

Учредитель:
ФГБОУ ВПО «Уральский
государственный педа-
гогический университет»

Главный редактор:
Игошев Б.М., доктор
педагогических наук,
профессор

**Заместитель главного
редактора:**
Ларионова И.А., доктор
педагогических наук,
профессор

**Ответственный
редактор:**
Коротун А.В., кандидат
педагогических наук,
доцент

Адрес редакции:
г. Екатеринбург,
пр. Космонавтов, 26,
каб. 149

Тел.:
(343) 235-76-81
Факс:
(343) 336-13-50

E-mail:
s-h_vestnik@rambler.ru

Периодичность – 4 раза
в год

Электронная версия
журнала размещена на
сайте: isobr.uspu.ru

Журнал зарегистриро-
ван Министерством РФ
по делам печати,
телерадиовещания и
средств массовых
коммуникаций от
24.01. 2011 г.
Свидетельство о реги-
страции
ПИ № ФС 77-43737

Зарегистрирован Меж-
дународным центром
стандартной нумерации
серийных изданий
ISSN 2307-6308

При перепечатке мате-
риалов ссылка на жур-
нал и авторов обяза-
тельна

СОДЕРЖАНИЕ

ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА..... 3

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Ларионова С. О. Сущность понятия «вторичная профилактика
девиантного поведения» 4

Силенков В. И. Гуманистические идеи в тюремной политике
российского государства второй половины XVIII века..... 12

Тихомиров С. А. К вопросу о двойном послании в корпоративном
управлении, управленческом учете и коммуникациях
компании в процессе принятия решений 18

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Коротун А. В., Ширшова С. С. Возможности восстановительной
технологии как средства разрешения межличностных
конфликтов среди старших подростков в общеобразовательном
учреждении 26

Ларионова И. А. Моделирование интегративного
профессионального пространства как основы интегративной
профессиональной подготовки специалистов социальной сферы
в вузе 35

Строева Г. В. Алгоритм построения учебных и воспитательных
занятий как фактор повышения эффективности
самоисправления взрослых осужденных..... 57

СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Виноградов В. В. Концептуальные педагогические основы
социального сопровождения несовершеннолетних осужденных.... 63

Таушканова Е. А., Сломчинский А. Г. Тьюторство как элемент
модернизации высшего образования 68

Тищенко Е. Я. Социально-психологические аспекты подготовки
разновозрастных осужденных к освобождению
из пенитенциарных учреждений..... 74

**ЛИЦА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И
НАУКИ** 79

ПРОЕКТЫ 81

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ 84

INFORMATION ABOUT THE AUTHORS 86

ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ 88

ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ

научно-практический журнал

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Бочарова В. Г.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Галагузова М. А.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Иванов А. В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Козыбай А. К.	доктор педагогических наук, профессор	Алматы, Казахстан
Маврина И. А.	доктор педагогических наук, профессор	Омск, Россия
Мардахаев Л. В.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия
Мустаева Ф. А.	кандидат педагогических наук, профессор	Магнитогорск, Россия
Расчетина С. А.	доктор педагогических наук, профессор	Санкт-Петербург, Россия
Сорочинская Е. Н.	доктор педагогических наук, профессор	Ростов-на-Дону, Россия
Стейнов Л.	доктор философии, профессор	Копенгаген, Дания
Торохтий В. С.	доктор педагогических наук, профессор	Москва, Россия

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Абрамова И. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Ахьямова И. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Байлук В. В.	доктор философских наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Беляева М. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Герт В. А.	кандидат философских наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Дегтерев В. А.	кандидат педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Зыскина М. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Иваненко М. А.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Нахимова Е. А.	доктор филологических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Славина А. С.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия
Ширшов В. Д.	доктор педагогических наук, профессор	Екатеринбург, Россия
Шрамко Н. В.	кандидат педагогических наук, доцент	Екатеринбург, Россия

Материалы журнала размещаются на платформе
Российского индекса научного цитирования (РИНЦ)
Российской универсальной научной электронной библиотеки

Подписной индекс по каталогу Роспечати - **84588**

К читателям журнала



Доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, ректор Уральского государственного педагогического университета, член-корреспондент Международной академии наук педагогического образования

Уважаемые коллеги, дорогие друзья!

В первом выпуске нашего журнала 2013 года материалы публикаций разнообразны, большинство из которых подчинены актуальной для современного общества идее – профилактике девиантного поведения разновозрастных субъектов социума.

Первый раздел открывает статья, посвященная анализу сущности понятия «вторичная профилактика девиантного поведения» (С. О. Ларионова), задавая тон последующим публикациям подобной тематики. Гуманистические идеи в тюремной политике российского государства второй половины XVIII века анализируются в статье В. И. Силенкова. Вопросу о двойном послании в корпоративном управлении, управленческом счете и коммуникациях компании в процессе принятия решений посвятил свою статью С. А. Тихомиров.

В разделе «Социально-гуманитарные технологии» представлен анализ сущности восстановительной технологии и ее возможностей в разрешении межличностных конфликтов среди подростков в общеобразовательной школе (А. В. Коротун, С. С. Ширшова). К технологии моделирования интегративного профессионального пространства вуза обращается И. А. Ларионова; к алгоритму построения учебных и воспитательных занятий как фактору повышения эффективности самоисправления взрослых осужденных – Г. В. Строева.

Раздел «Социально-гуманитарное образование» открывает статья В. В. Виноградова, которая раскрывает актуальность и сущность социального сопровождения несовершеннолетних осужденных. Тьюторство как элемент модернизации высшего образования анализируется в статье Е. А. Таушкановой и А. Г. Сломчинского. В продолжение данного раздела представлена статья Е. Я. Тищенко, посвященная раскрытию социально-психологических аспектов подготовки разновозрастных осужденных к освобождению из пенитенциарных учреждений.

Приглашаем наших читателей к активному сотрудничеству в новом году.

С уважением, Борис Михайлович Игошев

Ларионова С. О.
Екатеринбург

СУЩНОСТЬ ПОНЯТИЯ «ВТОРИЧНАЯ ПРОФИЛАКТИКА ДЕВИАНТНОГО ПОВЕДЕНИЯ»

Ключевые слова: профилактика; вторичная профилактика; виды, типы, уровни профилактики; подходы к осуществлению профилактики.

Аннотация: Статья посвящена изучению и сопоставлению определений понятия «профилактика девиантного поведения». Особое внимание акцентировано на сущности дефиниции понятия «вторичная профилактика девиантного поведения». Кроме того, рассматриваются основные классификации профилактики; обозначаются соответствующие подходы к реализации профилактической деятельности в аспекте девиантного поведения детей.

Larionova S. O.
Yekaterinburg

THE ESSENCE OF THE CONCEPT «SECONDARY PREVENTION OF DEVIANT BEHAVIOUR»

Key words: prevention; secondary prevention; kinds, types, levels of prevention; approaches for prevention.

Abstract: The article is devoted to the study and comparison of definitions of «prevention of deviant behaviour». Special attention was focused on the essence of the definition of the concept of «secondary prevention of deviant behaviour». In addition, the article discusses the basic classification of prevention; indicates the appropriate approaches to the implementation of preventive activities in the aspect of deviant behaviour of children.

Профилактика девиантного поведения предполагает систему общих и специальных мероприятий на различных уровнях социальной организации: государственном, правовом, экономическом, общественном, социально-медицинском, психологическом, педагогическом. Успешность осуществления профилактической деятельности преимущественно определяется такими условиями как: системность, комплексность, своевременность, последовательность, адресность, дифференцирован-

ность и индивидуализация, вариативность, адекватность, каузальность.

Как правило, под профилактикой подразумеваются научно обоснованные и своевременно предпринимаемые действия, направленные на выявление причин и условий, способствующих возникновению какой-либо проблемы или комплекса проблем; уменьшение вероятности или предупреждение возникновения недопустимых отклонений от системы установленных стандартов и норм в деятельности и

поведении человека или группы; предотвращение возможных физических, психологических, социокультурных и других коллизий у человека или группы; сохранение, поддержание и защиту оптимального уровня и образа жизни и здоровья людей; содействие человеку или группе в достижении поставленных целей и раскрытие их внутренних потенциалов и творческих способностей. Исследователи также утверждают, что основой профилактических мер является деятельность, ориентированная на создание оптимальных психолого-педагогических и социально-психологических условий для нормального осуществления процесса социализации личности; оказание психолого-педагогической и социальной помощи семье и детям; обеспечение в случае необходимости мер социально-правовой защиты ребенка. Эффективность профилактической деятельности в значительной степени зависит от соблюдения ряда условий: направленности на искоренение источников дискомфорта как в самом ребенке, так и в социальной среде и одновременно на создание условий для приобретения им необходимого опыта решения возникающих перед несовершеннолетним проблем [3; 4; 6; 9; 10; 11; 14; 18; 19; 20; 22].

Л. В. Мардахаев определяет профилактику как использование совокупности мер, разработанных для того чтобы предотвратить возникновение и развитие каких-либо отклонений в развитии, обучении, воспитании [16, с. 231].

В научной литературе чаще всего встречается понятие *социальной профилактики*, которое трактуется как деятельность по предупреждению социальной проблемы, социального отклонения или удержанию их на социально терпимом уровне посредством устранения или нейтрализации порождающих их причин [8; 22].

Исследователи также обозначают *социально-педагогическую* и *психолого-педаго-*

гическую профилактику.

Социально-педагогическая профилактика – система мер, направленная на изучение особенностей развития и воспитания детей, условий их воспитания и обучения, использование полученных данных в деятельности по предупреждению трудностей в обучении и социальных отклонений в воспитании [16, с. 233].

Психолого-педагогическая профилактика – это система предупредительных мер, причин, факторов и условий, вызывающих те или иные недостатки в развитии детей [9, с. 276].

Существует множество классификаций профилактики как вида деятельности по различным признакам:

1. По целевой группе (кто является объектом воздействия) – *виды профилактики* (первичная, вторичная, третичная профилактика).

2. По содержанию деятельности (что является предметом деятельности) – *типы профилактики* (общая и специальная профилактика).

3. По «точке приложения» усилий – *уровни профилактики* (социальный, семейный, личностный).

Наряду с этим выделяется несколько уровней профилактической деятельности [10, с. 143]:

1. Решение социально-экономических, культурных и других задач общегосударственного масштаба по более полному удовлетворению материальных и духовных потребностей людей (*социальный уровень*).

2. Меры по педагогической ориентации инфраструктуры микросоциума, направленные на оздоровление микросреды, в которой протекает жизнедеятельность человека (*семейный уровень*).

3. Индивидуальная воспитательно-профилактическая работа, направленная на коррекцию и предупреждение противоправных действий и отклонений в пове-

дении отдельных лиц (*личностный уровень*).

Как правило, виды профилактики определяются следующим образом [16, с. 231].

Первичная профилактика – предупреждение возникновения у детей дефектов, отклонений в развитии, обучении и воспитании.

Вторичная профилактика – предупреждение перехода нарушений (отклонений) развития (обучения, воспитания) в хронические (устойчивые) формы, возникновения вторичных дефектов.

Третичная профилактика – социально-трудовая адаптация лиц, страдающих дефектами (нарушениями, отклонениями).

Кроме того, принято различать по типу профилактики: *общую* и *специальную* [10, с. 145].

Общая (неспецифическая) профилактика предполагает осуществление ряда предупредительных мероприятий, направленных на предотвращение возникновения тех или иных проблем в обозримом будущем ребенка, либо на предупреждение той или иной проблемы непосредственно перед ее возникновением.

Специальной (специфической) профилактикой называется система мер, направленных на решение определенной задачи, например, профилактика девиантного (отклоняющегося) поведения.

В аспекте девиантного поведения детей общая профилактика, в отличие от специальной, не обращена непосредственно на проблему девиантного (отклоняющегося) поведения личности несовершеннолетних, а решает ее косвенно, т. е. посредством законодательных мер, административных механизмов, социально-педагогических способов и информационных технологий и других ресурсов.

Итак, рассмотрим понятие профилактики девиантного (отклоняющегося) поведения – это комплекс мер социально-психологического, медицинского и педа-

гогического характера, направленных на нейтрализацию воздействия отрицательных факторов социальной среды на личность, с целью предупреждения отклонений в ее поведении [10; 11].

Профилактика девиантного поведения, по мнению некоторых исследователей, это совокупность государственных, общественных, социально-медицинских и организационно-воспитательных мероприятий, направленных на предупреждение, устранение или нейтрализацию основных причин и условий, вызывающих различного рода социальные отклонения в поведении детей [5; 6; 14; 18].

Л. О. Хаджимба утверждает, что профилактика девиантного поведения предполагает предотвращение и раннее предупреждение девиантного поведения и его последствий [21, с. 49].

И. П. Подласый в контексте рассматриваемого вопроса определяет профилактику как комплекс упреждающих мер, направленных на предотвращение нежелательного поведения [13, с. 139].

Всемирная организация здравоохранения предлагает выделять первичную, вторичную и третичную профилактику.

В связи с этим необходимо отметить, что различными учеными и исследователями по-разному определяются перечисленные виды профилактики. В большинстве случаев встречается понятие «виды профилактики», реже – такие обозначения как: «уровни профилактики», «формы профилактики», «типы профилактики».

Рассмотрим данные виды профилактической деятельности на примере профилактики девиантного поведения личности [6; 10; 11; 14].

Первичная профилактика – комплекс мер, направленных на предотвращение негативного воздействия биологических и социально-психологических факторов, влияющих на формирование отклоняющегося

поведения. Следует отметить, что именно первичная профилактика (ее своевременность, полнота и постоянность) является важнейшим видом превентивных мероприятий в области предотвращения отклонений в поведении детей и подростков.

Вторичная профилактика – комплекс медицинских, социально-психологических, юридических и прочих мер, направленных на работу с несовершеннолетними, имеющими девиантное поведение (пропускающими уроки, систематически конфликтующими со сверстниками, испытывающими проблемы в семье и т. п.). Основными задачами вторичной профилактики являются: недопущение совершения личностью (ребенком, подростком) более тяжелого проступка, правонарушения, преступления; оказание своевременной социально-психологической поддержки личности, находящейся в сложной жизненной ситуации.

Третичная профилактика – комплекс мер социально-психологического и юридического характера, имеющих целью предотвращение совершения повторного правонарушения, преступления личностью. Наиболее слабо развитый в настоящее время вид профилактической деятельности.

Л. В. Сафонова в своей работе «Содержание и методика психосоциальной работы» рассматривает первичную, вторичную и третичную формы профилактики девиантного поведения следующим образом.

Первичная профилактика – это работа с условно здоровыми людьми, среди которых существует определенное количество лиц из «группы риска». Первичная профилактика – система действий, направленная на формирование позитивных стрессоустойчивых форм поведения с одновременным изменением дезадаптивных, уже сформированных нарушенных форм поведения.

Вторичная профилактика – предназначена людям, у которых поведение рис-

ка уже сформировано. Это система действий, направленная на изменение уже сложившихся дезадаптивных форм поведения и позитивное развитие личностных ресурсов и личностных стратегий.

Третичная профилактика – это профилактика рецидивов через систему действий, направленных на уменьшение риска совершения асоциальных поступков, а также на активизацию личностных ресурсов, способствующих адаптации к условиям среды и формированию социально-эффективных стратегий поведения [15, с. 107-108].

Более того, исследователь подчеркивает, что в ходе профилактики девиантного поведения необходимо учитывать также следующие правила: о поведенческих отклонениях нельзя судить, не принимая во внимание социальное окружение личности; изменение социального окружения, особенно в кризисные периоды жизни, что оказывает на личность и последующую судьбу человека порой более глубокое воздействие, чем биологические факторы; профилактике девиантного поведения способствуют изучение и устранение его причин, а не последствий [Там же].

В свою очередь, С. Б. Думов утверждает, что *первичная* профилактика девиантного поведения представляет собой комплекс социальных, образовательно-воспитательных и психолого-медицинских мероприятий, предупреждающих зарождение поведенческих отклонений у несовершеннолетних; *вторичная* – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и правовых мер, направленных на предупреждение формирования отклоняющегося поведения несовершеннолетних и перехода к уголовно-наказуемым; *третичная* – комплекс социальных, образовательно-воспитательных, психологических и нормативно-правовых мер, направленных на предотвращение

рецидивных отклонений в поведении и способствующих восстановлению личностного и социального статуса несовершеннолетнего, имевшего проблемы с отклонениями в поведении, и возвращение его в семью, образовательное учреждение и к общественно полезной деятельности [1, с. 318–319].

С точки зрения А. Л. Нелидова и Т. Т. Щелиной, рассмотрение трех уровней (видов, форм) профилактики девиантного поведения необходимо осуществлять не только на основе поставленных целей и определенных технологий воздействия, но и с учетом специфики целевой аудитории (группы).

Так, согласно данному подходу, *первичная* профилактика охватывает всех учащихся и их родительские семьи, в первую очередь здоровых, нормативно развивающихся и не имеющих выраженных факторов риска. Ее цель – обеспечить нормативное развитие личности детей и формировать просоциальные установки на здоровый образ жизни.

Вторичная профилактика направлена на работу с детьми «группы риска». К детям «группы риска» относят тех, которые имеют индивидуальные биологические (медицинские) и психологические, семейные и микросоциальные групповые факторы повышенного риска возникновения школьной и социальной дезадаптации и раннего (еще в несовершеннолетнем возрасте) девиантного поведения.

Третичная профилактика включает психокоррекционную и реабилитационную работу с детьми, уже имеющими девиантное поведение [7, с. 40–41].

Таким образом, обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что вторичная профилактика девиантного поведения детей – это комплекс (совокупность) мероприятий (социальных, психологических, педагогических, образова-

тельно-воспитательных и др.), направленных на предотвращение (преодоление) и предупреждение перехода девиантного поведения в устойчивую социально опасную или уголовно-наказуемую поведенческую форму посредством развития социально адаптивных личностных стратегий взаимодействия и поведения.

В контексте изучаемой проблемы необходимо также рассмотреть основные уровни профилактики через призму девиантного поведения детей.

На *личностном уровне* воздействие на целевую группу направлено на формирование таких качеств личности, которые создают основу социально приемлемого поведения несовершеннолетнего. К профилактике на данном уровне можно отнести консультирование, тренинги, мастер-классы, нетрадиционные педагогические методы (игротерапия, сказкотерапия, арттерапия), организацию досуговой деятельности.

Семейный уровень предполагает организацию влияния на семью несовершеннолетнего и его ближайшее окружение для предотвращения зарождения и развития девиантного поведения. Например, сюда относятся тематические родительские собрания, семейные консультации, вовлечение родителей в общественную работу в школе.

Социальный уровень профилактики способствует изменению общественных норм в отношении девиантного поведения, что создает благоприятные условия для организации профилактической работы на личностном и семейном уровнях [1; 17].

Итак, из приведенных выше примеров видно, что все три основные классификации профилактики существуют одновременно. Это значит, что каждый из видов профилактики может содержать в себе мероприятия обоих типов и при этом действовать на различных уровнях. Схематически это можно представить следу-

ющим образом [17, с. 27] (рис. 1).



Рис. 1. Классификации профилактики

Кроме того, в ходе организации профилактической работы в детской среде, с точки зрения М. А. Ковальчук и И. Ю. Тархановой, обоснованными и взаимодополняющими являются два подхода – *вариативно-субъективный* и *проблемно-ориентированный* [2].

Вариативно-субъективный подход к профилактическому процессу заключается в необходимости сочетания вариативных составляющих профилактики, зависящих от основных тенденций, преобладающих в детской среде в данный временной промежуток, половых и возрастных особенностей детей, уровня их общего психического и физического развития, наличия определенных психических состояний у конкретного ученика, особенностей среды жизнедеятельности ребенка с инвариантом, в качестве которого исследователи рассматривают развитие экзистенциальной сферы учащихся в аспекте формирования у них рефлексивной позиции. Под формированием рефлексивной позиции учащихся понимается развитие осознанной, устойчивой системы их отношений к какой-либо

значимой для них проблеме, способность адекватно оценивать себя, свои действия и поступки и других людей.

Вариативно-субъективный подход предполагает субъективность включения в процесс профилактики всех его участников, учет интересов, потребностей и желаний детей, опору на их лучшие положительные качества, создание условий, позволяющих школьникам реализовать свои потребности в общении, самоактуализации, саморазвитии, самовыражении.

Проблемно-ориентированный подход предполагает выявление и анализ основных проблем, характерных для конкретной детской среды, и их решение в ходе профилактического процесса. Данный подход основывается на учете возрастных особенностей тех или иных отклонений в поведении у детей и их половой специфики.

Проблемно-ориентированный подход к профилактике девиантного поведения рассматривается как сочетание общего и специфического, т. е. процесс изучения и анализа существующих проблем, наиболее выраженных в данной детской

группе или детской среде, который дополняется диагностикой конкретной личности ребенка и изучением его индивидуальных проявлений в процессе взаимодействия со сверстниками и взрослыми. Проблемно-ориентированный подход, а именно его практическая реализация означает изучение предпочтительных для детей видов деятельности, занятий, которые не будут вызывать негативных реакций со стороны ребенка, и в то же время это организация профилактической работы с детьми [Там же, с. 86–88].

Таким образом, профилактика девиантного (отклоняющегося) поведения осуществляется с учетом возрастных и психолого-педагогических особенностей, мотивации интересов и установок несовершеннолетних, а также условий их обучения и воспитания.

Более того, профилактика девиантного поведения должна быть направлена на ликвидацию неблагоприятных влияний воспитания, порождающих негативные черты в развитии личности несовершеннолетних. Эти отрицательные влияния представляют собой взаимодействие

различных факторов: индивидуальный (действующий на уровне психобиологических предпосылок), психолого-педагогический (дефекты семейного и школьного воспитания), социально-психологический (неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетних с ближайшим окружением – семьей, улицей, детским коллективом и пр.), личностный (активно-избирательное отношение несовершеннолетнего к предпочитаемой среде общения, общественным нормам и ценностям, педагогическим воздействиям), социальный (социокультурные и социально-экономические условия существования общества) [12, с. 182].

Следовательно, вторичная профилактика – это пролонгированное планомерное воздействие, осуществляемое с учетом влияния различных факторов (биологических, социально-средовых, психологических, педагогических) на личность несовершеннолетнего и нацеленное главным образом на достижение желаемого результата и в то же время на предупреждение возможных или предотвращение развития уже имеющихся проблем.

Библиографический список

1. Думов, С. Б. Социально-педагогическая профилактика отклоняющегося поведения несовершеннолетних / Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сб. науч. тр. / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2004. – С. 314–323.
2. Ковальчук, М. А. Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2010. – 286 с.
3. Кузнецова, Л. П. Основные технологии социальной работы: учеб. пособие / Л. П. Кузнецова. – Владивосток : Изд-во ДВГТУ, 2002. – 92 с.
4. Мартынова, М. С. Индивидуальная профилактическая работа с несовершеннолетними: социально-педагогическая технология / М. С. Мартынова // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 5. – С. 47–49.
5. Методика работы социального педагога / под ред. Л. В. Кузнецовой; сост. Г. С. Семенов. – М. : Школьная Пресса, 2003. – 96 с.
6. Модернизация образования: проблемы, направления, опыт Екатеринбурга: материалы IX городских Педагогических чтений / под общ. ред. А. А. Симоновой, Н. Н. Давыдовой. – Екатеринбург : Издательство Дома учителя, 2003. – 285 с.

7. Нелидов, А. Л. Система профилактики девиантного поведения в общеобразовательной школе / А. Л. Нелидов, Т. Т. Щелина // Вестник психосоциальной и коррекционно-реабилитационной работы. – 2010. – № 1. – С. 39–64.
8. Никитина, Н. И. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. пед. училищ и колледжей, обучающ. по спец. «Социальная педагогика» / Н. И. Никитина, М. Ф. Глухова. – М. : Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 399 с.
9. Овчарова, Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 480 с.
10. Основы социальной педагогики: учеб. пособие для студ. пед. вузов и колледжей / авт. колл.: В. И. Загвязинский, М. П. Зайцев, Г. Н. Кудашов, О. А. Селиванова, Ю. П. Строков; под ред. П. И. Пидкасистого. – М. : Педагогическое общество России, 2002. – 160 с.
11. Педагогический словарь: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост.: В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова и др.; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 352 с.
12. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
13. Подласый, И. П. Курс лекций по коррекционной педагогике: учеб. пособие для студ. сред. спец. учеб. заведений / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002. – 352 с.
14. Протасова, И. А. Деятельность социального педагога по профилактике делинквентного поведения подростков в условиях общеобразовательного учреждения / И. А. Протасова // Социальная педагогика. – 2008. – № 3. – С. 70–79.
15. Сафонова, Л. В. Содержание и методика психосоциальной работы: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. В. Сафонова. – М. : Издательский центр «Академия», 2006. – 224 с.
16. Словарь по социальной педагогике: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 368 с.
17. Смотри по жизни вперед: руководство по работе с подростками / авт. колл.: Г. В. Латышев, М. В. Орлова, С. М. Яцышин, О. А. Титова, Д. Д. Речнов. – Санкт-Петербург, Издательский дом «Ars Longa», 2002. – 112 с.
18. Социальная педагогика: курс лекций / под общ. ред. М. А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 416 с.
19. Социальная работа: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / под общ. ред. В. И. Курбатова. – Ростов- н/Д : «Феникс», 2000. – 576 с.
20. Технология социальной работы: I часть: учеб. пособие для вузов (материалы для семинарских и практических занятий) / под ред. П. Я. Циткилова. – Новочеркасск: Ростов-н/Д : Пегас, 1998. – Ч. I. – 272 с.
21. Хаджимба, Л. О. Региональные особенности профилактики девиантного поведения несовершеннолетних в России / Л. О. Хаджимба // Беспризорник. – 2007. – № 1. – С. 49–51.
22. Шакурова, М. В. Методика и технология работы социального педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М. В. Шакурова. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 272 с.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. И. А. Ларионова

Силенков В. И.
Новокузнецк

ГУМАНИСТИЧЕСКИЕ ИДЕИ В ТЮРЕМНОЙ ПОЛИТИКЕ РОССИЙСКОГО ГОСУДАРСТВА ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XVIII ВЕКА

Ключевые слова: гуманизация исполнения наказания, человеколюбие, общественное мнение, пенитенциарно-педагогическая система, исправление.

Аннотация. В статье проводится ретроспективный анализ становления гуманистических идей в тюремной политике российского государства второй половины XVIII века. Прослеживается взаимосвязь современных преобразований уголовно-исполнительной системы с историческими тенденциями прошлого.

Silenkov V. I.
Novokuznetsk

HUMANISTIC IDEAS IN THE PRISON POLICY OF THE RUSSIAN STATE OF THE SECOND HALF OF THE XVIII CENTURY

Keywords: humanization of punishment, philanthropy, public opinion, penal-pedagogical system, correction.

Summary: The article presents a retrospective analysis of the formation of humanistic ideas in the prison policy of the Russian state of the second half of the XVIII century. There is the connection of modern transformation of the correctional system with the historical trends of the past.

Одной из целей Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации до 2020 года является гуманизация условий содержания лиц, заключенных под стражу, и лиц, отбывающих наказание в виде лишения свободы, повышение гарантий соблюдения их прав и законных интересов, доведение условий отбывания наказания до уровня европейских стандартов обращения с осужденными. Осуществление этой цели возможно при глубоком и всестороннем осмыслении не только современной международной практики исполнения наказания, но и изучения опыта, накопленного отечественной

уголовно-исполнительной системой, терпеливом и последовательном формировании общественного мнения о важности проводимых преобразований для развития российского общества и государства.

Современное общество к идее гуманизации исполнения наказания и доведения условий содержания осужденных до уровня европейских стандартов относится не однозначно. В условиях социально-экономического кризиса, свертывания ряда социальных программ и режима жесткой экономии бюджетных средств увеличение расходов на улучшение условий содержания осужденных к лишению свобо-

ды не всегда находит понимание.

В гражданском обществе политика гуманизации отбывания наказания противоречива. С одной стороны, обсуждаются вопросы о необходимости усиления мер ответственности за совершенные преступления, беспощадного, порой жестокого наказания осужденных, по своей форме граничащих со средневековой мстостью. Социологические исследования утверждают, что большая часть населения страны выступает за смертную казнь в отношении лиц, совершивших особо тяжкие преступления. Такая позиция есть результат недавней репрессивной уголовно-исполнительной политики государства, которая десятилетиями насаждалась в обществе. С другой стороны, известно, что цивилизованность общества определяется состоянием в нем тюрем, включая и отношение этого общества к осужденным. Исходя из этого, идеи гуманизации и улучшения условий отбывания наказания, будучи объективно необходимыми для цивилизованного развития государства и целей общественного прогресса, должны поддерживаться не только политической элитой страны, но и быть доступными, понимаемыми и принимаемыми самыми широкими слоями населения. Без опоры на общественное мнение путь гражданского согласия и консолидации общества, в том числе и в вопросах реализации идей реформирования уголовно-исполнительной системы, представляется весьма призрачным.

Гуманистическим потенциалом в формировании общественного мнения является обращение к истокам отечественной пенитенциарно-педагогической системы, ее тщательное и вдумчивое изучение и популяризация. Изучение и анализ структурно-содержательного преобразования тюремной системы в истории России, становления методов и средств реагирования

на совершенные преступления важно с точки зрения понимания и осознания национальных традиций отношения к преступникам и исполнению наказания.

Ретроспективный анализ уголовно-исполнительной практики показал, что общий вектор государственных преобразований, начиная с середины XVIII века, приобрел четко выраженную гуманистическую направленность в соответствии с требованиями новой просвещенной эпохи. Политико-философские идеи этого времени пронизаны глубокой верой во всемогущество человеческого разума и мудрое законодательство, способные вернуть человеку человеческое. Не случайно с кафедры Российской академии наук публично заявлялось, что «философский дух сделался духом времени, священным началом законов и нравов; он осветил правосудие человеколюбием, обычай – чувством, он лег в основу двух важнейших предметов – законодательства и нравственности» [1].

Ученые считают, что новые прогрессивные политические идеи, в том числе и в сфере тюремного законодательства, были привнесены в Россию просветительским движением западных энциклопедистов. Однако гуманизм и человеколюбие как принципы мировоззрения и нравственной деятельности никогда не были чуждыми и инородными для русской ментальности. В православной России, в отличие от ее западных соседей, где государственными религиями были католицизм и протестантизм, испокон веков существовало сострадание к падшим, в которых видели не только нарушителей закона, грешников перед Богом и окружающими, но и оступившихся людей. Если в западном христианском мире страдания и мучения подсудимых рассматривались как справедливое возмездие за их грехи и причиненное ими зло, то на Руси к осуж-

денным традиционно относились с жалостью и сочувствием. В их падении сограждане видели долю своей вины и ответственности за содеянное этими людьми.

Даже в случае совершения тяжких общественно опасных деяний, за которые предусматривалась суровая мера ответственности в виде смертной казни, далеко не все приговоры приводились в исполнение. Достаточно часто православное духовенство ходатайствовало перед властью о сохранении жизни преступникам и опальным лицам в силу древнего обычая печалования. По такому прощению освобожденные от смертной казни пожизненно помещались в монастырь.

Истоки такого отношения восходят к библейскому пониманию сущности человека. В православном христианстве человеческая личность является абсолютной ценностью как духовное творение, созданное Богом по образу и подобию своему. И даже после грехопадения в ней остается божественное начало, а следовательно, и возможность исправления и ведения праведной жизни, достойной человеческого существа. Господь Иисус сравнивает благоговение заключенным со служением Себе: «В темнице был, и вы пришли ко Мне» (Мф. 25. 36). Русская православная традиция испокон веков предполагала терпимое и жалостливое отношение к узникам ради их исправления, исходя из понимания того, что милосердие к падшему человеку всегда предпочтительнее мести.

Важным фактором утверждения и широкого развития гуманного отношения к преступнику в России, можно назвать социально-политические и правовые особенности устройства русского общества и специфику уклада его жизни.

Со времен Древней Руси и вплоть до Судебника 1550 года тюремного заключения как специального вида уголовного наказания в стране не существовало. Пре-

ступников нередко передавали на поруки обществу (крестьянской общине) или отдельным поручителям, которые несли персональную ответственность за их поведение. На общину и поручителей возлагались обязанности по содержанию провинившихся, их кормили всем миром, на содержание собирались пожертвования деньгами, одеждой, продуктами, им подавалась милостыня.

Следует принять во внимание и особенности отечественного законодательства, в котором не столько законы государства, сколько само общество оценивало, соответствует ли совершенное деяние категории преступления – «лихому делу». Доверие общественному мнению было настолько велико, что «даже без поличного и даже без суда обвиняемый может заплатить, если 5–6 «добрых людей» под присягою назовут его вором» [2]. Фактически общество могло изгнать из своей среды (и наказать) человека, против которого никаких прямых доказательств вины не было, основывая свое мнение на внутренней убежденности нравственной испорченности личности.

Этот веками складывающийся порядок понимания справедливости сохранился и в период, когда государство взяло на себя обязанность давать оценку преступлению и определять меру возмездия за совершенное деяние. В условиях укрепления централизованного государства уголовная политика приобрела характер устрашения, власть установила чрезмерно жесткие меры наказания, часто не адекватные тяжести совершенного деликта, при этом существенно расширив сферу их применения. В такой ситуации вполне очевидно, что общественное мнение не могло разделять официальную позицию. Осужденных в народных массах зачастую рассматривали как жертв чиновничьего произвола, они вызывали сострадание и сочувствие.

Не случайно во многих губерниях вплоть до октября 1917 года сохранялась традиция молодоженов приезжать в день свадьбы к тюрьме с корзиной калачей и пирогов [3].

Сострадание и милосердие простых людей к судьбе преступников, гуманное и терпимое отношение к ним, справедливая оценка содеянного нашли продолжение в политике реформ в русском обществе во второй половине XVIII века. В это время впервые на официальном государственном уровне высказываются гуманистические идеи о ценности человеческой личности, необходимости установления в государстве торжества правосудия, возвышения просвещения, изгнания порока и водворения добродетели. В одном из первых своих указов инициатор гуманизации тюремной системы императрица Екатерина II определила содержание государственной политики в сфере исполнения наказания, видя ее в раскаянии преступника, обращении его на путь истины и исправления. В Манифесте от 22 сентября 1762 года по случаю коронации она писала: «...Мы не строгостью законов (которая всегда будет в крайности и последнее от нас преступникам оных исправление) но прямым соболезнованием о них и милосердием, желаем сердца их поврежденные возбудить к раскаянию, и обратить на путь истины» [4].

С этого времени в России, хоть и медленно, но достаточно отчетливо начинают утверждаться идеи гуманного (человеколюбивого) отношения к преступникам, которые затронули различные стороны российской действительности и законодательства, заложили воспитательные и ресоциализирующие начала отечественной тюремной системы.

Из отечественного права вытесняются наиболее жестокие формы наказания, вводятся ограничения на пытки и телесные наказания, устанавливаются сроки содержа-

ния по стражей и судебного разбирательства. На чиновников, допустивших неисполнение указов и применивших в отношении осужденных неправомерные пытки, возлагается ответственность в виде штрафа [5].

В Указе «О порядке производства уголовных дел по воровству, разбою, и пристанодержательству» отмечалось: «...дабы напрасного кровопролития не было, тем, что лучше в неизвестности, и не имея точного обличения, виновного освободить, нежели невинного истязать по утверждению, одних пыток» [6].

Идеи человеколюбивого, сострадательного отношения к преступнику содержатся во многих правительственных документах того времени. Официальная власть все отчетливее осознает, что жестокость наказания огрубляет нравы не только тех, кого наказывают, но и тех, кто наказывает.

Созвучны идее гуманизации высказывания императрицы Екатерины II, которая в 1767 году в своем «Наказе» – наставлении для кодификационной комиссии по созданию нового Уложения – отмечала: «намерение установленных наказаний, не то, чтобы мучить тварь, чувствами одаренную; они на тот конец предписаны, чтоб воспрепятствовать виноватому, дабы он вперед не мог вредить обществу, и чтобы отвратить сограждан от содеяния подобных преступлений. Для сего между наказаниями надлежит употреблять такие, которые, будучи уравнены со преступлениями, впечатляли бы в сердца людских начертание самое живое и долго пребывающее, и в то же самое время были бы меньше люты над преступниковым телом» [7].

В «Наказе» были сформулированы принципы уголовной политики, в числе которых декларировано и требование об отмене уродующих наказаний: «Все наказания, которыми тело человеческое изуродовать можно, должно отменить» [8].

С этого времени был провозглашен

принцип дифференцированного подхода к оценке содеянного при исполнении наказания, начинает обращать внимание на личность осужденного. Так, содержащихся в тюрьмах по «обыкновенным тяжбым делам», рекомендовалось, по возможности, «не держать под караулом», а отдавать на поруки «с постановкою впредь»[9].

Екатерининские идеи являются первой попыткой реализовать принципы гуманного, человеколюбивого отношения к осужденным на государственном уровне. Как отмечали исследователи этого периода, «принципы, провозглашенные Екатериною II в ее знаменитом Наказе в 1767 году, опередили все европейские законодательства почти на целое столетие»[10].

В период правления Екатерины II и под ее редакцией был подготовлен «Проект устава о тюрьмах», в котором закрепляется лучший опыт организации тюремных систем передовых европейских государств и гуманные идеи самой императрицы. Документ содержал 100 статей, раскрывающих различные стороны функционирования тюремной системы. Он предусматривал отдельное содержание заключенных в зависимости от пола, тяжести совершенных ими преступлений, вида наказания. В нем излагались организационные условия устройства тюрем, обеспечения режима, организации управления. В содержании подготовки тюремного персонала, были прописаны требования к служащим тюрем, которым предписывалось относиться к осужденным человеколюбиво, но без послаблений. Этот проект, как и многие другие прогрессивные законодательные акты, разработанные во времена Екатерины II, не был реализован [11]. Однако идеи и мысли, высказанные импе-

ратрицей, не только вошли во многие будущие законы, но оказали сильное влияние на содержание и направленность педагогических, социальных, правовых воззрений и умонастроений как в России, так и за границей даже в более поздние времена.

Анализ проведенных в середине XVIII века преобразований тюремной системы Российской империи и развитие уголовно-исполнительной системы современной России позволяет констатировать их схожесть в концептуальной гуманистической, человеколюбивой основе. Их объединяет не только масштабы предполагаемых преобразований и изменений сущности предназначения уголовного наказания, но и расхождение официальных взглядов и общественного мнения в оценке происходящего. Нередко мнение социума и власти по ряду вопросов расходятся не в деталях, а в принципе, бывая попросту полярными. Не является исключением и вопрос о гуманизации наказания, условий его исполнения. В середине XVIII века человеколюбивые идеи государственной власти не нашли понимания у дворянства и представителей тогдашнего чиновничества, в то время как на уровне общественной практики они не только разделялись и поддерживались общественным мнением, но были и обязательным принципом частного поведения. Несколько иная ситуация складывается сейчас. Гуманистические взгляды политической элиты, которые разделяют позицию официальных властей, не находят понимания в народе. Эти исторические парадоксы и параллели из нашего прошлого и современности еще требуют своего исследования и всестороннего осмысления.

Библиографический список

1. Войцеховский, М. В. Из прошлого русской школы (Реформа семьи и школы при Екатерине II). / М. В. Войцеховский. – СПб., 1908. – С. 10.
2. Романовский, В. Е. Наказ Императрицы Екатерины II. / В. Е. Романовский. – Тифлис, 1899. – 56 с.
3. Галкина, Н. И. Институт тюремного попечительства в Российской Империи и его особенности / Н. И. Галкина: автореф. дис. ... канд. юр. наук. – Краснодар, 2009. – С. 4.
4. ПСЗ. Т. XVI/ ст. 11.667. – С. 69.
5. ПСЗ. Т. XVI/ ст. 11.750. – С. 155.
6. ПСЗ. Т. XVI/ ст. 11.750. – С. 155.
7. Наказ Императрицы Екатерины II, данный комиссии о сочинении проекта нового Уложения. – С-Петербург, 1907. – ст. 205, – С.59.
8. Там же. С. 59.
9. ПСЗ Т XVI/ ст. 11.750. – С. 157.
10. Филиппов М. «Русая старина» т. VIII, 1873, № 7. Тюрьмы в России. Собственноручный проект императрицы Екатерины II. – С. 3
11. Детков, М. Г., Филиппов, А. Б. Исполнение уголовных наказаний в дореволюционной России / М. Г. Детков, А. Б. Филиппов // Цикл лекций для проведения занятий с личным составом уголовно-исполнительной системы Министерства юстиции Российской Федерации. – М. :НИИ УИС Минюста России, 2004. – С. 12.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. В. Д. Ширшов

Тихомиров С. А.
Москва

К ВОПРОСУ О «ДВОЙНОМ ПОСЛАНИИ» В КОРПОРАТИВНОМ УПРАВЛЕНИИ,
УПРАВЛЕНЧЕСКОМ УЧЁТЕ И КОММУНИКАЦИЯХ КОМПАНИИ
В ПРОЦЕССЕ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ

Ключевые слова: двойное послание, double bind, корпоративное управление, управленческий учет, коммуникация, компания, процесс, принятие, решение.

Аннотация. В статье раскрываются некоторые особенности феномена «двойного послания (double bind) в корпоративном управлении, управленческом учете и коммуникациях с точки зрения процессов трансляции (получения и передачи) стратегической, тактической и оперативной управленческой информации, включающую адресата и адресанта (объект и субъект) этой информации, деструктурирующих управленческую деятельность и наделяющих реальность управления новыми неадекватными окружению субъекта управления смыслами и значениями.

Tihomirov S. A.
Moscow

TO A QUESTION ABOUT THE «DOUBLE BIND» IN CORPORATE GOVERNANCE,
MANAGEMENT ACCOUNTING AND COMMUNICATIONS COMPANY
IN THE PROCESS OF DECISION-MAKING

Keywords: double bind, corporate governance, management accounting, communication, company, process, decision.

Abstract. The article describes some of the features of the phenomenon of "double bind (double bind) in corporate governance, management accounting, and communications with the point of view of the translation process (receive and transmit), strategic, tactical and operational management information, including the destination and addressee (object and subject) of this information, destrukturiruyuschih management activities and empowers the reality of managing the new environment of inadequate management subject meaning and significance.

Двойное послание, двойная связь (англ. *double bind* [1]) – концепция, разработанная Грегори Бейтсоном и его сотрудниками, описывающая коммуникативную и управленческую ситуацию [7], в которой адресат получает от адресанта взаимно противоречащие указания (послания), принадлежащие к разным уровням коммуникации

и основанные на т.н. «парадигмально сложном (многоуровневом) противоречии».

При этом, с точки зрения управления, построенного по модели *double bind* (включающего в себя элементы двойного послания), происходит неадекватное бизнес-контексту или управленческой ситуации воздействие субъекта управления (СУ) на

объект управления (ОУ), направленное на достижение изначально фантомной абстрактной (неконкретной), но вынужденно-корректируемой цели в уже сложившихся рамках «искривленных» обстоятельств, которые при этом неизбежно не совершенствуются (не меняются), так как СУ противоречивее и деффективно познает реальность, с которой сосуществует. При этом нарушается стремление субъекта поступить **правильно** в рамках неких правил.

Адресат, получающий двойное послание, воспринимает противоречивые указания или эмоциональные послания на различных коммуникативных уровнях: например, на словах выражается готовность к действию «А», а параллельное невербальное поведение или контекст выражает неготовность осуществить действие «А».

Например, руководители предлагают сотруднику говорить свободно, но одновременно критикуют такой стиль коммуницирования или заставляют замолчать всякий раз, когда он так делает. Или компания может всячески постулировать принцип коллегиальности, а на деле придерживаться принципа единоличности в принятии решений, наказывая того или иного сотрудника за стремление к коллегиальным действиям. При этом, как указывает Г. Бейтсон, «индивид не имеет возможности высказываться по поводу получаемых им сообщений, чтобы уточнить, на какое из них реагировать, то есть он не может делать метакоммуникативные утверждения» [1]. Адресат также не способен прекратить начатое действие, выйти из ситуации. Источник директив является значимым для субъекта, а неспособность выполнить эти противоречивые директивы наказывается (например, прекращением выплат премий и т. д.) [1].

Полагаю, следует учитывать, что «двойной» характер такого способа коммуницирования и (одновременно) мани-

пулирования в рамках воздействующих управленческих практик является весьма условным.

Уровней коммуникации может быть значительно больше двух. Противоречие установок может не ограничиваться схемой «А»-«контр-А». Парадигма сообщения, построенного по модели *double bind* или включающая эту модель в свою «сетку связей», как правило, на практике является более сложной, многоуровневой, синкретичной. Парадигма коммуникации «А»-«контр-А» в этом случае может дополняться как одновидовыми элементами типа «А1», «Аn» и т. п., так и внутривидовыми (межвидовыми) компонентами типа «В»-«контр-В», «В1», «Вn...d...n».

В первом случае связи между элементами коммуникации будут горизонтальными, во втором – вертикальными или вертикально-горизонтальными (смешанными). Следовательно, связи в такой коммуникативной парадигме на разных ее участках и в целом будут (одного из типов): вертикальными; горизонтальными; неопределенными (неопределяемыми и невычленимыми); комбинированно-смешанными или синкретичными.

Следует отметить, что концепция двойного послания играла ключевую роль в теории шизофрении, разработанной Грегори Бейтсоном и его сотрудниками (Д. Джексон, Дж. Хейли, Дж. Уикленд) в ходе проекта Пало-Альто. Согласно этой концепции, к примеру, «внешне-средовой» причиной развития шизофрении может быть воспитание ребенка в семье, где ситуация двойного послания является нормой общения.

Однако, на наш взгляд, далеко не все дети, выросшие в подобной среде, в среде с таким типом коммуникации, становятся шизофрениками. Более того, практика показывает, что у значительной их части на протяжении дальнейшей жизни не

проявляется даже сколь-нибудь заметных предпосылок для развития шизофрении.

Их поведение может быть совершенно антишизофренично, устойчиво и даже сверхрезистентно к явлениям коммуникации типа двойного послания. Можно ли говорить здесь о некой «прививке» от шизофрении – вопрос неясный. Но однозначно то, что не существует «типической» причинно-следственной связи между воспитанием в среде с систематической коммуникацией в духе «двойного послания» и последующим заболеванием, заражением «вирусом» коммуницирования такого типа.

Вместе с тем, применительно к управлению и управленческому учету, двойное послание (*double bind*) в корпоративном управлении и в коммуникациях в системе управленческого учета компании способно наносить огромный вред системе управления и, как следствие, отражаться на эффективности управления и финансово-экономических показателях предприятия. Действия субъекта могут быть так спланированы, что поставленная цель не будет достигнута и тогда, когда самого субъекта не будет существовать (ситуация «Идея живет»). Например, можно написать программный код, который мог бы в далеком будущем сработать [3], но с учетом внесения в систему управления кодом элементов модели *double bind* - этого никогда не произойдет¹.

Наличие элементов двойного послания в корпоративной системе принятия решений способно не только создавать систематические сбои в ней, но и довести компанию до убыточности и в результате - до банкротства. Фактор *double bind* есть

¹ О реализации подобного сценария «Идея живет» см. у автора романа «2001: Космическая одиссея», где она показана на примере HAL 9000, который не выполнил команды по спасению человека, так как был создан не для защиты человека; также вполне иллюстративна идея, прозвучавшая в к/ф «Терминатор», о том, что решающая битва между машинами и человеком происходит здесь и сейчас, несмотря на то что в будущем неизбежны и другие битвы, которые также могут оказаться решающими.

определенно показатель неэффективного менеджмента.

Следует отметить, что двойное послание (*double bind*) в корпоративном управлении не является проблемой только коммуникативной, это именно (и преимущественно) управленческая проблема. И от руководства компании зависит то, насколько минимизированы будут элементы *double bind* в управлении и в управленческом учете. В российской практике в настоящее время не существует эффективного аудита в данном секторе управления и управленческого учета, тогда как проблема – более чем серьезна. Наличие элементов двойного послания в системе принятия решений может быть характерно как для всех этапов (элементов, звеньев) в алгоритме управления, так и для части этапов. Обычно выделяются: 1. Постановка цели; 2. Идентификация того, чем управлять: сбор и обработка информации о ресурсах и процессах; 3. Анализ, систематизация, синтез; 4. Выбор цели; 5. Оптимизация этапов (скорости) достижения цели. Определение задач, способов и последовательности их выполнения; 6. Управляющее (изменяющее) воздействие - организация процессов выполнения задач и обеспечение их ресурсами; 7. Контроль выполнения задач (обратная связь) и поддержание оптимальной скорости достижения цели.

При этом каждый субъект управления, являясь частью реальности, частью некоего всеобщего (макромира), также является и уникальной реальностью (микромиром) по отношению ко всему остальному (см. ниже о «карте» и «территории»).

В процессе управления, пораженном элементами двойного послания, так же как и в случае отсутствия этих элементов, некая часть реальности на некоторое время переходит из одного устойчивого состояния в другое. Все иные процессы реальности, за исключением действий

субъекта управления, - автоматизированы (то есть независимы от действий субъекта) [4]. Фактически, субъект, управляя, «подстраивает» реальность «под себя»; однако при наличии элементов двойного послания в системе принятия решений «подстройка» осуществляется неверная. К примеру, при существовании более чем одного субъекта управления, а также объективных причин ограниченности ресурса в общей среде, может быть не учтен фактор конкуренции [6]. В ходе управления конкуренция вынуждает субъект управления выработать стратегию (фактически адаптироваться), а затем, как правило, прийти к «устойчивому состоянию управления (выработав «свою» систему управления)» [5], то есть придерживаться алгоритма (принципа) в своих действиях, исходящих из аксиом и догматов (которые были так или иначе заложены в субъект управления, ибо субъект управления, как и любой объект, не являясь единым со всем остальным, является также и объектом управления), но в случае с «двойным посланием» этого не происходит. Конкуренция с окружающим миром, не являющимся частью субъекта, в этом случае чаще всего вообще не корректирует и не совершенствует аксиомы и догматы стратегии управления с элементами двойного послания.

Уделим несколько слов истории вопроса, так как без этого исследование в указанной сфере будет неполным. Теория двойного послания была сформулирована Г. Бейтсоном и его коллегами в статье «К теории шизофрении» (1956), позднее Бейтсон возвращался к ней в лекции «Минимальные требования для теории шизофрении» (1959, опубл. 1960), статьях «Групповая динамика шизофрении» (1960), «Двойное послание» (1969) (Все четыре работы опубликованы в книге Г. Бейтсона «Шаги в направлении экологии разума»). и др.

Существует распространенное ошибочное представление, что *double bind* в менеджменте – это банальное механическое сочетание двух одновременно невыполнимых требований, некая антиномия, например: «Компания придерживается агрессивного стиля на рынках – Компания придерживается стиля мягкой силы на рынках \ Отдел связей с общественностью подчинен департаменту маркетинга - Отдел связей с общественностью находится в смежно-партнерских отношениях с департаментом маркетинга». В действительности же логическим ядром *double bind* следует считать сложное парадоксальное предписание, аналогичное парадоксу Эпименида, то есть основанное на противоречии между требованиями, принадлежащими к различным уровням коммуникации. Пример такого предписания: «как директор я приказываю тебе строго, скрупулезно, беспрекословно и в точности выполнять все мои приказы, проявляя самостоятельность в принятии всех решений, неся за них полную ответственность перед компанией».

Двойное послание в контексте проблем повседневного менеджмента и системы коммуникаций в управленческом учете может касаться также разницы между вербальными и невербальными сообщениями: например, несоответствие между мимикой руководителя на совещании (выражающей, например, неодобрение или сложные эмоции) и его одобрительными словами, ведущее к возникновению нескольких путей для интерпретации подчиненным сигналов руководителя и, как следствие, – сбоем в управлении и психическому дискомфорту от несоответствия «высказанного» и «невывыказанного, но показанного» посланий.

Составляющие ситуации двойного послания по Г. Бейтсону таковы [1]:

1. *Двое или более участников*, один из которых выступает «жертвой».

2. *Повторяющийся опыт.* Этот критерий относится не к двойному посланию в системе управления как таковой, а как к объяснению этиологии психической патологии, когда двойное послание является не единичным травматическим переживанием, а повторяющейся в жизненном опыте «жертвы» ситуацией.

3. *Первичное негативное предписание* в форме: а) «Не делай того-то и того-то, иначе я уволю тебя» или б) «Если ты не сделаешь того-то и того-то, я уволю тебя».

4. *Вторичное предписание*, которое дается на более абстрактном уровне и вступает в конфликт с первичным. Как и первичное предписание, оно подкрепляется угрозой негативных санкций. Вторичное предписание часто передается адресату невербальными средствами. Это могут быть поза, мимика, взгляд, жест, тон голоса, отступление-иллюстрация (в виде анекдота, например – т. е. метапослание), значимое действие, нечто подразумеваемое в словесном комментарии. Оно может противоречить любому элементу первичного предписания. Если попытаться выразить вторичное предписание словами, оно может сообщать нечто вроде: «Не считай, что это я, увольняя тебя, - наказываю», «Не подчиняйся моим запретам, действуй самостоятельно», «Не думай о том, чего ты не должен делать», «Не сомневайся в моем расположении как руководителя. Мой запрет является (или не является) его (расположения) выражением к тебе» и т. п. Возможны также случаи, когда двойное послание в системе управления создается не одним адресантом, а двумя и более, например один из руководителей может отрицать на более абстрактном уровне предписания второго, второй – третьего и т. д.».

5. *Третичное негативное предписание*, лишшающее жертву возможности покинуть управленческую ситуацию.

По Бейтсону, длительный опыт су-

ществования в условиях ситуаций двойного послания способен разрушить метакоммуникативную систему личности (то есть систему сообщений по поводу коммуникации): нарушается способность «обмениваться с людьми сигналами, которые сопровождают сообщения и указывают, что имеется в виду» [1], правильно различать буквальное и метафорическое. Сотрудник компании начинает либо во всяком высказывании подозревать скрытый смысл, либо, наоборот, воспринимать всё сказанное буквально, игнорируя невербальные метакоммуникативные сигналы (мимику, тон, взгляд, жесты и т. п.) [11]. И здесь мы сталкиваемся с феноменом «искаженной реальности» и феноменом «карта не есть территория»; выражение впервые было опубликовано в докладе Альфреда Коржибски, прочитанном им на встрече Американского математического общества (American Mathematical Society) в Новом Орлеане, Луизиана, в 1931 году [13]: а) Карта может обладать структурой, схожей или несхожей со структурой территории; б) Карта не есть территория.

Выражение выступает в роли предпосылки в менеджменте, теории принятия решений, общей семантике и т. н. нейролингвистическом программировании [12].

«Карта не есть территория» - основополагающий принцип т. н. нейролингвистического программирования, использующийся для обозначения того, что на самом деле ни один человек в общем не обладает доступом к абсолютному знанию реальности, ему доступна лишь совокупность убеждений о реальности, приобретенных им за время жизни (ср.: «вещь в себе» и «вещь для нас» у И. Канта). Важно осознавать, что убеждения акторов принятия решений относительно реальности и их знание явлений («карта») при принятии того или иного решения в конкретной ситуации не являются самой реальностью

или всеми явлениями, о которых они могли бы знать («территория») или в отношении которых ими принимается решение [2]. Основатели т. н. НЛП заимствовали данное наблюдение из общей семантики Альфреда Коржибски.

Бельгийский сюрреалист Рене Магритт проиллюстрировал концепцию «восприятие всегда стоит между реальностью и нами» при принятии решений в серии картин, включая известную работу под названием «Вероломство образов» на которой нарисована курительная трубка и надпись «*Ceci n'est pas une pipe*» («Это не трубка») [9].

Грегори Бейтсон в эссе «Форма, вещество и различие» (1970), опубликованном в сборнике «Шаги в направлении экологии разума», отмечает, что принципиально невозможно знать, что такое территория, поскольку всякое понимание основано на некотором представлении. Мы говорим, что при принятии решения «А» - «карта «А» отлична от территории». Но что такое территория? Определяя операционально, актер, принимающий решение, на основе данных управленческого учета и системы критериев сформулировал репрезентации, которые затем поместил в основу стратегии. То, что будет отражено в стратегии - это репрезентация того, что было в региональной репрезентации автора, создавшего карту. И если «продвинуться дальше, все, что обнаружишь, так это бесконечный регресс, бесконечная серия карт. До территории никогда не доходит. <...> Процесс репрезентации всегда отфильтровывает ее, так что ментальный мир есть лишь карта карт без конца» [10].

Такого рода метакоммуникация в менеджменте - это особый вид общения акторов в процессе принятия решений, предметом которого является сам процесс общения. Другими словами, такого рода метакоммуникация - это коммуникация по поводу коммуникации. Метакоммуни-

кация в управлении также понимается как скрытая коммуникация с целью контроля. Отношение к общению и общающихся друг к другу, скрытый смысл их общения. (Школа Пало-Альто: П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон; Транзактный анализ Э. Берна). Антипсихиатрия Р. У. Лаинг рассматривает метакоммуникацию системы как попытку достижения онтологической защищенности самой системы.

«Внешний» менеджмент в условиях ситуаций двойного послания также оказывается неэффективным, так как создает нередко т. н. нерациональное неравновесие «стохастической» игры на рынке, заведомо продуцируя абсурдные ходы игроков (и, в первую очередь, тех игроков, у которых в систему менеджмента включена модель *double bind*). Такие неравновесные нерациональные состояния на практике в принципе довольно легко найти. Неравновесные нерациональные конфигурации могут быть выявлены с помощью специального алгоритма из области исследования операций для любой конечной игры на основе теории игр.

Игрок, принимающий решение в условиях ситуаций двойного послания, поступает следующим образом: вначале делается выбор «худшего» хода на последнем этапе игры, затем выбирается «худший» (или даже «лучший») ход на предшествующем этапе с учетом выбора на последнем этапе и так далее, до тех пор пока не будет достигнут начальный узел дерева игры, основанный, опять же, на «худшем» ходе, так как принятое решение основывалось на «худшей карте», кардинально искажающей существующую «территорию». Какую пользу могут извлечь компании из анализа на базе моделей *double bind* в теории принятия решений? Например, приведем здесь случай столкновения интересов компаний «А» и «В». В связи с объявлением о подготовительных планах последней к вступле-

нию на рынок состоялось «кризисное» совещание руководства компании «А», на котором были «проанализированы» мероприятия, направленные на то, чтобы заставить нового конкурента отказаться от намерения проникнуть на новый рынок.

Компании «В» стало известно об этих мероприятиях, и она экстренно увеличивает, наращивает кредитные ресурсы. Анализ на базе теории игр и данные управленческого учета в компании «А» показали, что угрозы компании «В» из-за очень высоких затрат, связанных с выходом на новый рынок, якобы безосновательны. Однако в связи с доминированием модели *double bind* в корпоративном менеджменте компании «А», управленческое звено не учло ряд технологических преимуществ, заложенных компанией «В» в свой новый продукт и оптимизацию затрат, проведенную на этой основе. В результате «карта» оказалась не только противоположной и искривленной по отношению к «территории», но и противоречащей истинной «карте» компании «В».

Это свидетельствует, что компаниям полезно в эксплицитном виде обдумывать возможные реакции партнеров с учетом фактора присутствия модели *double bind* в игре на рынке. Изолированные хозяйственные расчеты, даже опирающиеся на теорию принятия решений, при наличии модели *double bind* в системе управления всегда носят, как в изложенной ситуации, искривленный характер. В свою очередь, компания-новичок на рынке (либо компания-аутсайдер) при наличии модели *double bind* могла бы в момент процедур управленческого анализа и принятия решения по его итогам выбрать ход «невступление», если бы предварительный «анализ», скорректированный *double bind*, убедил ее в том, что проникновение на рынок вызовет агрессивную реакцию монополиста-конкурента в виде ответного хода – ряда технологических

преимуществ также нового продукта конкурента, заложенных компанией «А» в свой новый продукт и «зеркальной» оптимизации затрат. В этом случае в соответствии с критерием ожидаемой стоимости компания «В» «разумно» могла бы выбрать ход «невступление» при вероятности агрессивного ответа 0,5 и проиграть компании «А».

О достоверности сигнала компании-монополисту должны свидетельствовать обязательства предприятия-новичка, но при наличии элементов двойного послания в системе менеджмента компании-монополиста обязательства могут быть неверно истолкованы и принятое решение будет противоположным и реальной «карте» конкурента и действительным условиям рынка-«территории». В данном случае, например, решение предприятия «В» о закупке новых лабораторий или найме на работу дополнительного научно-исследовательского персонала могло вывести менеджмент компании «А» на верное решение.

В условиях ситуаций двойного послания невозможна постановка и решение ни одной из двух задач теории управления [8]: а) мы можем управлять объектом в процессе его функционирования сами непосредственно (задача управления), так как у нас поражены как собственно коммуникативные, так и управленческие элементы системы принятия решений; б) мы не можем не только управлять субъектом в процессе его функционирования, но и не хотим, чтобы субъект (подобно объекту) без нашего непосредственного вмешательства в процесс самоуправления в приемлемом для нас режиме (задача самоуправления).

Эффективное управление или самоуправление предполагает наличие обратной связи, которая в первую очередь нарушается в условиях ситуаций двойного послания, однако прием адекватной информации о протекании процесса, на основании которой корректируется управ-

ляющее воздействие для лучшего результата цели (повышение эффективности логистической системы, уменьшение затрат, повышение качества, увеличение объемов производства и т. д.) невозможен. Происходит деградация не только коммуникативных аспектов контрольного процесса, но и устранение самой контрольной функции.

В то же время длительный опыт существования системы управления компании в условиях ситуаций двойного послания способен полностью разрушить не только коммуникативную и метакоммуникативную

подсистемы управления и управленческого учета, но и саму систему внутрикорпоративного менеджмента: нарушается способность менеджмента принимать взвешенные адекватные решения, способность видеть реальные риски в различных ситуациях, система восприятия угроз и возможностей для бизнеса; управленческий учет превращается в лучшем случае в формальный атрибут, в худшем – активно работает на дезориентацию компании во внешней среде и на сбой установленных алгоритмов учетных процессов внутри компании.

Библиографический список

1. Бейтсон, Г. К теории шизофрении // Г. Бейтсон. Экология разума. – М., 2000. – С. 232-234.
2. Бэндлер, Р., Гриндер, Д. Структура магии // Р. Бэндлер, Д. Гриндер. Структура магии: в 2-х тт. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2004. – 673 с.
3. Винер, Н. Кибернетика и общество // Н. Винер. Кибернетика и общество. – М., 1958. – 200 с.
4. Винер, Н. Кибернетика, или управление и связь в животном и машине. - 2-е издание Наука; 1983. – С. 308–314.
5. Виханский, О. С. Стратегическое управление: учебник. - 2-е изд., перераб. и доп. - М. : Гардарика, 1998. – 296 с.
6. Одум, Ю. Экология. – М. : Мир, 1986. Т.1. – 328 с.; Т.2. – 376 с.
7. Руткевич, А. М. От Фрейда к Хайдеггеру. – М., 1985. – С. 132.
8. Тихомиров, С. А. Гипербола и феномен преувеличения: Лингвистика и политическая коммуникация (градуальный аспект). – Саарбрюккен : LAP, 2012. – 346 с.
9. Бэрри, Э. М. (биография). Визуальная деятельность: восприятие, изображения и манипуляции в визуальной коммуникации. – Олбани, Нью-Йорк : Издательство государственного университета Нью-Йорка. – С. 15–16.
10. Бейтсон, Г. Форма, вещество и различие // Шаги к экологии разума: сборник эссе по антропологии, психиатрии, эволюции и эпистемологии. - Издательство Чикагского университета, 1972. – С. 35.
11. Гибни, П. Теория «двойного послания». // Психотерапия в Австралии. Том 12. № 3. Май 2006 г. – С. 114.
12. Купманс, М. Шизофрения и семья II: Парадокс и абсурд в человеческом общении пересмотрены // Динамическая психология: международный, междисциплинарный журнал сложных психических процессов. 1998. – С. 57.
13. Коржибски, А. Неаристотелевская система и ее необходимость для однозначности в области математики и физики. // Наука и разум (здравомыслие), 1933. – С. 747–761.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. И. А. Абрамова

Коротун А. В., Шишова С. С.
Екатеринбург

ВОЗМОЖНОСТИ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВА РАЗРЕШЕНИЯ МЕЖЛИЧНОСТНЫХ КОНФЛИКТОВ СРЕДИ СТАРШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ключевые слова: межличностный конфликт, восстановительная технология, старшие подростки.

Аннотация: В статье раскрывается сущность восстановительной технологии, основные этапы и условия ее реализации в общеобразовательном учреждении. Описаны возможности восстановительной технологии как средства разрешения межличностных конфликтов среди старших подростков в школе.

Korotun A.V., Shirshova S.S.
Ekaterinburg

POSSIBILITIES OF REHABILITATION TECHNOLOGY AS A MEANS OF SETTLEMENT OF INTERPERSONAL CONFLICTS BETWEEN SENIOR TEENAGERS IN A SECONDARY SCHOOL

Keywords: interpersonal conflict, rehabilitation technology, senior teenagers.

Abstract. The article discusses the essence of rehabilitation technology, main stages and conditions of its implementation in a secondary school. Possibilities of rehabilitation technology are described as means of settlement of interpersonal conflicts between senior teenagers at school.

В настоящее время разрешение конфликта является актуальной проблемой, как в педагогическом процессе, так и в повседневной жизни. Конфликт является одной из универсальных характеристик мира и основной движущей силой его развития. Это один из наиболее противоречивых феноменов и основных механизмов всех изменений и преобразований.

Конфликты возникают в процессе взаимодействия, общения людей между собой столько времени, сколько существует человек. Они проявляются в деятельности

всех социальных институтов, социальных групп, играют ключевую роль в жизни отдельного человека, семьи, коллектива, государства и общества в целом. Конфликты являются естественным состоянием всего глобального социума, любого общества, государства, регионального социума, муниципальной общины, организаций всех типов и форм. Конфликты постоянно воспроизводятся в межличностных отношениях между людьми в различных видах человеческой деятельности [1, с. 205].

По мнению Ю. Ф. Лукина, сфера об-

разования является одной из самых конфликтных в жизнедеятельности общества. Проблемы взаимодействия участников педагогического процесса приобретает все большую остроту для современной школы. Школьные конфликты служат причиной многих негативных явлений. В образовательном учреждении наиболее распространены межличностные конфликты среди подростков [6].

Особенностью межличностных конфликтов среди подростков является то, что поведение обусловлено возрастными задачами и является неотъемлемым атрибутом в свете общей противоречивости и конфликтности подросткового возраста. Данное поведение может быть связано с внутриличностными конфликтами, частыми у подростков, стремлением самоутвердиться среди сверстников.

В последнее время особенно актуальными стали проблемы школьников, связанные с межличностными конфликтами в образовательном учреждении. Как показывают данные многочисленных исследований и практика воспитания, сензитивный период развития личности приходится на переходный возраст. Это пора созревания, интенсивного проявления социальных потребностей. Часто за стремлением подростка изменить свое положение в классе, в системе отношений между людьми следуют конфликты со сверстниками и старшими. Результатом всего этого является негативное отношение молодежи к окружающим, что выражается в пренебрежении к чужому достоинству, грубости, жестокости, конфликтах. Для предотвращения подобной ситуации необходимо уметь разрешать конфликты среди подростков, следовательно, в образовательном учреждении деятельность социального педагога должна быть четко выстроена и направлена на разрешение межличностных конфликтов среди подростков.

Одним из приоритетных направлений деятельности социального педагога в образовательном учреждении является профилактика и разрешение конфликтов.

Негативные последствия межличностных конфликтов хорошо изучены и широко представлены в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе, рассматривающей конфликт как столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельного индивида или в межличностных взаимоотношениях [2].

В то же время надо отметить, что конфликты между подростками изучены мало. На какой почве возникают эти конфликты, какого рода деятельность социального педагога необходима для их разрешения?

Одной из стратегий работы с подростками должны быть усилия социальных педагогов, психологов, классных руководителей в создании концепций и методик управления взаимоотношениями и разрешения конфликтов между детьми, детьми и взрослыми. В соответствии с этим принципом и миротворческой этикой создан проект поддержки социализации, в основу которого положена концепция проведения восстановительных технологий [7].

Данные технологии практикуются во всем мире уже более тридцати лет, и только несколько лет назад они пришли в Россию. Поэтому не случайно проблема взаимоотношений и конфликтов является предметом глубокого изучения для многих педагогов и психологов.

Разрешение межличностных конфликтов – это принятие мер по устранению причин столкновения личностей с разными целями, характерами, взглядами и др. [4].

Существует много методов разрешения конфликтов, их можно представить в виде нескольких групп, каждая из которых имеет свою область применения:

- внутрличностные, т. е. методы воздействия на отдельную личность;
- структурные, т. е. методы по устранению организационных конфликтов;
- межличностные методы или стили поведения в конфликте;
- переговоры;
- ответные агрессивные действия.

Эту группу методов применяют в крайних случаях, когда исчерпаны возможности всех предыдущих групп.

К группе методов, таких как переговоры, можно отнести восстановительную технологию как средство разрешения межличностных конфликтов среди старших подростков.

Одной из стратегий работы со старшими подростками должны быть усилия социальных педагогов, психологов, классных руководителей в создании концепций и методик управления взаимоотношениями и разрешения конфликтов между детьми, детьми и взрослыми. В соответствии с этим принципом и миротворческой этикой создан проект поддержки социализации, в основу которого положена концепция проведения восстановительных технологий [7].

Данные технологии практикуются во всем мире уже более тридцати лет, и только несколько лет назад они пришли в Россию. С развитием педагогических технологий возникает проблема определения того, в чем ее отличие от традиционной методики. Существует несколько мнений по этому поводу.

Технология – в широком смысле – совокупность мер, необходимых для осуществления процесса производства [9].

Технология основана на закономерностях учебного процесса как результате научного познания процесса образования человека. Методика опирается на эмпирический опыт, мастерство педагога, она ближе к его артистизму, искусству.

Технология – это каркас, методика –

оболочка, форма деятельности педагога. Функция технологии – в построении образовательного процесса, обеспечивающего заданный результат. Это возможно при использовании сущностных оснований, выявлении того, что работает, а это позволяет реализовать еще одну важную функцию технологии – перенос опыта, использование его другими

Технология – системная совокупность и порядок функционирования всех средств: личностных, инструментальных и методологических, используемых для достижения целей [13].

В разрешении межличностных конфликтов среди старших подростков можно использовать восстановительную технологию.

Разрешить конфликт – это значит преобразовать или устранить основу конфликта, т. е. его причину.

Технология разрешения конфликтов есть совокупность знаний о способах, средствах, приемах воздействия на конфликтную ситуацию, а так же последовательность действий оппонентов и третьих лиц, по разрешению возникших противоречий.

Восстановительная технология разрешения конфликта – совокупность методов и форм, направленных на конструктивное разрешение межличностных конфликтов [3].

Восстановительная технология по разрешению межличностных конфликтов среди старших подростков включает в себя следующие этапы работы:

1. Предварительная встреча. Происходит по отдельности с каждым подростком, ведет встречу социальный педагог или классный руководитель.

Цель предварительной встречи заключается в том, чтобы узнать об опыте каждого из участников конфликта, подробно описать им суть процедуры примирения и помочь им в принятии реше-

ния.

Методы, которые может использовать социальный педагог на данном этапе, для того чтобы достичь этих целей:

- беседа – метод получения информации на основе вербальной коммуникации; заключающийся в ведении тематически направленного диалога между социальным педагогом и участником конфликта с целью получения сведений от последнего.

- сотрудничество – предполагает совместное выступление сторон для решения проблемы, эта позиция дает возможность понять причины разногласий и найти выход из кризиса, приемлемый для противостоящих сторон без ущемления интересов каждой из них;

- анализ ситуаций – методик включения в учебный процесс глубокого и детального исследования реальной или имитационной ситуации, выполняемое для того, чтобы выявить ее частные или общие характерные свойства [12].

Социальному педагогу необходимо уделить беседе достаточное количество времени, на каждого участника по часу. Социальный педагог должен переключиться на внимательное слушание, пытаться выяснить то, что, с точки зрения каждой из сторон, произошло и то, какое влияние происшедшее на них оказало:

- беседа о ситуации;
- о причинах;
- о чувствах;
- о том, что можно сделать, что можно изменить.

Основной формой работы социального педагога на этапе предварительной встречи будет индивидуальная работа с каждым подростком, участвующим в конфликте.

Личный аспект обладает чрезвычайной мощью – искренние рассказы людей об их переживаниях, о происшедшем способ-

ны вызвать в других сострадание, осознание и понимание. Важно как рассказывать, так и слушать, потому что это может придать силы, исцелить и преобразовать как рассказчика, так и слушателя. Необходимо уверить участников в том, что все, сказанное ими, носит конфиденциальный характер.

Социальный педагог создает доверительные, плодотворные отношения с клиентами, демонстрируя искреннюю заинтересованность и участие. Главное, необходимо отражение чувств участников [7].

Успешно проведенная предварительная беседа означает, что участники поняли суть примирительной процедуры, доверяют социальному педагогу и принимают решение о собственном участии в обсуждении проблемы по технологии примирения (рис. 1).

Таким образом, благодаря предварительной встрече стороны готовят свои предложения по разрешению сложившегося конфликта.

2. Примирительная встреча. После того как участники представились, социальный педагог делает вступительное заявление, в котором объясняет суть примирительной процедуры, сообщает о возможных правилах (не перебивать друг друга, каждый должен говорить и слушать с уважением по отношению к другим).

Далее каждый участник получает возможность рассказать о случившемся со своей точки зрения, выражая те чувства и переживания, которые у него были в момент происшествия и которые есть сейчас. После того как все рассказы выслушаны, участникам предоставляется возможность задать вопросы друг другу, потом каждая из сторон пытается найти различные варианты, с помощью которых можно разрешить ситуацию.



Рис.1. Этапы восстановительной технологии

Каким образом это лучше всего сделать? Когда участники обсудили возможные варианты и пришли к взаимоприемлемому решению, составляется примирительный договор.

Основные методы работы социального педагога на этапе примирительной встречи – это беседа, вовлечение участников конфликта в совместную деятельность, метод анализа ситуации. На данном этапе, так же как и на предыдущем, ведет-

ся индивидуальная форма работы [10].

Таким образом, благодаря примирительной встрече, стороны конфликта самостоятельно приходят к решению конфликта и намечают пути дальнейшего взаимодействия.

3. Закрепление результатов. Цель – проследить за выполнением договора, при необходимости заново договориться об условиях, усилить влияние примирительной встречи, укрепить в участниках чув-

ство завершенности. Эта встреча самая короткая. Необходимо узнать, как дела у сторон, отметить выполнение договора.

На данном этапе так же присутствует индивидуальная форма работы с подростками. Основной метод работы – анализ ситуации и контроль за ситуацией, с помощью заключения примирительного договора [12].

Примирительный договор включает в себя:

- возмещение вреда;
- возложение особых требований виновнику конфликта;
- процедура контроля за выполнением договора, либо его прекращение;
- обсуждение моментов, в каких ситуациях договор действовать не будет.
- Критерии отбора ситуации конфликта для применения восстановительной технологии:
- Наличие конфликтной или криминальной ситуации.
- Стороны конфликта признают свое участие в конфликте.
- Возраст участников не менее 10 лет (возможны исключения, учитывая уровень развития ребенка).
- Стороны конфликтной ситуации не являются наркотически зависимыми, за исключением периодов стойкой ремиссии.
- Участники конфликта психически здоровы (несовершеннолетние VII, VIII вида обучения берутся в работу в зависимости от каждого индивидуального случая, его сложности).
- Со дня конфликта прошло не более 2-х недель, не менее 1–2 дней.

Классный руководитель первым сталкивается со сложившейся ситуацией, и поэтому может своевременно помочь разрешить конфликт между учащимися. Велика роль классного руководителя в продвижении восстановительных технологий по разрешению межличностных кон-

фликтов среди старших подростков, внедрении их в образовательное учреждение, и во многом от него зависит, какие технологии будут применены к обидчику и пострадавшему [5].

При разрешении межличностных конфликтов между подростками классный руководитель может обратиться за помощью к специалисту, владеющему восстановительными технологиями.

С помощью восстановительной технологии по разрешению межличностных конфликтов участникам конфликта предоставляется возможность обсудить конфликт, получить ответы на свои вопросы, выразить свои чувства и обрести чувство законченности, завершенности ситуации, а также возможность разработать взаимоприемлемый план, позволяющий устранить вред, причиненный конфликтом.

При использовании данной технологии достигается:

- разрешение конфликтных ситуаций;
- налаживание диалога;
- конструктивное решение проблем;
- достигается взаимопонимание участников конфликта по поводу происшедшего [11].

Другими словами, восстановительная технология – это своего рода технология переговоров между участниками конфликта. Такие переговоры позволяют участникам обсудить ситуацию и найти наилучший выход из конфликта. Переговоры ведет специально подготовленный ведущий, в данной ситуации – социальный педагог. Ведущий никого не обвиняет и не защищает – он занимает нейтральную позицию, помогает сторонам лучше понять друг друга и договориться. На встрече обсуждаются вопросы:

- Почему произошел конфликт? К каким последствиям он привел?
- Как эту ситуацию можно разрешить?

•Как сделать так, чтобы такая ситуация больше не повторилась?

Технология примирения помогает:

- разрешению конфликтных ситуаций;
- возмещению ущерба пострадавшей стороне, если это необходимо;

- налаживанию диалога;

- поддержке конструктивного способа решения проблем, вместо столкновения между людьми.

Важнейшей задачей восстановительной технологии по разрешению межличностных конфликтов среди старших подростков является не наказание обидчика, а восстановление морального и психологического вреда второй стороне [8].

Внедрение восстановительной технологии поможет заменить привычные альтернативные методы разрешения межличностных конфликтов между старшими подростками.

Программы восстановительной технологии по разрешению межличностных конфликтов позволяют выявить не только истину конфликта, но и его последствия для конкретного подростка. Услышав рассказы потерпевших об их чувствах и переживаниях, подростки начинают более серьезно воспринимать последствия своих действий.

Если использовать зарубежный опыт, который нашел свое отражение не только в разрешении межличностных конфликтов среди учащихся в образовательном учреждении, но в практике ювенальной юстиции, то следует отметить достоинства восстановительной технологии в рамках законодательства.

За рубежом созданы институты примирения, которые представляют собой комплексную форму соорганизации деятельности различных специалистов, в которой могут участвовать:

- органы и специалисты, направляющие дело на примирение;

- комиссии по делам несовершеннолетних;

- органы, ведущие надзор за следствием;

- ведущий процесса примирения;

- участники процесса примирения;

- социально – реабилитационные службы.

Процедурные механизмы института примирения помогают оказать участникам, оказавшимся в ситуации конфликта, социальную и психологическую реабилитацию посредством направления их в различного рода социальные и психологические службы [8].

Подростки, участвующие в примирении, осваивают актуальную цивилизационную форму выхода из конфликтов.

Условия, необходимые для работы социального педагога по использованию восстановительных технологий по разрешению межличностных конфликтов:

- Наличие помещения. Предоставление возможности социальному педагогу проводить встречи в отдельном кабинете в установленное время.

- Содействие социальному педагогу со стороны координатора и специалистов в:

- сборе информации о ситуации, мотивировании подростков на участие в примирении;

- организации поддержки подростков со стороны ближайшего окружения как в ходе работы со случаем, так и после ее завершения;

- доступе ведущего к оргтехнике для ведения необходимой отчетности.

- Контроль «загруженности» ведущего. Проведение программы требует

- много времени. Организация и проведение восстановительной технологии по одному несложному случаю (только с двумя участниками конфликтной ситуации) занимает примерно от 12 до 60 часов.

- Возможность для ведущего участвовать в супервизии, обучении и других ме-

тодических мероприятиях по восстановительным технологиям.

- Демонстрация эффективности работы ведущих и координатора – информирование о результатах работы других специалистов на совещаниях, конференциях, в СМИ.

- Наличие разработанной системы поощрений для специалистов, применяющих восстановительные технологии [3].

- Специалисту, для проведения встреч по программе примирения, можно дать следующие рекомендации:

- помните, что участие является добровольным;

- подведите итог сказанному, когда обсуждение «застревает» на одном месте;

- спрашивайте участников, не нужны ли им предложения с вашей стороны;

- способствуйте тому, чтобы участники напрямую обращались друг к другу;

- если основные правила не соблюдаются, завершите встречу;

- не употребляйте профессиональных выражений и жаргонных терминов;

- не пытайтесь заполнить паузы;

- не вмешивайтесь слишком часто;

- переформулируйте высказывания, накаляющие атмосферу [9].

Таким образом, главное отличие восстановительной технологии по разрешению межличностных конфликтов заключается в том, что ответственность не

навязывается взрослыми извне. В ходе использования технологии примирения подростки принимают на себя ответственность сами. Социальный педагог проводит встречи таким образом, что подростки приходят к осознанию последствий конфликта и желанию участвовать в исправлении ситуации. Когда участники конфликта вместе проговорили ситуацию, извлекли для себя из нее уроки, предприняли шаги по устранению последствий случившегося, – они уже прошли хорошую школу, которая снизит вероятность повторения подобных ситуаций в будущем.

Именно поэтому, сталкиваясь с межличностными конфликтами между старшими подростками, социальному педагогу стоит прежде всего предложить ребятам участие в обсуждении возникшей проблемы по технологии примирения. Нужно в первую очередь дать им шанс разрешить ситуацию собственными усилиями, если же им это не удастся, у педагога всегда останется возможность применить другие способы воздействия.

Итак, в результате исследования мы считаем, что социальному педагогу целесообразно использовать технологию примирения на практике для разрешения межличностных конфликтов между старшими подростками в общеобразовательном учреждении.

Библиографический список

1. Анцупов, А. Я. Конфликтология [Текст] : учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – М. : Юнити, 2001. – 551 с.

2. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль [Текст] : учеб. пособие / Л. Берковиц. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК; М. : Олма – Пресс, 2002. – 512 с.

3. Восстановительное правосудие для несовершеннолетних и социальная работа [Текст] : учеб. пособие / В. Ф. Абрамкин; под ред. Л. М. Карнозовой; центр «судеб. – правовая реформа». М., 2002. 333 с.

4. Губский, Е. Ф. Философский энциклопедический словарь / сост. Е. Ф. Губский, Г. В. Кораблева, В. А. Лутченко – М. : «ИНФРА» – М, 1997. – 576 с.

5. Зеркин, Д. П. Основы конфликтологии [Текст] : курс лекций серия «учебник и учебное пособие». – Ростов-н/Д : Феникс, 1998. – 480 с.
6. Лукин, Ю. Ф. Конфликтология: управление конфликтами [Текст] : учеб. пособие для студ. вузов / Ю. Ф. Лукин. – М. : Академический проект; Тринста, 2007. – 799 с.
7. Новая технология работы с трудными подростками. Программы примирения [Текст]. – Петрозаводск, Юниорский союз «Дорога», 2005.
8. Психология человека от рождения до смерти [Текст] . – СПб. : Прайм – Еврознак, 2002. – 656 с.
9. Рапацевич, Е. С. Современный словарь по педагогике / сост. Е. С. Рапацевич. – Мн. : «Современное слово», 2001. – 928 с.
10. Рождественская, Н. А. Как понять подростка [Текст] : учеб. пособие для студентов факультетов психологии высших учебных заведений по специальностям 52100 и 020400 – «Психология». 2-е изд. М. : Российское психологическое общество, 1998. – С. 18.
11. Соколова, Э. С. Дети и детские организации России в XX веке. История и современность глазами социологов [Текст] / под ред. Э. С. Соколова, М. И. Федорова. – М. : Педагогическое общество России, 2008. – 256 с.
12. Шарохина, В. Л. Коррекционно-развивающие занятия в старшей группе. Конспекты занятия, демонстрационный и раздаточный материал [Текст]: пособие для психологов, соц. педагогов, воспитателей ДОУ / В. Л. Шарохина. – М. : Прометей; Книголюб, 2002. – 64 с.
13. Шептенко, П. А. Методика и технология работы социального педагога [Текст] / под ред. В. А. Слостенина. – М. : Издательский центр «Академия», 2002.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. Е. Я. Тищенко.

Ларионова И. А.

Екатеринбург

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА
КАК ОСНОВЫ ИНТЕГРАТИВНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ В ВУЗЕ**

Ключевые слова: моделирование, интегративное профессиональное пространство, профессиональная подготовка.

Аннотация. Статья раскрывает сущность интегративного профессионального пространства в высшем учебном заведении, принципы его построения. Автор определяет три проекции многомерного профессионального пространства: организационно-структурная модель, организационно-функциональная модель и организационно-управленческая модель, раскрывая и обосновывая компоненты каждой модели.

Larionova I. A.

Yekaterinburg

**SIMULATION OF INTEGRATIVE PROFESSIONAL SPACE AS A BASIS
OF INTEGRATIVE PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS
OF SOCIAL SPHERE IN HIGH SCHOOL**

Keywords: simulation, integrative professional space, professional training.

Summary. The article reveals the essence of integrative professional space in higher educational establishment, the principles of its construction. The author identifies three projections of multidimensional professional space: organizational and structural model, organizational and functional model and organizational and management model, revealing and justifying the components of each model.

Создание модели интегративного пространства является ведущим фактором осуществления профессиональной подготовки специалиста социальной сферы. *Моделирование* – многоплановый метод исследования, один из путей познания. Его главная задача – воспроизвести, на основании сходства с существующим объектом, другой, заменяющий его объект (модель). *Модель* – это аналог оригинала. Она должна иметь сходство с оригиналом, но как бы демон-

стрировать и, в чем-то, предвдвять его.

В целом модель должна соответствовать следующим требованиям:

1) обладать такими качествами, как *полнота, адекватность и эволюционность*; она должна обеспечить возможность широкого диапазона изменений, добавлений, чтобы наиболее точно воспроизвести социальный объект, явление, процесс;

2) быть в меру *абстрактной*, чтобы иметь возможность оперировать большим

числом переменных, но не допускать сомнений в надежности и практической полезности полученных результатов;

3) *укладываться во временные рамки решения задач;*

4) *ориентироваться на реализацию с помощью существующих возможностей*, то есть быть осуществимой на данном уровне развития общества;

5) обеспечивать получение новой полезной информации о социальном объекте (явлении, процессе) в плане поставленной задачи исследования;

6) строиться с использованием установившейся терминологии;

7) предусматривать возможность проверки ее истинности, полноты ее соответствия изучаемому социальному объекту, явлению, процессу [15, с. 267-268].

В качестве главных критериев оценки моделей выступают:

- новизна отражения (интуитивное отражение, качественное описание, наглядная имитация, системное воспроизведение);
- распространенность (социальная сфера в целом, отрасль, социальная группа и т. д.), уровень разработанности (выдвинута идея, построена схема, разработан алгоритм и т. д.) [Там же, с. 268].

Создавая модель интегративного профессионального пространства, остановимся подробнее на понятии «*пространство*» и сравним его с понятием «*среда*».

В современном толковом словаре русского языка «*пространство*» трактуется как: 1) «... неограниченная видимыми пределами протяженность (большая площадь чего-либо); 2) промежуток между чем-либо; 3) перен. область распространения чего-либо» [8, с. 1106].

С философской точки зрения, пространство есть форма бытия материи, характеризующая ее протяженность, структурность, сосуществование и взаимодействие элементов во всех материальных си-

стемах [19, с. 519].

В социальной психологии «пространство личности» трактуется как часть окружающего пространства, в которой живет человек и в пределах которой находятся объекты, оказывающие влияние на его психологию и поведение [13, с. 317].

Под образовательным же пространством понимается пространство, на протяжении которого сохраняется общегосударственное единство в образовании при проведении его децентрализации. Это сохраняет взаимосвязь и преемственность отдельных образовательных структур и соблюдение прав каждого гражданина государства на получение полноценного образования, вне зависимости от места проживания [16, с. 478].

Так, у В. С. Лазарева и М. М. Поташника понятие «пространство образования» раскрывается через следующие основные характеристики:

- субъективно-деятельностные (субъекты образовательной деятельности, их типы, множественность, разнообразие, характер связей и отношений);
- ценностно-ориентационные (образовательные запросы, ценности и ориентации, цели, направления нисходящей дифференциации и диверсификации образования на уровнях региональном, муниципальном, локальном и сублокальном - вплоть до пространства урока и педагогического события);
- содержательные (концептуальные, включая модели организации содержания образования - предметно-информационную, деятельностно-технологическую, личностно ориентированную, социокультурную; предметные проекции - образовательная среда, образовательная институция, образовательный процесс);
- организационно-управленческие (образовательная политика, раскрываемая через ее цели и средства; основные формы

организации образования – образовательная система, образовательный проект, образовательный комплекс, образовательные территория, регион; способы межведомственного, сферного управления) [18].

Ю. В. Громыко фиксирует внимание на различных формах организации пространства, к которым относятся, например, образовательные программы, проекты, системы, комплексы.

Различают понятия «образовательная система», «образовательное пространство» и «образовательная среда». Если *образовательная система* – это совокупность образовательных институтов и механизмов реализации взаимодействия между этими институтами, то *образовательное пространство* включает в себя не только институты, но и масс медиа, ориентированные на образование, общественность, вовлеченную в решение проблем образования, а также господствующие в данное время образовательные теории и социально-психологические стереотипы, регламентирующие поведение людей по поводу их отношения к образованию.

Среда же становится *образовательной* тогда, когда появляется личность, имеющая интенцию на образование. При этом одна и та же среда может быть образовательной для одного человека и абсолютно нейтральной в этом смысле для другого. Каждый человек имеет шанс самостоятельно формировать свою образовательную среду в границах определенного образовательного пространства, выбирая те или иные образовательные институты или занимаясь самообразованием. При этом можно отметить, что важнейшим условием успешности организации процесса обучения является обретение обучаемыми способности формирования и постоянного расширения собственного образовательного пространства не только за счет формирования осознанной интенции на

учебу, но и при помощи овладения целым комплексом инструментов [20].

Таким образом, можно сказать, что если понятия *образовательная система* и *образовательное пространство* носят в значительной степени объективный характер, то понятие *образовательная среда* в большей степени субъективизировано [Там же].

Выделяют и *воспитательное пространство*. По мнению И. А. Колесниковой, пространство воспитания может быть рассмотрено как часть «педагогической реальности, как мера бытийного объема, обуславливающая существование того или иного типа воспитания». Образно говоря, это «территория», где существуют источники воспитательного влияния, порождаются его факторы, действуют определенные закономерности и принципы, то есть возможна деятельность, цель которой – воспитание человека [10].

Согласно И. Д. Демаковой [6] и Л. И. Маленковой [12], воспитательное пространство – освоенная среда (природная, культурная, социальная, информационная), приспособленная для решения воспитательных задач. Что же касается Л. И. Новиковой, Л. Н. Селивановой и В. А. Караковского [9], то они говорят о «педагогически целесообразно организованной среде», окружающей ребенка или детей (класс, школа, дом, двор, микрорайон, город, область и т. п.).

С точки зрения средово-пространственного и системного подходов, «воспитательное пространство» можно рассматривать и как многоуровневую, педагогически целесообразно организованную среду, в которой интегрируются деятельностный, коммуникативный, компаративный, социально-предметный, экологический, эмоциональный и информационный компоненты [2, с. 61].

Воспитательное пространство высшего учебного заведения представляет со-

бой определенную системно-структурную целостность, включающую взаимосвязь разнообразных компонентов: организованное объединение преподавателей и студентов (субъекты деятельности); сферы их действий и порядок выполнения функций; пространственно-временные связи и личностные отношения; способы взаимодействия и совместной деятельности в интересах достижения поставленных целей и задач; содержание и предполагаемые результаты воспитания и профессиональной подготовки будущего специалиста. Воспитательное пространство способствует самоопределению и студентов, и преподавателей в разнообразных сферах деятельности, во взаимодействии с различными сообществами, их самоактуализации в социальном и культурном контексте [5].

Если среда в основе своей – *данность*, то воспитательное пространство, в трактовке Л. И. Новиковой [14], – *результат конструктивной деятельности*, достигаемый в целях повышения эффективности воспитания, причем, деятельности не только созидательной, но и *интегрирующей*. При этом под воспитательным пространством понимаются специально организованная педагогическая среда, структурированная система педагогических факторов и условий становления человека [4].

Характерные признаки пространства – его протяженность, структурность, взаимосвязь и взаимозависимость элементов, его выделенность из среды, обязательно воспринимаемая воспитанником субъективно (образ пространства, выделенного из среды) [Там же, с. 105].

В отношении трактования понятий «пространство» и «среда» мы придерживаемся точки зрения О. А. Леоновой. *Средовой подход* ситуативен и привязан к конкретным вещам, объектам; направлен на встраивание человека в социальную ситуацию

соответствия предлагаемым ориентирам. Однако с возрастом, по мере накопления опыта, выходя на все новые уровни образования, человек – осознанно или нет – формирует выбор собственного со-бытия с Миром, который может совпадать или расходиться с объективно существующей средой. Так среда становится образовательным пространством [11, с. 21].

«Если в среду может войти любое влияние, то в своем пространстве человек действует избирательно... Образовательное пространство построено на качествах, а среда – на стремлении к равенству, на количестве. Среда – знаковая система образовательного пространства, условие возможного понимания людьми друг друга в ходе достижения целей образования, а понимание подразумевает существование известной общности и различия» [Там же].

В рамках нашего исследования речь идет об интегративном профессиональном пространстве, которое включает следующие компоненты: социальное пространство, образовательное (вузовское) пространство, Я-пространство, и строится на принципах системности, целостности, субъектности, интегративности и диверсификации, обеспечивая целенаправленную реализацию процесса интегративной профессиональной подготовки специалистов. Системообразующим фактором создания интегративного профессионального пространства является стремление человека к самореализации.

Под *интегративным профессиональным пространством* будем понимать определенную системно-структурную целостность, создающую условия для формирования специалиста интегрального типа (уровня), обладающего универсально-синтетическими знаниями и готовностью к осуществлению не только основной, но и смежной деятельности.

Подробнее остановимся на принци-

пах построения интегративного профессионального пространства.

Принцип системности – общая стратегия научного поиска, направление методологии научного познания, в основе которого лежит исследование объектов как систем. Методологическая специфика принципа системности заключается в том, что он ориентирует исследование на раскрытие целостности объекта и обеспечивающих ее механизмов, на выявление *многообразных связей* сложного объекта и сведение их в единую закономерность.

Принцип целостности отражает внутреннее единство объекта, его относительную автономность, независимость от окружающей среды. Понятие целостности характеризует явления, процессы, системы с точки зрения наличия в них основных компонентов, обеспечивающих в *единстве и взаимосвязи* полноценное функционирование.

Принцип субъектности предполагает рассмотрение обучающегося с точки зрения его способности быть *стратегом* своей деятельности, ставить и корректировать цели, осознавать мотивы, *самостоятельно* осуществлять действия и оценивать их соответствие задуманному, выстраивать планы жизни. Субъектность – социально ценное качество личности, которое необходимо формировать в процессе педагогического взаимодействия.

Принцип интегративности предусматривает объединение в одно целое (*упорядоченное и структурированное*) ранее разъединенных, неупорядоченных явлений, частей, элементов. В процессе интеграции возрастают объем, частота, интенсивность взаимодействия между элементами системы, достигаются большая степень ее целостности, устойчивости, автономия и эффективность действия.

Принцип диверсификации в образовании подразумевает *разнообразие*, разностороннее развитие, *расширение* видов предо-

ставляемых услуг, освоение новых видов деятельности. Выделяют следующую совокупность частных принципов диверсификации:

- принцип соответствия – удовлетворение потребности в выпускниках, обладающих качествами профессиональной мобильности;

- принцип качества образования – необходимость повышения качества профессиональной подготовки и уровня требований к квалификации профессиональных кадров;

- принцип личностной направленности – удовлетворение потребности личности в многообразии образовательных услуг;

- принцип свободы выбора – расширение свобод образовательных учреждений в предоставлении образовательных услуг.

В качестве системообразующего фактора создания интегративного профессионального пространства выступает стремление человека к самореализации.

Самореализация – это претворение в жизнь своих внутренних возможностей и способностей, реализация потенциала личности. Согласно теории А. Маслоу, самореализация достижима лишь в высшей точке, если удовлетворены все другие биологические и социальные потребности. А. Маслоу предположил, что человеческие потребности можно разделить на ряд категорий: физиологические, стремление к безопасности, любви и сопричастности, уважению и *самореализации*, причем, высшие не могут стать важными для личности до тех пор, пока низшие не удовлетворены [7, с. 398].

Полное же раскрытие личностного потенциала обозначается категорией «*самоактуализация*». А. Маслоу вводит понятие «*самоактуализирующаяся личность*». Она обладает следующими качествами: лучшим восприятием реальности; лучшим принятием себя, других, окружающего мира; увели-

чением спонтанности поведения; способностью концентрироваться на проблеме; эмоциональной независимостью; богатой внутренней жизнью; автономией и способностью противостоять социальному натиску; зрелостью чувств; опытом трансперсональных переживаний; лучшим пониманием человека как человека (вне социальных клише); улучшением межлических взаимоотношений; демократическими признаками в собственном характере; усилением креативности; более объективной системой оценок [3, с. 406].

Стремление к самоактуализации есть стремление к самоутверждению за счет проявления, специфического включения целого набора личностных структур сознания: рефлексии, коллизийности, мотивации, смысловорчества, создания собственной картины мира и т. д. [16, с. 259].

Итак, нами определены три проекции многомерного профессионального пространства: организационно-структур-

ная модель, организационно-функциональная модель и организационно-управленческая модель.

Организационно-структурная модель профессионального пространства отражает структурный состав каждого компонента пространства. Организационно-функциональная модель показывает взаимодействие компонентов пространства, в рамках которого взаимоотношения участников процесса строятся на принципах наставничества, партнерства и сотрудничества. Организационно-управленческая модель демонстрирует преимущества коллегиального управления процессом интегративной подготовки специалистов.

Остановимся подробнее на **организационно-структурной** модели профессионального пространства, которая отражает совокупность структур, принимающих участие в профессиональной подготовке (рис. 1).

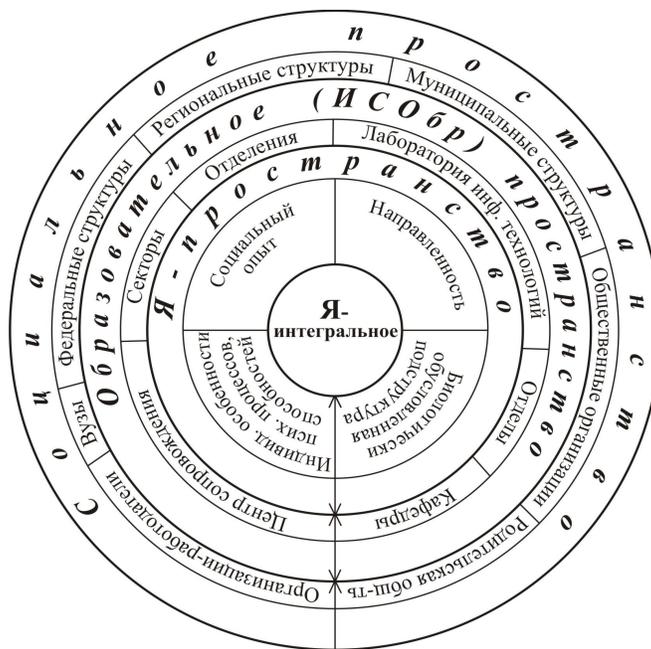


Рис. 1. Организационно-структурная модель профессионального пространства

• Первый компонент – *социальное пространство* – включает следующие структуры:

– федеральные (Министерство образования и науки Российской Федерации, Министерство здравоохранения и социального развития Российской Федерации и др.);

– региональные (Министерство общего и профессионального образования Свердловской области, Министерство социальной защиты населения Свердловской области, Министерство здравоохранения Свердловской области, Департамент по делам молодежи Свердловской области, Министерство международных и внешнеэкономических связей Свердловской области и др.);

– муниципальные (Управление образования, Управление здравоохранения, Управление культуры, Комитет по связям с общественными организациями и молодежной политике, Комитет по социальной политике, Комитет по внешним связям и др.);

– организации-работодатели (учреждения различной ведомственной подчиненности – культуры, здравоохранения, социальной защиты, образования и др.; центры социального обслуживания населения, центры помощи семье и детям, реабилитационные центры, военные комиссариаты, дошкольные образовательные учреждения, центры занятости населения, клубы по месту жительства, учреждения дополнительного образования, комитеты по делам молодежи, школы-интернаты, детские дома, банки, кадровые агентства, политические партии и др.);

– высшие и средние профессиональные учебные заведения, которые осуществляют подготовку по специальностям: «Социальная педагогика» и «Социальная работа» (Российский государственный социальный университет, Магнитогорский государственный университет, Тамбовский государственный университет, Южный федеральный университет, Курганский

государственный университет, Шадринский государственный педагогический институт, Челябинский государственный педагогический университет, Пермский государственный педагогический университет, Российский государственный профессионально-педагогический университет, Уральский государственный университет, Уральский государственный технический университет, Уральский государственный педагогический университет и др.);

– общественные организации (Свердловская областная организация Всероссийского общества инвалидов, Свердловская областная общественная организация инвалидов военных конфликтов, Свердловская областная детская общественная организация поисковых отрядов, культурно-просветительский центр немцев, общественно-благотворительная организация «Остров доброй надежды», Российская академия искусств, Свердловская региональная общероссийская общественная организация «Российский красный крест», объединение детских и подростковых клубов «Социум» и др.).

• *Образовательное пространство* – Институт социального образования (Институт).

Институт социального образования является структурным подразделением Уральского государственного педагогического университета.

Миссия Института социального образования в области качества заключается в подготовке высококвалифицированных, конкурентоспособных на рынке труда специалистов социальной сферы, в соответствии с существующими и перспективными требованиями личности, общества, государства.

Политика Института социального образования в области качества содержит следующие положения:

I. В своей деятельности мы ориентируемся на выявление и выполнение суще-

ствующих и перспективных требований всех групп потребителей.

Устойчивое доверие абитуриентов, студентов и их родителей, руководителей организаций социальной и других сфер деятельности, государственных органов мы обеспечиваем, непрерывно совершенствуя все виды нашей деятельности, с учетом пожеланий и требований наших партнеров и потребителей.

II. Руководство берет на себя обязательства обеспечить качество всех направлений деятельности Института.

Руководство Института является лидером в реализации настоящей политики в области качества и обязуется обеспечить сотрудников и студентов Института ресурсами, необходимыми для улучшения качества образования.

III. Основой для непрерывного улучшения качества подготовки специалистов является создание интегративного пространства (его организационно-структурный, организационно-функциональный и организационно-управленческий уровни) профессиональной подготовки специалистов социальной сферы.

IV. Преподаватель – ключевая фигура, гарантирующая качество образования.

Руководство Института обеспечивает преподавателей поддержкой и соответствующими ресурсами для реализации научного и педагогического потенциала, повышения квалификации и профессионального мастерства, поощряет творческую инициативу по внедрению новых образовательных технологий, совершенствованию образовательного процесса.

V. Повышение качества работы Института – наше общее дело.

Мы обеспечиваем условия для повышения качества образования путем вовлечения в эту деятельность всех сотрудников Института, постоянного повышения компетентности сотрудников – в области каче-

ства и персональной ответственности каждого за качество своего труда. Поставленных целей мы добиваемся посредством внедрения и обеспечения эффективного функционирования системы управления качеством, основанной на принципах и требованиях ГОСТ Р ИСО 9001–2001.

VI. Наши студенты активно участвуют в жизни Института.

С целью формирования у студентов активной жизненной позиции, как одного из основных элементов качественного социального образования, руководство Института создает условия для самореализации студентов в профессиональной, учебной, внеучебной, научной, творческой, общественной и других сферах деятельности.

VII. Мониторинг качества – основа для непрерывного совершенствования качества подготовки специалистов.

Систематический анализ деятельности Института позволяет постоянно оценивать собственные возможности и достигнутые результаты по удовлетворению требований заинтересованных сторон.

Основные направления деятельности Института: реализация основной образовательной программы; подготовка кадров в рамках дополнительного общего и профессионального образования; подготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров; научно-исследовательская деятельность; воспитательная работа и социальная поддержка работников и обучающихся; международное сотрудничество; административно-управленческая деятельность; осуществление механизма гарантий качества образования в соответствии с основными интегративными тенденциями профессионального образования.

Цель деятельности Института социального образования – подготовка специалиста, способного самостоятельного созда-

вать условия для своей самореализации (профессиональной, творческой, научной, учебной, личностной и т. д.), что обеспечивает его востребованность и конкурентоспособность на рынке труда. Самореализация предполагает сбалансированное и гармоничное развитие личности специалиста путем приложения адекватных усилий, направленных на раскрытие индивидуальных и личностных потенциалов.

Основные задачи деятельности Института:

1. Участие в национальном проекте «Образование», в том числе на основе совершенствования качества образования, обеспечение региона квалифицированными специалистами через освоение различных профессионально-образовательных программ.

2. Проведение научных исследований в рамках федеральных, региональных и областных программ, по заказам государственных органов, научных учреждений, учреждений образования и др.

3. Совершенствование всех форм подготовки специалистов в соответствии с требованиями государственного образовательного стандарта; целенаправленное внедрение инноваций в образовательную деятельность; дальнейшая разработка и внедрение новых образовательных программ и новых специализаций.

4. Эффективное использование научного потенциала профессорско-преподавательского состава Института социального образования УрГПУ, других учреждений высшего профессионального образования региона.

5. Развитие системы послевузовской подготовки и подготовки кадров высшей квалификации.

6. Обеспечение развития Института как регионального центра непрерывного образования, координации научных исследований, повышения квалификации преподавателей.

7. Развитие международного сотрудничества в областях подготовки педагогических кадров, научных исследований и повышении квалификации.

8. Укрепление материальной базы Института.

9. Совершенствование организации воспитательной работы со студентами и развитие студенческого самоуправления.

10. Совершенствование системы мер социальной поддержки работников и обучающихся.

11. Формирование имиджа Института как престижного подразделения УрГПУ.

В своей деятельности Институт социального образования опирается на требования следующей нормативно-правовой документации:

1. *Положение об Институте социального образования УрГПУ.*

2. *Положения о структурных подразделениях:* Положение о кафедре социальной работы, Положение о кафедре социальной педагогики, Положение об очном отделении, Положение о заочном отделении, Положение о воспитательном отделе, Положение об отделе научно-исследовательской работы, Положение об отделе практики, Положение о центре сопровождения профессиональной самореализации студентов и выпускников, Положение о лаборатории информационных технологий, Положение об отделе качества и др.

3. *Положения о коллегиальных органах управления:* Положение об ученом совете института, Положение о студенческом совете, Положение о студенческой академии наук, Положение о совете по качеству, Положение о совете по практике, Положение об учебно-методическом совете, Положение о научно-методическом совете и др.

4. *Положения о видах деятельности Института:* Положение о курсовой работе, Положение о выпускной квалификационной работе, Положение о наставнике ака-

демической группы, Положение об учебно-методическом комплексе, Положение о мониторинге и анализе данных, Положение об учреждении награды «Знак качества Института социального образования», Положение об организации научно-исследовательской деятельности студентов, Положение об организации практики, Положение об организации дополнительного образования, Положение о промежуточной аттестации студентов, Положение об итоговой государственной аттестации студентов, Положение о студенческом самоуправлении; Положение о международном сотрудничестве, Положение о работе научно-методических семинаров, Положение о научно-исследовательской работе профессорско-преподавательского состава, Положение о текущем контроле успеваемости студентов очного отделения, Положение о совете старост академических групп, Положение об организации внеучебной воспитательной работы, Положение об организации самостоятельной работы студентов, Положение о проведении конкурса учебно-методических комплексов по дисциплине и др.

5. *Методические рекомендации:* Методические рекомендации по рейтинговой оценке студентов, Методические рекомендации по рейтинговой оценке преподавателей, Методические рекомендации по взаимодействию с заинтересованными сторонами, Методические рекомендации по определению требований потребителей, Методические рекомендации по изучению рынка труда, Методические рекомендации по изучению рынка образовательных услуг, Методические рекомендации по организации профориентационной работы, Методические рекомендации по организации теоретической и практической подготовки студентов, Методические рекомендации по расчету рейтинга учреждений – мест практики, Методические рекоменда-

ции по организации практики и др.

Институт социального образования осуществляет подготовку специалистов по следующим специальностям и направлениям: «Социальная педагогика», «Социальная работа», «Связи с общественностью», «Реклама», «Международные отношения», «Воспитательная работа».

На очном отделении обучаются 890, заочном – 1920 студентов.

В организационную структуру Института входят: дирекция, факультет социальной педагогики и социальной работы, отделение связей с общественностью и рекламы, очное отделение, заочное отделение, кафедра социальной педагогики, кафедра истории и теории социальной работы, кафедра технологий социальной работы, кафедра рекламы и связей с общественностью, лаборатория информационных технологий, Центр сопровождения профессиональной самореализации студентов и выпускников Института, отдел научно-исследовательской работы, отдел воспитательной работы, отдел качества, сектор дополнительного образования и сектор практики.

Остановимся подробнее на деятельности тех структур, которые были созданы в рамках интегративного профессионального пространства в связи с реализацией интегративной профессиональной подготовки специалистов.

Центр сопровождения профессиональной самореализации студентов и выпускников Института социального образования (Центр).

Центр был создан с целью содействия личностному и профессиональному росту студентов на основе культурно-исторических традиций отечественной педагогики и психологии, с учетом достижений Института в учебной и воспитательной работе; формирования и развития благоприятного психологического

климата в студенческих коллективах и в Институте; оказания профессиональной психологической и педагогической помощи всем заинтересованным лицам, учреждениям и организациям.

Центр решает следующие задачи:

1. Психолого-педагогическое сопровождение адаптации студентов.

2. Оказание студентам психологической помощи в индивидуальной и групповой формах работы.

3. Профилактика девиантного поведения студентов через актуализацию потребности в духовно-нравственном развитии, самопознании, саморегуляции.

4. Организация и реализация психопрофилактических мероприятий на основе прогнозирования динамики профессиональных, возрастных и социально-психологических проблем.

5. Содействие формированию активной гражданской и личностной позиции, профессиональной идентичности специалиста.

6. Участие в разработке и проведении системы мероприятий, направленных на профилактику аддиктивного поведения студентов.

7. Организация и оказание профессиональных услуг на условиях хозрасчетной деятельности всем заинтересованным лицам, организациям и учреждениям.

Основные направления деятельности:

1. Исследовательско-аналитическая работа:

- изучение и анализ личностных особенностей, мотивационной сферы, ценностных ориентаций, профессиональной направленности обучающихся;

- исследование психологической готовности к обучению;

- выявление причин девиаций поведения;

- разработка рекомендаций по психолого-педагогическому сопровождению

обучающихся.

2. Психологическая профилактика и помощь:

- психологическая помощь и поддержка студентов, абитуриентов, их родителей в решении личностных, профессиональных и других проблем;

- проведение индивидуальных и групповых консультаций и тренингов по проблемам обучения, личностного и профессионального самоопределения, взаимоотношений в студенческих группах, семьях и т. д.;

- предупреждение возможных деформаций становления личности, девиаций поведения;

- актуализация у студентов потребности в самопознании и саморегуляции;

- профилактика зависимостей посредством содействия духовно-нравственному развитию как основе здорового образа жизни;

- психологическая поддержка студентов-инвалидов, студентов из категорий детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, студентов-ветеранов боевых действий на территориях других государств и студентов-участников локальных конфликтов;

- оказание психологической помощи студентам старших курсов в период их трудоустройства;

- предоставление психологической поддержки выпускникам и молодым педагогам (специалистам).

3. Психологическая коррекция:

- психолого-педагогическая коррекция развития личностных качеств с целью более полной социальной и профессиональной реализации;

- психологическая коррекция на ранних стадиях формирования всех видов зависимости;

- осуществление психологической коррекции асоциального поведения студентов.

4. Психологическое просвещение:

- знакомство студентов с основными психологическими и педагогическими требованиями, предъявляемыми к ним, как субъектам образовательного процесса, с задачами каждого курса, особенностями и потенциальными возможностями студенческого периода жизни;

- информирование о современных рисках в большом городе;

- повышение психологической компетентности студентов Института, педагогов и учащихся образовательных учреждений, сотрудников социальных служб;

- популяризация психологических знаний среди субъектов образовательного процесса и среди населения;

- организация и проведение конференций, «круглых столов», семинаров по проблемам личностного и профессионального становления, развития студентов и молодых специалистов.

Отдел воспитательной работы

Целью работы отдела является реализация концепции, задач и направлений внеучебной и воспитательной деятельности.

Задачи отдела:

1. Совершенствование качества организации и планирования воспитательной работы, с учетом мнения студентов и преподавателей Института.

2. Разработка и внедрение инновационных направлений и технологий воспитательной деятельности.

3. Создание условий для формирования оптимальной социально-педагогической воспитывающей среды, самовыражения, саморазвития и творческой самореализации личности.

4. Сохранение и развитие традиций Института.

5. Совершенствование нормативно-правовой базы, развитие и поддержка работы органов студенческого самоуправления и студенческих инициатив.

6. Систематический мониторинг состояния воспитательной работы и учет его результатов в практической деятельности.

7. Содействие развитию студенческого самоуправления, работе студенческих общественных организаций, клубов и объединений.

8. Внедрение в практику воспитательной работы научных достижений и инновационных технологий, результатов социологических исследований.

9. Организация и проведение конкурсов, конференций, способствующих развитию творческой инициативы и профессиональному становлению студентов.

*Отдел качества**Основные задачи отдела:*

1. Разработка политики Института в области управления качеством образования.

2. Разработка и внедрение системы управления качеством образования в Институте, на основе международных стандартов и методов всеобщего управления качеством.

3. Разработка функциональной схемы оказания образовательных услуг.

4. Создание системы и механизма оценки качества образования в Институте. Контроль за соблюдением требований к системе управления качеством, а также требований и норм государственных образовательных стандартов Российской Федерации (по направлениям и специальностям).

5. Контроль за исполнением приказов и рекомендаций Федерального агентства по образованию и Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки – по вопросам качества подготовки специалистов.

6. Осуществление системы мероприятий по внутреннему аудиту, мониторингу качества и обеспечению возможности квалифицированного использования их результатов для принятия управленческих

решений по совершенствованию качества образования.

7. Подготовка к сертификации и ре-сертификации системы менеджмента качества Института.

Основные направления деятельности отдела:

1. Разработка, внедрение и совершенствование системы управления качеством в Институте, поддержка ее целостности.

2. Разработка документации системы управления качеством образования (руководства по качеству, документированным процедурам и т. д.).

3. Разработка и внедрение мероприятий по повышению качества образования, обеспечению его соответствия современному уровню развития науки, потребностям рынка, требованиям ГОС ВПО.

4. Разработка и внедрение нормативов, показателей, регламентирующих качество образования, наиболее эффективных методов контроля. Организация разработок оценочных средств и технологий контроля и оценки качества образования в Институте.

5. Организация и проведение проверок качества оказания образовательных услуг, мониторинговых исследований качественных показателей подготовки специалистов и функционирования основных и вспомогательных процессов в Институте.

6. Формирование информационно-аналитических материалов по проблемам качества образования в Институте, проведение мероприятий по их распространению.

7. Проведение исследований по вопросам качества образовательной деятельности Института.

8. Проведение методических конференций и семинаров, курсов повышения квалификации преподавателей и сотрудников по вопросам управления качеством образования. Создание методических пособий и рекомендаций.

9. Формирование и поддержание в актуальном состоянии информационного фонда по проблемам качества (библиотека качества).

Сектор мониторинга

Целью работы сектора мониторинга являются измерение и мониторинг процессов в Институте и результата образовательного процесса, а также анализ соответствия их качества установленным показателям.

Сектор мониторинга решает следующие задачи:

1. Сбор и анализ сведений для оценки деятельности Института в целом (динамика развития, сравнение с показателями, предлагаемыми Федеральным агентством по образованию, а также критериями ведущих вузов России и др.); процессов управления (планирование, внутренние аудиты, мониторинг процессов и продукции, корректирующие, предупреждающие действия, управление несоответствиями); основных процессов Института (теоретическая подготовка, социокультурная подготовка, практическая подготовка, научно-исследовательская подготовка); обеспечивающих процессов (управление документацией, управление персоналом, управление информационными ресурсами, управление материально-техническими ресурсами, управление финансовыми ресурсами, обеспечение безопасности); работы конкретных подразделений Института; работы преподавателей (путем проведения социологических опросов).

2. Анализ результатов образовательного процесса по дисциплинам, курсам, специальностям.

3. Сбор и анализ сведений для лицензирования, аттестации, аккредитации и комплексной оценки Института и его отдельных направлений подготовки (специальностей) (рис. 20).

Отдел международных связей

Основными *задачами* международного сотрудничества Института являются:

1. Подготовка договоров и соглашений о сотрудничестве с иностранными и российскими партнерскими учреждениями, организациями и обеспечение их исполнения.

2. Осуществление международных коммуникаций Института.

3. Реализация программ дополнительного профессионального образования, профессиональной подготовки и переподготовки кадров, культурных обменов и поддержка мобильности.

4. Организационное обеспечение реализации международных научно-образовательных проектов, конференций и семинаров на базе, либо с участием, Института и внедрения результатов научно-образовательных программ международного сотрудничества в учебно-научный процесс.

5. Мониторинг и представление отчетности по результатам международного сотрудничества.

Основными *направлениями* организации и реализации международного сотрудничества Института являются следующие:

1. Организационно-методическое, включающее:

- организацию международного сотрудничества Института с учебными заведениями зарубежных стран;

- планирование мероприятий международного научно-образовательного сотрудничества;

- координацию и организационное обеспечение деятельности структурных подразделений Института по реализации научно-образовательных программ международного сотрудничества;

- организацию приёма иностранных гостей, делегаций специалистов, аспирантов, студентов для участия в программах международного сотрудничества;

- подготовка договоров, контрактов, соглашений между Институтами и зару-

бежными учреждениями и организациями о международном сотрудничестве по программам, грантам, проектам.

2. Инновационно-маркетинговое, включающее:

- подготовку ежегодных заявок на международное сотрудничество Института в отдел реализации международных программ УрГПУ и зарубежные организации;

- подготовку заявок на получение грантов зарубежных фондов (DAAD, USIA, IREX и др.);

- связь с иностранными консульствами и представительствами, иностранными учреждениями, организациями в Екатеринбурге и Свердловской области;

- внедрение зарубежного опыта в области реализации международных проектов;

- представление в финансовые подразделения УрГПУ предложений по составлению сметы расходов по всем формам международного сотрудничества.

3. Консультационно-аналитическое направление, включающее:

- правовое обеспечение международного сотрудничества;

- непрерывность сбора, систематизации, анализа и распространения информации о международных образовательных и научных программах, касающихся деятельности Института социального образования;

- распространение информации о результатах международного сотрудничества Института;

- анализ и оценка различных форм международного сотрудничества на основе изучения удовлетворенности сотрудников Института качеством организации и реализации международной деятельности;

- внесение руководству Института предложений о совершенствовании организации международного сотрудничества.

- Третий компонент интегративного профессионального пространства – *Я-пространство*.

Субъективность восприятия – важная характеристика профессионального пространства. Н. М. Борытко замечает: «то, что для одного человека воспринимается как пространство, служит ценностью, пределом, имеет определенные очертания, границы, для другого – бесформенное «нечто», невоспринимаемое и незначимое, то есть пространством не являющееся» [4, с. 105].

В результате самоопределения студент выстраивает систему смыслов, «смысловое поле» или внутреннее «смысловое пространство». Формами организации этого внутреннего пространства могут выступать миропонимание, Я-концепция, самосознание, направленность личности.

Я-концепция – относительно устойчивая сумма взглядов, в большей или меньшей мере осознаваемая, переживаемая как неповторимая система представлений индивида о самом себе, на основе которой он строит свое взаимодействие с другими людьми и относится к себе. Я-концепция – целостный, хотя и не лишенный внутренних противоречий, образ собственного Я, выступающий как установка по отношению к самому себе и включающий компоненты: когнитивный – образ своих качеств, способностей, внешности, социальной значимости и т. д. (самосознание); эмоциональный – самоуважение, себялюбие, самоуничужение и т. д.; оценочно-волевой – стремление повысить самооценку, завоевать уважение и т. д. Я-концепция как предпосылка и следствие социального взаимодействия определяется социальным опытом. Ее составляющие: реальное Я (представление о себе в настоящем времени), идеальное Я (то, каким субъект, по его мнению, должен был бы стать, ориентируясь на моральные нормы), динамическое Я (то, каким субъект намерен стать), фантастическое Я (то, каким субъект желал бы стать, даже если

это заведомо невозможно) и др. [16, с. 692]. Формирование адекватной Я-концепции, и прежде всего самосознания, – одно из важнейших условий профессиональной подготовки специалиста.

Субъектное пространство характеризуется рядом признаков.

Во-первых, это целостный и в высшей степени осознанный образ себя. Субъектному пространству присущи также целостность и согласованность элементов.

Во-вторых, субъектное пространство – это идентичность человека в его социокультурном окружении. Иметь идентичность – значит быть, прежде всего, самим собой в уподоблении себя выбранному социокультурному окружению (Э. Эриксон). Идентичность, как организация жизненного опыта, в «эго» индивидуума охраняет согласованность и индивидуальность опыта, подготавливая индивида к разрушительным воздействиям среды; предвидение внутренних и внешних опасностей интегрирует его дарования и социальные возможности.

В-третьих, субъектное пространство – всегда результат работы человека над собой, результат постоянного усилия быть, сохранять свою позитивную идентичность. В этом отношении запрет и самоограничение являются не только результатом, но и процессуальной характеристикой становления человека как субъекта [4, с. 106].

Субъектное пространство саморазвития не позволяет разрушить целостность человека, его саморазвитие. Смысл развития как раз и обнаруживается в движении человека от частичного, ориентированного на определенную функцию, к целостному, разностороннему, направленному на полноценную самореализацию в системе жизнедеятельности [Там же, с. 106].

Рассмотрим подробнее динамическую функциональную структуру лично-

сти, составляющую Я-пространство.

Динамическая функциональная структура личности – это концепция личности, обобщающая четыре процессуально-иерархические подструктуры личности, с субординацией низших подструктур высшими, включая наложенные на них подструктуры способностей и характера.

Данная концепция – наиболее яркий образец реализации идей *структурного подхода* к пониманию личности человека. К. К. Платонов рассматривает личность как *динамическую систему*, то есть систему, развивающуюся во времени, изменяющую состав входящих в нее элементов и связей между ними, при сохранении функции, и выделяет четыре подструктуры личности [17] (рис.2).

Критериями выделения подструктур личности являются:

- отношения биологического и социального, врожденного и приобретенного, процессуального и содержательного;
- внутренняя близость черт личности, входящих в каждую подструктуру;
- каждая подструктура имеет свой особый, основной для нее инструмент формирования (воспитание, обучение, тренировка, упражнение);
- объективно существующая иерархическая зависимость подструктур; исторические критерии, используемые для сущностного понимания личности; личность как сумма психических свойств, личность как опыт человека, биологизация личности, социологизация личности [1, с. 59].

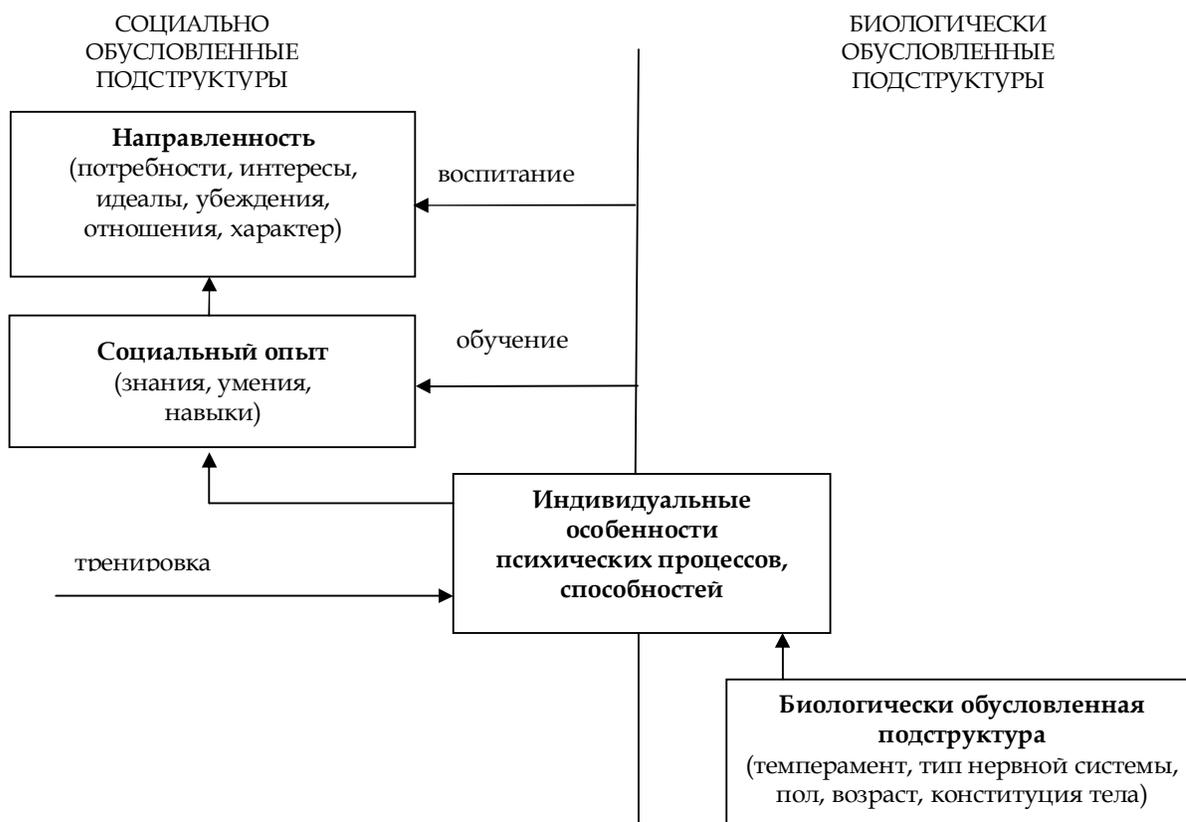


Рис. 2. Структура личности

Низшим уровнем личности является биологически обусловленная подструктура, в которую входят возрастные, половые свойства психики, врожденные свойства нервной системы и темперамента. Поскольку активность этой подструктуры определяется силой нервной системы, то изучаться она должна на психофизиологическом и нейропсихологическом, вплоть до молекулярного, уровнях.

Следующая подструктура включает в себя индивидуальные особенности психических процессов человека, то есть индивидуальные проявления памяти, восприятия, ощущений, мышления, способностей, зависящие как от врожденных факторов, так и от тренировки, развития, совершенствования этих качеств. К. К. Платонов намерено устанавливает такой порядок их следования, подчеркивая тем самым силу биологической и генетической обусловленности психических процессов и функций.

Далее, уровнем личности является также ее индивидуальный социальный опыт, в который входят приобретенные человеком знания, навыки, умения и привычки. Эта подструктура формируется преимущественно в процессе обучения, имеет социальный характер. К. К. Платонов признает, что «далеко не все психологи рассматривают указанные свойства как свойства личности». Но закрепление их в процессе обучения делает их типичными, что и позволяет их считать свойствами личности.

Высшим уровнем личности является ее направленность, включающая влечения, желания, интересы, склонности, идеалы, взгляды, убеждения, мировоззрение, особенности характера, самооценки. Подструктура направленности личности наиболее социально обусловлена, формируется под влиянием воспитания в обществе, наиболее полно отражает идеологию общности, в которую человек включен. Дифференцируют людей многопланово: в

каждой из подструктур имеются различия убеждений и интересов, опыта и знаний, способностей и умений, темперамента и характера.

Учет индивидуально-типологических особенностей личности в профессиональной подготовке специалиста поможет в реализации индивидуального подхода к обучающемуся; формировании личностной готовности к профессиональной деятельности; развитию профессионально важных качеств; создании условий личностного и профессионального роста; выстраивании системы межличностного взаимодействия; преодолении трудностей этапа адаптации к вузу; соблюдении соотношения уровня актуального и зоны ближайшего развития личности; максимальном содействии в самопознании, самоопределении, самовыражении и самореализации личности студента.

Следующее подпространство целостной модели профессионального пространства – **организационно-функциональное**, оно отражает взаимодействие субъектов интегративной профессиональной подготовки (рис. 3).

В рамках данного подпространства определяются направления интегративной профессиональной подготовки специалистов (теоретическое, практическое, научно-исследовательское, социокультурное) и направления развития Института (реализация основной образовательной программы; подготовка кадров в рамках дополнительного общего и профессионального образования; подготовка и повышение квалификации научно-педагогических кадров; научно-исследовательская деятельность; международное сотрудничество; административно-управленческая деятельность; осуществление механизма гарантий качества образования в соответствии с основными интегративными тенденциями профессионального образования), кроме

того, создается система учебно-методического, научно-методического, кадрового, материально-технического, информационного, финансового, нормативно-правового обеспечения и задается направленность интегративной профессиональной подготовки, которая связана с

формированием у всех субъектов взаимодействия (заинтересованных сторон) общечеловеческих, профессиональных и личностных ценностей, отвечающих требованиям социального общества и профессионального сообщества.

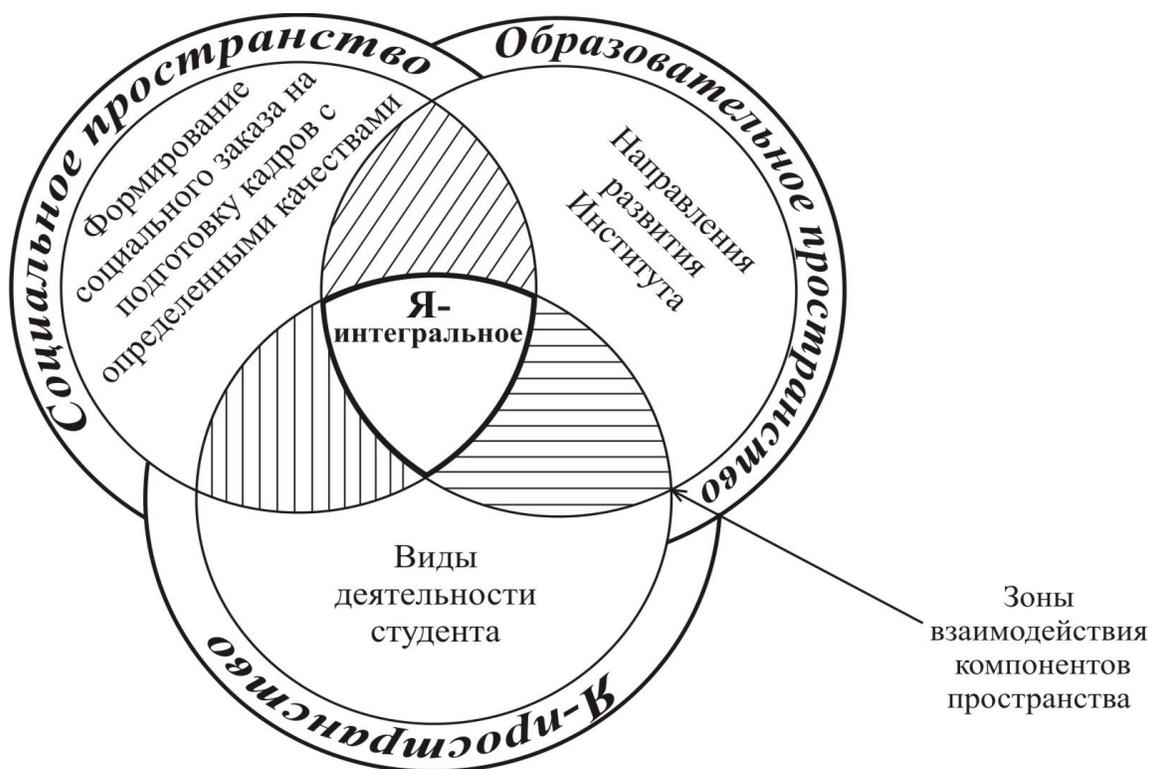


Рис. 3. Организационно-функциональная модель профессионального пространства

Важным фактором формирования интегративного профессионального пространства является взаимодействие всех его компонентов. Если институт образования представляет собой закрытую образовательную систему, решая проблему профессионального образования только исходя из своих собственных ресурсов (программ, проектов, материально-технического и кадрового обеспечения), то говорить о целостном профессиональном пространстве не представляется возмож-

ным. Только в условиях согласованного многофакторного взаимодействия всех компонентов пространства можно успешно решать задачи подготовки мобильных социальных педагогов и специалистов социальной работы.

Следующее подпространство интегративного профессионального пространства – **организационно-управленческое**, которое демонстрирует преимущества коллегиального управления процессом интегративной подготовки специалистов (рис. 4).

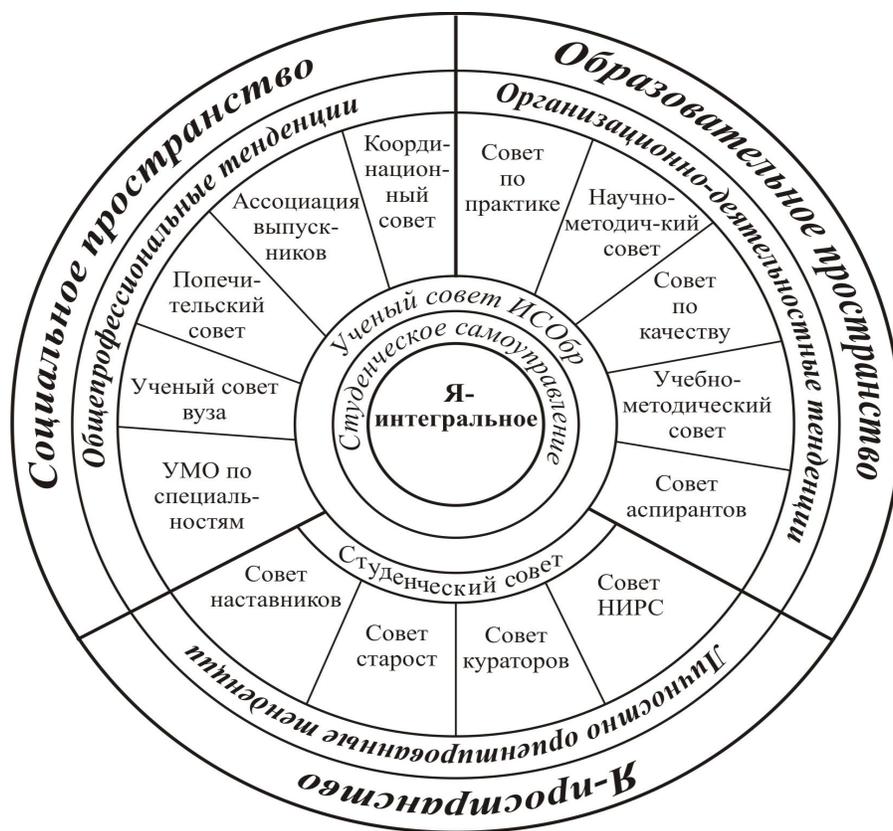


Рис. 4. Организационно-управленческая модель профессионального пространства

Социальное пространство включает структуры, обеспечивающие поддержку интегративной профессиональной подготовки специалистов – координационный совет, ассоциацию выпускников, попечительский совет, ученый совет УрГПУ, учебно-методические объединения по специальностям и др.

Образовательное пространство представляют структуры, которые непосредственно включены в реализацию интегративной профессиональной подготовки специалистов – совет по практике, научно-методический совет, совет по качеству, учебно-методический совет, совет аспирантов и др.

Основу *Я-пространства* составляет студенческий совет, который включает совет наставников, совет старост, совет кура-

торов, совет научно-исследовательской работы студентов (студенческая академия наук).

Основная тенденция современной реальности в области высшего и среднего профессионального образования – это раскрытие творческого потенциала будущего специалиста, усиление личной ответственности за социальную реализацию собственного предназначения, а также за решение конкретных проблем.

Одним из условий полноценного активного социального развития личности будущего специалиста является создание различных форм коллективной *самоорганизации*. Процесс обновления студенческого самоуправления направлен на придание ему социально-практического характера, что обусловлено необходимостью

сознательного, ответственного отношения студентов к возможностям и перспективам своей профессиональной и культурно-нравственной самоорганизации и участия в социальном управлении.

Современное *студенческое самоуправление* сконцентрировано на решении трех наиболее актуальных *задач*:

- стать условием реализации творческой активности и самостоятельности в учебно-познавательном, научно-профессиональном и культурном направлениях;

- стать реальной формой студенческой демократии с соответствующими правами, возможностями и ответственностью;

- стать средством социально-правовой самозащиты.

Во-первых, студенческое самоуправление является одной из форм воспитательной работы вуза, которая направлена на формирование самодостаточной, творческой личности, с активной жизненной позицией, подготовку современных специалистов, конкурентоспособных на рынке труда.

Во-вторых, студенческое самоуправление – это и одна из форм молодежной политики Российской Федерации, проводимой в целях консолидации студенческого общественного движения, наиболее полного исследования потенциала студенчества в социально-экономических преобразованиях общества, решения студенческих проблем.

Развитие студенческого самоуправления *направлено* на:

- усиление роли студенческих общественных объединений в гуманистическом воспитании студентов, воспитание в духе толерантности, нетерпимости к проявлениям экстремизма;

- утверждение демократического образа жизни, взаимной требовательности, чувства социальной справедливости, здорового морально-психологического кли-

мата, укрепление нравственных основ студенческой семьи, утверждение, на основе широкой гласности, нравственных принципов, нетерпимости к антиобщественным проявлениям в быту;

- контроль и организацию учебной и научной деятельности, повышение эффективности и успешности учебы, активизацию самостоятельной творческой деятельности студентов в учебном процессе, с учетом современных тенденций развития системы непрерывного образования;

- формирование потребности в решении актуальных научных проблем по избранной специальности – через систему научно-технического творчества студенческой молодежи;

- развитие и углубление инициативы студенческих коллективов в организации гражданского воспитания;

- формирование в учебных группах, на курсах и факультетах коллективов студентов;

- формирование лидеров студенческих коллективов.

Выделим основные *функции* органов студенческого самоуправления Института социального образования:

- взаимодействие с органами студенческого самоуправления других учебных структурных подразделений УрГПУ, учебных заведений региона;

- поиск и включение в общественную работу социально активных студентов, стимулирование деятельности студенческих объединений;

- участие в организации и управлении учебно-воспитательным процессом в Институте;

- участие в системе обеспечения и контроля качества подготовки специалистов;

- представление интересов студентов на всех уровнях;

- разработка и реализация собственных социально-значимых программ и

поддержка студенческих инициатив;

- создание *единого* информационного пространства для студентов, преподавателей и сотрудников Института;
- профилактика асоциальных проявлений в студенческой среде;
- поддержка правопорядка в студенческой среде, взаимодействие с правоохранительными органами;
- трудоустройство (решение проблемы вторичной занятости студентов и поиска работы для выпускников, формирование студенческих отрядов);
- участие в процессе назначения стипендий и распределении мест в общежитиях;
- участие в поддержке студенческих семей;
- участие в поддержке малообеспеченных категорий студентов;
- организация досуга, отдыха и оздоровления студентов;
- анализ студенческих проблем, определение перспектив и путей их решения;

- выражение интересов студенческой молодежи в среде общественности, на уровне Института, Университета; взаимодействие с органами исполнительной и законодательной власти субъектов Российской Федерации и муниципальных образований.

Взаимодополняющая (интегративная) педагогическая деятельность всех структурных подразделений Института социального образования УрГПУ была признана на всероссийском и международном уровнях. Сертифицированная система менеджмента качества, в соответствии с требованиями ИСО 9001 : 2000 в области действия «Проектирования и реализации образовательных услуг в сфере высшего профессионального образования», подтвердила политику и миссию Института в области качества системы профессиональной подготовки специалистов в рамках интегративного профессионального пространства (сертифицирующий орган – TUV NORD Германия).

Библиографический список

1. Аверин, В. А. Психология личности [Текст] : учеб. пособие / В. А. Аверин. – 2-е изд. – СПб. : Изд-во Михайлова В. А., 2001. – 191 с.
2. Антимова, Е. А. Модель проектирования воспитательного пространства факультета [Текст] / Е. А. Антимова, А. В. Мосина // Alma mater. – 2006. – № 9. – С. 61–63.
3. Большая психологическая энциклопедия [Текст] / А. А. Абульханова [и др.]. – М. : Эксмо, 2007. – 544 с.
4. Борытко, Н. М. Система профессионального воспитания в вузе [Текст] : учеб.-метод. пособие / Н. М. Борытко ; под ред. Н. К. Сергеева. – М. : АПКИППРО, 2005. – 120 с.
5. Гребенкина, Л. К. Система профессионального воспитания студентов в условиях перехода высшей школы на многоуровневое образование [Текст] / Л. К. Гребенкина, Н. А. Жокина // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 7. – С. 14–18.
6. Демакова, И. Д. Гуманизация пространства детства [Текст] / И. Д. Демакова // Народное образование. – 2001. – № 4. – С. 167–172.
7. Джери, Д. Большой толковый социологический словарь [Текст] : в 2 т. / Д. Джери, Дж. Джери. – М. : Вече : АСТ, 2001. – Т. 1. – 544 с.
8. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка [Текст] : в 3 т. / Т. Ф. Ефремова. – М. : АСТ : Астрель, 2006. – Т. 2 : М–П. – 1160 с.
9. Караковский, В. А. Воспитание? Воспитание... Воспитание! [Текст] : теория и прак-

тика школ. воспитат. систем / В. А. Караковский, Л. И. Новикова, Л. Н. Селиванова. – М. : Новая шк., 1996. – 160 с.

10. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии [Текст] / И. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 286 с.

11. Леонова, О. А. Педагогика традиционная и другая [Текст] / О. А. Леонова // Alma mater. – 2005. – № 5. – С. 18–23.

12. Маленкова, Л. И. Теория и методика воспитания [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / Л. И. Маленкова. – М. : Пед. о-во России, 2002. – 480 с.

13. Немов, Р. С. Психологический словарь [Текст] / Р. С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 560 с.

14. Новикова, Л. И. Школа и среда [Текст] / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.

15. Основы социальной работы [Текст] : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / под ред. Н. Ф. Басова. – М. : Академия, 2004. – 288 с.

16. Педагогика [Текст] : большая соврем. энцикл. / сост. Е. С. Рапацевич. – Минск : Современ. слово, 2005. – 720 с.

17. Платонов, К. К. Структура и развитие личности [Текст] / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глотовкин. – М. : Наука, 1986. – 356 с.

18. Управление развитием школы [Текст] : пособие для рук. образоват. учреждений / В. С. Лазарев [и др.] ; под ред. М. М. Поташника, В. С. Лазарева. – М. : Новая шк., 1995. – 462 с.

19. Философский энциклопедический словарь [Текст] / под ред. С. С. Аверинцева [и др.]. – М. : Совет. энцикл., 1989. – 816 с.

20. Шатон, Г. И. Теоретический анализ проблемы управления образовательными системами [Электронный ресурс] / Г. И. Шатон. – Режим доступа : <http://www.irex.ru/press/pub/polemika/03/sha>

Статью рекомендует канд. пед. наук, профессор В. А. Дегтерев

Строева Г. В.
Москва

АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ УЧЕБНЫХ И ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ САМОИСПРАВЛЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ОСУЖДЕННЫХ

Ключевые слова: самоисправление осужденных, андрагогические принципы, обучение, воспитание, деятельность, компетентность.

Аннотация. В данной статье рассматривается один из аспектов повышения эффективности самоисправления взрослых осужденных, отбывающих наказание в местах лишения свободы. Излагается алгоритм построения образовательной деятельности, основанный на андрагогических принципах.

Stroeva G. V.
Moscow

ALGORITHM OF CONSTRUCTING EDUCATIONAL LESSONS AS A FACTOR THAT INCREASE EFFECTIVENESS OF ADULT PRISONERS SELF-CORRECTION

Key words: prisoners' self-correction, andragogy principles, study, education, activity, competence.

Annotation. This article considers one aspect of increasing self-correction of adult prisoners who serve their sentence in prisons. It expounds algorithm of constructing educational activity based on andragogy principles.

Уголовно-исполнительная система государства является важным социальным институтом, который, кроме прочего, реализует миссию «последней инстанции»: исправить осужденного, вернуть преступившего закон человека к полноценной жизни и сделать его не только правоополненным гражданином, но и социально полезным членом общества, который вносит вклад в развитие и процветание государства и несет свою долю ответственности за страну.

Поскольку основная доля осужденных, находящихся в исправительных учреждениях (ИУ) Российской Федера-

ции, – это взрослые работоспособные люди (более 90 %), то в процессе их исправления необходимо реализовывать андрагогические принципы. Осужденные должны становиться субъектами исправления, а не являться только потребителями пенитенциарных услуг (как это зачастую происходит в настоящее время). Поэтому в отношении данной категории лиц становится актуальным процесс их самоисправления.

Самоисправление мы рассматриваем как значимую для самого осужденного самодетерминированную деятельность, которая заключается в осознании индиви-

дом необходимости исправления, развитии способностей и положительных качеств личности, что приводит к становлению осужденного субъектом просоциальных действий.

В настоящее время процесс самоисправления целостно не представлен ни на уровне теоретических разработок, ни в практике исполнения наказаний. Кроме того, требование исправиться, адресованное самим лицам, лишенным свободы, не закреплено на законодательном уровне. Поэтому мы выдвинули рабочую гипотезу относительно того, что в данных условиях повысить заинтересованность и активность осужденных в собственном исправлении возможно, если в учебной и воспитательной деятельности, проводимой в ИУ в рамках исправления данных лиц, будет реализован определенный алгоритм организации занятий, построенный на основе андрагогических принципов.

Мы опирались на позиции отечественной теории образования взрослых, представленной в работах Б. Г. Ананьева, С. Г. Вершловского, И. А. Колесниковой, М. Т. Громковой, А. Е. Марона, А. И. Кукуева, Р. М. Шерайзенной, Е. П. Тонконогой, В. И. Подобеда, Л. Ю. Монаховой и др.

Поскольку рамки данной статьи не позволяют представить теоретические основы в полной мере, то ограничимся изложением нескольких базовых андрагогических принципов, которые были учтены при разработке алгоритма построения учебных и воспитательных занятий с осужденными.

1. Принцип ценностно-смысловой направленности обучения. Данный принцип проявляется в том, что: а) цель занятий должна быть значимой для каждого осужденного; б) изучаемые категории (в воспитательных мероприятиях – нравственные, в общеобразовательном и про-

фессиональном обучении – ключевые для каждого учебного предмета) должны быть поняты и усвоены.

2. Принцип одновременности: субъекты познания и деятельности возникают одновременно (Б. Г. Ананьев). Принцип обуславливает необходимость знакомства с теорией и практикой одновременно и выдвигает требование равной пропорции обучения и опыта.

3. Принцип практикоориентированности. Данный принцип проявляется в том, что получаемые знания должны применяться, чтобы дать осужденным возможность: а) проверить «так ли это?»; б) преобразовывать действительность. Одновременно практическая активность взрослых должна заканчиваться достижением запланированного результата, т. е. «...взрослый должен уметь не просто использовать знания на практике, а использовать их качественно» [4, с. 11].

4. Компетентностный принцип, который предполагает развитие целостного опыта взрослого по решению практических жизненных проблем в познании (информационная компетентность), в освоении методов познания (методологическая компетентность), в профессиональном совершенствовании (профессиональная компетентность) и др. [3].

В целом же андрагогические принципы, которые определяют особенности обучения взрослых, направлены на повышение их функциональной грамотности, интеллектуальной культуры, субъектности самого человека, на формирование необходимых компетентностей. Учитывая низкий уровень чувства собственного достоинства и социальной состоятельности осужденных, практическая деятельность должна сопровождаться достижением положительного результата, позитивным подтверждением со стороны сотрудников и приводить к расширению сферы просо-

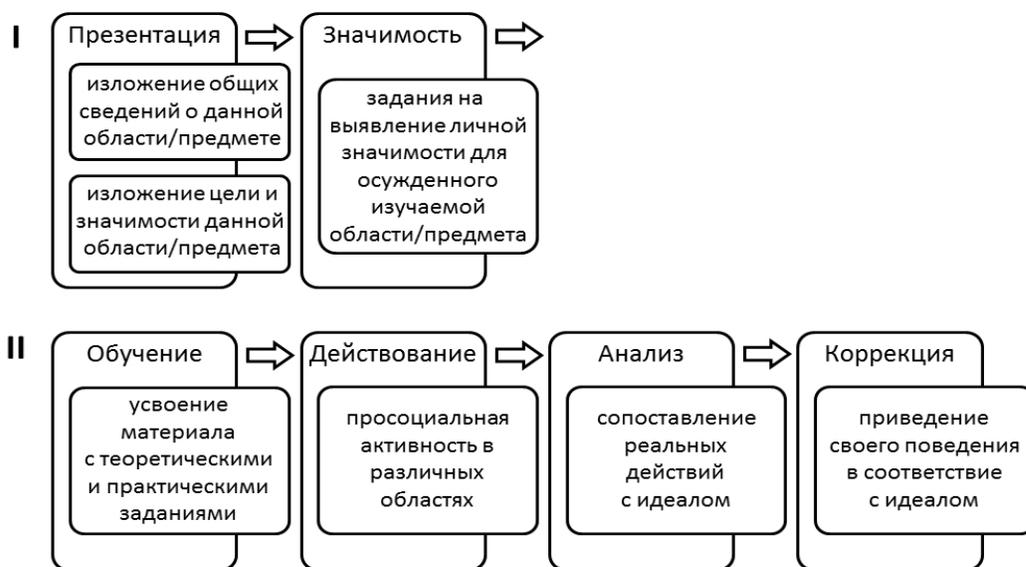
циального действия осужденного.

Сам учебный материал должен быть доступным, соответствовать высоким образцам культуры, включать гуманитарную составляющую (в том числе общечеловеческие ценности), содержать систему теоретических и практических заданий для прочного и осознанного усвоения материала. Кроме того, построение учебного материала должно учитывать принцип пропедевтичности (от греч. *pro* – вперед; *paideyo* – обучение, т. е.

«обучаю предварительно» [1, с. 1019]) как необходимость предварительного введения в какую-либо науку, область знания и т. д. [2]. Другими словами, начинать изложение требуется с общей ориентации по изучаемому вопросу (теме).

В соответствии с данными положениями мы предложили алгоритм построения учебных и воспитательных занятий с осужденными.

Алгоритм построения учебных и воспитательных занятий



Алгоритм включает шесть обязательных позиций, которые разделены на две части.

Первая часть относится к общим данным о предмете (теме) изучения и к осознанию значимости этого предмета (темы) в жизни конкретного осужденного. Вторая часть является собственно обучением. В соответствии с принципами образования взрослых она должна содержать практическую составляющую, анализ опыта и коррекцию, чтобы достичь заявленной компетенции (не-

скольких компетенций) или навыков.

Первая часть включает:

1. Презентацию – изложение общего представления о данной области, программе, курсе, учебном предмете (принцип пропедевтичности). Излагается цель, идеальная картина/идеал (например, что значит быть этичным человеком; зачем быть таким; каким будет мир, если все люди будут высоконравственными и т. д.). Если учебный материал представляет собой курс или программу, состоящую из нескольких разделов, то в презентации

должны быть изложены компетентности (навыки), которыми будет обладать осужденный после обучения. А также то, как эти компетентности могут помочь осужденному после освобождения.

2. Осознание осужденным значимости и пользы для себя изучения предлагаемых данных посредством выполнения соответствующих заданий (например, написать, что случится в его жизни, если он будет окружен честными людьми; или в чем заключается польза от того, что он сможет решать проблемы некриминальным способом и т. д.). Само обучение не начинается до тех пор, пока осужденный не сможет выявить для себя пользу и значимость предмета (темы) обучения. Если осужденный не может определить этого, то с помощью общения следует выявить и урегулировать его несогласия либо существующие проблемы. Необходимо поощрять проявление свободы в суждениях и оценках – ведь для каждого осужденного значимость одинаковых данных может быть различной.

Вторая часть алгоритма включает четыре компонента.

1. Непосредственно обучение (конкретное учебное или воспитательное занятие) с усвоением учебного материала, теоретическими и практическими заданиями.

2. Практическая деятельность, которая позволяет закрепить компетентность в применении изученных данных.

3. Самоанализ и анализ успешности применения полученных знаний посредством сопоставления реальных собственных действий с идеалом данной области. Если осужденный замечает, что его действия не соответствуют идеалу (например, он изучил, что надо быть честным, но в реальной жизни продолжает лгать, или он изучил, как вычислять объем треугольника, но не может этого сделать), то он должен начать предпринимать действия, чтобы

«дотянуть» себя до идеала. Поэтому в обучении предусматривается следующий этап.

4. Самокоррекция и коррекция, для того чтобы осужденный на самом деле обладал заявленной компетентностью (несколькими компетентностями) или навыками. Данный этап заключается в переизучении или части материалов, которая не используется, или всего материала.

В настоящее время (с октября 2012 года) предложенный алгоритм апробируется в общеобразовательной школе при мужской колонии общего режима в Республике Коми (директор образовательного центра Н. Н. Сивкова) на уроках русского языка, а также во время проведения классных часов (учитель и классный руководитель Н. В. Землина). В общеобразовательном обучении используется наше методическое руководство «Методика изучения уровня функциональной грамотности осужденных» [5]. Во внеклассной работе применяются материалы программы Криминон и нашего курса для осужденных «Личная этика». На основе последних Н. В. Землиной составлен элективный воспитательный курс для осужденных «Повышение уровня функциональной грамотности осужденных». Всего по предложенным материалам занимается 23 осужденных.

Перед началом внедрения алгоритма среди учащихся был проведен специально разработанный опрос, в котором приняло участие 14 респондентов. Вопросник состоял из 13 вопросов, которые затрагивали три сферы: причинность осужденных, ценность нравственных норм в жизни данных лиц и активность осужденных в процессе исправления. Результаты оказались очень низкими. Так, уровень активности осужденных в исправлении был оценен респондентами на 0,86 баллов по 10-балльной шкале; уровень инициатив на производстве, в воспитательном процессе

и пр. – 0,6 баллов; уровень ощущения себя причиной в жизни – 0,5 баллов; уровень интереса к самообразованию и самовоспитанию – 0,4 балла и т. д.

Хотя внедрение еще продолжается, однако преподаватель уже отмечает, что ученики стали более ответственно относиться к занятиям, не пропускают уроки без уважительной причины, стараются участвовать в конкурсах, помогают в оформлении и уборке кабинета. Осужденные сами не верят, что потихоньку меняются, сердца становятся мягче, они удивляются: «Раньше никому ни в чем не помогал, а сейчас помогаю». Кроме того, когда осужденные понимают значимость темы, тогда они легче ее усваивают.

Таким образом, использование в учебной и воспитательной деятельности предложенного алгоритма можно считать результативным в части активности осужденных в исправительном процессе.

Представляется, что данный алгоритм может быть применен и для повышения эффективности остальных средств исправления, закрепленных законодательно (режим, труд, общественное воздействие). Например, режимная часть может создать соответствующие учебные материалы (минимум – памятку), в которых изложены: 1) общее представление о законности и дисциплине; цели порядка и соблюдения законов, идеал среды ИУ, в которой соблюдается порядок и законность; 2) положительные качества и чувства, формирующиеся у человека в процессе соблюдения дисциплины, порядка и

закона; 3) обязанности осужденного; 4) система теоретических и практических заданий. Для режимной части данная памятка или материалы могут стать первым шагом в профилактике нарушений условий содержания.

Итак, учитывая, что в работе со взрослыми осужденными андрагогика обуславливает опору на субъектность данных лиц, мы сделали вывод: исправление осужденных может реализовываться в рамках процесса их самоисправления. В условиях отсутствия и законодательного закрепления данного процесса, и целостной его реализации в практике исполнения наказаний для повышения активности осужденных в исправительном процессе нами был использован ресурс образовательной и воспитательной деятельности, осуществляющейся в ИУ, и разработан алгоритм построения учебных и воспитательных занятий.

Предварительные результаты внедрения данного алгоритма в практику исполнения наказаний позволяют сделать вывод об обоснованности предложенного построения образовательной деятельности взрослых осужденных. Представляется, что данный алгоритм может быть использован для повышения эффективности всех средств исправления. Более того, его можно рекомендовать для внедрения в процесс переподготовки и повышения квалификации сотрудников исправительных учреждений, а также использовать во время обучения волонтеров общественных и религиозных организаций.

Библиографический список

1. Большой толковый словарь русского языка [Текст] / Гл. ред. С. А. Кузнецов. – СПб. : «Норинт», 2004. – 1536 с.
2. Колесникова, И. А. Основы андрагогики [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. А. Колесникова, А. Е. Марон, Е. П. Тонконогая и др.; под ред. И. А. Колесниковой. – М. : Издательский центр «Академия», 2003. – 240 с.

3. Марон, А. Е. Ведущие тенденции развития андрагогических исследований [Текст] / А. Е. Марон, Л. Ю. Монахова // Человек и образование. – 2010. – № 1. – С. 32–40.

4. Подобед, В. И. Образование взрослых в контексте идей Б. Г. Ананьева о целостном развитии личности [Текст] / В. И. Подобед, А. Е. Марон // Человек и образование. – 2007. – № 3–4. – С. 9–13.

5. Строева, Г. В. Методика изучения уровня функциональной грамотности осужденных: метод. руководство [Текст] / под. ред. профессора А. Е. Марона. 2-е изд., испр. / Г. В. Строева. – Тверь : ФКУ НИИИТ ФСИН России, 2011. – 40 с.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. Е. Я. Тищенко.

Виноградов В. В.
Владимир

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СОПРОВОЖДЕНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ

Ключевые слова: социальный портрет несовершеннолетнего осужденного, характеристика современного несовершеннолетнего осужденного, социальное сопровождение и рефлексивная позиция несовершеннолетнего осужденного.

Аннотация. В статье актуализируется проблема необходимости социального сопровождения осужденных, приводятся обобщенные социальный портрет и характеристика современного несовершеннолетнего осужденного, алгоритм подготовки индивидуальной программы социального сопровождения несовершеннолетних осужденных, основные направления и элементы педагогического обеспечения данного процесса.

Vinogradov V. V.
Vladimir

CONCEPTUAL PEDAGOGICAL BASES OF SUPPORT OF JUVENILE OFFENDERS

Keywords: social portrait of convicted juvenile, characteristics of the modern convicted juvenile, social support and reflective position of convicted juvenile.

Summary. The article actualises the problem of social support of the convicts, gives social portrait and characteristics of the modern convicted juvenile, the algorithm of preparation of the individual programme of social support of juvenile offenders, the basic directions and elements of pedagogical support of the process.

Воспитательные колонии являются учреждениями, в которых концентрируются наиболее социально запущенные подростки. Состав несовершеннолетних в учреждениях весьма сложен в криминальном, социальном и педагогическом плане. Социальный портрет несовершеннолетнего, осужденного к лишению свободы, выглядит следующим образом:

- подавляющее большинство несовершеннолетних приобщились к курению, систематическому употреблению алкоголя;
- подавляющее большинство несо-

вершеннолетних находятся в кризисном или пограничном с ним состоянии вследствие социально-психологической депривации в семье, физического или сексуального насилия, школьной дезадаптации;

- почти у всех несовершеннолетних выявлены различные хронические заболевания;
- многие несовершеннолетние нигде и никогда не учились (подавляющая часть воспитанников не получила образования, соответствующего возрасту – некоторые не умеют ни читать, ни писать);

- у них не сформированы (или утрачены) элементарные социальные и бытовые навыки, не сформирован (или утрачен) опыт жизни в семье;

- каждый десятый подросток – сирота или оставшийся без попечения родителей;

- еще больший процент составляют дети из неблагополучных семей, ведущих асоциальный образ жизни;

- у многих несовершеннолетних отмечена задержка психического развития (практически треть подростков – с различными отклонениями в психическом развитии).

В общей сложности было обобщено множество социальных и личностных характеристик несовершеннолетних осужденных, которые можно свести в следующие 5 блоков:

1) дефекты социально-демографического статуса;

2) искаженные потребности и интересы;

3) искаженная система жизненно важных ценностей, нравственно-правовых представлений, взглядов и убеждений и основанных на них отношений;

4) привычки, склонности, устойчивые стереотипы антиобщественного поведения;

5) социально-отягощенные дефекты психофизического и интеллектуального развития.

Наличие явно выраженных, негативных по своей социальной сущности потребностей и интересов: употребление алкоголя, бесцельное времяпрепровождение зафиксировано не менее чем у 2/3 несовершеннолетних, совершивших противоправные действия. Данной категории осужденных крайне необходимо социальное сопровождение в течение всего срока отбывания наказания и в постпенитенциарный период, результатом которого является правоуполномоченная личность несо-

вершеннолетнего в конце данного срока.

Под социальным сопровождением несовершеннолетних осужденных мы понимаем систему педагогически ориентированной социальной работы с ними, в результате которой формируется их рефлексивная позиция в отношении совершенного преступления.

Под рефлексивной позицией несовершеннолетнего осужденного понимается осознанная, устойчивая система отношений к своему преступному поведению, проявляющаяся в соответствующих правоуполномоченных поведении и поступках.

1. Общая характеристика несовершеннолетнего осужденного.

Составляет 1,4 % от общей численности осужденных, из них 93,2 % – юноши, 6,8 % – девушки. Большинство относится к возрастной группе 16–17-летних осужденных (70,6 %) или 18–19 лет (22 %). Как правило, это городской житель (78 %) без определенных занятий до осуждения (40 %), в 3,6 % случаев до осуждения обучался во вспомогательной школе. Воспитывался в неполной семье или находился на попечении (90 %). Как правило, осужден к лишению свободы впервые (94 %), причем каждый второй ранее имел условную судимость (42 %). Отбывал наказание ранее в 6 % случаев. Не считает содеянное тяжким преступлением и не испытывает чувства вины и сочувствия к потерпевшему, но при этом проявляет озабоченность собственной судьбой. Легко и быстро усваивает внутригрупповые асоциальные нормы. Поведение часто отличает демонстративно-приспособленческий стиль. Состояние здоровья характеризуется низким уровнем, о котором он узнает, как правило, попадая в места лишения свободы. Психические отклонения характерны для каждого второго и более (55,9 %); наркоманией страдает каждый десятый (10,6 %), столько же (10,6 %) – алкоголизмом; 8,7 % имеют де-

фицит массы тела; венерические заболевания регистрируются у 4,8 % данного контингента, ВИЧ-инфекция – у 1,2 %, туберкулез – у 0,8 %. Для него характерны агрессивность, бравата, неповиновение, враждебность и злопамятность. Стремится избегать ошибок и ищет надежное покровительство у более сильных и авторитетных лиц.

Налицо деформация ценностных ориентаций. Для данной категории осужденных необходима система педаго-

гически ориентированной социальной работы, направленной на устранение этой деформации, на формирование ценностных ориентаций, способствующих их нормальному социальному функционированию, т. е. социальное сопровождение несовершеннолетних осужденных.

2. *Алгоритм подготовки программы социального сопровождения несовершеннолетнего правонарушителя (группы правонарушителей)*

Диагностика несовершеннолетнего правонарушителя (группы несовершеннолетних)
Прогностическая деятельность
Консультирование несовершеннолетнего правонарушителя (группы несовершеннолетних)
Конкретная практическая деятельность с несовершеннолетним правонарушителем (группой несовершеннолетних) Запретительное направление Информационное направление Пропаганда здорового образа жизни Личностно-ориентированное направление

1. Диагностический компонент – выявление причин отклонений в поведении молодого человека, выбор оптимальных психолого-педагогических средств воздействия на него и создание благоприятных социальных условий для решения имеющихся проблем.

2. Прогностический компонент предполагает определение потенциальных возможностей развития конкретного молодого человека на основе познания природы этого поведения, его закономерностей, прошлого и настоящего состояния.

3. Консультационный компонент связан с организацией процесса консультирования несовершеннолетних осужденных. Целью социально-педагогического консультирования является создание культур-

но-продуктивной личности, обладающей чувством перспективы, действующей осознанно, способной разрабатывать различные стратегии поведения, анализировать ситуацию с различных точек зрения, корректировать свое поведение, соотносить его с нормами, принципами и ценностями, принятыми в обществе.

4. Практический компонент предполагает выбор и реализацию конкретных мер и форм помощи нуждающимся в ней несовершеннолетним осужденным.

3. *Основные направления практической деятельности по социальному сопровождению несовершеннолетних осужденных.*

1. Запретительное направление, которое обычно реализуется через систему морализирования по поводу того, что те

или иные девиации – это нарушение всевозможных существующих в обществе социально-нравственных, этических и других норм, либо через систему мер, связанных с запугиванием человека. Данный механизм воздействия на несовершеннолетних осужденных может быть реализован через идею пропаганды последствий тех или иных видов девиации. По нашему мнению, данное направление нужно учитывать в процессе непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних правонарушителей.

2. Информационное направление, которое популярно в различных аспектах в наши дни. Данный механизм воздействия на несовершеннолетних осужденных может быть реализован через проведение бесед, диспутов, встреч со специалистами врачами, психологами, социальными работниками на тему вреда наркотиков, механизма их воздействия на организм человека, последствия употребления различных психоактивных веществ, вреда пьянства и алкоголизма, о последствиях необдуманных противоправных действий, о вреде проституции. По нашему мнению, данное направление нужно обязательно учитывать в процессе непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних осужденных.

3. Пропаганда здорового образа жизни и реализация различных программ по укреплению здоровья. В ходе такой работы с несовершеннолетними осужденными должно поощряться развитие альтернативных привычек (занятие спортом, активный досуг без алкоголя и табака, основанный и здоровый режим труда и питания и т. п.), которые могут стать барьером, препятствующим поведению, наносящему вред здоровью, и служить альтернативой девиантных проявлений в подростковой среде. Практика данного направления показала свою эффектив-

ность, и по нашему мнению, данное направление нужно обязательно учитывать в процессе непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних осужденных.

4. Личностно-ориентированное направление, которое базируется на экзистенциальном подходе к воспитанию человека. Механизм реализации данного направления в процессе непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних осужденных нацелен на то, чтобы, используя различные формы воздействия, сформировать у молодого человека навыки самостоятельного принятия решений, умения решать возникающие проблемные ситуации, навыки решения проблем общения и умения вести себя в стрессовой ситуации, умения противостоять давлению группы, умения разрешать конфликтные ситуации.

Для обеспечения действенности этих направлений, по нашему мнению, будет эффективен программный метод. Общая цель программ, отражающих эти направления, – научить несовершеннолетнего правонарушителя управлять собой и объективно оценивать свои действия и поступки, развить веру в свои силы и возможности, достигнуть социально значимых результатов в жизни.

Наиболее эффективным в процессе непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних осужденных, по нашему мнению, является экзистенциальный подход к воспитанию молодежи. В его рамках важно формирование рефлексивной позиции молодого человека.

Рефлексия – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, который предполагает особое направление внимания на деятельность собственной души, а также достаточную зрелость субъекта. Рефлексия, рассматриваемая как механизм взаимопонимания, осмысление субъектом того, ка-

кими средствами он реализовал свои цели в деятельности, в общении, в поведении (М. И. Рожков).

Под *рефлексивной позицией молодого человека* понимается осознанная, устойчивая система отношений к какой-либо значимой для него проблеме, вопросу, проявляющаяся в соответствующем поведении и поступках.

По нашему мнению, главной целью процесса непрерывного социального сопровождения несовершеннолетних правонарушителей является формирование их рефлексивной позиции.

4. Педагогическое обеспечение (содержание) социального сопровождения несовершеннолетнего правонарушителя (группы правонарушителей).

1. Развитие самоуправления в коллективе несовершеннолетних осужденных.

2. Поддержка позитивного лидерства в коллективе несовершеннолетних

осужденных.

3. Формирование толерантных отношений в коллективе несовершеннолетних осужденных.

4. Развитие позитивных навыков общения в коллективе несовершеннолетних осужденных.

5. Создание молодежных объединений.

6. Профорientационная деятельность.

7. Сплочение коллектива несовершеннолетних осужденных (лагерные сборы).

8. Проведение игр, в том числе социальных (деловых, ролевых).

9. Организация волонтерской деятельности в коллективе несовершеннолетних осужденных.

10. Поддержка социально-полезных явлений в коллективе несовершеннолетних правонарушителей и ликвидация отрицательных.

Библиографический список

1. Виноградов, В. В. Педагогические основы ресоциализации осужденных в пенитенциарной социальной работе: монография / В. В. Виноградов; г. Москва, Центр современных образовательных технологий. – М. : ЦСОТ, 2011.

2. Виноградов, В. В. Концептуальные педагогические основы социального сопровождения осужденных: монография / В. В. Виноградов; Федер. служба исполнения наказаний, Владим. юрид. ин-т Федер. службы исполнения наказаний. – Владимир : ВЮИ ФСИН России, 2011.

3. Виноградов, В. В. Социальная работа в уголовно-исполнительной системе: учеб. пособие / В. В. Виноградов, В. М. Морозов; Федер. служба исполнения наказаний, Владим. юрид. ин-т Федер. службы исполнения наказаний. – Владимир : ВЮИ ФСИН России, 2009.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. Е. Я. Тищенко

Таушканова Е. А.
Красноурьинск,
Сломчинский А. Г.
Екатеринбург

Тьюторство как элемент модернизации высшего образования

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, модернизация, тьюторство.

Аннотация. В статье рассматривается вопрос о возможности использования в высшем профессиональном образовании практик тьюторства, история возникновения, цели, задачи и содержание тьюторской деятельности в условиях модернизации российского образовательного пространства.

TUTORIALS IN HIGHER EDUCATION: THE ELEMENTS OF MODERNIZATION

Taushkanova Y. A.
Krasnoturyinsk,
Slomchinsky A. G.
Yekaterinburg

Key words: higher professional education, modernization, tutorials.

Abstract. The article deals with the matter of possible use of tutorials in the system of higher professional education, the history of the question under review, objectives and contents of tutor's activity in terms of Russian educational modernization.

Модернизация высшего образования в России ставит перед Уральским федеральным университетом, вновь созданным учебным заведением, ряд новых и трудных задач, главной из которых, по словам его ректора В. А. Кокшарова, является обеспечение индустрии профессиональными кадрами.

Современное производство и эффективность работы в нем, а также растущие потребности общества в качественном высшем образовании требуют как перемен в содержании образования по линии государственного заказа, так и понимания пе-

дагогами необходимости в специальной работе при обучении каждого студента, выполнения своего рода частного заказа, эта цель в высшем образовании становится первоочередной.

Осмысление собственного образования только в логике освоения определенной государственной учебной программы не позволяет будущему специалисту брать на себя ответственность за свое образование. Ведь студента учат только тому, что считают важным и нужным преподаватели, а не он сам. И даже введение дополнительных учебных курсов в вузе не позво-

ляет полностью решить возникающие проблемы.

Очевидно, что понимание и истинное знание приходят только к тому, кто учится сам. Научиться работать самостоятельно – для студента это необходимый процесс во время всего курса обучения в университете.

Поэтому в сегодняшней образовательной ситуации становится чрезвычайно важной вторая составляющая целевых ориентаций в процессе высшего образования, а именно – осознанный заказ студента на собственный процесс образования. При этом возникают новые субъект-субъектные отношения «преподаватель – студент».

На наш взгляд, процесс профессионального самоопределения будущего специалиста не может быть естественным, стихийным процессом. Очевидно, что он должен быть педагогически организован и обеспечен. Это может быть достигнуто введением в образовательный процесс такого субъекта педагогической деятельности, как *тьютор*.

В дидактике тьютор – это позиция, сопровождающая, поддерживающая процесс самообразования, индивидуальный образовательный поиск, осуществляющая поддержку разработки и реализации индивидуальных образовательных проектов и программ. В широком смысле тьютор определяется как тот, кто сопровождает процесс освоения деятельности [2]. В определении Н. Рыбалкиной, тьютор – это позиция взрослого, который помогает учащемуся строить индивидуальную образовательную траекторию. В отличие от учителя (знающего конечную точку пути, путь и ведущего по нему), педагога (знающего путь и ведущего по нему), это тот, «кто знает, как искать путь», предметом его заботы становится процесс «формирования знания о способе образования» [4].

Тьюторство – это отдельная культу-

ра, формировавшаяся в истории параллельно культуре преподавания и обучения, ей, по крайней мере девятьсот лет. Тьютор в переводе с английского *tutor* означает «домашний учитель, репетитор, наставник, опекун». И. Д. Проскуровская, исследуя историю тьюторской системы, отметила, что впервые тьюторство возникло в виде наставничества в Британских университетах – Оксфорде (XII век) и Кембридже (XIII век) [3].

Традиционная структура тьюторской системы включала в себя три элемента:

- собственно тьюторство – коллегиальные чтения (в том числе, в ситуации полного отсутствия профессорских лекций: например, с 1700 по 1850 год в английских университетах не было публичных курсов вообще);
- руководство занятиями (кураторство), обеспечивающее учебу школяров, в том числе в каникулярное время;
- моральное наставничество, предполагающее сопровождение жизни студента в университете.

Тьютор показывал путь, выстраивал траекторию и линии освоения знания вглубь и вширь, он отвечал за индивидуальную готовность каждого школяра к сдаче экзамена, поэтому тьютора часто звали *coach (man)* – извозчик, тренер. Сдать экзамен в условиях отсутствия курсов по всем необходимым дисциплинам или выбора их из множества без тьютора было крайне затруднительно.

Тьюторы должны были обладать универсальными познаниями, передавая школяру массу всевозможных мнемотехнических приемов и правил.

Таким образом, через деятельность тьютора в классических университетах осуществлялось построение целостной панорамы изначально и сущностно разрозненного материала образования (учения, воспитания и формирования образа

жизни) и возможностей его индивидуального освоения.

И сегодня тьютор является центральной фигурой, официально признанной частью английской университетской системы. Примерно 90 % занятий в Оксфордском и 75 % в Кембриджском университете проводится тьютором с одним или двумя студентами. Он определяет и советует студенту, какие лекции и практические занятия ему лучше всего посещать, как составить план учебной работы, следит за подготовкой к экзаменам. Тьютор является самым близким советником и помощником студента.

Термин «тьютор» получил распространение в российском профессиональном образовании всего несколько лет назад. В основном, это произошло за счет развития дистанционного обучения, что несколько ограничило потенциальное значение термина. Как и многие заимствованные слова, «тьютор», подразумевает отличающееся от дословного перевода значение. Это отличие обуславливается конкретно применяемой технологией обучения, соответствующим функциональным значением и объективными потребностями рынков, вызвавшими появление новых технологий обучения.

Возникновение тьюторского движения и оформление его как педагогической практики в России тесно связано с именем д.п.н. Татьяны Михайловны Ковалевой, которая создала в г. Томск школу «Эврикар-развитие». Именно эта школа стала «рассадником» тьюторства в России. Именно в Томске стали проводиться всероссийские тьюторские конференции.

Исследованием особенностей реализации тьюторской технологии в высших учебных заведениях занимались педагоги нашей страны (М. С. Бернштейн, Н. К. Гончаров, Т. А. Ильина, Т. М. Ковалева и др.) В частности, на необходимость вве-

дения тьюторского сопровождения в отечественных университетах было указано в 1975 году на научно-методической конференции профессорско-преподавательского состава и аспирантов МГУ, и в качестве примера был приведен опыт применения тьюторского сопровождения в Англии.

Имеется и практический опыт применения тьюторского сопровождения в нашей стране. С 1993 года проводится исследовательская работа по внедрению тьюторской технологии в Новосибирском, Ростовском и Красноярском государственных университетах.

Появление в российском образовании практик тьюторства обусловлено запросом на индивидуализацию обучения на всех уровнях (в среднем образовании, высшем, послевузовском, дополнительном профессиональном), которая предполагает создание реальных условий для выхода каждого субъекта «в процесс образования как в процесс управления своей собственной образовательной траекторией» [2].

Применение тьюторской модели осмысленно в образовательных практиках, не предъявляющих жесткие нормы образовательного движения, дающие возможность выбора своего пути и самореализации. Такие практики основываются на гуманистическом подходе к пониманию человека.

Тьюторство востребовано в сферах достаточно сложного содержания, где нет однозначных методов познания, где понимание требует персональных, личных усилий.

В нашей современной образовательной ситуации можно выделить три типа различных тьюторских практик, каждый из которых предлагает собственные основания для организации различных образовательных предложений в индивидуальную образовательную программу и, соответственно, задает определенный тип тьюторского сопровождения.

Тьюторская практика открытого образования (социальный контекст)

В социальном контексте открытое образование понимается, прежде всего, как реализация политики становления открытого общества.

В этом случае главной целью открытого образования является умение жить в мире, где сосуществуют на паритетных началах разные культуры, присутствуют разные логики и разные типы мышления. Основными качествами при этом становятся толерантность, коммуникативность как умение слушать собеседника, понимать другую точку зрения и строить диалог, умение работать в группе и т. д.

Тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст)

Образование в антропологическом контексте представляется, в первую очередь, как пространство всех возможных ресурсов для собственного образовательного движения любого человека.

Главная цель образования в этом случае – научить человека максимально использовать различные ресурсы для построения своей образовательной программы. Именно он, а никто другой, являясь заказчиком на собственное образование, сам проектирует содержание своего образования и сам несет за это риски и ответственность, обладая в конечном итоге тем или иным уровнем образованности.

Тьюторская практика в этом антропологическом контексте реализует, в первую очередь, сопровождение всего процесса проектирования и построения подопечным своей образовательной программы, начиная от работы с его первичным познавательным интересом, углублением этого интереса за счет образовательных исследований или проектов, специальной работы по формированию этого проекта как образовательного, и до тьюторского кон-

сультирования в области профессиональных образовательных программ.

Тьюторская практика дистанционного образования (информационный контекст)

Главная цель в системе дистанционного образования заключается в умении жить в информационном обществе и использовать все его возможности.

На решение этой задачи начинает работать тьюторское сопровождение, помогая своему подопечному выстраивать обучение, используя навыки работы в интернет-среде [1].

Тьюторская деятельность педагога рассматривается как совместная работа преподавателя и студента по профессиональному самоопределению, как комплекс профессионально-информационных, организационно-координационных, консультативно-практических, социально-педагогических мероприятий, проводимых для оказания помощи в осознанном профессиональном выборе и подготовке студентов к будущей профессиональной деятельности.

Содержательно тьюторская деятельность включает в себя диагностически-целевой, организационно-координационный, учебно-методический, консультативно-практический компоненты [5].

На наш взгляд, основные аспекты тьюторской модели в системе профессиональной подготовки заключаются в следующем: 1. Актуализация для обучающегося поля его профессиональной деятельности: ценностные ориентации в профессии, личные предпочтения, границы деятельности, проблемы и победы в практике, соотношение профессиональных компетенций, **требуемых** практикой и личного опыта профессиональной деятельности. 2. Формирование заказа на повышения уровня квалифицированной подготовки. 3. Помощь в составлении индивидуального учебного плана. 4. Организация

процесса обучения, адекватного образовательному заказу. 5. Организация рефлексивного поля при реализации индивидуального (индивидуализированного для коллективного субъекта) учебного плана. 6. Организация условий для вхождения в адекватную профессиональную сферу и позиционирования в ней, возможности применения результатов обучения через систему образовательных событий. 7. Анализ совместно с подопечным (или группой) содержания и динамики образовательного заказа. 8. Изменение организации процесса обучения.

Основная задача тьютора при сопровождении процесса освоения новой деятельности – предъявлять социальные и культурные нормы данного способа деятельности. При этом тьютор сам должен хорошо владеть технологиями творчества, исследования, проектирования или, по крайней мере, одной из этих технологий.

Своеобразие деятельности тьютора заключается в том, что она органично сочетает в себе научную и педагогическую работу. Работа тьютора протекает в условиях общения со студентами, суть которого не исчерпывается информационным обменом. Личностное взаимодействие студента и наставника приобретает вид сотрудничества. А. Керр следующим образом комментирует роль тьюторов в учебно-воспитательном процессе: «Иметь хорошего наставника для студентов гораздо важнее, чем посещать хорошего лектора. Почти все, что изучает студент, можно получить из книг, но ничто не может заменить постоянного общения с человеком, который учит его мыслить и постоянно организовывать работу» [1].

Как сопровождающий профессиональное развитие, тьютор организует ситуации самоопределения, самоосуществления, самореализации человека в профессии, помогая ему разрабатывать инди-

видуальные образовательные программы, обеспечивая его профессиональные пробы, создавая места для профессионального позиционирования.

Как организатор сетей профессионального развития субъектов, тьютор работает с образовательными ресурсами, квалифицируя их, оформляя их и управляя движением ресурса (накоплением, организацией, мониторингом и употреблением).

Исследователи выделяют следующие функции тьютора: методическая; контрольно-диагностическая; учебная; проекторочная; консультационная; организаторская; аналитическая; маркетинговая; мотивационная; рефлексивная [5].

Тьюторская деятельность, базирующаяся на личностно ориентированном, гуманистическом и системном подходах, включает в себя четыре этапа:

- подготовительный (диагностика интересов, потребностей, способностей студентов и разработка учебно-методического обеспечения);
- начальный (получение студентами под руководством тьютора профессионально интересующей информации);
- основной (осуществление консультативно-практической деятельности по профессиональному самоопределению и разработке индивидуальной образовательной траектории);
- рефлексивный (самооценка студентами своей образовательной деятельности, обсуждение образовательных целей и перспектив).

В заключение – о проблемах, которые выдвигает перед нами история.

Дидактика со времен Коменского породила множество методик, касающихся возрождения активной позиции ученика и различных форм самообучения под руководством учителя (метод проектов и индивидуальных планов, коллективного творческого воспитания и комплексной

системы обучения). Но все эти методы – методы обучения.

Культура самообразования в нашей истории не позволила оформиться фигуре тьютора в системе высшего образования. Триединство воспитания разума, воли и сердца не находят сегодня ни единого пространства, ни фигуры, которая бы совмещала вместе эти процессы в своей деятельности. Сегодня возникает необходимость возрождения именно классической тьюторской позиции, очного тьюторства.

Тьютор – фигура посредника между свободными личностями в пространстве образования. Университетское образова-

ние – образование универсальное, именно оно дает возможность сделать знание личностным, действенным, и тем самым в нем появляется место для деятельности тьютора.

Сегодня, с одной стороны, Россия становится частью глобального общества, воспринимая его ценности, а с другой, она не сможет стать его полноправным членом, если не привнесет свои ценности в мировое сообщество. Именно тьюторство может стать одной из точек модернизации высшего образования, в которой сойдутся приоритеты российского и общемирового образовательного пространства.

Библиографический список

1. Долгоруков, А. М. Практическое руководство для тьютора системы Открытого образования на основе дистанционных технологий / А. М. Долгоруков. – М : ЦИТО, 2002.
2. Ковалева, Т. М. Идея тьюторства как идея работы с индивидуальной образовательной траекторией / Т. М. Ковалева. Томск, 1997. – С. 89.
3. Проскуровская, И. Д. Опыт реконструкции исторических оснований тьюторства (на материале истории английских университетов) / И. Д. Проскуровская // Вестник Томского гос. ун-та. – 2009. №2 (6). – С. 73 –81.
4. Рыбалкина, Н. В. Педагогика самоопределения. Основания для проектирования / Н. В. Рыбалкина // Н. В. Рыбалкина // Сб. науч. труд. По материалам II научно-практической конференции. – Томск, 1997. – С. 23.
5. Челнокова, Е. А. Сущность и содержание тьюторской деятельности в условиях профильного обучения / Е. А. Челнокова // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова: Научно-методическое издание. – Кострома, 2009. – № 4. – С. 16–18.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Т. С. Дорохова

Тищенко Е. Я.
Екатеринбург

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ РАЗНОВОЗРАСТНЫХ ОСУЖДЕННЫХ К ОСВОБОЖДЕНИЮ ИЗ ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Ключевые слова: осужденные, социально-психологические проблемы, пенитенциарная и постпенитенциарная реабилитация.

Аннотация. Статья посвящена проблемам социально-психологической реабилитации осужденных в пенитенциарный и постпенитенциарный период, необходимости учета в составлении программ ресоциализации осужденного его возрастных особенностей и степени криминальной зараженности.

Tishchenko H. Ya.
Yekaterinburg

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF PREPARATION FOR THE RELEASE OF PRISONERS OF DIFFERENT AGES FROM PRISON

Keywords: convicted people, social and psychological problems, penitentiary and post-penitentiary rehabilitation.

Summary: The article deals with the problems of social and psychological rehabilitation of prisoners in penitentiary and post-penitentiary period, the need for registration of the convicted person's age characteristics and extent of the criminal contamination in the programming of his resocialization.

По состоянию на 1 декабря 2012 года в 739 исправительных колониях уголовно-исполнительной системы России (для лиц старше 18 лет) отбывали наказание 589,6 тысячи человек, кроме того, в 46 воспитательных колониях для несовершеннолетних – 2,3 тысячи человек. Ежегодно из пенитенциарных учреждений освобождается около 25–30 % общего числа лиц, осужденных за совершенные преступные деяния. Так, в Свердловской области из мест лишения свободы в 2012 году освобоодилось более 10 тысяч осужденных. К сожа-

лению, около 40 % освободившихся лиц вновь совершают преступления, причем треть из них – в первые месяцы по освобождению из мест лишения свободы.

Не случайно в Уголовно-исполнительном кодексе РФ закреплено то, что «уголовно-исполнительное законодательство Российской Федерации имеет своими целями исправление осужденных и предупреждение совершения новых преступлений как осужденными, так и иными лицами». Подготовка к освобождению завершает процесс исправительной работы с

осужденными в условиях их изоляции от общества. Качество столь важной социальной работы может быть обеспечено только при индивидуальном подходе к осужденным, их психологическим и разновозрастным проблемам, учете деятельности всех специалистов – пенитенциариев реабилитационного потенциала осужденных. В круг психологических проблем, связанных с подготовкой осужденных к освобождению из мест лишения свободы, традиционно включают неумение перестроиться с поведенческих стереотипов, присущих замкнутой искусственной среде – социальной изоляции, которой и является исправительная колония, – на штампы поведения, характерные для обычной внепенитенциарной жизни. Данное обстоятельство обычно проявляется в коммуникативных проблемах осужденных, повышенной замкнутости, тревожности, демонстративном поведении в сочетании с инфантильностью. В качестве профилактических мероприятий предлагаются психологические тренинги, направленные на личностный рост, на вторичную профилактику наркомании и алкоголизма.

Необходимо отметить, что по статистическим данным около 70 % всех преступлений совершаются лицами, находящимися в состоянии алкогольного, токсичного или наркотического опьянения. Кроме того, в подготовке осужденных к освобождению предполагается сотрудничество специалистов пенитенциарных учреждений с гражданскими социальными службами (например, с центрами занятости, социальной защиты), общественными и религиозными организациями.

Такое социальное партнерство, с одной стороны, позволяет расширить круг разнопрофильных специалистов, участвующих в процессе ресоциализации, с другой стороны, обеспечить связь пенитенциар-

ного и постпенитенциарного пространства для осужденных, что, в свою очередь, позволит снизить адаптационный стресс в первые дни после освобождения.

В процессе подготовки к освобождению необходимо дифференцировать осужденных по важным для реабилитации критериям, учитывать индивидуальные особенности при разработке программ работы.

Работая с многократно судимыми осужденными, необходимо учитывать психологическую природу положительных установок, которые могут быть следствием только страха перед еще более тяжелым наказанием и психологической усталости от скитания по тюрьмам и колониям, и, кроме того, возрастную обусловленность неконструктивной адаптации в обществе. Хотя у осужденных этой категории крайне невелика вероятность правопослушного образа жизни, а значит, и длительность постпенитенциарного пространства, психолог, как и социальный работник, призваны оказывать помощь всем лицам, готовящимся к освобождению. Для представителей этой категории осужденных характерны либо повышенная тревожность как отражение понимания их неприспособленности к существованию вне условий регулярного контроля, так и неадекватная оптимистичность как следствие личностной незрелости и неумения трезво оценивать окружающую обстановку.

Кроме того, многократно судимые осужденные, как правило предпенсионного или пенсионного возраста, имеют серьезные хронические заболевания, у многих отсутствуют социально-полезные связи. Помощь в этих случаях может выражаться в виде своевременного информирования осужденного о возможностях проживания и работы в районах с низкой степенью урбанизации и наличии в этих районах мест работы (как правило, низкоквалифицированной), а также оформлением

путевок по социально-медицинским показателям для дальнейшего проживания бывших осужденных в учреждениях социальной защиты.

Мотивация правоупослушного поведения группы осужденных, вторично отбывающих наказание, зачастую ситуативная и связана с режимом учреждений, где ранее отбывал наказание осужденный. Социальные установки отражают неустойчивый характер ориентации личности: стремления в будущем избежать усиления санкций со стороны государства (удовлетворять имеющиеся потребности, чаще всего самые примитивные), при этом не прилагать особых усилий для сохранения правоупослушного образа жизни.

Большую помощь в решении вопросов укрепления социально конструктивной адаптации на свободе в плане поддержки и создания позитивных перспектив трудового и бытового устройства в постпенитенциарный период могут оказать как специалисты служб занятости, так и специалисты муниципальных социальных служб. Специалисты подобных организаций имеют возможность начинать работу с осужденными в исправительном учреждении за 6 месяцев до освобождения в «Школе освобождающегося», а также с родственниками осужденных, подготавливая тем самым позитивную социальную среду для первичной адаптации, освобождающегося лица.

Думается, что подключение к работе с осужденными «внешних» специалистов должно начинаться с первых дней нахождения осужденного в условиях изоляции, т. к. успешность первичной социально-психологической адаптации осужденного к среде исправительного учреждения во многом определяет и эффективность последующих этапов его ресоциализации. Крайне важным в работе с группой вторично осужденных лиц является создание структуры, которая по своему значению

была бы промежуточной между колонией как сферой полного государственного контроля, обеспечивающей социальную изоляцию, и ситуацией полной свободы действий. Как правило, основная проблема для осужденных – слабые навыки самодисциплины. Поэтому необходимо создать «промежуточное звено», в котором осужденные, добровольно делегируя государству часть свободы (подчиненность распорядку дня, ограничение в употреблении алкогольных напитков и т. д.) получали бы льготы в трудоустройстве, временное жилье, помощь специалистов в решении социально-психологических, медицинских и юридических вопросов. Такими учреждениями должны стать «Центры социальной реабилитации лиц, освобожденных из мест лишения свободы», которые должны быть открыты во всех крупных городах страны и, естественно, иметь статус государственных учреждений.

К сожалению, необходимо отметить увеличение числа осужденных, отбывающих наказания в исправительных учреждениях, имеющих психическую патологию. Естественно, такие осужденные испытывают дополнительные трудности в конструктивной адаптации. Поэтому с лицами, имеющими нарушение мышления (олигофрении) и патологические особенности характера (психопатии), необходимо проведение индивидуальной работы с учетом имеющихся у них социально-психологических особенностей. Для олигофренов должны создаваться обучающие группы, в которых они могли бы усвоить поведенческие штампы решения основных возникающих проблем. Осужденные, страдающие психопатией, нуждаются в тренингах бесконфликтного общения. Необходимо отметить некоторые позитивные сдвиги в работе с олигофренами в условиях пенитенциарного учреждения. Так, в соответствии с Уголовно-

исполнительным кодексом, осужденные до 30-летнего возраста, не имеющие полного общего образования, обязаны учиться в школе при учреждении. Обычно в таких школах предусмотрено обучение осужденных, начиная с программы 5 класса. Однако учитывая серьезные социально-психологические проблемы у части осужденных, а также их педагогическую запущенность, в ряде «пенитенциарных» школ открыты коррекционные классы, обучение в которых начинается с программы 1 класса.

Психологические проблемы лиц, осужденных впервые, связаны с вероятностью кратковременного «срыва» положительной адаптации. Необходимо создание системы социальной поддержки каждого осужденного, причем помощь должна оказываться индивидуально с учетом актуальных социально-психологических проблем. Безусловно, что эффективность исправительного воздействия при подготовке осужденных к освобождению была бы значительно выше, если бы была четко отлажена система исследований постпенитенциарных проблем, нерешенность которых способствует совершению новых преступлений бывшими осужденными. Отсутствие комплексных исследований причин повторной преступности, в том числе и региональных аспектов, не позволяет определить результативность деятельности исправительной системы и всех организаций, работающих с бывшими осужденными в постпенитенциарный период. Кроме того, анализ статистики рецидивов мог бы обеспечить научно обоснованную коррекцию подготовки осужденных к освобождению для ее оптимизации.

Необходимо отметить, что, несмотря на то что в последние годы число несовершеннолетних осужденных, содержащихся в воспитательных колониях страны, снизилось, уровень преступности среди данной категории осужденных и наруше-

ний установленного порядка отбывания наказаний значительно повысился. Характеристика личности несовершеннолетнего осужденного во многом обусловлена особенностями подросткового возраста, который отличается бурным физическим развитием организма, энергией, инициативностью, активностью личности. Повышенная возбудимость, неуравновешенность, преобладание процессов возбуждения над торможением являются основными причинами правонарушений. Многим из осужденных, особенно, бывшим воспитанникам детских домов, присущ конформизм, т. е. некритическое принятие существующего порядка вещей, приспособление к нему, отказ от выработки собственной позиции.

Кроме того, восприимчивость и впечатлительность способствуют формированию основ мировоззрения, черт характера, свойств и качеств личности. Некритическое отношение к себе, неадекватная оценка действительности приводят к нравственной неустойчивости несовершеннолетних осужденных, которая снижает эффективность социальной регуляции поведения и затрудняет формирование общественно полезных установок, взглядов и убеждений. В то же время нравственная неустойчивость, стремление к беззаботной жизни, повышенная чувствительность к ситуационным влияниям, низкий культурный и образовательный уровень несовершеннолетних осужденных расшатывают моральную саморегуляцию, обеспечивая переход от безнравственных поступков к противоправному поведению.

У несовершеннолетних осужденных идет процесс интенсивного формирования воли и волевых качеств. В этот период воспитанники, начиная осознавать себя как личность, способны к самовоспитанию, беря за образец сильных и волевых людей.

Однако внешняя форма часто заслоняет у них содержание поступков, их нравственную направленность. Поэтому нередко нравственным образцом для них становятся приверженцы уголовной романтики.

Существуют различные формы и методы работы с несовершеннолетними осужденными. Достаточно эффективны в подготовке данной категории осужденных к освобождению социально-психологические тренинги, основные задачи которых:

- развитие и коррекция представлений о себе;
- познание других людей, формирование гуманистической установки по отношению к ним;
- развитие адекватной самооценки и уверенности в себе;
- прояснение и формирование жизненных планов;
- развитие коммуникативных навыков;
- развитие жизненных умений

(устанавливать контакт с людьми, решать вопросы трудового и бытового устройства, разрешать конфликтные ситуации некриминальным способом).

В практику деятельности воспитательных колоний уже внедрены новые для уголовно-исполнительной системы элементы: пенитенциарная психология, длительные свидания в колонии и за ее пределами, краткосрочные и длительные отпуска, в том числе с выездом к месту жительства, телефонные переговоры с родственниками, вывод осужденных на зрелищные и спортивные мероприятия за пределы колонии. Все выше перечисленные методы адаптации при системном и профессиональном подходе способствуют повышению эффективности не только социальной адаптации несовершеннолетних преступников к условиям изоляции, но и ресоциализации подростков в постпенитенциарный период.

Библиографический список

1. Романова, Л. И. Проблема реабилитации лиц, многократно судимых / Л. И. Романова // Правовая реформа и актуальные вопросы борьбы с преступностью. – Владивосток : ДВГУ, 1994. – С. 175.
2. Социальная работа в уголовно-исполнительной системе: учеб. пособие / С. А. Лузгин, М. И. Кузнецов и др. – Рязань : Академия права и управления ФСИН, 2005. – 355 с.
3. Социальная работа с осужденными: учеб. пособие. – М. : Изд-во МГСУ, 2002. – 256 с.
4. Социализация и адаптация подростков и молодежи, освобождающихся из мест лишения свободы: Материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Екатеринбург, 20–21 ноября 2008 г. / под ред. Е. Я. Тищенко. – М., 2008. – 186 с.
5. Ширшов, В. Д. История социальной работы [Текст] : учеб. пособие / В. Д. Ширшов. – Екатеринбург : [б. и.], 2002. – 252 с.

Интернет-ресурсы

1. <http://www.consultant.ru/>
2. <http://www.fsin.su>

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. В. Д. Ширшов



ТИЩЕНКО ЕЛЕНА ЯКОВЛЕВНА

Доктор педагогических наук, профессор
кафедры технологий социальной работы
Института социального образования
Уральского государственного педагогического
университета

Тищенко Елена Яковлевна окончила Уральский политехнический институт имени С. М. Кирова. В Институте социального образования Уральского государственного педагогического университета работает с 2007 года в должности профессора кафедры технологий социальной работы Института социального образования, имея ученую степень доктора педагогических наук.

Елена Яковлевна преподает учебную дисциплину «Технология социальной работы» в рамках подготовки студентов по специальности «Социальная работа», руководит научно-исследовательскими работами студентов. Сфера научного исследования лежит в области социальной реабилитации осужденных в пенитенциарный и постпенитенциарный период. Профессор активно участвует в работе методологических и методических семинаров, которые проводятся в Институте социального образования для преподавателей.

Тищенко Е. Я. опубликовано более 80 научных работ, в т. ч.:

- монография «Теория и практика социально-педагогической реабилитации осужденных»;
- курс лекций «Социальная педагогика», рекомендованный Министерством образования РФ;
- учебное пособие «Правоведение для студентов факультетов социальной педагогики и социальной работы»;
- учебное пособие «Социальная работа в уголовно-исполнительной системе» и др.

В настоящий период Е. Я. Тищенко проходит службу в уголовно-исполнительной системе РФ с июня 1996 года. В должности начальника пресс-службы организационно-аналитического управления ГУФСИН России по Свердловской области находится с февраля 2005 года. С учетом деловых и личных качеств в сентябре 2007 года была назначена на должность заместителя начальника организационно-аналитического управления ГУФСИН России по Свердловской области. В соответствии с должностными инструкциями, полковник внутренней службы Тищенко Е. Я. руководит пресс-службой ГУФСИН России по Свердловской области и редакцией многотиражной газеты «Зона», участвует в разработке информационной политики ГУФСИН России по Свердловской области, занимается взаимодействием со средствами массовой информации.

Пресс-службой ГУФСИН России по Свердловской области организовано обязательное освещение в СМИ всех социально-значимых мероприятий, проводимых в учреждениях

ГУФСИН России по Свердловской области, как для осужденных, так и для сотрудников. Организовано сотрудничество с Уполномоченным по правам человека в Свердловской области, Департаментом информационной политики Губернатора Свердловской области, общественной наблюдательной комиссии по соблюдению прав человека в местах принудительного содержания Свердловской области.

В рамках сотрудничества ГУФСИН и Свердловской киностудии Тищенко Е. Я. оказывала практическую помощь режиссеру Котельниковой Л. Д. в создании фильмов «Обречены жить вместе» и «Торопитесь делать добро» о сотрудниках ГУФСИН. В 2011 году эти работы были отмечены жюри ведомственного кинофестиваля и премией Директора ФСИН. В декабре 2011 года в Санкт-Петербурге прошел первый международный кинофестиваль «Надежда», по итогам которого фильм уральского режиссера «Торопитесь делать добро» завоевал приз в номинации «Лучший историко-публицистический фильм».

В октябре 2011 года многотиражная газета для осужденных «Зона» была награждена дипломом лауреата XII городской выставки-конкурса «Пресса-2011. Итоги года» в номинации «Востребованные издания года» за социально-реабилитационную помощь и поддержку граждан в деле защиты их прав и свобод.

Тищенко Е. Я. руководит программой «Территория ГУФСИН» (учредитель – ГУФСИН России по Свердловской области, программа выходит в эфире «Областного телевидения» с 04.04.2009 г.). Телевизионная программа «Территория ГУФСИН» стала дипломантом XII Международного фестиваля детективных фильмов «DetectiveFEST» в номинации «Преступление и наказание» (фестиваль прошел в Москве с 21 по 25 апреля 2010 года). В 2011 году вышло 20 выпусков (с 33 по 52) программы «Территория ГУФСИН».

Благодаря целенаправленной работе пресс-службы ГУФСИН и редакции газеты «Зона» уголовно-исполнительная система Свердловской области стала более открытой для общества, что положительно сказалось на формировании адекватного отношения общественности к деятельности системы исполнения наказаний.

Елена Яковлевна прекрасно сочетает службу в уголовно-исполнительной системе с преподавательской и научной деятельностью. За плодотворный творческий труд в области науки и за руководство научно-исследовательской работой студентов неоднократно награждалась Почетными грамотами и благодарностями Уральского государственного педагогического университета.

РЕГИОНАЛЬНАЯ ОЛИМПИАДА УЧАЩИХСЯ УЧРЕЖДЕНИЙ ОБЩЕГО, НАЧАЛЬНОГО И СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ «ЗЕМЛИ УРАЛЬСКОЙ САМОРОДКИ»

В 2008 году коллектив Института социального образования УрГПУ выступил инициатором разработки и реализации долгосрочного проекта - Региональной олимпиады учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования «Земли Уральской самородки». Непосредственными организаторами по настоящее время выступают сотрудники научного отдела и воспитательного отдела Института социального образования.

В декабре 2008 года на базе Института социального образования УрГПУ прошла I Региональная олимпиада учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования «Земли Уральской самородки», целью которой стало выявление талантливой молодежи и создание условий для раскрытия интеллектуального и творческого потенциала. В организации и проведении олимпиады приняли участие студенты в качестве кураторов команд-участниц, преподаватели и сотрудники ИСОбр.



В декабре 2009 года (4.12–5.12.2009) на базе Института социального образования УрГПУ прошла II Региональная олимпиада «Земли Уральской самородки». В олимпиаде приняло участие 22 команды из городов Свердловской области, в т. ч. г. Екатеринбург. В программу были включены следующие конкурсы: «Визитная карточка», «Интеллектуальное айкидо», компьютерное тестирование (тема тестирования каждый год меняется), конкурс сказок на иностранном языке, конкурс социальной рекламы.

В декабре 2010 года (3.12–4.12.2010) прошла III Региональная олимпиада учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования «Земли Уральской самородки», в которой приняло участие 20 команд - представители городов Свердловской области и Уральского федерального округа.

Традиционными уже стали конкурсы «Визитная карточка», «Интеллектуальное айкидо», компьютерное тестирование и др.



Участники олимпиады – учащиеся МБОУ СОШ № 8, п. Буланаш, Артемовский р-н

В декабре 2011 года (9.12–10.12.2011) прошла IV Региональная олимпиада «Земли Уральской самородки», в которой приняло участие 60 команд – представители образовательных учреждений Уральского федерального округа (30 команд – представители общеобразовательных учреждений – школ, гимназий, лицеев; 30 команд – представители учреждений начального и среднего профессионального образования). Это была самая масштабная по численности команд олимпиада.



Организаторы олимпиады 2011 года: Чехова Антонина Петровна (слева), Зайцева Анна Юрьевна (справа), студентки Института социального образования

В январе – феврале 2013 года (31.01–01.02.2013) прошла V юбилейная Региональная олимпиада учащихся учреждений общего, начального и среднего профессионального образования «Земли Уральской самородки», в которой приняло участие 40 команд. Многие команды участвуют в данной олимпиаде уже не первый раз.

Программу Олимпиады открывал уже традиционный конкурс «Визитная карточка». В этом году участники готовили свое выступление на тему «Урал-Travel: от прошлого к будущему». Также команды показали свою смекалку и сообразительность в конкурсе «Интеллектуальное айкидо». В конкурсе на английском языке ребята проявили свои знания в письменной форме и устной. Затем участникам было предложено тестирование по истории России (до 21 века) и обществознанию; диктант по русскому языку (тема диктанта связана с историей Урала). После конкурсной программы участники Олимпиады активно участвовали в работе мастер-классов: «Тайм-менеджмент», «Основы социального проектирования».

Новационной для Олимпиады стала интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?», которая была проведена вне конкурсной программы и победители награждались отдельно.



Интеллектуальная игра «Что? Где? Когда?»

Руководители команд приняли участие в работе круглого стола, обсудив важные вопросы, связанные с перспективами развития образования; требованиями к методической и научно-исследовательской работе учителей и преподавателей и т. п.

Таким образом, данный проект показал хорошие результаты за пять лет его реализации, став имиджевым мероприятием. Мы надеемся на дальнейшее сотрудничество с нашими друзьями и коллегами! Также приглашаем к сотрудничеству с нами и нашим Институтом социального образования представителей, специалистов и обучающихся образовательных учреждений всех типов и видов.

Голомолзина Анна, Коротун Анна

- Виноградов Виктор Викторович** заслуженный учитель Российской Федерации, доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры пенитенциарной педагогики, психологии и социальной работы Владимирского юридического института ФСИН России (Владимир)
адрес: 600020, г. Владимир, ул. Б. Нижегородская, д. 67-Е
e-mail: lumex2006@mail.ru
- Коротун Анна Валериановна** кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой рекламы и связей с общественностью Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 149
e-mail: korotun83@bk.ru
- Ларионова Светлана Олеговна** психолог, старший преподаватель кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26
e-mail: svetlana@uspu.ru
- Силенков Виктор Иванович** кандидат педагогических наук, доцент кафедры БТС И ФП Кузбасского института ФСИН России (Новокузнецк)
адрес: 664066, г. Новокузнецк, Кемеровская область, пр. Октябрьский, д. 49
e-mail: Silenkov61@gmail.com
- Сломчинский Анатолий Геннадий** доктор педагогических наук, профессор Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (Екатеринбург)
адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19
e-mail: slomchinskij@rambler.ru
- Строева Галина Владимировна** кандидат педагогических наук, эксперт автономной некоммерческой организации «Центр социальной реабилитации правонарушителей и профилактики преступности «Криминон СНГ» (Москва)
адрес: 129301 г. Москва, «Криминон СНГ», а\я 19
e-mail: info@gvstroeva.ru
- Таушканова Екатерина Анатольевна** старший преподаватель, аспирант Уральского федерального университета имени первого Президента России Б.Н. Ельцина (филиал в г. Краснотурьинске) (Екатеринбург, Краснотурьинск)
адрес: 620002, г. Екатеринбург, ул. Мира, д. 19
e-mail: coffeelover@yandex.ru

**Тихомиров
Сергей
Александрович** кандидат филологических наук, докторант кафедры русского языка Московского педагогического государственного университета (Москва)
адрес: 119991, Москва, ул. Малая Пироговская, д.1, стр. 1
e-mail: quantor@inbox.ru

**Тищенко
Елена
Яковлевна** заместитель начальника организационно-аналитического управления ГУФСИН России по Свердловской области, полковник внутренней службы, доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26
e-mail: yelenat@mail.ru

**Ширшова
Светлана
Станиславовна** выпускница Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 149
e-mail: korotun83@bk.ru

- Vinogradov Victor Victorovich** Honored Teacher of the Russian Federation, Doctor of Pedagogy, assistant professor, professor of Penal pedagogy, psychology and social work department of Vladimir legal institute of FPS of Russia (Vladimir)
address: 600020, Vladimir, G. Nizhegorodskaya street, 67-E
e-mail: lumex2006@mail.ru
- Korotun Anna Valerianovna** Ph.D., assistant professor, Head of Public relations and advertising department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 149
e-mail: korotun83@bk.ru
- Larionova Svetlana Olegovna** Psychologist, senior lecturer of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26
e-mail: svetlana@uspu.ru
- Silenkov Victor Ivanovich** Ph.D., assistant professor of TSM and PT department of Kuzbass institute of FPS of Russia (Novokuznetsk)
address: 664066, Novokuznetsk, Kemerovo region, Oktyabrskiy street, 49
e-mail: Silenkov61@gmail.com
- Slomchinskiy Anatoliy Gennadievich** Doctor of Pedagogy, professor of Ural federal university named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (Yekaterinburg)
address: 620002, Yekaterinburg, Mira street, 19
e-mail: slomchinskij@rambler.ru
- Stroeва Galina Vladimirovna** Ph.D., expert of independent non-profit organization «Center for social rehabilitation of offenders and crime prevention» «Criminon CIS» (Moscow)
address: 129301 Moscow, «Criminon CIS», PO Box 19
e-mail: info@gvstroeva.ru
- Taushkanova Yekaterina Anatolievna** Senior lecturer, postgraduate of Ural federal university named after the first President of Russia B. N. Yeltsin (branch in Krasnoturyinsk) (Yekaterinburg, Krasnoturyinsk)
address: 620002, Yekaterinburg, Mira street, 19
e-mail: coffeelover@yandex.ru
- Tihomirov Sergey Alexandrovich** Candidate of Philological Sciences, doctoral student of The Russian language department of Moscow state pedagogical university (Moscow)
address: 119991, Moscow, Malaya Pirogovskaya street, 1, building 1
e-mail: quantor@inbox.ru

**Tischenko
Elena
Yakovlevna**

Deputy Head of the organizational and analytical management of the Main office of the FPS of Russia in Sverdlovsk region, colonel of internal service, Doctor of Pedagogy, professor of Technology of social work department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26
e-mail: yelenat@mail.ru

**Shirshova
Svetlana
Stanislavovna**

Graduate of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 149
e-mail: korotun83@bk.ru

Содержание журнала «Вестник социально-гуманитарного образования и науки» представлено несколькими тематическими направлениями:

- 09.00.05 – социальная философия;
- 09.00.13 – философия культуры, философская антропология;
- 09.00.14 – философия религии и религиоведение;
- 08.00.01 – экономическая теория;
- 08.00.05 – экономика и управление народным хозяйством;
- 22.00.01 – теория, методология и история социологии;
- 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования;
- 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования);
- 13.00.05 – теория, методика и организация социально-культурной деятельности;
- 13.00.08 – теория и методика профессионального образования;
- 19.00.01 – общая психология, психология личности, история психологии;
- 07.00.02 – отечественная история;
- 07.00.09 – всеобщая история;
- 12.00.01 – теория и история права и государства;
- 12.00.03 – гражданское право;
- 23.00.02 – политические институты, этнополитическая конфликтология, национальные и политические процессы и технологии.

Журнал выходит с **периодичностью** 4 номера в год. В нем публикуются статьи, обзоры и другие авторские материалы, представляющие научный и практический интерес по проблематике журнала. На основании рецензирования публикуются только те статьи, которые отвечают критериям актуальности, новизны, практической значимости и соответствуют проблематике разделов журнала.

Основные рубрики журнала:

- «Социально-гуманитарные исследования»;
- «Социально-гуманитарные технологии»;
- «Социально-гуманитарное образование».

Редколлегия приглашает к размещению публикаций в журнале представителей различных научных школ и направлений, учреждений образования, культуры, социальных учреждений, общественных организаций.

Статьи аспирантов публикуются бесплатно.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала.

Редколлегия журнала оставляет за собой право отклонять представленные материалы, если они не соответствуют установленным требованиям.

После выхода журнала автору отправляется то количество печатных экземпляров, которое указано в заявке.

Требования к оформлению статей:

- Рекомендуемый объем статьи – от 5 до 12 страниц.
- Статья должна обязательно иметь УДК, рубрику ГСНТИ и код ВАК.
- На русском языке оформляются ФИО автора (авторов), город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов, текст статьи, библиографический список.
- На английском языке: ФИО автора (авторов), сведения об авторе, город, название статьи прописными буквами, аннотация (до 300 знаков), список ключевых слов.
- Рукопись представляется в электронном виде в формате MSO Word (любой версии) или совме-

стимого редактора.

- Текст должен быть набран шрифтом Times New Roman, кеглем (высота букв) 14pt, междустрочный интервал «полуторный»; начертание обычное; формат – А4; все поля – 2 см; абзацный отступ – 1,0.

- Обозначениям единиц измерения различных величин, сокращениям типа «г.» (год) должен предшествовать знак неразрывного пробела (см. «Вставка» - «Символы»), отмечающий наложение запрета на отрыв их при верстке от определяемого ими числа или слова, то же самое относится к набору инициалов и фамилий.

- При использовании в тексте кавычек применяются так называемые типографские кавычки («»).

- Тире обозначается символом « - » (короткое тире с пробелами); дефис «-» (без пробелов).

- Все сокращения при первом употреблении должны быть полностью расшифрованы, за исключением общепринятых сокращений.

- Информация о грантах и благодарностях приводится в виде сноски в конце первой страницы статьи.

- Картинки располагаются в тексте в необходимом месте, а также присылаются отдельными файлами в формате jpg.

- Все ссылки на источники даются в тексте статьи в квадратных скобках через запятую (указываются номер источника, номер страницы), например: [1, с. 98]. Ссылки на литературу приводятся в конце статьи под названием «Библиографический список» в алфавитном порядке. Оформление списка литературы производится в соответствии с ГОСТ 7.1-2003 «Библиографическая запись».

Материалы присылаются на электронный адрес редакции журнала:

s-h_vestnik@rambler.ru в файле расширения doc, docx, rtf.

Для публикации статьи необходимо представить в редакцию:

- Текст статьи в печатном и электронном варианте с приложением сведений об авторе.

- Заявку (на русском и английском языках), заполненную в соответствии с формой, предложенной ниже (Приложение).

- Отзыв-рекомендацию научного руководителя, заверенный печатью – для магистрантов, аспирантов, докторантов и соискателей.

Публикация статьи платная. Договор, счет, акт выполненных работ высылается автору редакцией после принятия материалов к публикации.

Приложение

ЗАЯВКА

Ф.И.О. полностью	
Название статьи	
Ученая степень, ученое звание	
Место работы, должность	
Почтовый адрес, e-mail, конт. тел.	
Наименование рубрики, в которую направляется статья	
Количество экземпляров журнала	

Контакты:

Ларионова Ирина Анатольевна, доктор педагогических наук, профессор, зам. главного редактора

E-mail: isobr@uspu.ru

Коротун Анна Валериановна, кандидат педагогических наук, доцент, ответственный редактор

E-mail: korotun83@bk.ru

620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26

УрГПУ, Институт социального образования, к. 149

Тел.: 8 (343) 235-76-81, факс 8 (343) 336-13-50

Будем рады сотрудничеству с Вами!

Научное издание

ВЕСТНИК СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
2013. № 1

Редактор А. В. Коротун
Корректор Ю. А. Мухина
Компьютерная верстка Ю. А. Мухиной

Подписано в печать 15.03.2013. Формат 60x84/8.
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Book Antiqua». Печать на ризографе.
Усл. печ. л. 11,5. Уч.-изд. л. 5,8. Тираж _____ экз. Заказ № _____.

Отпечатано в типографии
ООО «Издательство УМЦ УПИ»
620078, г. Екатеринбург, ул. Гагарина 35а, оф. 2.
Тел.: (343) 362-91-16, 362-91-17