся живет на назначенную ему пенсию. Какой смысл в реабилитации инвалида, если человек всеми путями уклоняется от профессионального обучения, опасаясь, что вслед за полученной профессией он восстановит трудоспособность и лишится государственной пенсии? В конечном итоге доход от трудовой деятельности, а не пенсия должен стать основным источником средств к существованию для человека, имеющего ограничения трудоспособности. Государству следует направлять свои усилия на развитие и поддержку реабилитационных учреждений, служб занятости населения и работодателей.

В Санкт-Петербурге в начале 90-х гг. была поставлена задача изучения опыта ряда стран Западной Европы, которые реализуют профессиональную реабилитацию на государственном уровне. В итоге остановились на опыте Германии, где уже более сорока лет действуют профессионально-реабилитационные центры (ПРЦ), которые являются составной частью социальной системы. Целью профессионально-реабилитационных центров Германии является интеграция взрослых людей на рынок труда и укрепление имеющихся трудовых отношений. Спектр их услуг распространяется от консультаций, профессиональных проб, профессиональной диагностики, профессионального обучения до индивидуальной помощи по интеграции в активную трудовую деятельность. Федеральным правительством Германии совместно с федеральными землями и носителями расходов по реабилитации была создана обширная сеть профессионально-реабилитационных центров, расположенных во всех федеральных землях. Все профессионально-реабилитационные центры объединились в 1968 г. в свободное рабочее объединение немецких профессиональных центров. Более 160 тысяч взрослых людей, которые по состоянию здоровья не могли продолжать работу по их прежней специальности, успешно прошли профессиональное обучение и были реально интегрированы в трудовую деятельность.

Финансирование мероприятий обеспечивается различными носителями расходов по реабилитации:

- федеральное ведомство по труду;
- носители обязательного пенсионного страхования;

- носители обязательного страхования от несчастных случаев;
- другие структуры (около 20).

Министерство труда и социального развития Российской Федерации и Министерство по труду и социальной политике Германии при активной поддержке администрации Санкт-Петербурга создали Профессионально-реабилитационный центр (ПРЦ), приняв за базовую модель Профессионально-реабилитационный центр во Франкфурте-на-Майне, в рамках международной социальной программы «Восток». Реализация этого масштабного проекта в Санкт-Петербурге с самого начала осуществлялась под контролем как Министерства по труду Российской Федерации посредством ежегодного согласования протокола с немецкими коллегами, начиная с 1995 г. по 2000 г., так и администрации Санкт-Петербурга с помощью утвержденного попечительского совета во главе с вице-губернатором. Первоначальная и главная задача, которая была поставлена, — установить юридический статус ПРЦ — государственное учреждение, подведомственное Комитету по труду и социальной защите населения Санкт-Петербурга, с уставом, разработанным на основе рекомендаций Санкт-Петербургского научно-практического центра медико-социальной экспертизы, протезирования и реабилитации инвалидов им. Г.А.Альбрехта.

Необходимо заметить, что при апробации, внедрении и особенно критической оценке новых социальных технологий, необходимо было организовать систему постоянного и внимательного наблюдения специалистами-экспертами за ходом реализации проекта. С этой целью в 1996 г. был создан попечительский совет во главе с вице-губернатором В.Г.Дербиным. Было ясно с самого начала, что механически перенести систему, действующую в Германии, в Россию не удастся.

В рамках стоящих перед нами задач была выработана идеология ПРЦ Санкт-Петербурга: Санкт-Петербургский профессионально-реабилитационный центр — государственное социально ориентированное учреждение для осуществления профессиональной реабилитации инвалидов. Цель деятельности профессионально-реабилитационного центра — возвращение инвалида к активной трудовой деятельности. Для достижения цели мы разработали и предложили услуги: профконсультация, профотбор, профобучение и повышение профессиональной квалификации, динамичное сопровождение учебного процесса, а также содействие в трудоустройстве. Все услуги учитывают индивидуальные способности реабилитанта и потребности рынка труда. Это комплексная задача, решаемая во взаимосвязи образовательной, методической, медицинской и социально-психологической услуг.

В системе работы профессионально-реабилитационного центра особое место занимает повышение квалификации всех специалистов. Одной из наиболее действенных форм повышения квалификации специалистов являются международные семинары, которые проводились сотрудниками Центра профессиональной реабилитации Германии. С 1996 г. было проведено около сорока семинаров как в России, так и в Германии, где специалисты смогли на практике познакомиться с формами и методами, которые используют немецкие коллеги.

Современный рынок труда требует специалистов высокой квалификации, подготовка которых либо увеличивает срок обучения, либо приводит к интенсификации процесса обучения. И то, и другое неприемлемо для контингента профессионально-реабилитационного центра. Перед коллективом профессионально-реабилитационного центра стоит непростая задача: в сроки, определенные образовательными стандартами, обучить инвалида профессиональным навыкам конкретной специальности, обеспечив при этом должную преемственность процесса обучения и дальнейшей трудовой деятельности. Это требует формирования новых методик, разработки современных обучающих технологий, инновационного подхода в реализации образовательных программ (модульное обучение, создание учебных фирм и т.д.). Разработка программ и методик такого формирования — актуальная задача педагогического коллектива профессионально-реабилитационного центра.

Необходимо сказать, что в практической работе мы не остановились только на опыте Германии, но также используем опыт и наработки наших шведских партнеров в области профессионального отбора и профессиональных проб. Осуществляются постоянные творческие контакты с коллегами из Украины, Белоруссии и других регионов Российской Федерации, где имеются очень интересные и дающие практические результаты реабилитационные центры. В настоящее время осуществляется взаимодействие с финскими коллегами. В профессионально-реабилитационном центре открыт Функциональный дом технических средств реабилитации для инвалидов как учебный полигон, ознакомительная площадка с новейшими достижениями в области реабилитации. Это совместный проект Комитета по труду и социальной защите населения Санкт-Петербурга и Северо-Карельского университета прикладных наук (Финляндия). Профессионально-реабилитационный центр постоянно сотрудничает с Научно-исследовательским институтом экспертизы трудоспособности и организации труда инвалидов (СПбНИИЭТИН), институтом образования взрослых Российской Академии образования (ИОВ РАО), Научно-исследовательским институтом протезирования (СПбНИИП), Санкт-Петербургским университетом педагогического мастерства и другими научно-исследовательскими, учебными и реабилитационными учреждениями.

### **Организация процесса профессиональной реабилитации в ПРЦ.**

Деятельность профессионально-реабилитационного центра организована таким образом, чтобы наиболее эффективно достигать поставленные перед ним Комитетом по социальной политике правительства Санкт-Петербурга цели:

- профессиональной реабилитации инвалидов;
- профессиональной ориентации;
- профессионального образования в соответствии с государственными образовательными стандартами на основе образовательных программ начального и среднего профессионального образования, адаптированных для обучения инвалидов;
- содействия в трудоустройстве,
- производственной адаптации в комплексе с сопровождающими мероприятиями медицинской и социально-психологической реабилитации.

Организация процесса профессиональной реабилитации в профессионально-реабилитационном центре состоит из трех этапов:

- подготовительный этап;
- основной этап;
- заключительный этап.

Инвалиды Санкт-Петербурга имеют право на получение в учреждениях медико-социальной экспертизы индивидуальной программы реабилитации, обязательной для исполнения учреждениями, осуществляющими профессиональное образование. В связи с тем, что в ПРЦ работает служба содействия трудоустройству, инвалиды могут сразу обратиться к ее специалистам за консультацией и за получением информации о вакантных рабочих местах как из общей городской информационной базы, так и из специализированной базы для инвалидов.

**Подготовительный этап** начинается с рекламной деятельности, которая проводится по нескольким направлениям:

- информационное обеспечение медико-социальной экспертизы;
- информационное обеспечение медицинских учреждений;
- информационное обеспечение коррекционных школ и детских домов;
- информационное обеспечение общественных организаций инвалидов;
- размещение рекламы в газетах;
- размещение информации в различных справочниках;
- проведение 2 раза в году в апреле и октябре ярмарок вакантных рабочих мест для инвалидов Санкт-Петербурга и Ленинградской области.

В профессионально-реабилитационный центр принимаются лица с установленным учреждением медико-социальной экспертизы статусом инвалида, имеющие индивидуальные программы реабилитации, выданные медико-социальной комиссией. Социально-психологическое и медицинское сопровождение начинается с первого визита инвалида в профессионально-реабилитационный центр, с первой беседы с социальным педагогом, психологом, врачом. Успех профессиональной реабилитации зависит от правильного решения при выборе профессии — это задача отдела профессиональных проб и профессионального отбора.

**Профессиональная диагностика** проводится в отделе профессиональных проб и профессионального отбора, который:

- проводит мероприятия по профессиональной ориентации и профессиональной диагностике инвалидов, в том числе углубленной;
- осуществляет функции приемной комиссии в части приема документов и проведения вступительных испытаний, которая в течение календарного года проводит прием заявлений на профессиональную реабилитацию в ПРЦ, проводит профессиональное тестирование и вступительные испытания для инвалидов, направляет, при необходимости выравнивания знаний, на обучение на реабилитационно-подготовительных курсах;
- использует данные медицинского обследования направленных на реабилитацию инвалидов, предоставленные медицинской службой ПРЦ для решения вопроса о возможности прохождения профессиональной реабилитации в ПРЦ по конкретным профессиям и специальностям;
- проводит психологическое обследование инвалидов с целью диагностики готовности к обучению и определения объема возможной коррекции познавательной, мотивационной, индивидуально-типологической сфер, характерологических и личностных особенностей, а также степени сформированности эмоционально-волевых качеств;
- осуществляет связь с учреждениями медико-социальной экспертизы, специалистами городских лечебно-профилактических учреждений с целью уточнения задач, поставленных в индивидуальных программах реабилитации и передачи информации о наборе инвалидов в ПРЦ;
- проводит первичное социальное обследование инвалида с целью получения информации по социальным показателям для выработки рекомендаций по социальному сопровождению учебного процесса в ПРЦ;
- дает рекомендации по выбору наиболее оптимального пути проведения профессиональной реабилитации инвалида на основании полученных данных по интересам, склонностям, способностям, индивидуально-личностным особенностям, профессионально важным качествам, мотивации, потенциальным и компенсаторным возможностям и уровню подготовки;
- обеспечивает работу реабилитационно-подготовительных курсов в ПРЦ согласно «Положению о реабилитационно-подготовительных курсах»;
- подготавливает документацию о результатах прохождения поступающими профессионального тестирования и вступительных испытаний к заседанию приемной комиссии;
- передает комплект документов инвалидов, зачисленных в ПРЦ приказом директора в учебную часть и отделение социально-психологической реабилитации и медицинского сопровождения.

При формировании учебной группы в ПРЦ учитываются возрастные особенности реабилитантов, группы инвалидности, категории инвалидности и формы их заболевания.

По состоянию на 01.01.2010 г. контингент обучающихся по указанным критериям характеризуется следующими показателями.

Таблица 1

**Состав обучающихся по возрастным группам**

№ п/п	Возрастная группа, лет	Удельный вес, %
1	16—25	58,3
2	26—35	18,6
3	36—45	23,1

Таблица 2

**Состав обучающихся по группам инвалидности**

№ п/п	Группа инвалидности	Удельный вес, %
1	I	2,7
2	II	39,6
3	III	37,0
4	ребенок-инвалид	7,1

Таблица 3

**Состав обучающихся по категории инвалидности**

№ п/п	Категория инвалидности	Удельный вес, %
1	инвалид детства	41,4
2	общее заболевание	36,1
3	травмы и увечья	0,3
4	инвалиды военной службы	1,5

Таблица 4

**Основные формы заболеваний и их удельный вес в процентах к общей численности обучающихся по программам начального и среднего профессионального образования в профессионально-реабилитационном центре**

№ п/п	Формы заболеваний	Удельный вес, %
1	болезни внутренних органов	14,4
2	болезни нервной системы	19,2
3	нервно-психические заболевания	24,3
4	заболевания опорно-двигательного аппарата	18,1
5	заболевания органов слуха	4,1
6	заболевания органов зрения	3,3
7	заболевания эндокринной системы	6,2
8	ревматические болезни	1,5
9	онкологические болезни	3,6
10	прочие	5,3

Представленная характеристика обучающихся в профессионально-реабилитационном центре свидетельствует об отсутствии здоровых людей, на которых рассчитаны типовые образовательные программы и стандарты профессионального образования. Для обучающихся в ПРЦ характерно снижение уровня интеллекта, интеллектуальной лабильности, словесно-логической памяти и понимания инструкций, быстрая утомляемость и освоение простых жестко алгоритмизированных действий. Кроме того, основная масса обучающихся получила среднее образование в специальных (коррекционных) школах и группах с наполняемостью от 5 до 12 человек (в зависимости от заболевания), причем это заболевание у них осталось. Следует учитывать, что старшие возрастные группы 26—35 лет и 36—45 лет получили первоначальное профессиональное образование более 10—20 лет тому назад, и требуются значительные усилия для получения знаний по новым образовательным

программам. Совокупность указанных обстоятельств обуславливает необходимость создания для реабилитантов ПРЦ специальных условий обучения, к числу которых относится и наполняемость учебных групп в количестве 14—20 человек, согласованная с Комитетом по социальной политике Санкт-Петербурга.

При проведении практических, лабораторных и семинарских занятий, занятий по специальной физкультуре и иностранному языку, а также на время учебной практики, при курсовом проектировании и производственном обучении в мастерских группа делится на подгруппы численностью не менее 7 человек. Исходя из специфики профессионально-реабилитационного центра учебные занятия могут проводиться с группами или подгруппами обучающихся меньшей численностью, а также с отдельными обучающимися. Особенности формирования учебной группы не ограничиваются оптимальным размером ее наполняемости. Немаловажное значение имеют факторы, определяющие личностные характеристики реабилитантов. При наличии двух параллельных групп, получающих образование по одной профессии или специальности, состав группы целесообразно формировать реабилитантами, близкими по возрасту, образованию и уровню интеллекта, с обязательным включением мужчин и женщин.

Приказом директора о зачислении инвалидов в профессионально-реабилитационном центре заканчивается подготовительный этап и начинается основной. Основной этап — это этап получения профессионального образования с обязательным социально-психологическим и медицинским сопровождением.

На этом этапе начинается процесс обучения, происходит адаптация реабилитантов в профессионально-реабилитационном центре.

**Первичная социально-психологическая диагностика** заключается в следующем: составляется социально-психологический портрет реабилитанта, его маршрут реабилитации и паспорт группы, открывается реабилитационное дело. Социально-психологическое и медицинское сопровождение осуществляется отделением социально-психологической реабилитации и медицинского сопровождения. Сопровождение учебного процесса социальными педагогами предусматривает содействие профессиональной, личностной и социальной реабилитации обучающихся, развитию их способностей к самостоятельной профессиональной деятельности, формированию устойчивой мотивации к этой деятельности.

Социальное сопровождение:

- координация работы служб отделения, формирование состава реабилитационных команд и организация их работы в соответствии с «Положением о реабилитационных командах»;
- проведение углубленного социального обследования инвалида с целью уточнения его социального портрета;
- разработка и реализация рекомендаций по социальной реабилитации обучающихся в профессионально-реабилитационном центре;
- контроль хода выполнения реабилитационных мероприятий, ведение личных реабилитационных дел;
- составление и выполнение планов культурно-массовых и физкультурно-оздоровительных мероприятий, индивидуальной и групповой социальной работы с обучающимися;
- осуществление посреднической деятельности в социальной сфере, в реализации личных и профессиональных проектов и планов обучающихся;
- способствование в развитии мотивации к обучению, активной трудовой и общественной деятельности.

Психологическое сопровождение учащихся направлено на создание благоприятного социально-психологического климата в учебных группах, оказание помощи и поддержки в процессе обучения.

Психологическое сопровождение:

- организация дополнительного психологического обследования обучающихся для детализации и конкретизации причин возникших психологических комплексов и личных проблем с целью формирования реабилитационных групп для проведения психологической коррекции;
- осуществление психологической помощи обучающимся, проведение индивидуальной и групповой психокоррекции и психотерапии;
- проведение психологического консультирования семьи обучающегося по возможным проблемам профессиональной реабилитации;
- участие в образовательном процессе и оказание консультативной помощи педагогическим работникам профессионально-реабилитационного центра по вопросам психологии, проблемам поведения обучающихся и способам их разрешения.

Медицинское сопровождение:

- осуществление связи с учреждениями медико-социальной экспертизы, специалистами городских лечебно-профилактических учреждений в рамках реализации индивидуальных программ реабилитации;
- оценка общего состояния здоровья, направленная на профессиональную реабилитацию инвалидов, их готовность к смене режима нагрузок, анализ характера заболеваемости, уточнение медицинских показаний и противопоказаний приема инвалидов на те или иные профессии и специальности;
- осуществление контроля за состоянием здоровья обучающихся и сотрудников профессионально-реабилитационного центра, определение показаний и очередности лечебно-профилактических мероприятий, проведение их в соответствии с государственной лицензией на право осуществления медицинской деятельности; ведение медицинской документации;
- осуществление проверки санитарного состояния помещений профессионально-реабилитационного центра, выдача рекомендаций по организации питания и контроль его качества, слежение за соблюдением режима умственных, эмоциональных и физических нагрузок обучающихся;
- проведение профилактических мероприятий по обеспечению противоэпидемического режима в профессионально-реабилитационном центре;
- организация экстренной медицинской помощи.

**Промежуточная аттестация** является основной формой контроля учебной работы обучающихся, она оценивает результаты учебной деятельности обучающегося за семестр. Для многих инвалидов зачет или экзамен является стрессом, и здесь большое значение имеет психологическая помощь при подготовке и проведении зачетов и экзаменов.

**Промежуточная социально-психологическая диагностика** является подведением итогов профессиональной реабилитации за семестр. Итоги промежуточной аттестации, динамика социального поведения, психологического состояния и здоровья обучающихся рассматриваются реабилитационными командами и вносятся в их реабилитационные дела. Уточняется социально-психологический портрет обучающегося и маршрут его реабилитации, вносятся новые сведения в паспорт группы, например, появление мотивации к обучению у нескольких обучающихся в группе. Количество промежуточных аттестаций зависит от срока обучения: при сроке 1 год — одна, при сроке 3 года — пять.

Большую роль в процессе реабилитации играют реабилитационные команды, которые состоят из классного руководителя, заведующего учебным отделением, социального педагога — координатора РК, психолога, врача и заведующего отделением социально-психологической реабилитации и медицинского сопровождения. Из перечисленных видов работ большая их часть выполняется в рамках деятельности реабилитационной команды.

Таким образом, система профессиональной реабилитации в профессионально-реабилитационном центре имеет комплексную структуру взаимодействия учебного процесса

и его реабилитационного сопровождения, которая направлена в первую очередь на индивидуальную работу с учащимся с учетом его особенностей и участия его в работе учебной группы. Реабилитационная команда ведет индивидуальное сопровождение учащегося, решает с ним все возникающие проблемы, связанные с учебой, здоровьем, социальными и психологическими проблемами. Реабилитационная команда рассматривает вопросы о предоставлении учащемуся академического отпуска, об отчислении по различным причинам и вырабатывает рекомендации для администрации профессионально-реабилитационного центра по этим вопросам. Для рационального распределения специалистов служб сопровождения создана Организационная структура распределения реабилитационных команд по специальностям и профессиям, которая реализует принцип создания реабилитационной команды по профессиональному признаку. При этом подходе социальные педагоги и педагоги-психологи загружены одинаково и сопровождают закрепленные за ними группы с начала до конца обучения, так же как и классные руководители, и имеют возможность наблюдать и влиять как на личность обучающегося, так и на группу в целом.

**Заключительный этап** — это этап подведения итогов профессионального обучения, проведения итоговой аттестации и выпуска обучающихся.

Целью **итоговой государственной аттестации** является установление соответствия уровня и качества подготовки выпускника государственному образовательному стандарту.

**Итоговая социально-психологическая диагностика** является подведением итогов за весь срок профессиональной реабилитации.

Результаты итоговой аттестации, динамика социального поведения, психологического состояния и здоровья рассматриваются реабилитационными командами и вносятся в реабилитационное дело выпускника, окончательно формируется паспорт группы. Проводится анализ всех реабилитационных мероприятий, выявляются успехи и недоработки в процессе профессиональной реабилитации для учета их в дальнейшей работе.

**Выпуск специалистов** — торжественное мероприятие с вручением дипломов, с показом номеров художественной самодеятельности и дискотекой.

Некоторые выпускники в процессе обучения самостоятельно находят себе рабочее место для трудоустройства, часто это происходит в процессе прохождения производственной практики. Остальные выпускники обращаются в службу **содействия трудоустройству**, которая:

- способствует рациональному трудоустройству выпускников профессионально-реабилитационного центра в соответствии с приобретенной специальностью, осуществляет сотрудничество с работодателями;
- совместно с Управлением Федеральной государственной службы занятости населения по Санкт-Петербургу обеспечивает обучающихся информацией из городского банка данных о наличии вакантных рабочих мест;
- способствует развитию у обучающихся предпринимательской инициативы и предпосылок к самозанятости;
- проводит **мониторинг состояния трудоустройства** выпускников в течение 1,5 лет после выпуска.

С помощью службы содействия трудоустройству выпускники находят подходящее место работы. С 1996 г. в профессионально-реабилитационном центре прошли обучение и были трудоустроены по специальностям (коммерция, лабораторная диагностика) и профессиям (агент, оператор электронно-вычислительных машин, художник росписи по дереву, изготовитель художественных изделий из керамики, портной) около 1900 человек. Об эффективности организации процесса профессиональной реабилитации в профессионально-реабилитационном центре, который является комплексом тесно связанных процессов обучения и социально-психологического и медицинского сопровождения, можно судить по результатам трудоустройства выпускников, которое составляет от 60 до 65%.

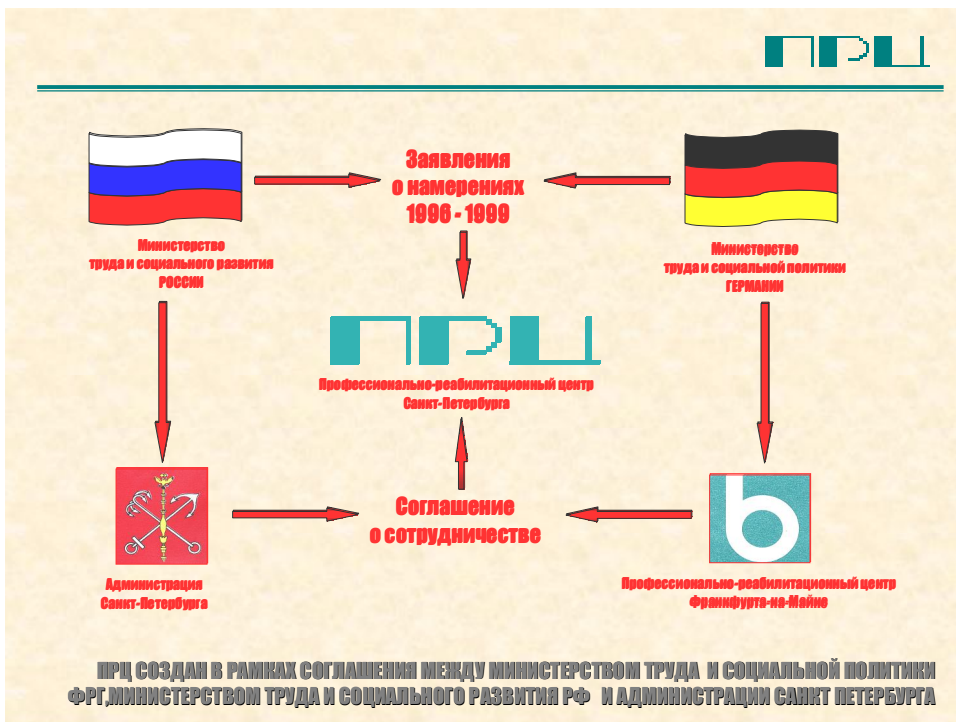


Рис. 1. Схема взаимодействия, в рамках которого создан профессионально-реабилитационный центр

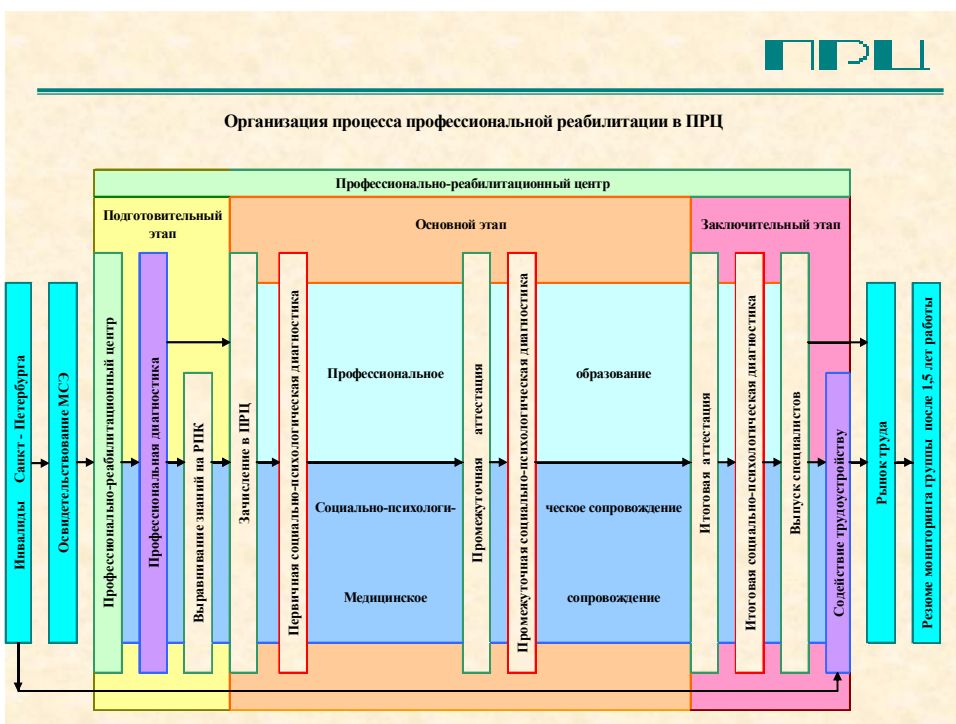
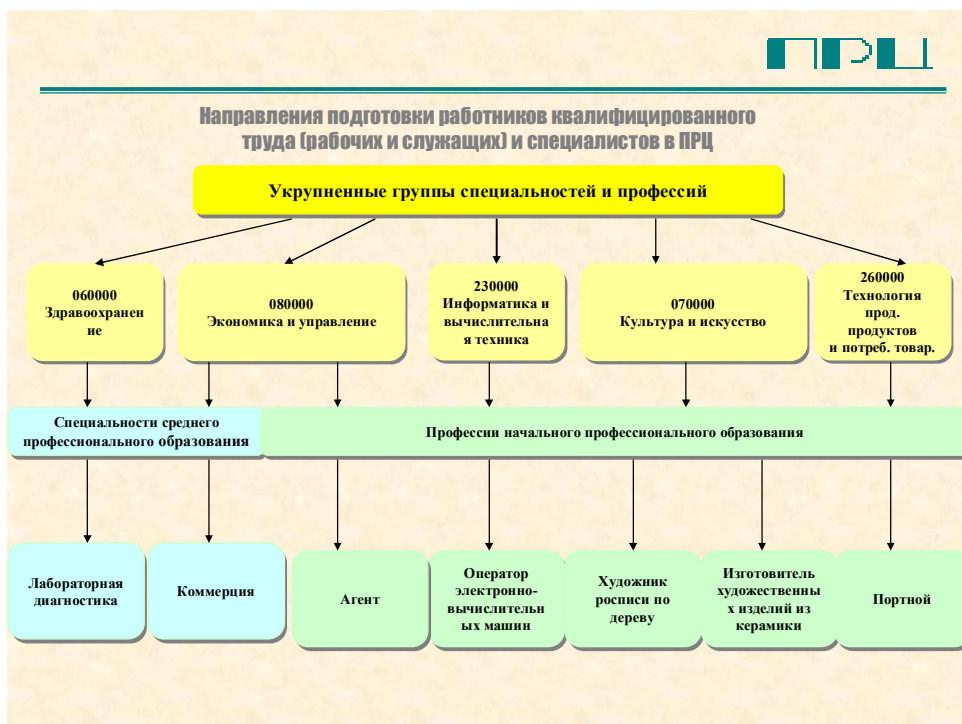
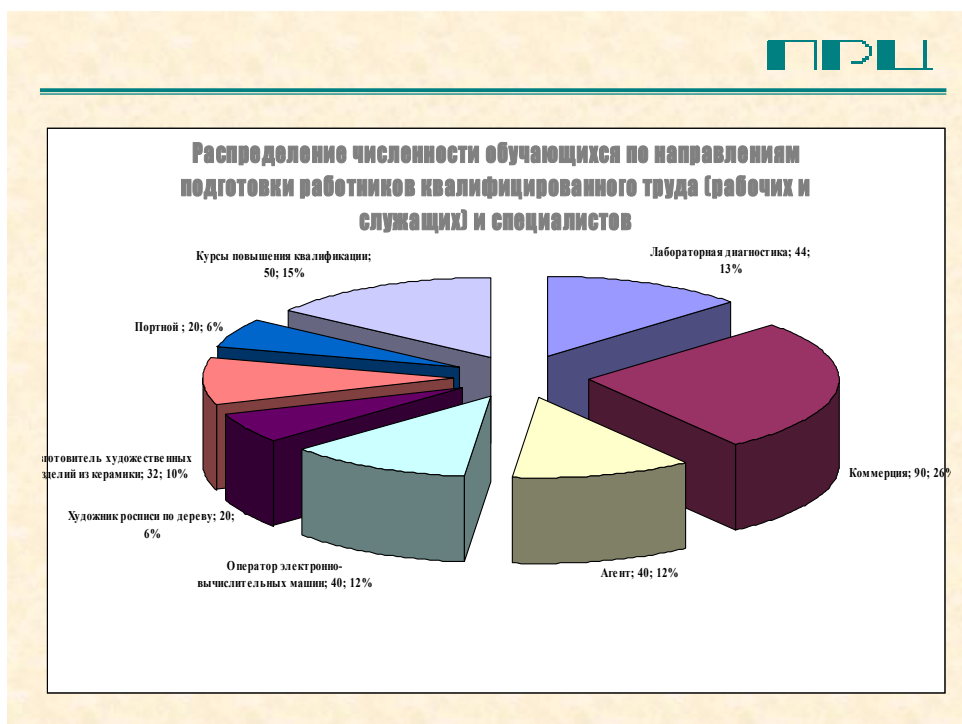


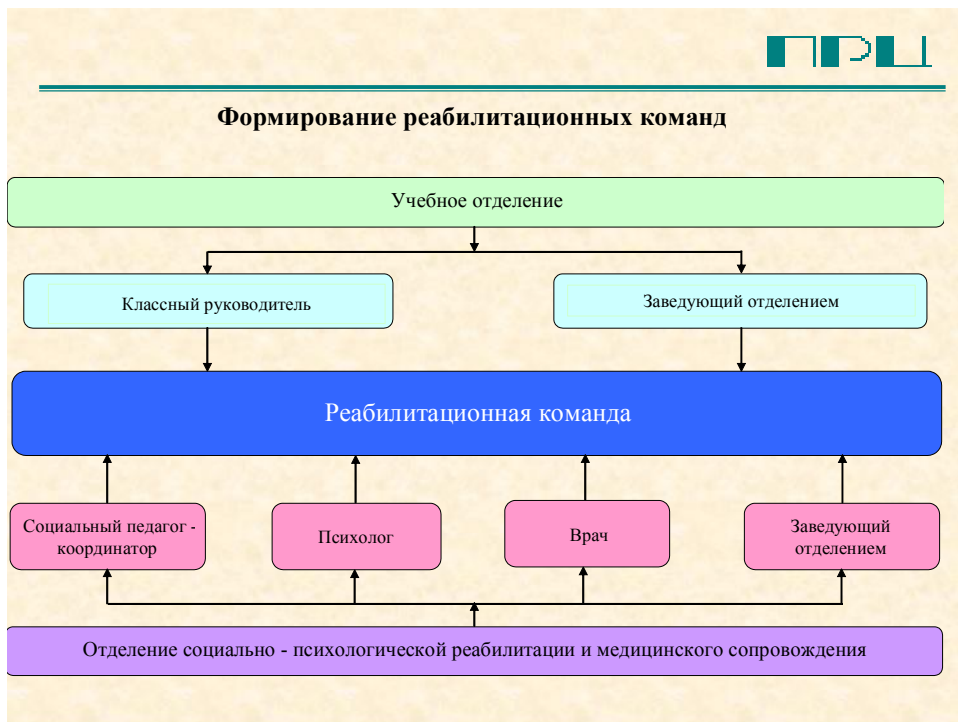
Рис. 2. Схема организации процесса профессиональной реабилитации в профессионально-реабилитационном центре



**Рис. 3. Направления подготовки работников квалифицированного труда (рабочих и служащих) и специалистов в профессионально-реабилитационном центре**



**Рис. 4. Распределение численности обучающихся по направлениям подготовки работников квалифицированного труда (рабочих и служащих) и специалистов в профессионально-реабилитационном центре**



**Рис. 5. Формирование реабилитационных команд**

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Декларация о правах инвалидов. Принята и провозглашена Генеральной ассамблеей ООН 9 декабря 1975 г. // Народное образование. 1993. № 5.

*С.А.Давиденко  
И.В.Медко  
Г.А.Петрова  
Нижневартовск, Россия*

*S.A.Davidenko  
I.V.Medko  
G.A.Petrova  
Nizhnevartovsk, Russia*

**СОСТОЯНИЕ,  
ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ  
ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ  
ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

**TRAINING  
OF SOCIAL WORKERS:  
PROBLEMS AND  
PERSPECTIVES**

**Аннотация.** В статье рассмотрены проблемы организации профессионального обучения специалистов по социальной работе. Раскрыты перспективы многоуровневой системы подготовки специалистов для социальной сферы.

**Ключевые слова:** профессиональное образование; социальное образование.

**Abstract.** The paper dwells upon organizational problems in professional training of social workers. The authors describe perspectives of multilevel training for social worklife representatives.

**Key words:** vocational education; social education.

**Сведения об авторах:** Давиденко Светлана Алексеевна<sup>1</sup>, начальник управления; Медко Ирина Викторовна<sup>2</sup>, директор центра; Петрова Галина Александровна<sup>3</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики.

**Место работы:** <sup>1</sup> Управление социальной защиты населения по городу Нижневартовску и Нижневартовскому району Департамента социального развития Ханты-Мансийского автономного округа — Югры; <sup>2</sup> Учреждение социального обслуживания Ханты-Мансийского автономного округа — Югры «Центр социальной помощи семье и детям «Кардея»»; <sup>3</sup> Нижневартовский государственный гуманитарный университет.

**About the authors:** Davidenko Svetlana Alekseevna<sup>1</sup>, head of administration; Medko Irina Viktorovna<sup>2</sup>, director of the centre; Petrova Galina Alexandrovna<sup>3</sup>, candidate of Pedagogy, associate professor, head of the department for General and Social Pedagogy.

**Place of employment:** <sup>1</sup> Social Protection Administration in Nizhnevartovsk and Nizhnevartovskiy district from the Department of Social development of Khanty-Mansiysk Autonomous District — Ugra; <sup>2</sup> “Child and Family social support center “Kardeya” — social service institution for Khanty-Mansiysk Autonomous District — Ugra; <sup>3</sup> Nizhnevartovsk State University of Humanities.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижневартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)451042, (3466)451440. E-mail: <sup>1</sup> nvartg@dtsznhmao.ru, <sup>2</sup> cppc@intramail.ru, <sup>3</sup> osp-nggu@mail.ru

В сфере социальной работы чрезвычайно остро стоит проблема кадров. На 89 территориях России в социальной сфере трудится более 400 тыс. человек. Многие из них получили узкопрофильное профессиональное образование (медики, педагоги, психологи, социологи и т.д.), но не имеют профессиональной подготовки в области социальной работы. Стремительно развивающаяся социальная работа как сфера профессиональной деятельности испытывает острый недостаток в квалифицированных специалистах, несмотря на то что на сегодняшний день подготовка и переподготовка специалистов по социальной работе осуществляются на базе 100 государственных, а также большого числа негосударственных образовательных структур.

Глубинным для системы обучения специалистов по социальной работе выступает противоречие между необходимостью их массовой подготовки и совершенно уникальными качествами, которыми должен обладать человек, занимающийся этой деятельностью.

Социальная работа — сложная, эмоционально нагруженная деятельность, предъявляющая к личности специалиста особые требования: умение рефлексировать и оптимально регулировать свою деятельность при столкновении с трудностями.

В этих условиях возникает необходимость формирования гибкой распределенной системы дополнительного пожизненного образования, с помощью которой человек может непрерывно в течение жизни повышать свои профессиональные навыки, которые позволяют быть профессионально мобильным и творчески активным человеком.

Перед нашим обществом все острее стоит проблема подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе. Кадры играют главную роль в менеджменте социальной работы. От того, как подготовлены кадры, каким уровнем профессионализма они обладают, зависит эффективность всей последующей деятельности организации, учреждения. Основным фактором конкурентоспособности организации, ее выживаемости и процветания становится качество персонала и его отношение к труду, то есть уровень профессионализма и творческий потенциал работников.

Результаты исследований, которые ведутся в области повышения эффективности профессиональной подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе, свидетельствуют о том, что наряду с постоянным улучшением качества подготовки специалистов существует и ряд проблем. В частности, в содержании профессиональной подготовки не всегда учитывается общее и специфическое в социальной работе, компонент общечеловеческой культуры и регионально-этические особенности. В процессе обучения мало внимания уделяется практическому обучению, недостаточно разработаны содержательные и методические основы практической подготовки специалиста.

Единого международного набора требований к обучению и аттестации специалистов по социальной работе и социальных работников не существует. Каждая страна определяет свой набор требований по отношению подготовки специалистов по социальной работе.

Мировой опыт показывает, что во всех странах существует строгий отбор контингента на профессию социального работника.

В Норвегии, например, от соискателей требуется соответствующий уровень знаний и опыт практической работы в органах социального обеспечения, дополнительная теоретическая и профессиональная подготовка являются факторами, которые принимаются во внимание при решении вопроса о приеме соискателей в учебные заведения.

В Португалии предпочтение отдается претендентам, окончившим школы при университетах, ориентированные на социальные науки. Минимальный возраст поступающих — 18 лет, при этом предпочтение отдается мужчинам.

Лишь в немногих странах, например, в Швеции и Финляндии, отсутствуют радикальные требования к претендентам в индивидуально-психологическом плане; индивидуальные качества соискателей не влияют на решение вопроса о приеме их в учебные заведения, поскольку в этих странах всегда было достаточно рабочих мест в области социальной работы, и у выпускников имеются широкие возможности выбора будущей карьеры.

Таким образом, большинство стран, входящих в Международную ассоциацию школ социальной работы, предъявляют к претендентам на обучение социальной работе целую систему определенных требований, что в свою очередь влияет на более эффективную переподготовку и повышение квалификации специалистов.

Общими условиями для всех претендентов на приобретение профессии являются: наличие высоких оценок по учебным предметам в школе, прочные и глубокие знания по предметам выбранной профессии, физическая и эмоциональная стабильность, социальная зрелость, интеллектуальность, выявленная на основе тестов, данные тестов на слух, зрение и речь, заключение совета школы о моральных и личностных качествах поступающего, одобрение приемной комиссии.

В России к претендентам на приобретение профессии не предъявляется вышеперечисленных требований. Каждый желающий, пройдя вступительные экзамены, может приобрести данную специальность.

Существуют различия в содержательной стороне подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе. Например, в Канаде и Соединенных Штатах Америки действует шестиуровневая шкала профессиональной квалификации: два уровня допрофессиональной подготовки и четыре уровня профессиональной переподготовки. Подготовка основывается на непрерывной системе обучения. На двух допрофессиональных уровнях

готовят помощников в области социальной работы (диплом средней школы) и специалистов системы социального обслуживания (соответствует степени в области гуманитарных наук) или студентов, специализирующихся в социальных услугах по программе бакалавриата.

На профессиональном уровне переподготовки четыре класса: социальный работник со степенью бакалавра, социальный работник со степенью магистра, дипломированный социальный работник, закончивший академию (доктор социальной работы), действительный социальный работник (докторская степень и продвинутый уровень практики).

Несмотря на значительные различия в подходах к социальной работе и ее преподаванию, учебные планы обычно включают в себя общие элементы — практическую подготовку, социологические и психологические концепции человеческого поведения и социального окружения, информацию о социальной политике, социальном обеспечении в стране и методах социальной работы.

Практическое обучение в американских учебных заведениях социального профиля представляет собой экспериментальную форму преподавания и учения, при которой студент получает помощь по сознательному привнесению полученных знаний в практические ситуации профессиональной деятельности; отработке профессиональных навыков в виде первоначального опыта; восприятию профессионального этикета и ценностей социальной работы; формированию профессионально важных личностных качеств и выработке индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Практическое обучение социальных работников оценивается как сложный, многослойный процесс, конкретной целью которого является создание связи между академическим обучением и практическими занятиями, для того чтобы новый социальный работник смог эффективно выполнять работу, требующую наличия определенных знаний и соблюдения специальных принципов. Приоритетными областями программы обучения социальных работников в США являются: политика и услуги в области социального обеспечения, человеческое поведение и социальная среда, многообразие человеческой природы, практика социального обслуживания, исследовательская работа в сфере социального обслуживания и практическое обучение.

В учебных заведениях Франции существует дифференцированная многоуровневая система подготовки специалистов для социальной сферы. Основанием этой системы является своевременная профессиональная ориентация и допрофессиональная подготовка, реализуемые в общеобразовательной школе. Во Франции не стремятся прибегать к ранней специализации, предпочитая ей профилирование, дифференциацию и глубокую общеобразовательную подготовку. Наблюдается тенденция постепенного расширения и углубления общеобразовательной подготовки как основы дальнейшей специализации.

Существующие типы и виды подготовки работников социальной сферы преемственно связаны между собой, однозначно соотносятся с номенклатурой уровней профессиональной классификации, что позволяет решать проблемы занятости, тарификации и оплаты труда подготовленных специалистов, учитывая в то же время меняющийся спрос и новые требования к работникам этой сферы.

Система подготовки социальных работников во Франции является сквозной и построена по принципу непрерывности образования. Она исключает тупиковые варианты, как и долгосрочную подготовку, которую трудно модернизировать и обновлять в соответствии с требованиями быстро меняющегося общества. Подготовка построена по принципу чередующегося обучения, при этом теоретическое обучение в учебном заведении сменяется периодами целевой практики, стажировок в различных социальных службах, учреждениях, организациях. Причем важно отметить, что и та, и другая составляющие подготовки проводятся по единой учебной программе, преследуют одни цели и оцениваются обе по четко определенным критериям. Это позволяет оптимально использовать практику в соответствующей

среде для выработки профессиональных умений и приобретения опыта деятельности в конкретных ситуациях. При существующей во Франции организации второй ступени среднего образования выпускники лицеев получают допрофессиональную подготовку к этим профессиям еще в период обучения в старших классах средней школы.

Таким образом, во Франции существует очень дифференцированная многоуровневая система подготовки специалистов для социальной сферы, начиная с многопрофильной профессиональной ориентации и допрофессиональной подготовки в общеобразовательной школе и заканчивая подготовкой теоретиков-ученых, которые, однако, должны пройти все предыдущие уровни обучения и иметь серьезный личный практический опыт. Французская система подготовки работников социальной сферы является одной из наиболее эффективных в мире. Она является также и одной из самых старейших, но в то же время одной из наиболее динамично развивающихся, обновляющихся, реформируемых. Вероятно, в этом заключается одна из причин ее эффективности [6. С. 64—79].

Специалисты по социальной работе и социальные работники имеют дело с людьми разного возраста — с детьми, молодежью, взрослыми, престарелыми. В своей практике они соприкасаются с различными сферами жизни человека и общества — сферой здоровья (как физического, так и психического); правосудием; системой образования; с планированием семьи; финансовыми программами; с проблемами трудоустройства населения. Они проводят индивидуальное и групповое консультирование, работают со случаем, организуют сети поддержки, а кроме того, они планируют и координируют социальную работу, осуществляют административные функции в ее организации и, наконец, формируют ее оценку. Им приходится работать как с традиционным контингентом — с детьми и пожилыми людьми, так и с новым, нетрадиционным, и, прежде всего, с больными СПИДом и их семьями, с иммигрантами и беженцами, жертвами преступлений и бездомными. Во всех странах социальные работники рассматривают себя в качестве проводников социальных перемен и реформ. Независимо от того, в какой организации трудятся социальные работники — в государственной, добровольческой или общественной, они разделяют одни и те же основополагающие ценности: человеческое достоинство, социальную справедливость, поддержку неимущих и наиболее социально уязвимых слоев населения, стремление к мирному сосуществованию, добрую волю.

Большое количество клиентов с различными проблемами обязывают социального работника быть человеком, образованным во всех сферах жизни общества, т.е. быть универсалом.

На современном этапе формирования и развития социальной работы приоритет закономерно отдан проблемам становления профессионализма социальных работников, расширения целостной сущности кадрового потенциала социальных служб и путей его усиления, подготовки и переподготовки различных категорий специалистов по социальной работе, социальных педагогов и практических психологов, социально-медицинских работников, реабилитологов и трудотерапевтов, социальных юристов и других специалистов, т.е. подготовке специалистов в области социальной работы.

В современной России профессиональная подготовка специалистов по социальной работе — это адекватная реакция на сложившуюся непростую социально-экономическую и духовно-нравственную ситуацию, один из принципиально новых способов развития системы социальной защиты, способствующих реальному преодолению негативных последствий проведения реформ и более полному удовлетворению социальных потребностей различных категорий населения нашей страны.

Центральным понятием в системе профессиональной социальной работы является понятие «социальное образование», которое включает множество взаимосвязанных компонентов: социальное образование как ценность, как система, как процесс, как деятельность, как результат.

Профессионализм в социальной работе следует рассматривать, учитывая систему таких взаимоотношений, как ценностная характеристика социального образования, ценностная характеристика социальной работы в России, ценностная характеристика новой профессии. Социальное образование играет большую роль в становлении новой ценности государства, новой ценности гражданского общества, новой личности профессионала.

Сегодня можно говорить о формировании многоступенчатой, многоуровневой системы подготовки и переподготовки специалистов по социальной работе и социальных работников [6. С. 77].

Профессиональная переподготовка специалистов по социальной работе для осуществления деятельности в социальных учреждениях осуществляется по индивидуальному плану с зачетом дисциплин (часов), входящих в структуру профессионального образования.

Индивидуальный план обучения составляется таким образом, чтобы освоение дисциплин, входящих в раздел базовой подготовки (общепрофессиональных дисциплин по социальной работе), проводилось на начальных этапах обучения.

Далее проводится повышение квалификации по социальной работе с расчетом последующей деятельности специалистов в социальных учреждениях. Теоретическая подготовка проводится в течение всего времени и включает в себя освоение основных разделов теории социальной работы.

Обучение ориентируется на активную самостоятельную работу обучаемого, продолжительность которой может составлять до 50% всего времени обучения.

На протяжении всего процесса обучения специалистов по социальной работе решается комплекс задач не только по овладению теоретическими знаниями, но и, прежде всего, по приобретению практических навыков и умений, развитию ряда личностных качеств обучающегося, существенных для эффективной деятельности (психическая устойчивость, общественная сознательность, высокая социальная мотивация).

В системе высшего профессионального образования выделяются три ступени: подготовка бакалавров (4 года), специалистов (5 лет) и магистров (6 лет). Последние после получения диплома имеют право вести учебно-педагогическую и научно-исследовательскую работу [5. С. 23—25].

Специализация выпускников, как правило, учитывает профильную направленность высших учебных заведений. Большая часть вузов готовит специалистов-организаторов, управленцев социальной работы с населением, некоторые вузы — специалистов службы занятости, по работе с семьей, молодежью, детьми, пожилыми людьми, в трудовых коллективах и т.д. Ряд вузов готовит специалистов в области медико-социальной помощи населению. При подготовке специалистов учитывается конкретный вид деятельности, которым будет заниматься специалист по социальной работе, а также конкретные учреждения социального обслуживания или органы управления отраслей социальной сферы, в которые он может трудоустроиться. В настоящее время в вузах введено значительное число разнообразных специализаций: организация социальной защиты населения, социально-правовая поддержка населения, медико-социальная работа с населением, социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями, социальная реабилитация взрослых с ограниченными возможностями, трудовая терапия лиц с ограниченными возможностями, психосоциальная работа с населением, социально-педагогическая работа с семьями и детьми, социальная работа с асоциальными семьями и детьми с девиантным поведением, медико-социальная помощь людям пожилого возраста и инвалидам в условиях стационарных учреждений социального обслуживания, социальная реабилитация лиц без определенного места жительства и занятий, социальная работа с людьми пожилого возраста.

В России действуют центры социального обслуживания, центры социальной помощи семье и детям, центры психолого-педагогической помощи населению и экстремальной

психологической помощи по телефону, социальные приюты для детей и подростков, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей, реабилитационные центры для детей и подростков с ограниченными возможностями, учреждения для лиц без определенного места жительства и занятий.

К сожалению, этого числа социальных служб и специалистов, работающих в них, недостаточно для такой страны, как Россия.

К тому же современные условия диктуют необходимость переподготовки специалистов социальных служб: во-первых, функционирующие социальные службы на 80% укомплектованы специалистами, не имеющими профильного образования; во-вторых, сложившаяся ситуация на рынке труда диктует необходимость привлечения в систему социальной защиты, в том числе социального обслуживания, безработных специалистов, что, естественно, предполагает их переподготовку по направлению «социальная работа». В переподготовке нуждаются не только пришедшие в социальную службу инженеры, технологи, агрономы, но и учителя, врачи, психологи, работники дошкольных заведений, работники МВД и др. Проблема подготовки специалистов по социальной работе имеет ряд особенностей, зависящих как от основных тенденций развития социальной работы в различных странах мира, так и от социально-экономических, социально-политических условий становления профессии в Российской Федерации.

Одной из важнейших проблем в обучении студентов является интеграция теории и практики. Практика остается широким полем проверки теоретических знаний, накопленных студентами в вузе; она представляет собой базис для глубокого усвоения проблем, имеющих место в социальной сфере, создает условия для более тесной связи обучения выпускников с их будущей профессиональной деятельностью. Ведь специфика социальной работы как научной и учебной дисциплины состоит в единстве знаний и умений. Без такого единства не может состояться специалист по социальной работе.

Подготовка специалистов по социальной работе предусматривает получение общих знаний и умений и узкой специализации (специализаций) с учетом объектов и направлений социальной работы (скажем, организатор социальной защиты населения, юрист социальной службы, социальный педагог социальной службы, специалист по социальной работе с людьми пожилого возраста и т.д.). Сочетание универсальной (общей) и специальной профессиональной подготовки дает возможность специалистам по социальной работе более успешно решать свои проблемы на рынке труда.

Для устранения академизма в области подготовки специалистов по социальной работе необходимо внедрение в учебный процесс коллективных форм учебной деятельности.

Предметом теории и практики социальной работы в самом широком смысле выступает взаимодействие социума и конкретного человека. Именно социальные отношения человека в пространстве политической, экономической, демографической и психологической реальности представляют профессиональный фокус деятельности социального работника, решение которым различных профессиональных задач всегда связано с мобилизацией и усилением социального потенциала личности клиента (выражается в проявлении социального интереса, в социально ориентированном поведении и др.). В западном опыте подготовки специалистов преобладающее число занятий строится в рамках специально организованной групповой работы. Именно в групповом взаимодействии студенты имеют возможность проявлять и обсуждать социально-личностные чувства, видеть и изучать феномены групповой динамики. Группа выступает, с одной стороны, условием построения предмета учебной деятельности, социального по своей специфике, с другой — средством формирования профессионально значимых (социальных) качеств личности. Широкое пространство в подготовке специалистов помогающих профессий имеют тренинговые

формы обучения, позволяющие использовать непосредственную и опосредованную (например, видеотехникой) обратную связь, проведение многодневных семинаров в нетипичной обстановке, где в сжатые сроки студенты имеют возможность построить и отрефлексировать коллективную деятельность, пережить коллективные чувства. Особую роль в групповом взаимодействии необходимо отвести преподавателю. В условиях групповой формы работы он берет на себя роль супервизора. Студенты в присутствии преподавателя и при его минимальной дозированной поддержке сами организуют и регулируют учебный процесс, поочередно осваивая роли ведущего, секретаря, рядового участника учебной дискуссии в ходе обучения, основанного на анализе проблемы (широко представленный в Европе опыт проблемно-ориентированного обучения).

В курсах специализации необходимо разработать и реализовать сценарии коллективно-распределенной деятельности студентов при планировании и организации социальных акций и проектов, имеющих в качестве своего предмета творческую направленность.

Широкое внедрение коллективных форм учебной деятельности приведет к росту социальной активности студентов, ответственной позиции в обучении, позволит добиться высокого уровня присвоения профессионального знания и значительно расширить репертуар коммуникативных умений.

Еще одной важной проблемой организации профессиональной подготовки специалистов по социальной работе является активное использование метода проектов.

Проектирование как метод широко представлено за рубежом в профессиональной подготовке специалиста социальной работы. Под проектным понимается тип обучения, для которого характерно включение студентов в той или иной форме в реальную социально-проектную деятельность, в процессе которой достигаются как практические, так и учебные цели. Проект должен выступать основой организации учебного процесса.

Метод проектов способствует реальной интеграции, с одной стороны, теории и практики социальной работы, с другой — способствует реальной интеграции содержания отдельных дисциплин профессиональной подготовки специалистов по социальной работе, что актуализирует потребность внутридисциплинарного и междисциплинарного сотрудничества преподавателей. Создание проекта предполагает групповую работу студентов. Анализ реальной проблемы, конструирование возможных шагов, практических действий осуществляются в тесном взаимодействии с другими студентами, преподавателями, профессиональными социальными работниками, представителями целевых групп (детьми, молодежью, инвалидами и т.д.). Проектное обучение должно быть ориентировано на технологическую подготовку специалиста. В процессе разработки и реализации конкретного проекта в реальном практическом поле студент будет овладевать обобщенной технологией решения социальной проблемы, знание и владение которой он может использовать в различных профессиональных полях при решении многих социальных проблем.

Участие в проектной деятельности приведет к актуализации и обогащению личного опыта студента; будет стимулировать его самостоятельную работу; обеспечит действительное участие в конкретной социальной практической деятельности.

Решение задачи практико-ориентированной подготовки специалистов по социальной работе можно предложить через введение практикумов как формы занятий.

Во-первых, введение практикумов, поддерживающих целый ряд учебных дисциплин в блоке общей профессиональной и специальной подготовки. Общий замысел этого вида подготовки видится в практическом овладении предметной составляющей профессиональной деятельности будущего специалиста, в возможности знакомства студентов с региональным опытом организации той или иной социальной поддержки населения в условиях посещения профильных учреждений. Тематические встречи с представителями будущей профессии обогащают конкретным содержанием теоретический уровень знаний

студентов, помогают им уточнить предмет своей будущей деятельности, усиливают их профессионально-позиционные установки.

Ожидаемый результат освоения данного курса — это появление у студентов, с одной стороны, готовности к профессиональному взаимодействию с клиентами разных социальных групп, с другой — рефлексивного отношения к себе как начинающему специалисту.

Дисциплина «Методы исследований в социальной работе» в подготовке специалистов по социальной работе необходима для того, чтобы обучить студентов развивать, использовать и эффективно связывать полученные эмпирическим путем знания, особенно знания, необходимые для практики социальной работы, а также уметь квалифицированно оценивать проделанную ими же работу. В результате изучения дисциплины формируются: умение анализировать литературу по проблеме, формулировать исследовательские проблемы и гипотезы, составлять программы работы экспериментальных и не экспериментальных групп, составлять программы изучения отдельного человека и населения, анализировать данные и распространять результаты исследования.

Заключительной частью содержания обучения должно стать так называемое полевое образование. Во время полевого образования предполагается работа студента в социальном учреждении в качестве ученика под руководством опытного социального работника. Цель полевого образования — это усиление понимания студентом целей, ценностей и этики профессии; стимулирование использования эмпирических и практико-основанных знаний и побуждение к развитию профессиональной компетентности.

При полевом образовании студенты учатся, работая, комбинируя практический опыт с проверкой их собственных реакций и знаниями, полученными на лекционных занятиях.

Полевое образование может быть организовано с третьего курса, когда начинается преподавание профильных предметов. А форму прохождения полевого образования целесообразно представить в виде параллельного обучения, когда студенты посещают занятия в учебном заведении несколько дней в неделю и несколько дней в неделю работают в каком-либо социальном учреждении в течение академического года. Такая организация образовательного процесса будет идеально способствовать более тесной связи теоретического и исследовательского содержания, изученного в аудиториях, с практическими умениями, которые студенты приобретут на полевой практике.

Важным перспективным направлением в организации процесса профессиональной подготовки специалистов по социальной работе является построение ориентировочно-целевого блока деятельности студентов.

Необходимы альтернативные подходы к созданию учебного плана профессиональной подготовки, основанные на процессах либо обучения, либо учения. В первом случае центром обсуждения и планирования выступают действия преподавателя, во втором — студента. Необходимо сформулировать требования к построению целей освоения каждой учебной дисциплины с позиций растущей профессиональной компетентности студента. Помимо традиционных учебных целей, связанных с освоением предметного и операционально-технического содержания дисциплины, нужно сформулировать цели, определяющие субъектную составляющую обучения, в частности его ценностно-смысловое содержание. Таким образом, каждая учебная дисциплина должна быть представлена студенту с четырех целевых позиций освоения:

- ценностно-смысловой (мотивационно-ориентировочный компонент);
- предметно-содержательной компетентности;
- предметно-операциональной компетентности;
- профессионально-личностного роста.

Необходимо подготовить материалы, в частности «Информационный пакет» для студентов каждого курса, помогающие сориентироваться в учебном плане, а также представить логику освоения учебных дисциплин данного года обучения. Такая информация

позволит студентам планировать самостоятельную работу, видеть перспективы своего продвижения в предметной области, рационально использовать аудиторное и внеаудиторное учебное время. Данное направление работы за счет создания «прозрачности» учебных планов способствует повышению роли самого студента в становлении его как профессионала.

Для решения проблемы конкурентоспособности на рынке труда необходимо создать систему постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда, а также качества образовательного процесса в профессиональной подготовке специалиста.

При определении качества подготовки специалистов по социальной работе нужно рассматривать позиции всех заинтересованных сторон. Для экспертизы различных аспектов образовательного процесса должны привлекаться студенты, преподаватели, администрация вуза, учебно-вспомогательный персонал, работодатели и работающие специалисты и т.д.

Процесс реализации системы обеспечения качества будет носить систематичный и циклический характер, включать этапы целеполагания, собственно оценивания, анализа и обсуждения результатов оценивания, принятия решений и их реализации, постановки задач нового цикла работы.

Одной из важных проблем в подготовке специалистов по социальной работе в России является интеграция теории и практики. Для ее решения следует в учебный процесс внедрять практикумы как форму занятий, проводить различные исследования.

Практическая реализация данных положений позволит повысить уровень подготовки специалистов по социальной работе. Необходимо совершенствовать систему подготовки специалистов по социальной работе и адаптировать зарубежный опыт к российской действительности прежде всего для того, чтобы повысить уровень социальной сферы, следствием чего станет возрастающая стабильность в обществе.

К основным целям социальной работы как профессиональной деятельности можно отнести следующие: увеличение степени самостоятельности клиентов, их способности контролировать свою жизнь и более эффективно разрешать возникающие проблемы; создание условий, в которых клиенты могут в максимальной мере проявить свои возможности и получить все, что им положено по закону; адаптация или реадaptация людей в обществе; создание условий, при которых человек, несмотря на физическое увечье, душевный срыв или жизненный кризис, может жить, сохраняя чувство собственного достоинства и уважение к себе со стороны окружающих. То есть основные цели должны сводиться к достижению такого результата, когда необходимость в помощи работника социальной сферы у клиента отпадает.

Реализатором целей социальной работы является специалист по социальной работе, прошедший специальную подготовку для осуществления различных функций, начиная от «линейной» работы с клиентом и кончая управленческой деятельностью в государственных ведомствах [1. С. 78—81].

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 специалиста по социальной работе, его умений, опыта, личностных особенностей и качеств.

Специалист по социальной работе занят разными видами деятельности при исполнении своих профессиональных функций. Его работа характеризуется тремя подходами в решении проблемы — это воспитательный, фасилитативный и адвокативный подходы.

При первом подходе специалист по социальной работе выступает в роли учителя, консультанта, эксперта, дает советы, обучает умению моделирования и демонстрации правильного поведения, устанавливает обратную связь, применяет ролевые игры как метод обучения.

При втором — осуществляет роль помощника, сторонника или посредника в преодолении апатии или дезорганизации личности, когда ей это сделать самой трудно. Деятельность специалиста нацелена на интерпретацию поведения, обсуждение альтернативных направлений деятельности и действий, объяснение ситуаций, подбадривание и нацеливание на мобилизацию внутренних ресурсов.

Третий подход применяется тогда, когда специалист по социальной работе выполняет ролевые функции адвоката от имени конкретного клиента или группы клиентов, а также помощника тех людей, которые выступают в роли адвоката от своего собственного имени. Такого рода деятельность включает в себя помощь отдельным людям в выдвижении усиленной аргументации, подборе документально обоснованных обвинений [1. С. 78—80].

Следовательно, для достойной реализации целей социальной работы и осуществления эффективной профессиональной деятельности по поддержанию клиентов, попавших в трудную жизненную ситуацию, специалист по социальной работе должен владеть немалым арсеналом профессиональных умений, навыков, обладать глубокими знаниями в области наук о человеке: психологии, акмеологии, социологии, педагогики, права, а также быть готовым использовать данные знания, умения и навыки в работе. Однако существует проблема, которая заключается в готовности молодого специалиста по социальной работе достойно выполнять цели социальной работы.

Решить проблемы ориентации на рынок труда поможет создание организации по мониторингу потребностей рынка.

В России система профессионального образования пока недостаточно ориентирована как на федеральный, так и на территориальные рынки труда, а также на перспективные потребности их развития, что подчас делает ее неконкурентоспособной. В качестве основного фактора обновления профессионального образования выступают запросы развития экономики и социальной сферы, науки, техники, технологий. Должна быть создана система постоянного мониторинга текущих и перспективных потребностей рынка труда в кадрах различной квалификации, в том числе с учетом международных тенденций. Результаты прогнозирования потребностей рынка труда в федеральном и территориальном разрезе, а также рейтинги учреждений профессионального образования должны доводиться до населения и комментироваться в государственных СМИ.

Образование — это постоянно видоизменяющаяся культурно-историческая категория. В основе образовательной политики любого вуза, несмотря на ее постоянное совершенствование и модернизацию, лежит государственный стандарт [2. С. 9].

Современная концепция стандартизации ориентирует содержание социального образования на личность специалиста нового типа, способного адаптироваться к условиям современного (с учетом региональных особенностей) рынка труда и ориентированного на высокий уровень духовности.

Современные реалии социальной политики того или иного региона определяют тенденции преобразований в сфере высшего профессионального образования. Сложные и противоречивые перемены в России конца XX — начала XXI вв., усиливающие остроту глобальных и прежде всего социальных проблем, ускоряющие социально-политические процессы, расширяющие пространство социальной работы как научной области, профессии, системы подготовки специалистов, обеспечивающих гармонизацию человека и среды, потребовали изменения проектной культуры субъектов вузовского образовательного процесса.

Проектирование подготовки специалистов социальной работы становится в постоянно меняющихся социальных условиях необходимой функцией научных исследований в области высшего образования. Требования к развитию адекватной современным социальным технологиям кадровой инфраструктуры учреждений социальной защиты населения формируют государственный заказ вузовской системе социального образования в плане

качественного результата — профессиональной компетентности выпускников, являющихся проводниками социальной политики, способными организовать процесс социальной поддержки населения, эффективно решать спектр социальных проблем и обладающих гуманистической направленностью личности [3. С. 3—4]. При этом необходимо опираться на модель социального обслуживания населения, которую можно представить в следующем виде. Главная стратегическая цель социального обслуживания населения — удовлетворение потребностей населения в социальной защите, поддержание условий для его нормальной жизнедеятельности. Цель эта может быть реализована в следующих сферах: трудовой, социально-бытовой, социально-медицинской и правовой защиты, духовной, экологии [4. С. 102]. В общей характеристике направления «социальная работа» подчеркивается, что деятельность специалиста предусматривает анализ целостных социальных структур, уровней и форм жизнедеятельности человека в различных социокультурных, региональных и национальных условиях, а также работу с различными социальными, возрастными, половыми, религиозными и этническими группами, с отдельными лицами, нуждающимися в социальной помощи и защите. Исходя из характера практической деятельности специалиста по социальной работе строится учебная программа, которая включает социогуманитарные, естественнонаучные и фундаментальные дисциплины, а также дисциплины специализации.

Целью программы подготовки специалистов по социальной работе является формирование у студентов единства знаний и умений в области социальной работы на уровне индивида, группы и общества на основе знаний, полученных при изучении гуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и других дисциплин. Реализация программы предполагает активное сотрудничество с работодателями, специалистами учреждений. Кафедрой общей и социальной педагогики Нижневартковского государственного гуманитарного факультета накоплен многолетний опыт активного сотрудничества с учреждениями системы образования, здравоохранения и системы социальной защиты населения г. Нижневартовска и Нижневартковского района, Мегииона, Радужного.

### **Основные направления сотрудничества**

*Направление 1.* Расширение взаимодействия с учреждениями системы образования, здравоохранения и системы социальной защиты населения г.Нижневартовска и Нижневартковского района:

- участие в организации и проведении конференций, семинаров, круглых столов для специалистов;
- выполнение научно-исследовательских, поисковых, прикладных работ в области социальной защиты и социального обслуживания населения по заказам учреждений;
- участие преподавателей в работе экспертной комиссии городского конкурса вариативных программ по организации летнего отдыха и занятости детей, подростков и молодежи;
- рецензирование программных и методических материалов специалистов учреждений социального обслуживания;
- участие в работе экспертных комиссий городских конкурсов вариативных программ по работе с семьей и грантовой поддержке детских и молодежных общественных объединений и организаций;
- обобщение и распространение передового опыта социального управления и социального обслуживания,
- оказание информационных и других услуг учреждениям системы образования, здравоохранения и системы социальной защиты населения г.Нижневартовска и Нижневартковского района;

- популяризация современных социальных знаний, просветительская деятельность; проведение экспертизы социальных проектов и программ.

*Направление 2.* Организация научно-методического сотрудничества с учреждениями социального обслуживания региона:

- организация деятельности по повышению квалификации специалистов учреждений социального обслуживания;

- организация участия специалистов учреждений социального обслуживания в научно-практических конференциях, организация совместных проблемных, научно-методических семинаров, круглых столов по актуальным вопросам медико-социальной работы, социальной защиты населения;

- организация (на базе факультета педагогики и психологии) ежегодной научно-практической конференции по проблемам социальной защиты населения («Социальные чтения — 2009», «Социальные чтения — 2010», «Социальные чтения — 2011»);

- организация в учреждениях социального обслуживания постоянно действующих семинаров по проблемам реализации технологий социальной работы (на основе социального заказа учреждений);

- рецензирование учебно-методических и программных материалов специалистов учреждений социального обслуживания профессорско-преподавательским составом факультета педагогики и психологии НГТУ.

*Направление 3.* Разработка и реализация программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников и управленческих кадров учреждений системы социальной защиты населения.

Преподавателями кафедры общей и социальной педагогики проводятся **краткосрочные курсы повышения квалификации** по тематике, согласованной с учреждениями: «Современные социально-педагогические реабилитационные технологии в деятельности специалистов социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних»; «Эффективные технологии взаимодействия с неблагополучной семьей»; «Проектирование и программирование в социальной работе»; «Основы инновационного менеджмента в социальной работе» и др.

Потенциал квалификации преподавательского состава позволяет разрабатывать учебные дисциплины, раскрывающие медико-социально-педагогические проблемы, инновационные методики в работе с детьми, взрослыми, семьями по месту жительства, раскрывающие методы работы с разными категориями детей, с семьями групп риска.

Для чтения спецкурсов привлекаются практические работники из учреждений социального обслуживания, что позволяет учитывать в профессиональной подготовке наиболее важные направления деятельности социальных работников: работа с семьями групп риска, профилактика социально-педагогической запущенности детей, работа с детьми и подростками с девиантным поведением, работа с детьми-инвалидами, создание условий для полезного досуга.

В последние годы система профессионального образования все в большей степени ориентируется на социальное партнерство как форму взаимовыгодного сотрудничества образовательного учреждения и производства, широко распространенную в мире.

Благодаря специфическим географическим и социально-экономическим особенностям страны, социальное партнерство в России начало активнее развиваться не на общегосударственном, а на региональном уровне. Сегодня система социального партнерства в России в значительной степени базируется на коллективном региональном и муниципальном подходе в решении социальных проблем.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Албегова И.Ф. Исследование мотивации социальных работников // Социологические исследования. 2005. № 1.
2. Андрусyak Н.Ю. К вопросу о профессиональной подготовке студентов университета к социальной работе с детьми-инвалидами // Современные проблемы подготовки специалистов по социальной работе. Екатеринбург, 2004.
3. Андрусyak Н.Ю. Профессионально-значимые качества личности специалиста по социальной работе // Социальная педагогика и социальная работа XXI в.: проблемы и перспективы развития: Мат-лы всерос. заочной науч.-практ. конф. Магнитогорск, 2006.
4. Ануфриева Л. Практика — важнейшая составляющая профессиональной подготовки // Социальная педагогика. 2005. № 3.
5. Закатова И. Готовим профессионалов для социальной сферы // Социальная работа. 2009. № 4.
6. Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р. Теория, практика и качество подготовки специалистов по социальной работе // Отечественный журнал социальной работы. 2009. № 1.

*Г.А.Петрова  
Г.Г.Кругликова  
Нижевартовск, Россия*

*G.A.Petrova  
G.G.Kruglikova  
Nizhnevartovsk, Russia*

## ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

## INNOVATIVE APPROACHES TO PROFESSIONAL TRAINING OF SOCIAL WORKERS

**Аннотация.** В статье представлены научно-методические и организационные основы профессиональной подготовки специалистов по социальной работе. Раскрывается опыт социального партнерства и практической подготовки, организации научно-исследовательской, проектной и добровольческой деятельности студентов.

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка; социальное проектирование; научно-исследовательская работа студентов; развитие личности профессионала; добровольческая деятельность; практика как форма профессиональной подготовки студентов.

**Сведения об авторах:** Петрова Галина Александровна<sup>1</sup>, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой общей и социальной педагогики; Кругликова Галина Геннадьевна<sup>2</sup>, кандидат философских наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики.

**Место работы:** Нижевартовский государственный гуманитарный университет.

**Контактная информация:** 628605, г. Нижевартовск, ул. Ленина, д. 56; тел. (3466)451042, (904)8830398. E-mail: <sup>1</sup>osp-nggu@mail.ru, <sup>2</sup>krug-galina@yandex.ru

**Abstract.** The present work dwells upon scientific-methodological and organizational aspects in training of social workers. The authors describe students' practical training and social partnership experience, research, project and volunteer activities.

**Key words:** professional training; social project planning; students' scientific research work; personality development of professionals; volunteerism; practical training as the form of professional training of students.

**About the authors:** Petrova Galina Alexandrovna<sup>1</sup>, candidate of Pedagogy, associate professor, head of the department for General and Social Pedagogy; Kruglikova Galina Gennadiyevna<sup>2</sup>, candidate of Philosophy, associate professor of the department for General and Social Pedagogy.

**Place of employment:** Nizhnevartovsk State University of Humanities.

Социальная работа является таким видом деятельности, который требует постоянного получения, возобновления, обобщения, анализа социальной информации. Это сложная, эмоционально нагруженная деятельность, предъявляющая к личности специалиста особые требования: умение оптимально регулировать свою деятельность при столкновении с трудностями. Происходящие в обществе преобразования определяют необходимость изменения существующих систем профессиональной подготовки специалиста по социальной работе, который выступает определенным образом носителем перемен в общественной жизни страны.

Отечественные ученые в настоящее время активно разрабатывают теоретико-методологические аспекты социальной работы как научной теории, учебной дисциплины и профессиональной деятельности (Г.М.Андреева, И.Н.Андреева, А.Г.Асмолов, С.А.Беличева, В.Г.Бочарова, С.И.Григорьев, И.А.Зимняя, А.М.Панов, В.А.Сластенин, А.В.Топчий, М.В.Фирсов, Е.И.Холостова, Т.Ф.Яркина и др.).

Педагогические и психологические основы социальной работы и подготовки специалистов для этой сферы деятельности стали предметом исследований многих ученых (Б.З.Вульф, И.С.Кон, В.Т.Лисовский, А.В.Мудрик, Б.Ю.Шапиро, Т.Д.Шевеленкова, Н.Б.Шмелева и др.).

Анализ опубликованных работ свидетельствует о том, что к настоящему времени еще до конца не сложилось четкое представление о сферах жизнедеятельности социального работника, что связано с отсутствием необходимой координации среди различных социальных служб. Вместе с тем наблюдается острая нехватка профессионально грамотных

специалистов по социальной работе. Вот только один пример: на 89 территориях России в социальной сфере трудится более 400 тыс. человек. Многие из них получили узкопрофильное профессиональное образование (медики, педагоги, психологи, социологи и т.д.), но не имеют профильной подготовки по социальной работе.

Специалист по социальной работе должен быть готов к выполнению основных функций: диагностической, прогностической, предупредительно-профилактической (или социально-терапевтической), правозащитной, социально-педагогической, психологической, социально-медицинской, социально-бытовой, коммуникативной, рекламно-пропагандистской, нравственно-гуманистической, организационной [5. С. 198—199].

Выпускник вуза может выполнять названные обязанности и реализовывать указанные функции только в том случае, если он владеет большим кругом соответствующих знаний и умений. В Государственном образовательном стандарте высшего и профессионального образования [3] предъявляется ряд требований к знаниям и умениям специалиста по социальной работе. Эти требования представлены несколькими группами: 1) общими требованиями к образованности специалиста; 2) требованиями к знаниям и умениям по циклу общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин; 3) требованиями к знаниям и умениям по циклу общих математических и естественнонаучных дисциплин; 4) требованиями к знаниям и умениям по циклу общепрофессиональных дисциплин направления и 5) требованиями к знаниям и умениям по циклу специальных дисциплин направления. Общие требования к знаниям и умениям специалиста в области социальной работы конкретизируются с учетом избранной специализации и определяются учебным планом вуза.

В Нижневарттовском государственном гуманитарном университете профессиональная подготовка специалистов по социальной работе осуществляется с 2004 г. Кафедрой общей и социальной педагогики осуществляется научная разработка модели и технологий подготовки специалистов по социальной работе к профессиональной деятельности в условиях Ханты-Мансийского автономного округа — Югры.

Профессиональное образование в университете структурировано по уровням:

➤ 1-й уровень — базовое высшее профессиональное образование (бакалавриат), направление подготовки «социальная работа», профиль подготовки «социальная работа в системе социальных служб»;

➤ 2-й уровень — полное высшее профессиональное образование: магистратура по направлению подготовки «социальная работа»; специалитет — обучение по специальности «социальная работа», специализация «медико-социальная работа с населением»;

➤ послевузовское профессиональное образование — аспирантура по трем специальностям.

Наряду с дисциплинами федерального компонента преподавателями разработаны учебно-методические материалы сопровождения подготовки специалистов по социальной работе в части регионального (вузовского) компонента («Социальная работа в полиэтнической среде», «Реализация здоровьесберегающих технологий в образовательных учреждениях региона», «Психосоциальные технологии в работе с детьми и подростками с девиантным поведением») и специализации «Медико-социальная работа с населением» («Коррекционно-реабилитационные технологии с детьми с ограниченными возможностями» и др.).

Социальное проектирование стало неотъемлемой составляющей социальной работы, и в общественной практике получила распространение идея применения проектирования как способа решения проблем в различных сферах и видах деятельности. Сегодня без применения проектных технологий трудно представить себе многие сферы деятельности, и поэтому профессионализм специалиста определяется его способностью к диагностике, прогнозированию и моделированию социально-педагогической деятельности, то есть уровнем владения проектировочными умениями. Отсюда вытекает необходимость ознакомления

студентов с теорией и практикой социального проектирования. Поэтому технология проектирования стала не только средством, но и целью образовательного процесса.

Для студентов, обучающихся по специальности «социальная работа», преподается курс «Прогнозирование, проектирование и моделирование в социальной работе». Практика показывает, что участие в проектной деятельности имеет определенное влияние на личностное развитие студентов, придает определенные черты социализационному процессу, в который они включаются более эффективно, с лучшими для себя и общества результатами.

Преподавание данного курса строится таким образом, чтобы усилить практическую готовность студентов к работе по специальности. Во-первых, тематика проектов приближена к специфике профессиональной подготовки за счет междисциплинарных связей с другими учебными дисциплинами (например, «Геронтология», «Основы социальной работы с молодежью», «Медико-социальная работа» и др.), а также с курсовыми проектами студентов. Во-вторых, часть работ по разработке и реализации социальных проектов проводилась непосредственно в социальных и образовательных учреждениях (в том числе во время производственных практик), и специалисты учреждений являлись консультантами, экспертами, а иногда и участниками студенческих проектов, передавали студентам свои знания и опыт.

В качестве методологической основы организации социального проектирования используется субъектно-ориентированный подход, разработанный в работах В.А.Лукова [4]. Другое название подхода — *тезаурусный* — связано с использованием в нем механизма социальной и культурной ориентации, основанного на различии и сходстве тезаурусов людей. Субъектно-ориентированный подход к социальному проектированию базируется на признании тезауруса создателя проекта основным источником проектной идеи. Этим не умаляется значение объективных факторов разработки и осуществления проекта (назревшая общественная проблема, высокий спрос на предоставляемые услуги, заказ, наличие ресурсов и т.д.). В данном случае при организации проектной деятельности студентов тезаурусный подход позволяет опереться на те возможности, которые имеются у студентов, и придать процессу освоения теории и технологии социального проектирования ярко выраженный ценностный смысл. Этим усиливается мотивация к достижению реального успеха в итоге изучения курса. Выполненный реалистический проект как результат лучше, чем усвоенные правила проектирования, которые не применяются на практике. Теоретическая составляющая курса была полностью спроецирована на процесс создания и реализации студенческого социального проекта на практике. А основным мотивирующим фактором для студентов является необходимость защиты проекта в ходе экзамена по дисциплине.

Цели и содержание социальных проектов студенты определяют самостоятельно, от них требуется только соблюдение технологий социального проектирования. От преподавателя, ведущего занятия, студенты получали необходимый инструментарий и экспертизу предлагаемых ими проектов, а всю работу над проектами вели самостоятельно в течение всего срока преподавания дисциплины (одного семестра). В дальнейшем, благодаря полученным в ходе курса знаниям, навыкам и опыту, студенты самостоятельно реализуют проекты и представляют их на конкурсы социальных проектов различных уровней (вузовского, регионального, всероссийского).

Мы полагаем, что за счет включения в проектную деятельность мы можем стимулировать развитие творческой активности и гражданской позиции, а также способствовать успешной социализации молодежи в период ее обучения в вузе. Во-первых, низкий уровень социальной активности студентов определяется отсутствием знаний и опыта в реализации социальных проектов. Во-вторых, практические занятия по курсу социального проектирования способствуют вовлечению студентов в процесс реализации социальных проектов и дают им инструментарий, применимый не только в рамках данной дисциплины, но и для создания желаемых жизненных условий и самореализации в целом. Наконец, в-третьих,

овладение механизмами социального проектирования в целом способствует успешной социализации студентов в будущем, в том числе в профессиональной деятельности.

В ходе освоения дисциплины перед студентами ставится практическая задача — разработать и защитить собственный социальный проект, позволяющий решить конкретную проблему в социальной сфере на уровне муниципального образования, социальной организации или малой группы. Социальный проект разрабатывается студентами коллективно в группах по два-три человека, что способствует формированию навыков коллективной работы и развивает организаторские способности. Так, студенты привлекаются к информационно-аналитической, социально-диагностической, организационно-управленческой, методической работе, которые в соответствии с профессиограммой специалиста по социальной работе являются основными видами профессиональной деятельности.

Технология обучения студентов проектированию учитывает требование современного образования — предоставление студентам возможности занять позицию создателя, субъекта деятельности. Организация обучения студентов проектированию соответствует технологическим этапам социального проектирования.

*Первый этап работы над социальным проектом: подготовительная работа (инициация проекта).* На данном этапе необходимо выбрать тему проекта, определить целевую группу, выявить социальную проблему, определить объект и предмет проектирования, разработать концепцию проекта.

*Формы и методы:* для развития креативности у студентов используются упражнения, метод ассоциации, метод фокальных объектов, а также техники формулировки и оценки проектной идеи (мозговой штурм, стратегия Диснея, метод «6-5-3», построение «дерева проблем» и «дерева целей», SWOT-анализ, СМАРТ-тест), «Зеркало прогрессивных преобразований» и др.

*Второй этап — работа над текстом социального проекта.* Для написания текста проекта требуется аналитическая работа. Студенты должны представить проблему в количественных показателях и структурных характеристиках. Для этого необходимо обратиться к изучению литературы, подобрать статистические данные либо самостоятельно провести мини-исследование.

*Формы и методы:* анализ проектов, реализуемых в городе, округе и других регионах, деловая игра, метод контрольных вопросов, создание сценария, подготовка документов: информационная карта, план проекта, смета и др.

*Третий этап — презентация (защита) проекта.* Защита социального проекта проходит на семинарском занятии, на факультетском конкурсе проектов или экзамене по курсу. Студент в течение 10 минут, используя мультимедийные средства, в яркой лаконичной форме излагает концепцию проекта.

*Четвертый этап — подготовка экспертного заключения на социальный проект однокурсников.* Для отработки навыков экспертной работы студентам предлагается подготовить экспертное заключение на социальный проект однокурсников.

Таким образом, постепенно осваивая все этапы работы над проектом, студенты овладевают навыками социально-проектной деятельности.

Мы проанализировали целевые аудитории проектов, т.е. те группы, чьи проблемы хотят решить авторы проектов. Целевые аудитории студенческих проектов можно отнести к нескольким типам. Чаще всего благополучателями проекта выступает ограниченный круг лиц — клиенты социальных или образовательных учреждений: дети, проходящие длительное лечение в Окружной клинической детской больнице; дети-сироты, проживающие в интернатном учреждении; пожилые люди и инвалиды, состоящие на учете в специализированном отделении медико-социальной помощи и т.д. Для таких проектов в качестве предмета обычно выбирается конкретная услуга, приносящая оптимальную с точки зрения автора проекта пользу.

Второй тип проектов направлен на решение проблем лиц, к числу которых также принадлежит автор проекта. Такой проект может быть направлен на всех студентов университета или факультета, жителей микрорайона и т.д. Предметом проектирования в данном случае становятся отдельные ценности или стороны студенческой жизни: здоровый образ жизни, волонтерская деятельность, адаптация первокурсников, содействие трудоустройству и др.

В силу того, что многие студенты, особенно заочного отделения, совмещают учебу с работой, целый ряд проектов направлен на решение задач организации, в которой работает студент. Чаще всего это задачи, связанные с решением внутренних проблем в коллективе (укрепление корпоративного духа, сохранение здоровья) или внедрение новых услуг в практику работы (информационное обеспечение, трудотерапия) и др.

Четвертый тип направлен на решение проблем, стоящих перед многочисленной открытой целевой аудиторией: жителями города, социально-демографической группой и т.д. Для многих авторов рассмотрение таких проектов становится своеобразным вкладом в решение проблемы муниципального или государственного масштаба.

Кроме того, полученные в ходе работы над социальным проектом знания, понимание и умения могут также быть использованы и в других сферах общественной и частной жизни конкретного студента. И вне привязки к потенциальному месту работы для студентов более глубокое погружение в интересующую их сферу позволит оценить ее с различных сторон и значительно дополнить свои представления о ней, а в дальнейшем оценивать получаемую информацию на базе более глубокой экспертизы.

Эффективность учебного процесса повышается, если студенты включаются в научно-исследовательскую работу. Студенты участвуют и самостоятельно проводят исследования как теоретического, так и экспериментального характера, выступают с докладами на научно-практических конференциях и семинарах международного, всероссийского, регионального, муниципального и вузовского уровней. Тематика их докладов — основные направления социальной работы преимущественно с учетом практического опыта социальных служб и результаты собственной экспериментальной работы.

Преподаватели кафедры общей и социальной педагогики осуществляют научное руководство курсовыми работами, выпускными квалификационными работами студентов, обучающихся по специальности «социальная работа», в соответствии с проблематикой собственных научных исследований.

Все исследования носят прикладной характер. Практическими результатами исследований студентов являются:

- разработанные программы инновационной деятельности по определенным направлениям деятельности учреждений, программы деятельности специалистов;
- диагностические материалы о деятельности учреждений, диагностические материалы для специалистов учреждений;
- разработанные практические рекомендации для специалистов учреждений образования и социозащитных учреждений, для родителей, учащихся.

Результаты исследований студентов используются для организации самостоятельной работы студентов, а также при подготовке учебных материалов, учебных пособий.

Темы выпускных квалификационных работ определяются актуальными проблемами социальной сферы или заказом учреждения, в котором студент проводит исследование, например, «Организация медико-социальной работы с инвалидами в доме-интернате», «Технологии медико-социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями в условиях реабилитационного центра», «Критерии оценки эффективности медико-социальной реабилитации граждан пожилого возраста в условиях центра комплексного обслуживания населения», «Формы и методы медико-социальной работы с пожилыми в условиях комплексного центра социального обслуживания», «Организация социальной работы

по профилактике семейного неблагополучия молодых семей в условиях центра социальной помощи семье и детям», «Организация социальной работы с замещающими семьями в центре помощи детям, оставшимся без попечения родителей» и др.

На факультете организована работа студенческой социальной службы, действует студенческая научно-исследовательская лаборатория здоровьесберегающих технологий. Проведены пилотные исследования по следующим темам: «Охрана репродуктивного здоровья школьников, студентов и работающей молодежи», «Профилактика сердечно-сосудистой патологии у студентов и учащейся молодежи», «Анализ реализации здоровьесберегающих технологий в сфере социальной защиты населения». Результаты исследования представлены в виде разработки студенческих проектов профилактической деятельности — «Подари мне жизнь» и «Ритм сердца», методических материалов к реализации проектов, а также подготовки тезисов докладов для студенческих научно-практических конференций. С целью пропаганды здорового образа жизни студенты, обучающиеся по специальности «социальная работа», организуют традиционные мероприятия — «Валеокафе “Здоровье”», выпуск тематических бюллетеней и др. Студенческий проект профилактической деятельности «Ритм сердца» явился лауреатом межвузовского этапа конкурса «Моя инициатива в образовании» в РГПИ им. А.И.Герцена (май 2010 г., г.Санкт-Петербург), а студенческий проект «Волонтеры здоровья» стал победителем Всероссийского конкурса социальных проектов «Свой мир мы строим сами» (апрель 2010 г., г.Москва).

Поскольку профессией социального работника можно овладеть лишь в индивидуально-личностном контексте, постольку и профессиональное образование должно быть ориентировано прежде всего на личность специалиста [7. С. 23]. Для выполнения предписанных им функций специалистам по социальной работе необходимо не только соответствующее профессиональное образование, но и личностная готовность соблюдать определенные профессионально-этические нормы и принципы. Особенно важны такие личностные качества социального работника, как интеллектуальный, общекультурный и нравственный потенциал. Наличие (формирование и закрепление) таких качеств позволяет социальному работнику более эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность.

За период профессионализации социальной деятельности активно обозначился интерес к проблемам развития личности профессионала, его особенностям, качествам и свойствам, его готовности к деятельности и своему развитию. В данном аспекте можно отметить исследования С.А.Беличевой, В.Г.Бочаровой, Б.З.Вульфова, С.И.Григорьева, И.А.Зимней, В.И.Жукова, И.М.Лавриненко, Н.Ф.Масловой, Г.П.Медведевой, А.В.Мудрика, В.И.Никитина, П.Д.Павленка, А.М.Панова, В.А.Сластенина, Е.Смирновой-Ярской, Л.В.Топчего, В.С.Торохтия, М.В.Фирсова, Б.Ю.Шапира, Т.В.Шеляг, Н.Б.Шмелевой, Е.И.Холостовой, Т.И.Яркиной и др.

Исследователи отмечают, что профессия «социальная работа» относится к тем редким видам профессиональной деятельности, где зачастую не профессиональные знания и навыки, а личностные качества специалиста во многом определяют успешность и эффективность работы. Имидж профессии социального работника зависит не только от знаний специалистами основ и тонкостей профессии, но и от воспитанности их как личности, проявления духовно-нравственных качеств в работе с людьми. Нравственная культура и качества личности социального работника во многом определяют успешность его взаимодействия с клиентом и являются необходимым условием его профессионализма.

Воспитание будущих специалистов по социальной работе в вузе включает целенаправленное формирование нравственной культуры и создание необходимых условий для развития личности (гуманитарная подготовка, духовная атмосфера в вузе и на базах практики студентов, гуманизация организации учебного процесса и жизнедеятельности студентов). Для формирования способности морального суждения студентов на занятиях по дисциплине «Профессионально-этические основы социальной работы» применяются различные

формы и методы работы: изучение, а затем составление кодекса социального работника; ролевые игры по ситуациям взаимодействия социального работника с клиентами; рисование пиктограмм по основным правилам деятельности в различных направлениях социальной работы; кейс-метод и др.

По мнению Г.П.Медведевой (2002), нравственное поведение социального работника определяется вполне определенными нравственными и душевными качествами его личности: честность, совесть, объективность, тактичность, внимательность и наблюдательность, терпимость, выдержка и самообладание, доброта, любовь к людям, самокритичность, адекватность самооценки, терпение, коммуникабельность, оптимизм, сила воли, эмпатия, стремление к самосовершенствованию, творческое мышление.

Опираясь на данный перечень качеств, мы изучали уровень сформированности профессионально-нравственных качеств у студентов на основе экспертной оценки и самооценки. В качестве экспертов выступали однокурсники, присутствующие на занятии. Студентам было предложено по 3-балльной шкале оценить степень проявления профессионально-нравственных качеств у себя, а затем у всех членов группы. Студенты высоко оценивали такие качества своих товарищей, как оптимизм, доброта, любовь к людям, стремление к самосовершенствованию, коммуникабельность, эмпатия. Самые низкие баллы из предложенного перечня (но не менее 2) получили: адекватность самооценки, самокритичность, выдержка, терпимость, терпение и, как ни странно, творческое мышление.

Сравнительный анализ самооценки и оценок, полученных от товарищей по студенческой группе, свидетельствует о критичном отношении к собственным качествам большинства студентов и адекватности самооценки. Из 30 студентов у 18 суммарный балл самооценки качеств ниже, чем соответствующая величина оценок, полученных от однокурсников, у трех студентов эти показатели совпадают. Из 9 студентов, имеющих суммарную самооценку выше, чем оценка товарищей, у двоих разница между этими показателями составляет более 10 баллов. Это позволяет судить о неадекватности, а точнее, завышенности самооценки, в то время как товарищи оценивают качества названных студентов достаточно низко (от 1 до 2 баллов по каждому качеству). Можно предположить, что отсутствие самокритичности и адекватной самооценки отрицательно сказывается на формировании нравственных качеств личности и позитивных отношений в коллективе. Данная методика помогает студентам осознать степень проявления собственных нравственных качеств и сравнить самооценку с оценками товарищей по группе, а также выявить те качества, которые, по мнению других, недостаточно сформированы или, возможно, недостаточно проявились в общении и взаимодействии.

Важным для формирования нравственной личности мы считаем *этический эксперимент*. Выполнение экспериментального задания требует от студентов не только выработки определенной установки сознания, но и конкретной деятельности. Смысл этого эксперимента связан с попыткой организовать свою жизнь, хотя бы в течение трех дней, согласно «идеальной нравственности» («как Вы ее себе представляете»). Трудно осуществить его в «чистом» виде, поскольку разнообразие, противоречивость, непредсказуемость нашего бытия не укладываются в жесткие рамки и далеко не всегда соответствуют нашим ожиданиям, предположениям, намерениям, но это интересно.

### **Схема эксперимента «Жизнь по образцу идеальной нравственности»**

1. *Теоретическая часть*. Задача — осмыслить «идеальную нравственность» и вытекающие из нее установки: основания «идеальной нравственности», их конкретизация в виде запретов, предписаний.

2. *Самоанализ*. Задача — применить систематизированные знания для самоанализа: представление о себе (пороки, добродетели, нравственный облик и т.п.); общая нравственная самооценка («диагноз»); перспективы в деле нравственного самосовершенствования.

3. *Разработка плана деятельности на три дня.* Задача — конкретизировать созданный «этический фундамент», адаптировать его к определенному периоду жизни: что нельзя позволять себе по отношению к родным, друзьям, знакомым, самому себе; что следует делать (этикетные нормы, поступки, знаки внимания, слова и т.п.). Можно ставить перед собой еще более конкретные задачи, например, каждый день совершать три добрых дела и т.п. Особое внимание необходимо обратить на отношение к «врагам».

4. *Психологическая часть.* Задача — подготовить разум, волю, чувства к проведению эксперимента, его предварительное «проигрывание».

5. *Практическая часть.* Задача — максимально добросовестно осуществить все задуманное, вести «дневник» эксперимента.

6. *Выводы.* Задача — обобщить результаты эксперимента: оценить эксперимент в целом и в частностях (испытанные чувства, происходившие изменения, отношение окружающих, неудачи и т.п.); определить возможные последствия эксперимента.

Результаты эксперимента оформляются в письменной форме. Материалы экспериментов позволяют судить о культуре этического мышления и поведения студентов, которые изучались посредством контент-анализа отчетов о проведении этического эксперимента. Контент-анализ дает возможность выявлять отдельные нравственные характеристики авторов отчетов: умение пользоваться этическим знанием для самоанализа, применять нравственные нормы в конкретной ситуации, умение осуществлять на практике нравственные помыслы и превращать их в повседневную норму поступка.

Важно, чтобы студенты не только усвоили нормативные требования профессиональной этики, но и были хорошо подготовлены к преодолению реальных морально-этических трудностей, встречающихся в практике социальной работы.

Становлению способности к сопереживанию, состраданию (культуры чувств) содействует участие молодежи в общественно значимой, в том числе благотворительной деятельности. Добровольная деятельность студентов по организации досуга детей и подростков, бескорыстная помощь инвалидам и пожилым людям способствует формированию духовно-нравственных качеств, которые важны в общественной жизни и в будущей профессиональной деятельности.

Участие в добровольческой деятельности особенно важно для студентов, обучающихся по специальности «социальная работа», так как помогает им максимально реализовать свой творческий потенциал, удовлетворить потребности в самореализации и сформировать социальную активность профессиональной направленности.

В работах К.А.Абульхановой-Славской, Е.А.Ануфриева, А.Н.Леонтьева, Т.Н.Мальковской, А.В.Мудрика, В.А.Петровского, С.Л.Рубинштейна и других раскрывается природа и сущность феномена социальной активности, ее структура и общие закономерности развития.

Социальная активность — профессионально-значимое нравственное качество студента — будущего социального работника, проявляющееся в инициативной, направленной, социально значимой деятельности и готовности действовать в интересах социальной общности. Анализ научной литературы позволил утвердиться в мысли о том, что социальную активность необходимо рассматривать как интегрированное личностное качество, которое включает в себя два аспекта: социальный аспект — накопление социальных знаний, социальных умений, опыта социально значимой деятельности; личностный аспект, отраженный в потребностях, интересе, направленности (мотивах), эмоционально-ценностных переживаниях, рефлексии, в ответственном, позитивном отношении к социальной действительности [2].

Одним из факторов формирования социальной активности будущего специалиста по социальной работе выступает добровольческая деятельность, которая позволяет реализовать потребность помочь нуждающимся, включиться в социально значимую деятельность, повысить свой информационно-коммуникативный уровень.

Сущность и содержание добровольческой деятельности исследуется в научных трудах Н.Ф.Басова, М.А.Галагузовой, А.Р.Галиевой, П.Джордан, Е.И.Ереминой, М.Олчман, О.В.Решетникова, Н.Ю.Слабжаниной, Е.И.Холостовой, А.Хухлиной и др.

Изучением добровольческой деятельности в системе социальной работы занимались такие ученые, как Т.Б.Кононова, Е.Ю.Костина, А.С.Сорвина, О.Н.Субаева, М.В.Фирсов, Е.И.Холостова и др.

Добровольческую деятельность, в соответствии с существующими в международной практике подходами, можно определить следующим образом: это форма социального служения, осуществляемая по свободному волеизъявлению граждан, направленная на бескорыстное оказание социально значимых услуг на местном, национальном или международном уровнях, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан — добровольцев [6. С. 25].

Для организации добровольческой деятельности студентов факультета педагогики и психологии отделения социальной работы НГГУ был создан добровольческий центр «Добро сердец» и реализована Программа по организации добровольческой деятельности.

Для популяризации добровольческой деятельности среди студентов проведена презентация студенческого добровольческого центра, выпущены информационные материалы, факультет стал региональной площадкой проведения регионального этапа Всероссийского конкурса студенческих проектов «Моя инициатива в образовании». С целью обучения студентов благотворительной, коммуникативной, проектной деятельности были проведены обучающие лекции и мастер-классы.

Студенты поэтапно включались в добровольческую деятельность: как правило, организаторами акций, инициаторами социальных проектов выступали старшекурсники, а студенты младших курсов привлекались как участники-исполнители. В соответствии с российским опытом студентам предлагались основные направления добровольческой деятельности: 1) психолого-педагогическое (воздействие на самочувствие и поведение детей и подростков); 2) социально-бытовое (воздействие на материальные, моральные, национальные, семейные и другие интересы и потребности); 3) социокультурное (влияние на уровень культуры, организацию досуга); 4) трудовое (организация трудовой занятости, профориентационной работы); 5) валеологическое (формирование здорового образа жизни); 6) социально-правовое (повышение уровня правовой культуры, защита прав человека); 7) профилактическое (предотвращение возникновения социально запущенной, маргинальной молодежи); 8) лидерское (формирование активной жизненной позиции, развитие инициативы, укрепление и развитие демократических норм жизни); 9) патриотическое (воспитание любви и уважения к Родине, обучение основам взаимопонимания, уважения к своей национальной и другим культурам); 10) информационное (внедрение новых технологий, обеспечение взаимосвязи между специалистами, пропаганда новых форм, методов, методик) [1. С. 23].

Студенты на первом этапе работы изучали условия организации волонтерской деятельности в учреждениях образования и социальной защиты: готовность штатных работников сотрудничать с волонтерами, потребности и желание клиентов воспользоваться услугами, предоставленными волонтерами, что позволило определить основные направления добровольческой деятельности. Затем студенты-инициаторы разрабатывали социальный проект и подбирали команду добровольцев из числа обучающихся на факультете педагогики и психологии, желающих принять участие в его реализации. Студентами Нижневартковского государственного гуманитарного университета разработаны и успешно реализуются социальные проекты, направленные на удовлетворение потребностей и решение социальных проблем клиентов учреждений социального обслуживания г.Нижневартовска, например:

– *Проект благотворительной деятельности «Радуга детства».* Цель проекта — благотворительная деятельность по организации досуга детей и подростков, проходящих длительное лечение в Окружной клинической детской больнице;

– *Проект «Семь-Я»*. Цель проекта — организация культурно-досуговой деятельности родителей и детей из многодетных семей на базе общественной организации «Многодетная семья» г. Нижневартовска;

– *Проект формирования готовности к выбору профессии «Мой выбор»*. Цель — создание условий для формирования готовности к осознанному выбору профессии у воспитанников Центра помощи детям, оставшимся без попечения родителей, «Аистенок»;

– *Проект «Территория заботы»*. Цель — организация социальной поддержки граждан пожилого возраста (в том числе ветеранов Великой Отечественной войны и труженников тыла), ограниченных в передвижении, стоящих на учете в специализированном отделении социально-медицинского обслуживания «Комплексный центр социального обслуживания населения “Диалог”» УСО ХМАО—Югры;

– *Проект «Вместе»*. Цель — социализация несовершеннолетних, состоящих на учете в территориальной комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав при администрации г. Нижневартовска.

Повышению имиджа добровольцев способствует организация в НГГУ вузовских конкурсов, участие и победы студентов в региональных и всероссийских конкурсах социальных проектов.

Таким образом, целенаправленная и систематическая работа по организации добровольческой деятельности содействует вовлечению молодежи в общественно-полезную работу, позволяет студентам решить свои личные проблемы и потребности и помочь обществу в решении проблем социальных.

Интегрирующим компонентом связи теоретического и практического обучения в процессе профессиональной подготовки специалистов по социальной работе выступает практика. Непосредственное включение студентов в профессиональную деятельность также способствует формированию и самовоспитанию необходимых качеств личности (самостоятельность в принятии решений, инициативность, организованность, ответственность и т.д.).

Практика как форма профессиональной подготовки студентов по специальности «социальная работа» является частью государственного образовательного стандарта и требует ее прохождения всеми студентами, обучающимися в рамках данной специальности. Ключевыми моментами в организации практики студентов является вопрос определения ее места и роли в процессе обучения по специальности. Согласно государственному образовательному стандарту на практику отводится лишь 10—12% общего учебного времени. Для сравнения можно привести опыт зарубежных стран, где практическая подготовка занимает от 40 до 60% учебного времени. Учитывая практико-ориентированный характер специальности «социальная работа», можно с уверенностью сказать, что в России практике уделяется слишком мало времени в учебном процессе.

Решение проблемы дефицита практической подготовки может быть найдено только в применении наиболее эффективных форм ее организации, которые позволят при минимальных временных возможностях получить максимальный образовательный результат. На наш взгляд, практика должна:

- иметь непрерывный характер, т.е. осуществляться в течение всех лет обучения в вузе, что позволяет планомерно и поэтапно вводить студента в профессиональную деятельность;
- знакомить студента с разными типами учреждений и категориями клиентов, чем обеспечивается практическая подготовленность студентов к более широкому спектру видов профессиональной деятельности после окончания вуза;
- давать возможность студенту не просто наблюдать работу специалистов, а полноценно работать в течение какого-то времени в определенном социальном учреждении, пусть под контролем специалистов, но самостоятельно.

Основные задачи и содержание практики определяется по годам обучения, что позволяет студенту поэтапно овладевать необходимыми профессиональными умениями и осваивать различные профессиональные функции. Кроме того, решая постепенно усложняющиеся от курса к курсу задачи, студент оказывается подготовленным к принятию на себя профессиональной ответственности в самостоятельной социальной деятельности после окончания вуза.

*Учебно-ознакомительную* практику студенты проходят на *втором курсе* в течение 2-х недель в учреждениях системы социальной защиты населения города. Она проводится для закрепления и углубления теоретических знаний, полученных в ходе аудиторных занятий, и приобретения студентами первоначального опыта профессионального общения и взаимодействия с клиентами и работниками социозащитных учреждений.

*Цель практики* — создание условий для формирования ценностного отношения студентов к выбранной профессии посредством ознакомления со спецификой деятельности специалистов по социальной работе в учреждениях системы социальной защиты населения, приобретения практикантами навыков профессиональной деятельности.

*Летняя (учебная) практика* студентов на *третьем курсе* является формой профессионального обучения, которая основывается на фундаментальных, специальных и социально-психолого-педагогических знаниях, обеспечивает практическое познание закономерностей и принципов профессиональной деятельности, создает условия, адекватные условиям самостоятельной социально-педагогической деятельности, позволяет овладеть способами организации этой деятельности. В процессе летней практики реализуются профессиональный и личный потенциал студентов, знания, умения и навыки социально-педагогической работы с детьми и подростками в условиях временного детского коллектива.

*Цели практики:* 1) дать возможность студентам реализовать профессиональный и личный потенциал, развить и закрепить знания, умения и навыки, а также опыт, приобретенный в ходе обучения, в условиях временного детского коллектива с детьми и подростками; 2) освоение технологий организации досуга детей и подростков в условиях детского лагеря или клуба по месту жительства. Летняя практика проводится в учреждениях летнего оздоровительного отдыха детей, подростков и молодежи, с также в учреждениях системы социальной защиты населения, на базе которых организуются летние лагеря дневного пребывания для детей и подростков льготных категорий населения.

Для эффективной практической и методической подготовки студентов к летней практике на третьем курсе в течение одной недели проводится *инструктивно-методический лагерь* на базе социально-оздоровительного центра «Голубое озеро». Участие в данном виде практики позволяет: углубить и закрепить теоретические знания студентов по организации социально-педагогической работы с детьми и подростками; создать условия для овладения профессиональными умениями и навыками организатора летнего отдыха детей и подростков; приобрести опыт деятельности члена коллектива социального учреждения.

*Производственная практика* на *четвертом курсе* имеет учебно-технологический характер и посвящена знакомству студентов с основными социальными технологиями: правозащитной, профилактической, коррекционно-реабилитационной и др. Для выполнения целей и задач практики студенты получают углубленные знания в технологиях социальной работы, систематизируют теоретические и методические знания в применении к практике. Студенты четвертого курса заканчивают изучение лекционного курса «Теория социальной работы», продолжают изучение курса «Технологии социальной работы», а также осваивают курс «Методология научного исследования», поскольку после прохождения практики они защищают курсовую работу, которая является обязательной учебной научно-исследовательской работой.

*Цель производственной практики* — создание условий для формирования основ профессиональной компетентности, навыков практической профессиональной деятельности.

Производственная практика проводится в течение 4-х недель, базами для проведения практики являются учреждения системы социальной защиты населения.

*Производственная практика по медико-социальной работе на пятом курсе* является составной частью непрерывного практического обучения студентов и направлена на приобретение студентами практических навыков и умений в области медико-социальной работы. Данный вид практики предусмотрен в рамках специализации «Медико-социальная работа с населением» и является логическим продолжением изучения таких дисциплин, как «Содержание и методика социально-медицинской работы», «Теория медико-социальной работы», «Технологии медико-социальной работы».

*Цель практики* — создание условий для формирования основ специальной профессиональной компетентности в области медико-социальной работы с населением. Практика проводится в течение 4-х недель, базами для проведения практики являются учреждения системы социальной защиты населения и медицинские учреждения.

*Преддипломная практика на пятом курсе* является завершающим этапом практической подготовки будущего социального педагога и проходит в течение шести недель. В ходе практики студенты самостоятельно выполняют обязанности специалистов по социальной работе, проектируют собственную деятельность для решения конкретной проблемы клиента.

Выполненное во время преддипломной практики научно-теоретическое и экспериментальное исследование, как правило, оформляется в виде выпускной квалификационной (дипломной) работы, которая позволяет судить и об уровне знаний, приобретенных студентом за годы учебы, и о его умении применять эти теоретические знания к решению конкретной проблемы, и о том, насколько хорошо студент овладел методами научного исследования, и в конечном итоге дает представление о практической подготовленности выпускника к самостоятельной практической деятельности.

*Цель преддипломной практики* — создание условий для формирования основ профессиональной компетентности студентов и апробации навыков практической профессиональной деятельности непосредственно на рабочем месте. В соответствии с ГОС базами для проведения преддипломной практики являются учреждения системы социальной защиты населения, здравоохранения, образования, правоохранительных органов.

Для каждого вида практики разработаны рабочие программы, включающие в себя:

- содержание практики (задания, виды деятельности, формы отчетности);
- общие требования к организации практики;
- содержание заданий в период практики;
- критерии оценки деятельности студентов-практикантов;
- методические рекомендации для студентов по выполнению заданий;
- образцы оформления отчетной документации по практике.

Одной из актуальных проблем является определение функциональных обязанностей руководителей практики, особенно тех, кто работает непосредственно в социальных учреждениях и не имеет специальной подготовки для руководства этим видом учебной деятельности. Нами разработаны обязанности каждого руководителя практики, специалисты от учреждений присутствуют в установочных и итоговых конференциях, с ними ежегодно проводятся круглые столы по проблемам организации практики на базе учреждений.

В последние годы система профессионального образования все в большей степени ориентируется на социальное партнерство как форму взаимовыгодного сотрудничества образовательного учреждения и производства, широко распространенную в мире.

Благодаря специфическим географическим и социально-экономическим особенностям страны, социальное партнерство в России начало активнее развиваться не на общегосударственном, а на региональном уровне. Сегодня система социального партнерства в России в значительной степени базируется на коллективном региональном и муниципальном подходе в решении социальных проблем.

Основными направлениями научно-методического сотрудничества кафедры общей и социальной педагогики с учреждениями системы образования, здравоохранения и системы социальной защиты населения региона являются:

- организация участия специалистов учреждений социального обслуживания в научно-практических конференциях, организация совместных проблемных, научно-методических семинаров, круглых столов по актуальным вопросам медико-социальной работы, социальной защиты населения;
- выполнение научно-исследовательских, поисковых, прикладных работ в области социальной защиты и социального обслуживания населения по заказам учреждений;
- участие преподавателей в работе экспертных комиссий конкурсов вариативных программ по работе с семьей, по организации летнего отдыха и занятости детей, подростков и молодежи и др.;
- проведение экспертизы социальных проектов, программ и рецензирование программных и методических материалов специалистов учреждений социального обслуживания;
- обобщение и распространение передового опыта социального управления и социального обслуживания;
- популяризация современных социальных знаний, просветительская деятельность, оказание информационных и других услуг учреждениям системы образования, здравоохранения и системы социальной защиты населения;
- научно-методическая помощь в период учебных и производственных практик по специальности «социальная работа»;
- привлечение практических работников из учреждений социального обслуживания для чтения спецкурсов, что позволяет учитывать в профессиональной подготовке наиболее важные направления деятельности социальных работников: работа с семьями групп риска, профилактика социально-педагогической запущенности детей, работа с детьми и подростками с девиантным поведением, работа с детьми-инвалидами, создание условий для полезного досуга.

В настоящее время возникла необходимость формирования гибкой распределенной системы дополнительного пожизненного образования, с помощью которой человек может непрерывно в течение жизни повышать свои профессиональные навыки, которые позволяют быть профессионально мобильным и творчески активным человеком.

Разработка и реализация программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации работников и управленческих кадров учреждений системы социальной защиты населения является составляющей системы подготовки специалистов по социальной работе в НГГУ. Преподавателями кафедры общей и социальной педагогики проводятся *краткосрочные курсы повышения квалификации* по следующей тематике: «Современные социально-педагогические реабилитационные технологии в деятельности специалистов социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних», «Эффективные технологии взаимодействия с неблагополучной семьей», «Проектирование и программирование в социальной работе», «Основы инновационного менеджмента в социальной работе» и др.

Потенциал квалификации преподавательского состава позволяет разрабатывать учебные дисциплины, раскрывающие медико-социально-педагогические проблемы, инновационные методики в работе с детьми, взрослыми, семьями по месту жительства, раскрывающие работу с разными категориями детей, семей групп риска.

В настоящее время на факультете проводится работа по развитию международного сотрудничества в области непрерывного социального образования, что создаст условия для модернизации системы профессиональной подготовки специалистов социальной работы на основе разработки модели взаимодействия с социальными партнерами и бизнесом с использованием опыта Финляндии.

В сотрудничестве с европейскими, российскими университетами разрабатываются совместные магистерские программы, устраняющие пробелы в профессиональных знаниях и компетенциях, необходимых в базовом и непрерывном образовании для обеспечения устойчивого развития учреждений и структур в сфере социального обслуживания, в соответствии с новыми условиями и международными нормами.

Таким образом, вышеназванные положения, на наш взгляд, позволят разработать модели подготовки специалистов по социальной работе, обеспечивающие высокую компетентность в области инновационной деятельности, и новые технологии профессионального обучения, позволяющие достигнуть необходимого уровня подготовки специалистов в соответствии с потребностями работодателей и рынка труда.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. В помощь руководителю волонтерского отряда: Методическое пособие / Сост. А.Р.Галиева. Ижевск, 2007.
2. Вандышева Л.В. Формирование готовности будущих специалистов по социальной работе к волонтерской деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Самара, 2006.
3. Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования. Специальность 350500 — социальная работа. Квалификация: специалист (п. 7.1). М., 2000.
4. Луков В.А. Социальное проектирование. М., 2007.
5. Павленок П.Д. Теории, история и методика социальной работы. М., 2004.
6. Решетников О.В. Организация добровольческой деятельности. М., 2005.
7. Шмелева Н.Б. Формирование и развитие личности социального работника как профессионала. М., 2005.

## **Уважаемые коллеги!**

Издательство Нижневартковского государственного гуманитарного университета приглашает ученых, преподавателей, сотрудников научно-исследовательских институтов и лабораторий, аспирантов, соискателей опубликовать результаты своих исследований в области гуманитарных, естественных и технических наук.

«Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета» — периодическое научное издание. Журнал выходит ежеквартально.

### **Тематические выпуски издания:**

- «Исторические науки»
- «Филологические науки»
- «Естественные науки и науки о Земле»
- «Культурология. Философия. Социология»
- «Психологические и педагогические науки»
- «Физико-математические и технические науки»

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору за соблюдением законодательства в сфере массовых коммуникаций и охране культурного наследия; свидетельство о регистрации № ФС77-26062 от 25.10.2006 г.

«Вестник Нижневартковского государственного гуманитарного университета» зарегистрирован в ISSN реестре:

ISSN 2070-7274 (печатная версия журнала);

ISSN 2304-0440 (электронная версия журнала).

Журнал включен в Каталог российской прессы «Почта России» (подписной индекс: 24943) и в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Публикация в журнале бесплатная.

### **Как опубликовать статью?**

1. Вы отправляете нам статью и сведения об авторе по адресу e-mail: [uni@nggu.ru](mailto:uni@nggu.ru).

Оформление статьи: формат листа — А4, поля вокруг текста — 2 см, гарнитура шрифта — Times New Roman, размер шрифта — 12 пт, межстрочный интервал — одинарный, абзацный отступ — 1 см, список литературы — по ГОСТ 7.0.5.2008. Статья помимо основного текста должна содержать аннотацию и ключевые слова (на русском и английском языке), код УДК. Сведения об авторе: Ф.И.О. полностью, ученая степень, ученое звание; аспиранты, соискатели — указать вуз и кафедру; место работы (город, организация, подразделение), должность; корреспондентский почтовый адрес; контактный телефон; контактный e-mail.

Аспиранты и соискатели дополнительно предоставляют отзыв научного руководителя на статью.

2. Статья направляется на рецензирование (7—14 рабочих дней). При положительной рецензии статья публикуется в ближайшем выпуске, соответствующем Вашей тематике; один экземпляр издания направляется Вам.

3. В случае отказа в публикации автору направляется мотивированный отказ.

### **Контактная информация**

Адрес: 628600, Россия, г.Нижневартковск, ул.Ленина, д.56, Нижневартковский государственный гуманитарный университет, управление научных исследований и международной деятельности (каб. 219).

Телефон: (3466) 451820

E-mail: [uni@nggu.ru](mailto:uni@nggu.ru)

Web: [www.nggu.ru](http://www.nggu.ru) или [nggu.pf](http://nggu.pf)

Куратор: Овечкина Елена Сергеевна, начальник управления научных исследований и международной деятельности