

**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](http://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**

<b>ОБРАЩЕНИЕ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА.....</b>	<b>3</b>
<b><u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ</u></b>	
<b>Герт В.А.</b> Экзистенциальная перспектива деятельностного подхода в развитии субъектности человека .....	<b>4</b>
<b>Ильницкая В.А., Толмачева В.В.</b> Девиантное поведение подростков: понятие, признаки, особенности .....	<b>13</b>
<b><u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ</u></b>	
<b>Дегтерев В.А.</b> Модульно-рейтинговые технологии в профессиональной подготовке специалистов в вузе.....	<b>19</b>
<b>Москвина Е.В.</b> Трудовая деятельность в реабилитации девиантных подростков в учреждении закрытого типа .....	<b>27</b>
<b><u>СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ</u></b>	
<b>Дорохова Т.С., Кудрявцева Е.О.</b> Социально-педагогическая деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении .....	<b>37</b>
<b>Тоистева О.С.</b> Осознанное целеполагание в готовности выпускника вуза к профессиональной социально-педагогической деятельности .....	<b>41</b>
<b>Ячменева М.В., Ахьямова И.А.</b> Защита прав несовершеннолетних как основное стратегическое направление деятельности социальных служб и органов власти Свердловской области.....	<b>46</b>
<b>ЛИЦА СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ .....</b>	<b>51</b>
<b>ПРОЕКТЫ .....</b>	<b>52</b>
<b>СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ .....</b>	<b>63</b>
<b>INFORMATION ABOUT THE AUTHORS .....</b>	<b>65</b>
<b>ИНФОРМАЦИЯ ДЛЯ АВТОРОВ .....</b>	<b>66</b>

# 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.	доктор социологических 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!**

Продолжаем сотрудничать с вами и публиковать самые актуальные материалы, которые будут полезны как молодым ученым, так и опытным авторам.

Первый раздел «Социально-гуманитарные исследования» открывает кандидат философских наук В.А. Герт, в статье которого раскрывается сущность экзистенциальной перспективы деятельностного подхода в развитии субъектности человека. Вопросу о понятии, признаках, особенностях девиантного поведения посвящают свой материал В.А. Ильницкая и В.В. Толмачева.

В разделе «Социально-гуманитарные технологии» представлено описание модульно-рейтинговых технологий в профессиональной подготовке специалистов в вузе (В.А. Дегтерев). К роли трудовой деятельности в реабилитации девиантных подростков в учреждении закрытого типа обращается Е.В. Москвина.

Раздел «Социально-гуманитарное образование» открывает статья Т.С. Дороховой и Е.О. Кудрявцевой о социально-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении. О.С. Тоистева рассуждает об осознанном целеполагании в готовности выпускника вуза к профессиональной социально-педагогической деятельности. Вопросу защиты прав несовершеннолетних как основному стратегическому направлению деятельности социальных служб и органов власти Свердловской области посвящают свою статью М.В. Ячменева и И.А. Ахьямова.

Приглашаем наших читателей к активному сотрудничеству.

*С уважением, Борис Михайлович Игошев*

*Герт В.А.*

Екатеринбург

## ЭКЗИСТЕНЦИАЛЬНАЯ ПЕРСПЕКТИВА ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА В РАЗВИТИИ СУБЪЕКТНОСТИ ЧЕЛОВЕКА

**Ключевые слова:** субъект-объектный анализ деятельности, «доминантность на другого» как мера отношения к природе, введение и выведение содержания деятельности, цикл деятельностного сбывания человека, индивидуальное бытие человека как со-бытие.

**Аннотация.** Логика развития онтологии деятельностного подхода в отечественной философии и психологии осуществлялась в направлении преобразовательной субъектности человека. Экзистенциальная перспектива обоснования деятельностного подхода позволяет концепциям А.Н. Леонтьева, Э.В. Ильенкова, Г.С. Батищева, С.Л. Рубинштейна обрести новые импульсы развития в направлении целостности и субъектности индивидуального бытия человека как со-бытия. При этом обвинения в адрес деятельностного подхода, которые обобщили В.А. Лекторский и В.П. Зинченко в 2001 году, во многом преодолеваются.

*Gert V.A.*

Yekaterinburg

## EXISTENTIAL PERSPECTIVE OF ACTIVITY APPROACH IN DEVELOPING PERSONAL SUBJECTIVITY

**Key words:** subject-object analysis of an activity, «dominance onto an opponent» as a degree of the attitude to the nature, introduction and deduction of the notion of an action, a circle personal self-realization, individual existence as his co-existence.

**The summary.** The logic of developing ontology of activity approach in native philosophy and psychology was carried out in the direction of converting personal subjectivity. The existential prospect of grounding of activity approach allows A.N. Leontyev, E.V. Ilyenkov, G.S. Batishchev, S.L. Rubenstein's concepts to get new impulses of development in the direction of integrity and subjectivity of individual existence as co-existence. Thus accusations of activity approach which were generalized by V.A. Lektorsky and V.P. Zinchenko in 2001 have been overcome in many respects.

Аналогично движению как способу существования материи деятельность предстает способом существования человека. Не оспаривая данного положения, среди исследователей деятельности человека оформились разные позиции, даже произошло некоторое размежевание исследований по этим позициям, а также

наметилось некоторое подведение итогов дискуссий. Характерно появление в 1990 г. работы «Деятельность: теория, методология, проблемы», оформленной по структуре логики дискуссии, где каждый ее участник смог три раза представить свои соображения и возражения оппонентам. В.А. Лекторский, оценивая итоги дискус-

сии философов и психологов на страницах данной книги, приходит к выводу о том, что появление такой работы «знаменует достижение некоего нового рубежа» в обсуждении деятельностного подхода. По его инициативе еще раз обсуждение деятельностного подхода состоялось в 2001 г. на страницах журнала «Вопросы философии». За прошедшие 90-е гг. происходило переосмысление состояния гуманитарного знания и против деятельностного подхода было выдвинуто несколько обвинений, которые в журнале «Вопросы философии» в обобщенном виде представил В.А. Лекторский.

Во-первых, в противовес «теории отражения» и концепции «социализации» в советском марксизме, деятельностный подход не отрицает идеи К. Маркса о предметном удвоении человека в преобразовательной деятельности и поэтому считался «вынужденной формой приспособления к официальной идеологии».

Во-вторых, проблемы феноменологии, герменевтики, постмодернизма, религиозной философии отличаются от интерпретаций с позиций деятельностного подхода, и тогда делается вывод о том, что «деятельностный подход предполагает очень узкое понимание философии».

В-третьих, современная цивилизация весьма опасается насильственной переделки природной среды и считается опасной для существования общества «сама установка на проектирование и конструирование» [1: 57–58].

Он считает: «...уподобление внутренних психических процессов трансформированным внешним действиям представляется большим упрощением» [Там же: 60] «Действия, включенные в взаимодействие с другим человеком, не является теми же, что действия по производству предмета или по изменению объ-

ективной ситуации» [Там же: 61]. И в конце своей статьи он задает вопрос: «Какой должна быть исходная модель деятельностной теории?» [Там же: 65].

Собственно претензии к «приспособлению», «узости», «упрощению», «насильственным» преобразованиям можно рассматривать не только как пороки деятельностного подхода, но и как логику этапов его становления и поиска самодостаточной теоретической модели.

Доминирующей логикой деятельностного подхода являлась логика субъект-объектного анализа. Признанными и оригинальными работами в этой логике являются исследования Э.В. Ильенкова и А.Н. Леонтьева. В основе их деятельностного подхода находится фундаментальная и обоснованная идея К. Маркса об изменении мира деятельным человеком как предметным существом. Именно в изменении и преобразовании мира человеком он усматривал главную особенность деятельности человека.

В ранних философских текстах у К. Маркса позиция по этой особенности деятельностного существования человека обозначена недвусмысленно: «...именно в переработке предметного мира человек впервые действительно утверждает себя как *родовое существо*. Это производство есть его деятельная родовая жизнь. Благодаря этому производству природа оказывается *его* (человека) производением и его действительностью. Предмет труда есть поэтому *опредмечивание родовой жизни человека*: человек удваивает себя уже не только интеллектуально, как это имеет место в сознании, но и реально, деятельно, и созерцает самого себя в созданном им мире» [2: 566].

Акцент на предметном преобразовании природы характерен для взгляда Э.В. Ильенкова и А.Н. Леонтьева. В дея-

тельности человека общие законы *изменения* природы выявляются как общие законы *развития* самой природы. «Всеобщие законы изменения природы человеком – это и есть всеобщие законы природы, в согласии с которыми человек только и может успешно ее изменять» [3: 228]. Становление природы человеком не только выражает, но и подчеркивает сущностный уровень субъектности человека. Вне изменения природы субъектность человека не может ни проявиться, ни сформироваться, но выявление общих законов природы и усвоение их как воспроизводство субъектности – это, по-видимому, не одно и то же. «Отдельный индивид всеобщие нормы человеческой деятельности в одиночку не вырабатывает и не может выработать, какой бы силой он не обладал, а усваивает их готовыми в ходе своего приобщения к культуре вместе с языком и выраженными в нем знаниями» [Там же: 227]. Действительно, усвоение отдельным человеком уже выработанных общих законов изменения природы в деятельности возможно, а вот их выработка в процессе изменения природы дело не отдельного индивида.

В.П. Зинченко отмечает одну из причин такой ситуации: «Ведь в школе Леонтьева, в том числе и в его собственных исследованиях, действительным предметом было действие, а не деятельность» [4: 71].

Г.С. Батищев в логике субъектно-объектного анализа деятельности человека увидел не только возведение ее в некую абсолютную субстанцию, что неявно содержит в себе в качестве предпосылки антропоцентризм, но и утверждение логики развития органических систем. В сравнении деятельности с органической системой он увидел многие недостатки и ограничения в развитии человека и общества. Он пишет: «...именно как единственная органическая система деятельность не

терпит ничего такого, что не поддавалось бы снятию и обращению в «недостающие ей органы», в нечто служебное и подчиненное ее собственному системообразующему началу. Здесь возможно развитие через повышение организации того же самого начала, но невозможно принятие инородного начала на паритетных, равных условиях, следовательно, невозможно и *совершенствование*, требующее преодоление самого себя ради чего-то более совершенного. Деятельность как органическая система своемерна, то есть свое развитие она допускает как укрепление и обогащение себя и как торжество над снятым ею инородным содержанием, вобранным и ассимилированным ею в себе. Она накладывает на мир «заранее установленный масштаб» [5: 31]. Г.С. Батищев также отмечает неспособность деятельности к совершенствованию, к саморазвитию, причем видит причину этой неспособности в механизме снятия и подчинения деятельностью снятого содержания, что порождает доминирование своемерия человека, которое не будет удовлетворено, пока не подчинит себе весь мир.

Снятие в органической системе с целью создания «недостающих ей органов» уничтожает в деятельности человека ценностные мотивации и возможности адекватного решения предметных задач «без всякого заранее установленного, своемерного заинтересованно-корыстного, потребностного *мерила*» [Там же: 174]. Предлагается логика глубинного общения, когда наличие как минимум двух субъектов при решении предметных задач нарушает своемерие каждого из субъектов, поскольку они не поддаются редукции друг к другу, так как возникает не просто органическая, а гармоническая система. Онтология глубинного общения «обращает нас к логике встречи между субъектами и вза-

имной сопричастности при соблюдении каждым *доминантности на другого*, особенно при резкой контрастности типов и уровней культур» [Там же: 323].

Эти идеи перекликаются с другим фундаментальным положением в философии К. Маркса. Размышляя над вопросами – насколько природа стала человеческой сущностью человека, в какой мере потребность человека стала человеческой потребностью, – он пришел к такому ответу: «...в какой мере *другой* человек в качестве человека стал для него потребностью, в такой мере сам он, в своем индивидуальнейшем бытии, является вместе с тем общественным существом» [2: 587]. Мысль о потребности в другом человеке высказывается в разных вариантах, и на нее обращали внимания многие исследователи. Но для нас важно подчеркнуть только то, что потребность в другом человеке или «доминантность на другого» выражает *меру* человеческого отношения к природе и вместе с тем меру социальности отдельного человека, его индивидуального бытия. И, хотя обозначенные главы по исследованию общения и потребности в общении остались у К. Маркса не реализованными, вряд ли кто-то сможет усомниться в реализации формулы – отношение человека к природе опосредовано отношениями между людьми – во всем последующем его творчестве.

В.П. Зинченко, оценивая исследования по деятельностному подходу в психологии, вполне обосновано заявляет: «Психологическое содержание деятельности не извлекалось из нее, а искусственно вводилось. Например, деятельность плюс мотив (А.Н. Леонтьев); деятельность плюс потребность – нужда (В.В. Давыдов); деятельность плюс мышление – итог – осмысленная деятельность (П.Я. Гальперин), или – мыследеятельность (Г.П. Щедровицкий); деятельность плюс сознание – итог – един-

ство сознания и деятельности (С.Л. Рубинштейн) и т. д. и т. п.» [4: 84]. Мы согласны с В.П. Зинченко в том, что отдельные экзистенциалы человека скорее вводились в онтологию деятельностного подхода, а не выводились из нее. Однако мы считаем, что в концепции С.Л. Рубинштейна уже была намечена и экзистенциальная перспектива деятельностного подхода.

Проблема человека в философии предстает не как проблема субъекта познания, а как проблема деятельностного способа существования человека в соотношении с его бытием. «Решение этой проблемы направлено против отчуждения как человека от бытия, так и бытия от человека» [6: 258]. Если в философском учении о бытии выпадает человек и бытие сводится к его материальности или к миру вещей, то «бытие человека, способ общественного бытия, история – деонтологизируются, выключаются из бытия в силу равенства: бытие = природа = материя» [Там же: 259]. Аргументами против деонтологизации бытия человека, на наш взгляд, могут быть: «вхождение» человека внутрь бытия при наличии объективного отношения человека с миром и обоснование субъектности бытия. Иначе и субъектность человека не будет обоснована и, тем более, его способность преобразования природы, присущая только высшему ее существу.

С.Л. Рубинштейн считает, что такие понятия, как бытие, субстанция, материя выражают свои философские смыслы, что понятие «бытие» необходимо выражает утверждение осознающего субъекта в бытии, что понятие материи необходимо выражает аспект субстанции. «Для того, чтобы понять и правильно соотнести сознание (человека как субъекта познания) и материю в качестве объективной реальности, существующей «вне и независимо от сознания», необходимо, значит, обратить-

ся к категории бытия, сущего и, раскрыв его состав, включающий как материю, так и сознание человека, вскрыть их соотношения внутри бытия» [6: 302]. Но соотносить их правильно внутри бытия без обоснования субъектности бытия и перевода материи в статус предиката, то есть объективной реальности, открывающейся в познании человека, невозможно. «Бытие и материя могут быть рассмотрены как субъект и как предикат» [Там же: 302]. Этому мешают наши представления о соотношении внешнего и внутреннего, устойчивого и изменчивого. Надо преодолеть «противопоставление изменчивого и находящегося во вне его (!) устойчивого (субстанции за вещами, идеи над ними и т. д.), надо рассмотреть материю как предикат, материальный мир, материальное бытие в статусе бытия, существования» [Там же: 299]. Материя, материальный мир как сопротивляющийся «материал практической деятельности человека имеют своим коррелятом не идеи, не сознание, а человека как деятельное существо» [Там же: 303]. Здесь мы усматриваем указание направления научного поиска, указание на решение основных философских вопросов посредством анализа бытия человека.

Если же в философии в учении о познании человек выпадает из бытия и гносеологическое отношение предстает как отношение сознания, мышления к бытию, то устанавливается «ложность равенства человек = субъект = субъективность = кажимость, на основе которого производится философское изничтожение бытия» [Там же: 330]. Аргументами против деонтологизации бытия в учении о познании (или гносеологизации бытия) должны быть не только вхождение сознания, мышления внутрь бытия и наличие гносеологического отношения внутри бытия, но и обоснование методов и принципов познания в

качестве характеристик субъектности бытия человека. Иначе субъектность бытия человека не будет опосредована сознанием, мышлением, тем более не будет обоснована возможность всеобщности и универсальности преобразующей деятельности человека.

И действительно, логическое развертывание поиска приводит С.Л. Рубинштейна к антропологическому методу и принципу Л. Фейербаха, к единству одного человека с другим, хотя автор и не проводит анализа его позиции. Так, антропологический метод у С.Л. Рубинштейна представлен в следующей его позиции: «Определение природы и других способов существования (например, мира) может быть понято только через человека. Соотношение природы и другого статуса бытия – “фабрикуемого” предметного мира, создаваемого человеком из материала природы, – может быть понято только через способ существования человека» [Там же: 259]. Деонтологизация и гносеологизация бытия человека не дают возможности стать в философии именно человеку «отправной точкой всей системы координат» в познании и преобразовании природы. Но специфика бытия человека не может быть раскрыта без открытых Л. Фейербахом антропологического метода и антропологического принципа.

С.Л. Рубинштейн, также как и Л. Фейербах, обращается к зеркальности другого человека. Бытие человека считается не только специфическим объектом, включающим и субъекта, но и включает в себя «другой субъект – «зеркало», которое отражает и то, что я воспринял, и меня самого. Для человека другой человек – зеркало, выразитель его «Человечности». То же для другого человека мое «я» [Там же: 259]. Специфика бытия человека – в наличии как минимум двух людей, в отноше-



ниях которых происходит не только отличие себя от другого, но и утверждение отношений друг к другу как отношений внутри бытия, не считаться с которыми человек не может ни в познании, ни в общении, ни в предметной деятельности. «Мое отношение к другому предполагает и его отношение ко мне: “я” такой же другой для того, которого я сперва обозначил как другого, и он такой же “я” (исходная точка системы координат), как “я” [Там же: 335]. Через вещи, через отношения к предметам деятельности тоже осуществляются взаимоотношения между людьми. Поэтому само предметное действие должно быть включено в бытие человека как необходимое и существенное звено. Обновление предмета действия есть и обновление самого человека.

Бытие человека С.Л. Рубинштейн пытается сформировать как самодостаточное целое, способное к саморазвитию. Для такого понимания его позиции и направленности анализа, мы считаем, вполне достаточно оснований. Но из этого несомненно достоинства в научном поиске теоретического конструкта, инварианта бытия человека следует и жесткое требование – применение его к описанию социальных процессов, применение к самому бытию. Только в процессах развития бытия человека можно увидеть механизмы самодостаточности и саморазвития его целостности.

Восхождение от сущности к существованию начинается уже с определения их взаимосвязи в самом бытии человека. «В связи с необходимостью расчленять понятия “сущность” и “существование” следовало бы для всего сущего, а не только для человека определить сущность как способ существования» [Там же: 275]. С возникновением человека возникает и другой способ существования. Возникает специфика во внутреннем самоопределении и в само-

детерминации бытия человека, в отношениях с условиями и обстоятельствами. Наибольшее внимание исследователей по вопросу специфики человеческого существования привлекает диалектика внешнего и внутреннего, устойчивого и изменчивого.

Общий принцип решения взаимосвязи внешнего и внутреннего сформирован автором еще в «Бытии и сознании», и он заключается в соотношении самоопределения и зависимости от другого: внешние условия не прямо и непосредственно определяют конечный результат, а преломляясь через действие внутренних условий, реализуют собственную природу данного явления. В работе «Человек и мир» автор вновь возвращается к этому принципу: «Специфика человеческого существования заключается в мире самоопределения и определения другим. (В специфическом характере самоопределения в связи с наличием у человека сознания)» [Там же: 280]. Именно в сущности как способе существования автор и усматривает внутреннюю основу изменения явлений в процессе его взаимодействия с другим, именно сущность выступает как устойчивое в явлениях, как опосредующее звено всех этапов процесса изменения явления. «Сущность – это специфическое преобразование внешних воздействий, их преломление определенным образом» [Там же: 282].

В бытии человека в преломлении внешних воздействий несомненно участвует сознание. А поскольку само содержание сознания определяется содержанием отношения одного человека к другому и через другого по поводу предмета действий, постольку сознание каждого отдельного человека существует как общественно обусловленное общение. «Выход за пределы ситуации осуществляется через сознание» [Там же: 345]. Во внешнем воз-

действии процесс изменения начинается, затем преобразуется через сущность бытия и завершается в сознании. Обратный процесс от сознания к преобразованию бытия и предметному действию автор практически не представляет, хотя он в отсутствии обратной зависимости бытия людей от их сознания видит односторонность концепции К. Маркса в рукописях 1844 г. [7: 66].

Когда Л.С. Рубинштейн рассматривает субъектность человека, им выделяются два основных способа существования человека. Первый – жизнь в пределах непосредственных связей человека с другими людьми, с отдельными явлениями. «Второй способ существования связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за ее пределы. Человек как бы занимает позицию вне ее. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования» [6: 351]. Рефлексия обеспечивает разрыв непосредственных связей жизни и создает новые внутренние условия бытия человека, позволяющие занять позицию над ситуацией, выработать общее отношение к жизни. «От такого обобщенного, итогового отношения к жизни зависит и поведение субъекта в любой ситуации, в которой он находится, и степень зависимости его от этой ситуации или свободы в ней» [Там же: 352]. Выступая против сведения человека к сознанию, мышлению, против первичности отношения сознание – бытие, автор именно в сознании, мышлении находит и источник выхода за пределы наличной ситуации, и завершение преломления внешних воздействий на внутренние условия, причины, основания, структуры. И, несмотря на это, мы считаем, что именно С.Л. Рубинштейн сделал тот шаг в поиске

деятельностного бытия человека, который помогает восстановить интерес философов, педагогов и психологов к изучению индивидуального уровня деятельностного бытия человека.

Ни вещь или опредмеченная деятельность, а индивиды являются началом и концом деятельностного цикла сбывания, они замыкают целостность деятельности в обновлении их общего предмета деятельности. Процесс деятельности и есть процесс обновления индивидов, можно сказать, что это один и тот же циклический процесс, но дело усложняется двойкой направленностью опредмечивания деятельности – как в продуктах деятельности, так и в самих индивидах. Условия и предметное содержание, которые рождаются и в ходе деятельностного процесса, тоже «подчинены» живой деятельности индивидов и опредмечиваются в них. Каждый индивид является носителем одновременно опредмеченной и живой деятельности. И опредмеченная деятельность в индивидах, и опредмеченная деятельность в условиях и средствах деятельности, и предметы (объекты) деятельности «подчинены» живой деятельности индивидов *в процессе их деятельностного бытия* как со-бытия.

Предмет – это источник ответного смысла и слова, чувства и действия. Предмет – это *создание осмысленной ситуации со-участия* по поводу сделанного предметного изменения; это смысловой посредник в пространстве со-бытия многих людей. Именно предмет «говорит» об авторе и вопрошает ответного смысла от другого, который как со-участник, *со-автор* предметного пространства со-бытия домысливает, дорабатывает, дополняет, отрицает... В пространстве со-бытия «предмет от меня» создает у другого ситуацию со-отношения его смыслов, чувств, действий

с теми, что содержит в себе этот предметный посыл. А ответ другого, также предметно выраженный, создает ситуацию соучастия и со-отношения для меня. В деятельностном со-бытии предметные действия являются необходимыми, но недостаточными для развития индивидов.

Здесь уместно привести важный вопрос Семена Франка, который им поставлен в последней его работе, опубликованной в 1949 году и известной нам в последнее время после опубликования в 2007 году. Вопрос звучит так: «...в какой мере выходение за пределы моего “я” и пребывание внутри него или обладание им самим имеют в последнем счете тождественную природу?» [8: 57]. С. Франк настаивает на ошибочности идей всякого индивидуализма, он утверждает наличие сверхвременного единства реальности «во мне» и «вне меня». Трансцендирование и есть выход за пределы себя как чего-то ограниченного. «Сознавать или иметь границу и выходить за нее означает здесь одно и то же» [Там же: 118]. Но выход за пределы самого себя это выход к чему? Ответ такой: «...мы сполна открыты только себе самим – и Богу» [Там же: 118]. Тогда сверхиндивидуальная основа индивидуального бытия совершенно очевидна. «Она есть то всеобъемлющее и всепронизывающее единство бытия вообще, соучастие в котором конституирует все частно сущее...» [Там же: 60].

Несмотря на получение ответа в решении сложного вопроса при помощи идеи Бога и в рамках сознания, Франк настаивает на активном соучастии человека

в создании своего субъектного бытия. «Бытие самого субъекта не “субъективно”; не принадлежа к составу объективной действительности, оно остается подлинной, в известном смысле самодовлеющей, прочно утвержденной *первичной реальностью*. Эта реальность гораздо более полновесна и значительна, чем объективная действительность» [Там же: 45]. Обоснование наличия первичной реальности важно для Франка в его метафизике потому, что она позволяет сохранить каждому человеку свое «я» на индивидуальной основе. Идея «индивидуальности» человека не исчезает, а усиливается субъектной активностью, соучастием в метафизическом слое бытия человека. «Мы сами есть то, что мы творим в себе» [Там же: 146]. Можно сделать важный для нас вывод о том, что тождество природы пребывания человека «вне» и «внутри» себя достигается, по существу, на основе как субъектности первичной реальности, так и субъектности самого человека в этой первичной реальности.

Индивидуальное бытие как со-бытие, на наш взгляд, и есть та «первичная реальность» С. Франка, которая обеспечивает идентификацию себя и других в своем пространстве и времени, которая сохраняет и развивает относительное тождество внутреннего и внешнего мира индивидуальности в процессах ее сбывания. Не индивидуальности человека противостоит социальная среда и социальное пространство, а индивидуальное бытие как со-бытие опосредует все «внешние» воздействия на индивидуальность.

Индивидуальное бытие как со-бытие (индивидуальность человека)	Социум Культура Система знаний Педагогические условия	Социальная среда Культурная среда Информационная среда Развивающая среда	Социальное пространство Культурное пространство Информационное пространство Образовательное пространство
---	--	---	---

Индивидуальное бытие как со-бытие опосредует внешние воздействия, включая

и отражательно-познавательные, и обосновывает вариативное многообразие ре-

зультатов индивидуализации человека – от негативных до позитивных в одной и той же социокультурной среде [9].

Предметы обладают субъектными качествами не сами по себе в субъектно-объектном действии, а только в целостности акта взаимодействия людей. Вне наличия индивидуальностей в этом акте предметы не создают ситуацию со-участия, не порождают со-отношений. Отношение к своему предметному удвоению и, одновременно, к предметному удвоению другого и есть *порождение со-отношения в предметном со-действии*. Носителями смыслов являются не тексты, не предметы, не вещи сами по себе, а носителем смыслов является человек в опосредованном ими взаимодействии с другими людьми в со-отношениях своего деятельностного сбывания в целостности индивидуального бытия как со-бытия.

Таким образом, развитие субъектности каждого человека не может быть осуществлено без взаимодействия: со смыслами социума, с субъектностью другого в со-

бытии, реализацией своей субъектности по поводу предметного содержания (материала). *Диалог и диалогизация четырех «субъектов» есть необходимое условие циклов деятельностного сбывания в целостности со-бытия*. Потенциал субъектности в процессе смыслообразования и смыслореализации поддерживает устойчивость и баланс со-ответствия на основе доминанты «для другого» внутри со-бытия. И уже в процессе самореализации каждая индивидуальность делает собственный выбор способов и средств достижения собственных целей и реализации собственных смысловых предпочтений. Экзистенциалы человека *выводятся* из циклов со-отношений его деятельностного сбывания в целостности индивидуального бытия как со-бытия.

В онтологии деятельностного подхода концепции А.Н. Леонтьева, Г.С. Батищева, С.Л. Рубинштейна, Э.В. Ильенкова обретают смысл необходимых этапов становления его со-бытийной перспективы как в философии, так и в психологии и педагогике.

### Библиографический список

1. Лекторский, В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? / В.А. Лекторский // Вопросы философии. – 2001. – № 2.
2. Маркс, К., Энгельс, Ф. Из ранних произведений / К. Маркс, Ф. Энгельс. – М., 1956.
3. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. – М., 1991.
4. Зинченко В.П. Психологическая теория деятельности («воспоминания о будущем») / В.П. Зинченко // Вопросы философии. – 2001. – № 2.
5. Деятельность: теория, методология, проблемы. – М., 1990.
6. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973.
7. Рубинштейн С.Л. О философских основах психологии. (Ранние рукописи К. Маркса и проблемы психологии) / С.Л. Рубинштейн. Проблемы общей психологии. – М. : Педагогика, 1973.
8. Франк С.Л. Реальность и человек: Метафизика человеческого бытия / С.Л. Франк. – М. : Хранитель, 2007.
9. Герт В.А. Субъектность индивидуального бытия человека / В.А. Герт // Научное издание. УрГПУ., 2012. – 172 с.

Статью рекомендует докт. пед. наук, проф. Казаева Е.А.

*Толмачева В.В.*  
Екатеринбург  
*Ильницкая В.А.*  
Шадринск

## ДЕВИАНТНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПОНЯТИЕ, ПРИЗНАКИ, ОСОБЕННОСТИ

**Ключевые слова:** подросток, девиантное поведение.

**Аннотация.** В данной статье представлены основные подходы к определению сущности девиантного поведения вообще и подростков в частности. Особое внимание уделяется видам, причинам и стадиям развития девиантного поведения подростков.

*Tolmacheva V. V.*  
Yekaterinburg  
*Ilynitckaya V.A.*  
Shadrinsk

## TO THE QUESTION ABOUT THE ESSENCE OF DEVIANT BEHAVIOR OF TEENAGERS

**Keywords:** teenager, deviant behavior.

**Summary.** The main approaches to definition of the essence of deviant behavior in general and of deviant behavior of teenagers in particular are presented in this article. The special attention is paid to types, reasons and stages of development of deviant behavior of teenagers.

Для современной науки понятие отклоняющегося поведения синонимично таким понятиям, как неадекватное, неправильное, неестественное, асоциальное поведение и др.

Человечество всегда волновал и волнует вопрос о том, что есть норма, что есть отклонение от нормы и где проходит граница между ними. Понятие нормы очень неопределенное, зыбкое, подвижное. В последнее время во всех сферах жизни, в том числе и нравственной, произошло замещение прежних норм – новыми.

По мнению И.П. Подласого, норма – это правила общепринятого и ожидаемого

поведения. А Кащенко В.П. за нормальное признает среднее и в то же время наиболее часто встречающееся значение.

По мнению Л.С. Выготского, понятие нормы принадлежит к числу самых трудных и неопределенных научных представлений.

Следовательно, норма поведения есть то, что поддерживается большинством людей. В основе нормального поведения современного школьника должно быть соблюдение общечеловеческих требований. Несоблюдение ребенком этих норм рассматривается нами как отклонение.

Девиантное поведение – поведение,

характеризующееся устойчивым, повторяющимся нарушением социальных норм и правил; поступки, действия человека, не соответствующие официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам. Выделяются уровни девиации, выраженные в отклоняющемся поведении: докриминальный уровень и собственно криминальный.

В социологическом словаре девиантное поведение имеет широкое определение – как всякое осуждаемое отклонение от «нормальности».

В.Т. Кондрашенко в работе «Девиантное поведение у подростков: социально-психологические и психиатрические аспекты» дает такое определение: «Девиантное поведение – поведение социально-психологическое, так как обозначает отклонение от принятых в данном конкретно-историческом обществе норм межличностных взаимоотношений: действий, поступков и высказываний, совершаемых в рамках психического здоровья».

Проделанный анализ содержания основных групп определений позволил прийти к выводу, что девиантное поведение – это имманентно присущее человеческой культуре сложное социально-психологическое явление, представляющее собой комплекс поведенческих реакций или отдельные действия социального субъекта (индивида, группы, коллектива), выходящие за рамки господствующих в конкретном обществе стереотипов и норм, будь то нормы психологического здоровья, межличностного общения, морали, этики, культуры и права. При этом данные действия отличаются неадекватностью и постоянством (повторяемостью), могут иметь как демонстративный, так и скрытый характер, служат целям самовыражения, протеста, таким образом, мы разделяем позицию К.О. Хвостунова.

В отечественной педагогике XX в. девиантное поведение исследовали такие выдающиеся ученые, как В.М. Бехтерев, П.П. Блонский, Л.С. Выготский, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко и многие другие. Аспекты данной проблемы широко рассматривались в историко-философских исследованиях Н.Г. Алексеева, А.И. Арнольдова, Л.В. Бадя, В.А. Журавлева, Т.М. Михайлова, А.П. Окладникова, С.С. Фролова, Т.Ф. Яркина и др.; психолого-педагогических исследованиях Б.Г. Ананьева, Ю.К. Бабанского, А.С. Белкина, В.Н. Гурова, А.И. Кочетова, А.Н. Леонтьева, Р.В. Овчаровой, В.А. Сластинина, В.С. Торохтия, Д.И. Фельдштейна, А.Б. Фоминой и др.; социально-правовых исследованиях М.И. Гернет, В.Ф. Куфаева, П.И. Люблинского и др.

Девиантное поведение, по мнению Р.В. Овчаровой, подразделяется на две категории: поведение, отклоняющееся от норм психического здоровья (наличие явной или скрытой психопатологии (патологическое), и антисоциальное поведение, нарушающее какие-то социальные, культурные и особенно правовые нормы. Незначительные проступки называют правонарушениями, а серьезные, наказываемые в уголовном порядке, – преступлениями. Соответственно, говорят о делинквентном (противоправном) и криминальном (преступном) поведении.

В.Н. Кудрявцев по признаку целевой направленности и мотивам все виды отклоняющегося поведения делит на три группы:

- 1) отклонения корыстной ориентации;
- 2) отклонения агрессивной ориентации, вызванные мотивами мести, неприязни, вражды, неуважения к человеку;
- 3) отклонения социально-пассивного типа, связанные с психологией отчуждения от интересов общества и коллектива.

К последним автор относит к тому же злоупотребление алкоголем и наркотиками, суицидальное поведение, поскольку эти явления представляют собой действительно форму ухода от активной жизни и отказ от решения личных и социальных проблем.

И.А. Невский выделяет следующие стадии развития отклонений в поведении несовершеннолетних детей:

- неодобряемое поведение, эпизодически наблюдаемое у большинства подростков, связанное с шалостями, озорством, непослушанием, непоседливостью, упрямством и т. д.;

- порицаемое поведение, вызывающее более или менее резкое осуждение окружающих, педагогов, родителей (эпизодические нарушения дисциплины, случаи драчливости, грубости, дерзости, лживости, нечестности и т. д.);

- девиантное поведение, основу которого составляют нравственно-отрицательные проявления и проступки (нечестность, лживость, притворство, лицемерие, эгоизм, эгоцентризм, конфликтность, агрессивность, кражи и др.), принявшие характер систематических или привычных;

- делинквентное, или преступное поведение, которое несет в себе зачатки криминального и деструктивного поведения - эпизодически умышленные нарушения норм и требований, регулирующих поведение и взаимоотношения людей в обществе: хулиганство, избиение, вымогательство, распитие спиртных напитков, злостные нарушения дисциплины и общепринятых правил поведения и т. д.;

- деструктивное, или экстремальное поведение, основу которого составляют действия и поступки, наносящие непоправимый ущерб личности несовершеннолетнего. Это систематическое употребление спиртных напитков, токсических и

наркотических веществ, половая распущенность, граничащая с проституцией, активное участие в неформальных объединениях, деятельность которых ведет к деформации личности (объединения типа мафии, религиозно-мистические, асоциально-экстремистские и другие, как правило, нелегальные).

По нашему мнению, указанные этапы выделены условно. Обычно они сменяют друг друга, составляя определенную генетическую линию развития. Однако в некоторых случаях они могут быть и не связаны друг с другом. Например, делинквентное, противоправное, даже экстремальное поведение может возникнуть внезапно (для взрослых), поразить детей, которые до этого ни в чем асоциальном замечены не были, более того, проявляли себя лишь с положительной стороны. Это может быть результатом сильного влияния извне (товарищей, знакомых), случайного стечения обстоятельств, психологических стрессов и других сильнодействующих патогенных факторов. Но в большинстве случаев оно лишь следствие длительно действовавших неблагоприятных условий, таких как систематическая неуспеваемость, отчуждение в семье, в школьном коллективе, психологический дискомфорт, ведущих к психологической дестабилизации, дезориентации, дезадаптации личности в окружающей ее микро- и макросоциальной среде.

Следовательно, асоциальное поведение, различающееся и целевой направленностью и содержанием, может проявляться в различных социальных отклонениях: от нарушений норм морали до правонарушений и преступлений.

Асоциальные проявления выражаются не только во внешней поведенческой стороне, но и в деформации внутренней регуляции поведения: социальных, нрав-

ственных ориентаций и представлений.

Социологи установили, что отклоняющееся поведение среди подростков встречается чаще, чем в других возрастных группах, по ряду причин. Одна из причин – социальная незрелость и физиологические особенности формирующегося организма. Проявляются они в стремлении испытать острые ощущения, любопытстве, в недостаточной способности прогнозировать последствия своих действий, гипертрофированном стремлении быть независимым. Подросток часто не соответствует требованиям, которые предъявляет к нему общество, он не готов к выполнению определенных социальных ролей в той мере, в какой ожидают от него окружающие. В свою очередь, он считает, что не получает от общества того, на что вправе рассчитывать. Противоречие между биологической и социальной незрелостью подростков, с одной стороны, и требованиям общества – с другой, служит реальным источником девиации.

Следующей причиной девиантного поведения подростков являются также кризисные явления в экономике, политике, социальной и духовной сферах общества, устранение традиционных форм социального контроля, системы воспитания и профилактики девиантного поведения. Из-за отсутствия материальных средств общеобразовательные, культурно-просветительные и правоохранительные органы во многих случаях просто отказались от воспитательной и профилактической работы с подростками. Существенно сократилась численность реабилитационных учреждений, баз отдыха и досуга населения. Все сильнее сказываются такие факторы, как: семейное неблагополучие, чрезмерная демонстрация секса и насилия на телевидении, свободная продажа спиртных напитков.

Причина возникновения подростковой преступности заключается в резком ухудшении социально-экономической ситуации, снижении жизненного уровня большинства семей и вытекающей из этого невозможности для многих подростков законным путем удовлетворить свои потребности (заработать).

Также следует сказать и о нравственной стороне жизни. За последние годы широкое распространение получила проституция и порнография, расширился прокат видеофильмов эротического и порнографического содержания. Регулярный просмотр таких фильмов провоцирует подростков на противоправные действия, в том числе совершения преступлений на сексуальной почве.

Наряду с причинами социального характера возникновения отклонений в поведении подростков, существуют причины, которые носят субъективный характер и которые непосредственно связаны с кризисными явлениями в подростковом возрасте. К таким причинам относятся психологические предпосылки трудно-воспитуемости.

Из всех переживаемых ребенком кризисных периодов, наиболее трудными является кризис подросткового возраста. В этот период от детства к взрослости происходят серьезные изменения как в организме, психике ребенка, так и в характере взаимоотношений подростка с окружающими.

Поэтому не случайно, что подростковому возрасту посвящено наибольшее количество работ и публикаций в области медицины, психологии, педагогики. Среди них работы Л.С. Выготского «Педагогика подростка», А.П. Краковского «О подростках», Д.Б. Эльконина «Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников». Нельзя не отметить и зарубежных исследователей: Э. Шпрангер



«Психология юношеского возраста», Ш. Бюллер и многие другие.

Следует сказать, что в числе разнообразных социальных факторов, обуславливающих генезис асоциального поведения подростков, выделяются и такие как:

- индивидуальный фактор, действующий на уровне психобиологических предпосылок асоциального поведения, которые затрудняют социальную адаптацию индивида;

- психолого-педагогический фактор, проявляющийся в дефектах школьного и семейного воспитания;

- социально-психологический фактор, раскрывающий неблагоприятные особенности взаимодействия несовершеннолетних со своим ближайшим окружением в семье, на улице, учебно-воспитательном коллективе;

- личностный фактор, который проявляется в активно избирательном отношении индивида к предпочитаемой среде общения, нормам и ценностям своего окружения, к педагогическим воздействиям семьи, школы, общественности;

- социальный фактор, определяющийся социальными и социально-экономическими условиями существования общества.

Девиантное поведение несовершеннолетних имеет следующие особенности:

- особенности отдельных психических процессов (повышенная подвижность нервных процессов или их заторможенность; их устойчивость или слабость; повышенная активность или пассивность ребенка; сосредоточенность или рассеянность, болтливость или замкнутость; импульсивность и непредсказуемость, повышенная возбудимость и аффективность и др.);

- социально обусловленные качества личности и черты характера (неорганизованность, несобранность, лень, невнима-

тельность, недисциплинированность, лживость, драчливость, капризность, упрямство, грубость, озлобленность, агрессивность, жестокость);

- низкая общая культура, негативное отношение к нравственным нормам и правилам, к окружающим людям (неопрятность, бестактность, равнодушие, безразличие, необязательность, невыполнение заданий, пропуски занятий, прогулы, уход из дома и из школы, бродяжничество, конфликты со сверстниками и взрослыми, копирование образцов асоциального поведения, ориентация на узкогрупповые интересы и ценности);

- вредные привычки (курение, употребление алкоголя, токсических и наркотических средств, увлечение азартными играми).

Таким образом, проблема формирования нормативного поведения учащихся в педагогике рассматривается давно, но лишь сегодня, обретая реальные черты, становится новым направлением в педагогической науке. В своих трудах многие исследователи и ученые подчеркивали необходимость создания специальных условий для нормального развития личности. Новое педагогическое направление должно не только обеспечивать психическое, нравственное и физическое здоровье школьников, но и стать важным компонентом философского гуманистического образования.

Проблема девиантного поведения несовершеннолетних достаточно широко представлена в научных исследованиях. Данное понятие в сравнении либо в сопоставлении рассматривается как делинквентное, асоциальное, отклоняющееся. В то же время существует позиция, объединяющая исследователей в определении девиантного поведения как особенности отдельных психических процессов, как со-

циально обусловленные качества личности, как низкая общая культура, как вредные привычки.

По мнению многих исследователей,

реализация идей гуманистической педагогики должна иметь дифференцированный и личностно ориентированный подход к формированию нормативной личности.

### Библиографический список

1. Ларионова, С.О. Сущность понятия «вторичная профилактика девиантного поведения» / С.О. Ларионова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2013. – № 1. – С. 4–11.

2. Месилов, М.А. Развитие правовой мысли о сущности правового нигилизма / М.А. Месилов // История государства и права. 2007. – № 3. – 15 с.

3. Невважай, И.Д. Типы правовой культуры и формы правосознания / И.Д. Невважай // Правоведение. – 2000. – № 2. – 139 с.

4. Смоленский, М.Б. Правовая культура, личность и гражданское общество в России: формула взаимообусловленности / М.Б. Смоленский // Правоведение. 2003. № 1. – 20 с.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доц. Толмачева В.В.

*Дегтерев В.А.*  
Екатеринбург

## МОДУЛЬНО-РЕЙТИНГОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В ВУЗЕ

**Ключевые слова:** модуль, модульное обучение, модульная технология, модульная программа, рейтинг, рейтинговый контроль, педагогическая квалиметрия.

**Аннотация:** В статье раскрывается понятие «модуль», «учебный модуль», его структура, выявляются преимущества модульного обучения, цели введения модульной технологии обучения. Описывается процесс проектирования модульной программы, рейтинговая система контроля и учебных достижений обучаемых.

*Degterev V.A.*  
Yekaterinburg

## MODULAR TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN A HIGHER SCHOOL

**Key words:** module, modular education, modular technologies, modular programmes, rating, rating control, pedagogical qualimetry.

**The summary.** The article deals with the notion «module», «educational module», its structure. The author points out advantages of modular education, aims of introducing modular technologies of education. The author describes the process of modular technology of education, describes the process of projecting a modular programme, a ranking system of evaluating educational achievements of students.

Сегодняшний выпускник вуза должен не только продемонстрировать хорошие профессиональные знания в избранной им области деятельности, но и иметь фундаментальное образование, чтобы построить на этом основании новые конкретные знания в соответствии с меняющимися условиями. Однако в процессе преподавательской деятельности приходится сталкиваться с ситуацией, когда часть студентов не готова по своему уровню развития либо ценностной мотивации к активному усвоению предмета.

Одним из реальных путей решения

проблемы является использование при построении образовательного процесса модульной системы его организации. Модульное обучение – универсальная технология, которая интегрирует все прогрессивное, что накоплено ранее в педагогической науке: программное обучение, системно-деятельностный подход, проблемность, рефлексивный подход, интенсификацию и оптимизацию, дифференциацию и индивидуализацию. Использование модульной системы позволяет установить причины неуспеваемости, благодаря поэтапному освоению знаний и

выполнению соответствующих заданий, проверяющих те знания и умения, из которых складывается этот результат.

Модульное обучение, общие положения которого были сформулированы в конце 60-х гг. XX в. в США, быстро распространялось в образовательных системах Европы и Америки. В конце XX в. модульное обучение являлось одним из наиболее целостных и системных подходов к процессу обучения, обеспечивающим высокоэффективную технологию реализации дидактического процесса.

Сущность дидактического процесса на основе модульной технологии обучения состоит в том, что содержание обучения структурируется в автономные организационно-методические блоки (модули). Содержание и объем модулей, в свою очередь, варьируется в зависимости от профильной и уровневой дифференциации обучающихся и дидактических целей. Такой подход позволяет создать условия для выбора индивидуальной траектории движения по учебному курсу.

В нашу страну модульное обучение проникло в конце 80-х гг. благодаря трудам исследователя П. Юцявичене и ее последователей: А. Алексюк, М.А. Анденко, Р.С. Бекиревой, К.Я. Вазиной, Г.В. Лаврентьева и Н.Б. Лаврентьевой, Э.В. Лузик, М.А. Чошонова и др. Обобщение подходов названных авторов позволяет сказать, что цель модульного обучения – создание наиболее благоприятных условий развития личности путем обеспечения гибкости содержания обучения, приспособления дидактической системы к индивидуальным потребностям личности и уровню ее базовой подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе.

Преимущества данной системы:

1. В результате работы формируются

мотивация учения, познавательные интересы, активная позиция, ответственность студента за результат обучения.

2. Структуризация содержания обучения, его системность и последовательность способствуют образованию системы знаний.

3. Студент получает возможность контролировать себя, ликвидировать пробелы в знаниях, проверять свои умения, т. е. создаются условия для самоанализа и самоконтроля, для формирования умения объективно оценивать себя, для развития самообразовательных навыков.

4. Изучение материала крупными блоками позволяет сэкономить время для проведения практических и творческих работ.

Анализ сути модульного обучения позволяет определить его как инновационный вид обучения, основанный на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризующийся замкнутым типом управления благодаря модульной программе и модулям, что относит его к категории высокотехнологичных.

Центральным понятием технологии модульного обучения является понятие модуль. Анализ определения модуля теоретиками и практиками, модульного обучения показывает неоднозначность понимания его сущности.

Под модулем понимают логически завершённую часть учебного материала, обязательно сопровождаемую контролем знаний и умений студентов.

Каждый модуль представляет собой совокупность взаимосвязанных заданий, который целесообразно проводить последовательно. Тот или иной модуль может быть изъят или использован отдельно в зависимости от уровня подготовленности и запроса обучающихся.

Модуль совпадает с темой учебной

дисциплины или блоком взаимосвязанных тем, но в отличие от темы, как указывают А. Артемов, А.В. Макаров, З.П. Трофимова, Л.Д. Столяренко, С.И. Самыгин, М.Г. Воронина, все измеряется, все оценивается: посещение студентом занятий, выполнение им аудиторных и внеаудиторных заданий, исходный, промежуточный и итоговый уровень учебных достижений студента.

Обобщая множество определений понятия «учебный модуль» применительно к системе высшего профессионального образования, все их можно систематизировать по некоторым функциональным признакам. Можно считать, что учебный модуль это:

- единица государственного учебного плана по специальности, которая представляет набор учебных дисциплин, отвечающих требованиям квалификационной характеристики;

- организационно-методическая междисциплинарная структура, которая представляет набор тем (разделов) из разных учебных дисциплин, необходимых для освоения одной специальности, и обеспечивает междисциплинарные связи учебного процесса;

- способ интегрированности определенного кванта знаний;

- средство монодисциплинарных связей;

- форма ориентации на профессионально-видовую созидательную деятельность – конечный результат обучения;

- организационно-методическая структурная единица в рамках одной учебной дисциплины;

- структурная часть учебного года (8–9 недель), где изучаются разноплановые дисциплины или законченные части. В этом случае учебный год (41 неделя) делится на 5 модулей.

Единого мнения о структуре модуля

нет, однако большинство авторов рекомендуют включать в него следующие структурные элементы: цель, задачи, уровень овладения, содержание учебного материала, формы, виды, методы учебной деятельности студента, направленные на овладение учебным материалом, рекомендации по организации и методике самостоятельной работы студента по данному модулю, задания для самоконтроля и самооценки результатов обучения. Число модулей зависит от сложности и значимости учебного материала, от необходимой и возможной частоты контроля. Модуль содержит теоретическую и практическую части. Первая формирует теоретические знания, вторая – профессионально важные умения, навыки, компетенции.

Особенности организации модульного обучения, структура и содержание модулей рассматриваются в публикациях Ю.И. Козорезова, В.В. Осокина, С.П. Муштаковой, Т.П. Чурина, Т.И. Шамовой, В.И. Григорьева, Н. Павлова и освещаются практически во всех работах, посвященных рейтинговой системе контроля учебных достижений студентов. Целью создания модуля является достижение заранее запланированного результата обучения.

М.А. Чошанов в своей работе «Гибкая технология проблемно-модульного обучения», указывает на то, что это обучение базируется на единстве принципов системного квантования, проблемности и модульности. Гибкость (структурная, содержательная, технологическая) пронизывает все основные компоненты проблемно-модульного обучения. При этом он подчеркивает, что рейтинговый контроль усиливает эффективность рассматриваемой им технологии. Н.Н. Суртаева в дополнение к общеизвестным принципам модульного обучения вводит еще два: разносторонности методического кон-

сультирования, паритетности обучаемых и обучающихся.

В высших учебных заведениях США и Канады, как отмечают И. Пономарев, Р.М. Кадыров, индивидуализация темпа обучения и содержания учебного курса реализуется с помощью модулей.

Исходя из определения понятия «модуль», под учебно-тематическим модулем мы понимаем комплекс учебных материалов по теме теоретического и практического характера, подлежащих усвоению на заданном уровне на основе целенаправленно организованной, лично-ориентированной учебно-познавательной деятельности студентов, а также обязательному измерению и оцениванию ее результатов.

Модульное обучение интегрирует в себе многое прогрессивное, что накоплено в педагогической теории и практике. Одной из фундаментальных работ по модульному обучению является монография П.А. Юцявичене «Теория и организация модульного обучения». Основная идея модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно или с помощью преподавателя достигает конкретных внешне- и внутреннезаданных целей учебной деятельности в процессе работы с модулем.

Проектирование процесса обучения в высшей профессиональной школе на модульной основе позволяет:

1) осуществлять в дидактическом единстве интеграцию и дифференциацию содержания обучения путем группировки проблемных модулей учебного материала, обеспечивающих разработку в полном, сокращенном и углубленном вариантах, что помогает решить проблему уровневой и профильной дифференциации в процессе обучения;

2) осуществлять самостоятельный

выбор студентами того или иного варианта модульной программы в зависимости от уровня обученности и обеспечивать им индивидуальный темп усвоения;

3) использовать проблемные модули в качестве сценариев для создания педагогических программных средств;

4) переносить акцент в работе преподавателя в сторону консультативно - координирующих функций управления познавательной деятельностью обучаемых;

5) сокращать курс обучения без особого ущерба для полноты изложения и глубины усвоения учебного материала на основе адекватного комплекса методов и форм обучения.

Итак, суть технологии модульного обучения заключается в том, что для достижения требуемого уровня компетентности обучаемых на основе соответствующих принципов и факторов осуществляется укрупненное структурирование содержания учебного материала, выбор адекватных ему методов, средств и форм обучения, направленных на самостоятельный выбор и прохождение студентами полного, сокращенного или углубленного вариантов обучения.

Цель введения модульной технологии обучения:

- шаг в международное образовательное сообщество;
- реализация современных обучающих технологий;
- стимулирование студентов к регулярной самостоятельной работе в течение всего учебного года;
- развитие у студентов навыков творческой и аналитической работы;
- позволяет экономить до 30 % времени на изучение конкретной дисциплины.

Для реализации модульной технологии проектируется модульная программа, которая состоит из модулей, каждый из

которых имеет вполне определенные деятельностные дидактические цели, достижение целей обеспечивается конкретной дозой содержания учебного материала, усвоение дидактического материала диагностируется контрольными заданиями. Дидактическая система модульного обучения, так же как и любая другая дидактическая система, предполагает проектирование содержания обучения в соответствии с поставленными целями, с общедидактическими принципами и критериями. Содержание учебного предмета оформляется в виде программы, проектирование которой ведется на основе общепринятых принципов:

- компоновки содержания учебного предмета вокруг базовых понятий и методов;
- систематичности и логической последовательности изложения учебного материала;
- целостности и практической значимости содержания;
- наглядности представления учебного материала.

Модульную программу по учебному предмету проектируют, как правило, на основе изложенных выше принципов с учетом модульности, структуризации учебного материала, гибкости, оперативности, паритетности, реализации обратной связи.

На расширение самостоятельности обучаемых в технологии модульного обучения направлена и рейтинговая система контроля и оценки учебных достижений. Суть этой системы состоит в переоценке «нитей» контроля из рук преподавателя в руки обучаемого.

Это достигается введением правил начисления баллов за весь спектр учебно-познавательной деятельности обучаемого.

Основной целью рейтингового контроля является определение степени дос-

тижения задач обучения, воспитания и развития обучаемых. Контроль по модулю может быть содержательным, деятельностным или содержательно-деятельностным. Результаты контроля являются основой для оценивания достижений студента.

Рейтинг – термин, обозначающий субъективную оценку какого-либо явления по заданной шкале. С помощью рейтинга осуществляется первичная классификация социально-психологических объектов по степени выраженности общего для них свойства (экспертные оценки). В социальных науках рейтинг служит основой для построения многообразных шкал оценок, в частности, при оценке различных сторон трудовой деятельности, популярности отдельных лиц, престижности профессий и др. Получаемые при этом данные обычно имеют характер порядковых шкал.

Понятие «рейтинг учебных достижений» является категорией педагогической квалиметрии. Теоретической основой построения системы рейтингового контроля является учение о квалиметрии человека и образования. Авторами работ по педагогической квалиметрии (О.А. Гордиенко, В.М. Готлиб, В.И. Кругликов и др.) выделены следующие основные квалиметрические критерии, которые позволяют дать оценку качеству измерений: нормы оценивания; шкалы измерения; шкалы оценок; метрологические требования к оценкам – надежность, валидность, воспроизводимость; требования к тестам – надежность, валидность, информативность.

В условиях модульно-рейтинговой технологии обучения и контроля используются различные шкалы оценивания: количественная абсолютная, количественная относительная, порядковая. Эталоны оценки учебных достижений разрабатываются на основе образовательных стандартов, таксономии учебных целей

(Б. Блум, М.В. Кларин, В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур и др.).

Исследователи по-разному подходят к установлению максимально возможной суммы баллов предметного рейтинга. Одни (К.Н. Нищев, А.М. Половко и др.) предлагают устанавливать ее в соответствии с объемом часов, отводимых учебным планом на аудиторную и внеаудиторную работу по данной дисциплине, другие (Н.Ф. Жвавый, Р.Я. Касимов и др.) – в соответствии с суммарной оценкой всех заданий по учебной дисциплине. При этом величина оценки за выполнение конкретного вида учебно-познавательной деятельности выбирается самим преподавателем.

Перевод набранной суммы баллов в 4-балльную шкалу оценки осуществляется с учетом набранной суммы баллов в процентном отношении от максимально возможной суммы баллов.

Рейтинговый контроль учебных достижений предполагает использование педагогических и психологических тестов (В.Г. Беспалько, Ю.Г. Татур, К. Ингенкамп, А.Н. Майоров, Ю.И. Смирнов, М.М. Полевщиков и др.), дифференцированных на основе целей образования.

Основой для сравнения результатов тестирования являются нормы. Существует три вида норм: индивидуальные; сопоставительные; должные (В.М. Зациорский, А.Н. Майоров, Г.Ю. Ксензова, Ю.И. Смирнов, М.М. Полевщиков).

Деятельность по разработке рейтинга по учебной дисциплине может быть представлена системой последовательных и взаимосвязанных действий: от составления рабочей учебной программы модульного типа до разработки структуры и содержания учебных занятий, предусматривающих самоконтроль и самооценку различных видов учебно-познавательной деятельности студентов.

В психолого-педагогической литературе значительное место уделено методам и средствам формирования умений самоконтроля и самооценки учебных достижений (А.С. Ланда, З.Н. Ямалдинова, В.А. Львовский, И.А. Зимняя и др.).

Рейтинговый контроль создает условия для формирования навыков самоконтроля и самооценки результатов учения, превращает студента в субъекта контроля и оценивания процесса и результатов своей учебно-познавательной активности.

Рейтинговый контроль позволяет повысить объективность и полноту контроля, более эффективно реализовать его организующую, обучающую, воспитывающую и развивающую функции, способствует переводу внешнезаданных целей обучения во внутреннезаданные.

Многообразие функций, целей рейтинга, их иерархический характер позволяют сформулировать основную интегративную цель использования рейтинговой системы контроля – повышение активности студентов в реализации целей образования и самообразования.

Широкое распространение в вузах рейтинг получил в 90-е гг. Этот период характеризуется многочисленными исследованиями по данной проблематике, проведением научно-методических конференций, большим количеством публикаций (М.А. Старшов, И.И. Пальмов, В.М. Швец, В.Д. Линдебратен, Г.Д. Спорыхина, Р.Я. Касимов, В.М. Наскалов и др.).

Анализ многочисленных публикаций по этой проблеме позволяет выделить два вида разработок: первый вид – разработки технологии предметного рейтинга, ориентированного на специфические особенности конкретной учебной дисциплины; второй вид – разработки технологии надпредметного рейтинга, унифицированной системы рейтингового контроля,



его квалиметрического обоснования.

Таким образом, модульно-рейтинговая технология – это, во-первых, важный фактор мотивации студентов к учебной деятельности, во-вторых, механизм более

объективной оценки достижений студентов, и, в-третьих, средство формирования внутренней самоорганизации, дисциплинированности, инициативности и активности студентов.

### Библиографический список

1. Александров, И. Балльно-рейтинговая система оценки качества обучения в системе зачетных единиц / И. Александров, А. Афанасьева, Э. Сагитова, В. Строкина // Высшее образование в России. – 2007. – № 7. – С. 25–28.
2. Бойцова, Е. Модульно-рейтинговая система на базе тестовых технологий / Е. Бойцова, В. Дроздов // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 83–85.
3. Гузненко, З. И. Рейтинговая технология обучения и контроля студентов: метод. рекомендации для студентов ист. фак. / З.И. Гузненко, Т.Г. Мосунова. – Екатеринбург : Ур-ГПУ, 1994. – 23 с.
4. Дегтерев, В.А. Модульно-рейтинговые технологии в вузе / В.А. Дегтерев // Проблемы внедрения модульно-рейтинговой системы обучения курсантов по военно-профессиональным дисциплинам : матер. науч. конференц. – Екатеринбург, 2009. – С. 44–53.
5. Дегтерев, В.А. Модульно-рейтинговые технологии в системе непрерывной профессиональной подготовки / В.А. Дегтерев // Материалы методологических и методических семинаров Института социального образования за 2011–2012 г. – Екатеринбург, 2013. – Вып. 7. – С. 127–142.
6. Ельцова, В.Ю. Рейтинговая система как средство контроля при дифференцированном обучении / В.Ю. Ельцова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 3. – С. 21–25.
7. Катуржевская, О.В. Рейтинговая оценка деятельности преподавателей вуза / О.В. Катуржевская // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 6. – С. 43–47.
8. Клушина, Н.П. Организация практики студентов по социальной работе: учеб. пособие для студентов, обучающихся по направлению и специальности «Социальная работа» / Н.П. Клушина, В.С. Ткаченко. – М. : ВЛАДОС, 2004. – 127 с.
9. Ларионова, И.А. Проблема интегративной профессиональной подготовки специалистов социальной сферы / И.А. Ларионова // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 125–132.
10. Медведенко, Н.В. Модульно-рейтинговая технология оценки достижения студентов вуза / Н.В. Медведенко // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 1. – С. 18–22.
11. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе дидактического и методического усовершенствования УВП / Г.К. Селевко. – М. : Изд-во НИИ школьных технологий, 2005.
12. Соловьева, Н. Рейтинговая оценка выпускной квалификационной работы / Н. Соловьева, М. Крылова // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 91–94.
13. Смолянинова, О.Г. Рейтинговая оценка знаний как элемент системы менеджмента качества образования в медицинском вузе / О.Г. Смолянинова, Н.Г. Шилина // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 2. – С. 48–52.
14. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе: практико-ориентированная монография / П.И. Третьков, И.Б. Сенновский. – М. : Новая школа, 2001. – 352 с.
15. Фролов, Н. Кредитно-рейтинговая система: опыт ТулГУ / Н. Фролов, В. Жигунов //

Высшее образование в России. – 2006. – № 5. – С. 11-20.

16. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – М. : Народное образование, 1996.

17. Юцявичене, П.А. Основы модульного обучения / А.П. Юцявичене. – Каунас, 1989.

Статью рекомендует докт. пед. наук, доцент Казаева Е.А.

*Москвина Е.В.*  
Екатеринбург

### ТРУДОВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В РЕАБИЛИТАЦИИ ДЕВИАНТНЫХ ПОДРОСТКОВ В УЧРЕЖДЕНИИ ЗАКРЫТОГО ТИПА

**Ключевые слова:** девиантный подросток, школа закрытого типа, трудовая реабилитация, позиции личности подростка, интеграция, осознанная самореализация.

**Аннотация.** В учреждении закрытого типа организуется процесс социальной реабилитации девиантных подростков средствами организации учебной, спортивной, оздоровительной работы. В статье описываются общие подходы к организации трудовой реабилитации воспитанников на основе изменения позиций личности подростка: должен, могу, хочу.

*Moskvina E.V.*  
Yekaterinburg

### LABOUR ACTIVITY IN THE REHABILITATION OF DEVIANT ADOLESCENTS IN THE INSTITUTION OF CLOSED TYPE

**Keywords:** deviant teenager, school of closed type, labor rehabilitation, the individual's position teenager, integration, conscious self-realization.

**Abstract:** In the institution of closed type is organized process of social rehabilitation of deviant teenagers by means of the organization of educational, sports, health work. The article describes General approaches to the organization of the labor rehabilitation of pupils on the basis of position changes the personality of the teenager: must, can, want.

В учреждения закрытого типа судом направляются подростки, совершившие уголовные преступления до достижения ими уголовно наказуемого возраста. По определению Я.И. Гилинского, поведение людей, если их поступки или действия не соответствуют официально установленным или фактически сложившимся в данном обществе нормам и правилам, является девиантным [2]. Исходя из особенностей контингента воспитанников закрытых учреждений и анализа материалов совершенных ими деяний, можно сделать вывод, что в подобных учреждениях сегодня обучаются подростки с делинквентным поведением,

то есть отклоняющимся поведением, в крайних своих формах представляющим уголовно наказуемое деяние [3].

Анализ показывает, что воспитанникам этих учреждений присущи такие черты социально-психологического статуса, как отсутствие самоанализа и самоконтроля, несформированность способностей к сопереживанию, нарушение способностей к конструктивному общению, адекватным «ненасильственным» формам разрешения конфликтов, потребительское отношение к жизни с фиксированным проявлением асоциальной культуры, устойчивые вредные привычки. Для всех воспитанников

характерна социально-педагогическая запущенность, которая выражается в крайних формах протеста и отказа от социально-адекватной деятельности, в вызывающем поведении, сквернословии, агрессивности и недоверии к окружающему миру, взрослым, сверстникам. Внешняя асоциальность поведения у такого подростка обычно является следствием отсутствия определенного ядра личности. Типичными дефектами формирования личности в подобных случаях являются отсутствие твердости и последовательности воспитательного воздействия.

Реабилитационная работа с девиантным подростком в учреждении закрытого типа ведется для того, чтобы воспитать и закрепить у него такие качества личности, которые бы позволили ему после выпуска из школы жить в рамках правового поля, стать полноценным гражданином общества. Необходимо, чтобы данный выбор подросток делал осознанно, представляя последствия тех или иных поступков. Работа по развитию личности девиантного подростка в закрытом учреждении строится в нескольких направлениях: учебная работа, трудовая деятельность, спортивная, психолого-коррекционная и социальная работа.

Все названные направления важны в процессе работы с девиантным подростком, так как позволяют наиболее широко и глубоко исследовать скрытые возможности воспитанника и предоставить ему максимальные возможности для проявления социально одобряемых наклонностей. Однако мы остановимся на организации трудовой деятельности в процессе профилактики девиантного поведения подростка в условиях учреждения закрытого типа, так как именно этот вид реабилитации является основным элементом перевоспитания девиантного подростка. Действен-

ность (эффективность) правильно организованной трудовой деятельности особенно отмечал А.С. Макаренко [6]. Также В.П. Кащенко [5] выделял метод коррекции через труд, как один из основных в исправлении девиантных подростков.

Таким образом, трудовая деятельность – важное направление социальной реабилитации, так как она чрезвычайно важна как для общего социального воспитания девиантного подростка, так и для профилактики отдельных форм девиации.

Трудовая деятельность является источником профессионального образования подростка и элементом социального воспитания. При занятиях различными видами труда подросток приобретает ряд навыков, важных для его дальнейшей профессиональной деятельности: он учится столярному и слесарному делу, занимается швейной работой. Однако наиболее существенную роль труд играет тогда, когда он рассматривается с точки зрения коллективного воспитания, формирования социально активной личности. Трудовая деятельность позволяет укрепить и развить мотивацию социального самоутверждения подростка. В условиях коллективного труда он учится ценить себя и других, приучается относиться к другим так же, как и к себе, начинает осознавать все преимущества совместных позитивных социально одобряемых форм деятельности и правила их осуществления. Он обретает прообраз своего будущего трудового, социального бытия. В труде закладываются основы его наиболее ценных личностных качеств, устраняющих, компенсирующих или уравнивающих девиации в поведении подростка.

Однако стоит отметить, что наибольший положительный результат в данной работе достигается только при ее правильной организации. Для системати-

зации деятельности по реабилитации девиантного подростка применима концепция этапности развития личности подростка, предложенная А.В. Петровским [8]. Она включает три фазы развития личности подростка: адаптация – индивидуализация – интеграция. Предполагается, что подросток стал девиантным, так как прошел данные фазы развития личности в социально неодобряемой общности, усвоил и продемонстрировал девиантные формы проявлений. В учреждении же закрытого типа организован процесс прохождения данных фаз и усвоение подростком в рамках этого прохождения социально одобряемых форм поведения, а также их закрепление для успешной трансляции подростком после выпуска из учреждения.

Целью деятельности коллектива учреждения закрытого типа является закрепление модели поведения девиантного подростка в виде осознанной позитивной самореализации после выпуска из школы. Поэтому уместно сказать о необходимости организации педагогического влияния на изменение основных позиций личности подростка в процессе его пребывания в закрытом учреждении. При поступлении в школу он имеет позиции: «НЕ ДОЛЖЕН, НЕ ХОЧУ, НЕ МОГУ». После проведения реабилитационной работы, согласно, в том числе, и описанной ниже технологии, его личностные позиции должны видоизмениться.

Исходя из этапности развития личности в работе с девиантными подростками в учреждении закрытого типа при организации трудовой деятельности применяются следующие методы:

1. Методы формирования навыков самоопределения и саморегуляции.

Методы самоопределения и саморегуляции направлены на формирование важных для подростка качеств по преду-

ждению возможных или обнаружению уже совершенных ошибок. Иначе говоря, с помощью самоконтроля он может осознать правильность своих действий и поступков. Применимость данной группы методов в трудовой деятельности позволяет также развивать навыки сравнения своей работы с предлагаемым образцом и формулирования выводов (обнаружение ошибки или подтверждение правильности выполнения задания). Опираясь на обоснование категории самоконтроля, мы можем отследить навыки подростка по воспроизведению понятия нормы. Воспитание навыков саморегуляции необходимо для повышения возможностей девиантного подростка к правильному реагированию на стрессовые ситуации; воспитания умений выходить из возникающих конфликтов; умения правильно выражать свои чувства и понимать, что чувствуют окружающие их люди; формирования навыков эффективного общения.

2. Методы формирования и закрепления навыков и компетенций социально одобряемого поведения.

На первом этапе социальной реабилитации (адаптация) происходит процесс знакомства и формирование навыков одобряемого поведения девиантного подростка в трудовой сфере, в следующих фазах (индивидуализация, интеграция) – закрепление и реализация названных навыков. Формирование и закрепление этих навыков затрагивает в условиях учреждения закрытого типа все стороны жизнедеятельности подростка: личностную сферу, межличностные взаимоотношения и поведение в группе. Они направлены на стимулирование познавательного интереса, развитие способностей к учебным предметам и творческой деятельности, развитие коммуникативных умений, воспитание трудолюбия.

3. Методы формирования положительной перспективы.

Для организации прохождения этапов социальной реабилитации каждому сотруднику учреждения закрытого типа необходимо видеть в девиантном подростке уникальную личность, уважать ее, понимать; создавать ситуацию успеха, поддержки, доброжелательности; предоставлять возможность реализовывать себя в социально одобряемой деятельности. Любое эффективное взаимодействие с подростком возможно только с опорой на его мотивацию к дальнейшей перспективе развития. Для этого творчески преломляются его организаторские и коммуникативные способности. Такая установка меняет в положительную сторону отношение подростка к труду, вызывает стремление к активной работе. Успех в трудовой деятельности – это эффективное средство самоутверждения девиантного подростка. Педагогически целесообразно опираться на положительные интересы воспитанников (познавательные, любовь к животным и т. д.), при помощи которых можно решать многие задачи трудового, нравственного, эстетического воспитания девиантного подростка.

Для каждого этапа развития личности характерно использование методов педагогического воздействия, направленных и на формирование навыков самоопределения и саморегуляции, и на формирование и закрепление навыков и компетенций социально одобряемого поведения, и на формирование положительной перспективы девиантного подростка. Но интенсивность их применения будет разной.

Общий подход к подбору группы методов, используемых в той или иной фазе развития личности, описан ниже.

На первом этапе социальной реабилитации (адаптации), когда еще сильно

влияние привычек, усвоенных подростком в социально неодобряемой общности, наиболее активно применяются методы, направленные на формирование навыков самоконтроля и саморегуляции. Закономерно, что в данной фазе преобладают объект-субъектные отношения. Ведущую роль играют педагоги, сопровождающие процесс перевоспитания девиантного подростка.

Роль педагога заключается в организации демонстрации правил учреждения таким образом, чтобы на первом этапе заинтересовать девиантного подростка.

В спецучреждении существуют предписания и ограничения по сравнению с прежним образом жизни девиантного подростка. Вся жизнедеятельность строго регламентирована. Это закреплено в локальных актах, с которыми подростка знакомят педагоги. Следующий шаг – контроль за соблюдением существующих норм. Необходимо учитывать, что при прохождении первого этапа реабилитации (адаптации) девиантный подросток не готов к их самостоятельному соблюдению. Роль педагога состоит не столько в осуществлении строгого контроля, сколько в переключении девиантного подростка на социально одобряемые формы проявлений в труде и учебе. На первом этапе реабилитации девиантного подростка его поведение обусловлено внешними факторами, к которым он адаптируется.

При возникновении трудностей в переключении на позитивные формы жизнедеятельности применяются приемы предупреждения отрицательного и стимулирования положительного поведения – поощрение и наказание, которые находят свое отражение в материалах учета по каждому воспитаннику. В трудовой деятельности это может быть ранжирование видов труда от простого к сложному, с

действующим правилом: «Пока не освоил технологию качественного выполнения простого, не приступаешь к более сложному и творческому».

Работа с воспитанником учреждения закрытого типа начинается с аудиовизуального знакомства с системой организации жизнедеятельности в спецшколе. Эта работа включает знакомство с Уставом школы, инструкциями и локальными актами учреждения. В рамках фазы адаптации происходит именно знакомство и осмысление правил, действующих в новом для подростка социуме. Начинается мягкое применение методов формирования и закрепления навыков и компетенций социально одобряемого поведения, формирования положительной перспективы девиантного подростка.

Сейчас ему предоставляется возможность попробовать свои силы в различных видах деятельности для самостоятельного определения круга своих предпочтений, наглядно-действенно опробовать себя в трудовой деятельности. Результативна в данном случае организация специальных ситуаций, в которых возникает искренний интерес и потребность к трудовой деятельности.

Также целесообразно применение педагогических приемов, направленных на переучивание девиантного подростка. Это оценка и поддержка положительных проявлений со стороны подростка, контроль и проверка выполнения предъявляемых к нему требований, формулирование и предъявление четких запретов на негативные проявления со стороны воспитанника, таких, например, как отстаивание заведомо ложной или неверной точки зрения.

В процессе работы с подростком при его адаптации меняется позиция личности с «НЕ ДОЛЖЕН» на «ДОЛЖЕН». Это достигается, наряду с вышесказанным, путем

организации сначала изучения правил и норм, действующих в учреждении, затем постепенного принятия и соблюдения этих норм самими воспитанниками. Так, например, в учреждении действуют следующие нормы: передвижение строем, запрет на одиночные передвижения воспитанников, сдача рапорта перед началом урочных и внеурочных занятий, строго регламентированный распорядок дня, запрет на выходы за территорию школы в течение первых трех месяцев пребывания воспитанника в учреждении, частичный досмотр личных вещей обучающихся. Определенную роль в успешном прохождении процесса адаптации играет служба режима учреждения. Такие службы вводятся в штат только учреждений закрытого типа, призванных обеспечить процесс принудительного воспитания подростков, обеспечивая полное сопровождение пребывания воспитанников в школе в целях поддержания дисциплины и профилактики противоправных действий со стороны обучающихся.

На втором этапе реабилитации (индивидуализация) педагог дает в руки девиантного подростка инструмент реализации своих возможностей, поэтому и упор делается на использование методов формирования и закрепления навыков и компетенций социально одобряемого поведения, после чего подросток получит инструментарий для реализации социально одобряемых проявлений. Однако продолжают использоваться и методы формирования навыков самоопределения и саморегуляции. Для поддержания интереса к учебной и трудовой деятельности и мотивации к проявлению социально одобряемых форм поведения используются и методы формирования положительной перспективы.

В ходе данной работы выявляются

положительные качества подростка, его трудовые предпочтения и ожидания. Сейчас формируется фундамент для организации дальнейшего педагогического воздействия на подростка, позволяющий педагогу спрогнозировать направление положительного развития личности воспитанника спецшколы и приступить непосредственно к видоизменению отрицательных черт характера.

Также применимы педагогические приемы, направленные на формирование познавательного интереса, такие как включение подростка в активную творческо-поисковую деятельность, его оценка и поддержка на каждом этапе работы. Действенен при активизации познавательного интереса в фазе индивидуализации прием доведения до наивысшего эмоционального накала переживаний подростка (взрыв), создание ситуации, когда подросток якобы самостоятельно принимает правильное решение, что приводит к эмоциональному и моральному удовлетворению.

При прохождении этого этапа реабилитации обостряются противоречия между тем, что подросток стал таким, как все в группе, и его неудовлетворенной потребностью в максимальной персонализации.

Сейчас подросток ищет средства и способы для обозначения своей индивидуальности, им мобилизуются внутренние ресурсы для деятельностной трансляции своей индивидуальности. Подросток активно ищет людей, которые могут обеспечить его оптимальную персонализацию в данной группе.

Наиболее активно используются методы формирования и закрепления навыков и компетенций социально одобряемого поведения и формирования навыков самоопределения и саморегуляции. Также продолжают использоваться методы формирования положительной перспективы.

Педагог помогает девиантному подростку найти свою нишу для проявления положительных индивидуальных особенностей. Именно сейчас необходимо сформировать платформу дальнейшего развития подростка, опираясь на наиболее значимые положительные проявления в той или иной сфере жизнедеятельности воспитанника. Это может быть его способность к выполнению определенных видов работ в учебно-производственных мастерских. На этой платформе и развивается поле индивидуальной деятельности воспитанника при создании благоприятных условий для демонстрации успехов.

Также используются приемы, направленные на развитие и совершенствование положительных качеств личности средствами стимулирования одобряемых достижений подростка, их публичное поощрение. В этот период работы с девиантным подростком происходит прогнозирование положительного развития личности воспитанника на основе выявленных позитивных тенденций его поведения, образа жизни. На этой основе происходит посыл к восстановлению положительных качеств, привычек и потребностей девиантного подростка, которые были заглушены неблагоприятными обстоятельствами его жизнедеятельности до направления в учреждение закрытого типа.

Продолжается использование приемов закрепления и поощрения переосмысленных в первой фазе достоинств, порицания недостатков. Применим в данном случае прием коллективного анализа ситуаций в трудовой деятельности. Также педагогу необходимо уметь спрогнозировать и предупредить возможные формы отрицательного поведения подростка. Это возможно также через определение перспектив и последствий данных проявлений.

На этапе индивидуализации проис-



ходит усиление позитивных и нейтрализация (минимизация) негативных тенденций развития личности девиантного подростка. Особая среда прохождения этапа реабилитации и развития его личности в учреждении закрытого типа создается с учетом нескольких факторов: нормативными документами и программами, локальными актами, интересами и потребностями воспитанников.

Благодаря организации активной деятельности по раскрытию трудовых возможностей и развития трудовых навыков происходит и изменение личностных позиций подростка с «НЕ МОГУ» на «МОГУ». На исходе второго этапа подросток и педагог понимают, в каком ключе может подросток применить наиболее успешный опыт освоения трудовых умений и навыков, социальных компетенций.

В рамках третьего этапа реабилитации девиантных подростков (интеграция) ведущей группой методов становятся методы, направленные на формирование положительной перспективы. Однако продолжают использоваться и методы двух других названных выше групп: по формированию навыков самоопределения и саморегуляции, а также направленные на формирование и закрепление навыков и компетенций социально одобряемого поведения.

Опору в организации прохождения третьего этапа реабилитации девиантного подростка необходимо делать на формирование положительной перспективы, начиная с ближайшей перспективы развития девиантного подростка в трудовой деятельности. Таким образом, у подростка должна проявиться тяга к саморазвитию, потребность в культивировании тех положительных качеств личности, которые помогут ему успешно самореализовать себя в этой перспективе. Для формирования

перспектив положительного развития девиантного подростка как полноценного гражданина общества является осуществление профориентационной работы, которая стимулирует их трудовую деятельность. Как правило, подростки серьезно относятся к профессиональным традициям семьи, в том числе и при формировании профориентационных предпочтений. Определение ближайшей и дальней перспективы развития девиантного подростка способствует достижению успехов в названных видах деятельности. Тогда и происходит смыслообразование жизнедеятельности подростка. Именно сейчас он должен прийти к личностной позиции осознанной самореализации в социально одобряемом, правовом поле.

Не исключая используемых ранее приемов, применяется переучивание девиантного подростка социально одобряемым формам проявлений. В трудовой деятельности используются выставки работ, изготовленных в учебно-производственных мастерских, конкурсы по демонстрации трудовых навыков, подготовка и представление рефератов. Данная деятельность тесно связана с методами предупреждения отрицательных и стимулирования положительных проявлений в поведении подростка. На фазе индивидуализации к методам поощрения, наказания и формирования положительной перспективы добавляются соревновательные формы работы. Сейчас подросток уже интуитивно понимает, где он может себя проявить: в выпиливании или вышивании. Задача педагога – поддержать и направить подростка к тем видам деятельности, в которых он потенциально силен, сможет в дальнейшем добиться успеха. Необходимо дать почувствовать подростку «вкус» успешности в социально одобряемых формах жизнедеятельности и

сформировать понимание дальнейшего позитивного использования приобретенных навыков и умений.

В центре внимания педагогов – естественная познавательная активность подростков, главное ее организация, то есть переключение на социально одобряемые формы деятельности. Подросток занимает активную поисково-исследовательскую позицию. Этот подход пронизывает трудовую деятельность, позволяя расширить поле активной деятельности подростка. Педагог из наставника постепенно становится организатором разнообразной деятельности. Поисково-исследовательская деятельность организуется им по схеме: поиск информации – обработка и анализ собранных материалов – оформление и представление результатов деятельности. В условиях учреждения закрытого типа данные виды деятельности реализуются в организации проектной деятельности при подготовке материалов для школьной конференции, подготовке мероприятий предметных недель, подготовке к Государственной итоговой аттестации, виртуальных экскурсий. Также исследования организуются при самостоятельном изготовлении каких-либо изделий с их модификацией, подготовке к выставкам, подготовке докладов. Серьезный пласт исследовательской деятельности заложен в организации различных экскурсий с последующим осмыслением, обработкой и представлением полученных материалов. В названных видах деятельности заложен потенциал результативности использования методов формирования положительной перспективы.

В рамках прохождения этапа интеграции педагоги оказывают содействие девиантному подростку в разрешении противоречия между его стремлением быть представленным в общности своими

особенностями и отличиями, и потребностью общности принять, одобрить и культивировать лишь те демонстрируемые им индивидуальные особенности, которые соответствуют ее ценностям, успеху совместной деятельности. Взрослый должен поддержать подростка в стремлении найти пути обозначения своей индивидуальности, своих особенностей, к которым коллектив внимательно присматривается. На данном этапе важны одновременная подготовленность подростка проявить себя с социально одобряемой стороны и готовность общности принять его проявления, роль педагога заключается в организации взаимной трансформации личности подростка и коллектива. Сейчас усилия педагогов, работающих с девиантным подростком, направлены на воспитание и закрепление у него таких характеристик личности, которых не было у него до появления в группе, но которые отвечают потребностям данной группы. Нужно оказать помощь подростку найти свое место в общности, занять «свою нишу» и внести значимый вклад в жизнь этой общности – самореализоваться в социально одобряемой деятельности.

В этот период диагностируется готовность подростка к интеграции в социум. Данная диагностика затрагивает два аспекта личностного развития подростка:

1. Внутренняя готовность подростка к интеграции в социум, предполагающая согласование внутренних позиций его личности: я должен, я могу, я хочу.

2. Готовность к самореализации в социально одобряемых видах деятельности.

Для организации данной деятельности используются приемы работы, ориентированные на закрепление положительной направленности развития личности воспитанника учреждения закрытого типа, закрепление положительных качеств,

привычек, при которых отрицательные свойства оказываются неприемлемыми. Наряду с применяемыми на первом и втором этапах реабилитации используются приемы, направленные на переосмысление жизненного опыта, на закрепление навыков ведения регламентированного образа жизни, предупреждение отрицательного и стимулирование положительного поведения через систему поощрений и наказаний, организацию разнообразных соревнований, закрепление видения положительной перспективы дальнейшего развития подростка. В рамках прохождения подростком данной фазы педагог выступает организатором деятельности подростков, преобладающий тип взаимоотношений – субъект-субъектные. Применяются технологии самоуправления в подростковом коллективе, предполагающие совместное принятие решений по организации его жизнедеятельности.

На выходе из третьего этапа реабилитации личностная позиция подростка из «НЕ ХОЧУ» трансформируется в «ХОЧУ». Таким образом, в процессе всей работы на выходе из учреждения закрытого типа подросток имеет три устоявшиеся позиции личности: «ДОЛЖЕН, МОГУ, ХОЧУ», что должно повлиять на его способность к осознанной социально одобряемой самореализации в социуме после выпуска из школы.

Результативность описанной модели социальной реабилитации девиантных подростков в условиях учреждения закрытого типа подвергается регулярной диагностике с помощью методики, позволяющей отследить уровень изменений личности подростка и диагностировать эффективность реабилитационной работы. Диагностика включает в себя изучение личности подростка по следующим критериям:

1. Для диагностирования изменения

позиции личности девиантного подростка из «НЕ ДОЛЖЕН» в «ДОЛЖЕН»:

- случаи нарушения дисциплины;
- периодичность выполнения домашнего задания, отношение к учебе;
- конфликты со сверстниками;
- сознательность и дисциплинированность по отношению к труду;
- отношение к педагогическим воздействиям.

2. Для диагностирования изменения позиции личности девиантного подростка из «НЕ МОГУ» в «МОГУ»:

- успешность в учебной деятельности;
- успешность в трудовой деятельности;
- проявления в социально-одобряемой деятельности;
- внешний вид подростка;
- сформированность внутренней позиции подростка.

3. Для диагностирования изменения позиции личности девиантного подростка из «НЕ ХОЧУ» в «ХОЧУ»:

- проявление познавательных интересов;
- творческая активность;
- интеллектуальная активность;
- проявление трудовых интересов;
- общественная активность.

Каждый из показателей оценивается группой педагогов баллом от 0 до 2, где 0 – отрицательный результат, 2 – положительный результат.

Анализ результатов диагностики личностных изменений девиантных подростков в соответствии с названными показателями показал следующие закономерности изменения личности подростков. При прохождении первого этапа реабилитации существенно изменяются в положительную сторону показатели первой группы, призванной отследить изменения позиции личности девиантного подростка с «НЕ ДОЛЖЕН» на «ДОЛЖЕН». Так, при поступлении в учреждение закрытого ти-

па 87 % подростков имеют нулевые показатели по всем индикаторам группы, 13 % – имеют групповой показатель равный одному. Через полгода, при проведении очередной диагностики, показатели видоизменяются следующим образом: 91 % имеют показатель – 7-8 баллов, 9 % – 10 баллов.

Аналогичным образом изменяются и показатели индикаторов двух других групп. При прохождении второго этапа наибольшая положительная динамика наблюдается в группе индикаторов изменения позиции личности девиантного подростка с «НЕ МОГУ» на «МОГУ». По завершении третьего этапа положительная динамика наблюдается в группе индикаторов изменения позиции личности девиантного подростка из «НЕ ХОЧУ» в «ХОЧУ».

Таким образом, предполагается, что концепция этапности развития личности

подростка, предложенная А.В. Петровским, применима в организации социальной реабилитации девиантных подростков средствами трудовой деятельности в условиях учреждения закрытого типа. При применении определенных групп методов (формирования навыков самоопределения и саморегуляции, формирования и закрепления навыков и компетенций социально одобряемого поведения, формирования положительной перспективы) дает положительные результаты, что подтверждается результатами проведенной диагностики. Однако следует отметить, что приемы и методы педагогического воздействия в рамках организации трудовой деятельности такого подростка специфичны и применимы в описанном виде и последовательности лишь в условиях организации процесса реабилитации девиантных подростков.

### Библиографический список

1. Герт, В.А. Субъектность индивидуального бытия человека / В.А. Герт // Научное издание. УрГПУ. – Екатеринбург, 2012.
2. Гишинский, Я.И. Стадии социализации индивида / Я.И. Гишинский // Человек и общество. Вып. 9. – Л., 1971. – С. 44–52.
3. Глоссарий. Клиническая психология: учеб.-метод, комплекс для преподавателей и студентов факультетов психологии / В.Н. Косырев. – 2003.
4. Загвязинский, В.И. Теория обучения: Современная интерпретация: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.И. Загвязинский. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
5. Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: Исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кащенко. – М. : Издательский центр «Академия», 1999. – 304 с.
6. Макаренко, А.С. Педагогические сочинения / В 8 т. – М., Педагогика, 1983. – 1986.
7. 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.
8. Петровский, А.В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А.В. Петровский // «Вопросы психологии». – 1984. – № 4.
9. Савина, Н.Н. Креативная педагогика для «трудных»: монография / Н.Н. Савина. – 2-е изд.; Новосиб. Гуманитарный ин-т. – Новосибирск : Изд-во СО РАН, 2009. – 380 с.

Статью рекомендует канд. филос. наук, доцент Герт В.А.

*Дорохова Т.С.*  
Екатеринбург  
*Кудрявцева Е.О.*  
Советский

## СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ С ДЕТЬМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

**Ключевые слова:** социально-педагогическая деятельность, социализация, социальное воспитание, социальное обучение, дети с ограниченными возможностями здоровья, дошкольное образовательное учреждение.

**Аннотация.** В статье представлен опыт организации социально-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовательном учреждении, на примере МАДОУ комбинированного вида «Ромашка» г. Советский Тюменской области Ханты-Мансийского автономного округа. В данном учреждении уже два года действует группа, в которой осуществляется социальное воспитание и социальное обучение детей данной категории.

*Dorohova T.S.*  
Ekaterinburg  
*Kudryavceva E.O.*  
Sovietskiy

## SOCIAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES WITH CHILDREN WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**Keywords:** social and educational activities, socialization, social education, social learning, children with disabilities, preschool educational institution.

**Abstract.** The paper presents the experience of social and educational activities for children with disabilities in preschool educational institution for example Mado combined type «Romashka», the Sovietskiy Tyumenskaya Oblast Khanty-Mansi Autonomous Okrug. In this institution for two years the team operates in which the social education and social education of children in this category.

Одной из важнейших проблем современного отечественного образования является развитие новых подходов к социализации лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Приоритетным направлением этой деятельности является максимально раннее выявление не-

достатков в развитии детей и организация коррекционной работы с ними. Это отражено и в законодательстве.

В 2012 г. Российская Федерация ратифицировала Конвенцию о правах инвалидов, согласно которой Россия не только признает право инвалидов на образование,

но и должна обеспечивать образование детей-инвалидов на всех уровнях, в том числе дошкольном. Новый ФЗ от 29.12.2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в РФ», вступивший в силу с 01.09.2013 г. определяет инклюзивное образование как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1].

В Национальном стандарте Российской Федерации установлен комплекс социальных услуг семьям, имеющим детей-инвалидов, и определено право детей-инвалидов на помощь в получении достойного и полноценного образования. В проекте Федерального государственного стандарта дошкольного образования также говорится о необходимости организации доступной образовательной среды для всех детей, в том числе детей с ОВЗ.

Интеграция детей с ограниченными возможностями здоровья в общество сверстников в дошкольном учреждении способствует не только их социализации, но и социализации их родителей, у которых появляется возможность выйти на работу и быть полезными обществу.

Но, к сожалению, на сегодняшний день, дети-инвалиды и дети с ОВЗ получают лишь специализированную медицинскую и психологическую помощь, но далеко не всегда имеют возможность посещать дошкольные образовательные учреждения. Как следствие – социальная изоляция детей и их семей, которая усугубляется материальными затруднениями и ощущением отсутствия перспектив для дальнейшего развития. Все это свидетельствует об актуализации социально-педагогической направленности образовательно-воспитательного процесса в ДОУ. Иначе говоря, и нормативный фактор и запросы социума актуализируют необхо-

димость осуществления воспитателями и другими сотрудниками учреждения социально-педагогической деятельности.

Рассмотрим, как исследователи обычно понимают понятие «социально-педагогическая деятельность». По мнению большинства исследователей (Бочарова В.Г., Галагузова М.А., Липский И.А., Мардахаев Л.В., Торохтий В.С.), социально-педагогическая деятельность нацелена на создание условий (организацию социальной среды) для социализации человека, в частности ребенка, как при условии нормы, так и в случае отклонения от нее. Под социализацией в данном контексте понимается процесс и результат освоения индивидом определенного социального опыта и самореализация на основе данного опыта [2: 13].

При этом осуществляется социально-педагогическая деятельность посредством социального воспитания, социального обучения, социально-педагогической помощи, защиты, поддержки. Социальное воспитание – это целенаправленный процесс формирования социально значимых качеств личности ребенка, необходимых ему для успешной социализации [3: 194]. Целенаправленный процесс передачи социальных знаний и формирования социальных умений и навыков, способствующих социализации ребенка называется социальным обучением [3: 188].

Проблема воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательном пространстве требует деликатного и гибкого подхода, так как известно, что не все дети, имеющие нарушения в развитии, могут успешно интегрироваться в среду здоровых сверстников. Дети с ОВЗ могут реализовать свой потенциал лишь при условии организованного процесса социального воспитания и социального обучения, удовлетворения как общих с нормально развивающимися

детьми, так и их особых образовательных потребностей, заданных характером нарушения их психического развития (Гончарова Е.Л., Кукушкина О.И., Малофеев Н.Н., Никольская О.С.). Таким образом, воспитатели и другие сотрудники дошкольного образовательного учреждения в современных условиях должны осуществлять социальное воспитание, социальное обучение и социально-педагогическую помощь, в частности детям с ограниченными возможностями.

В Муниципальном автономном дошкольном образовательном учреждении детский сад комбинированного вида «Ромашка» (г. Советский Тюменской области Ханты-Мансийского автономного округа) социально-педагогическая деятельность с детьми с ограниченными возможностями здоровья осуществляется уже четвертый год. Изначально это была группа временного пребывания. А в сентябре 2012 г. была открыта группа полного дня для детей 5–7 лет с нарушениями опорно-двигательного аппарата и отклонениями в психическом развитии. Социально-педагогическая деятельность с этими детьми осуществляется в рамках программы «Аленький цветочек». Своевременное оказание необходимой медико-психолого-педагогической помощи в дошкольном возрасте позволяет обеспечить коррекцию основных недостатков в развитии ребенка к моменту начала его обучения на ступени начального общего образования и, таким образом, в дальнейшем подготовить его к обучению в школе.

Реализация программы строится на следующих принципах.

1. Принцип индивидуального подхода (предполагает выбор форм, методов и средств воспитания и обучения с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья).

2. Принцип поддержки самостоятельной активности ребенка (важным условием успешности инклюзивного образования является обеспечение условий для самостоятельной активности ребенка).

3. Принцип активного включения в образовательный процесс всех его участников (предполагает создание условий для понимания и принятия друг друга педагогами, родителями и детьми с целью достижения плодотворного взаимодействия на гуманистической основе).

4. Принцип вариативности в организации процессов обучения и воспитания (включение в группу детей с различными особенностями в развитии предполагает наличие вариативной развивающей среды).

5. Принцип партнерства взаимодействия с семьей (установить доверительные партнерские отношения с родителями или близкими ребенка, договориться о совместных действиях).

В процессе организации социально-педагогической деятельности с детьми с ограниченными возможностями здоровья педагогами используются такие модели интеграции, как:

– полная интеграция, когда ребенок с проблемами в развитии воспитывается в массовой группе. Овладеть программой обучения помогают специалисты, воспитатели;

– временная интеграция. В рамках временной интеграции дети объединяются для проведения совместных музыкальных, спортивных праздников. Ежегодно организуются новогодние праздники, где главным участником становится ребенок;

– частичная интеграция, когда ребенок по состоянию здоровья посещает лишь некоторые занятия и другие мероприятия проводимые в ДОУ.

Социальное обучение осуществляется в малых группах по 2–3 ребенка и индивидуально, длительностью не более

15–20 минут. В проектирование воспитательно-образовательного процесса входит игровая деятельность, непосредственно-образовательная по следующим направлениям: физическое развитие, социально-личностное, познавательно-речевое, художественно-эстетическое.

В процессе реализации социального воспитания используются такие социально-педагогические технологии, как сказкотерапия, песочная терапия, игротерапия, трудотерапия. При этом применяются такие формы работы, как:

- консультационный центр;
- круглые столы;
- посещение семей на дому;
- праздники и развлечения,
- экскурсии,
- беседы,
- конкурсы, выставки, акции.

Следует отметить, что это возможно, благодаря наличию в учреждении современной материально-технической базы (специального оборудования для реализации специализированных методик педагогом-психологом и педагогом-логопедом, фитобара, физиокабинета, сенсорной комнаты, экологической комнаты, спортивного зала со специализированным покрытием пола и т. д.).

Таким образом, в МАДОУ «Ромашка» на сегодняшний день созданы условия для интеграции в социальную среду дошкольного учреждения детей с патологиями в развитии опорно-двигательного аппарата и психики. Педагоги, прошедшие специализированную курсовую подготовку и постоянно повышающие квалификацию путем участия в методических семинарах, круглых столах, освоения литературы по проблемам интеграции в общество детей, с отклонениями в здоровье, реализуют воспитательную и образовательную деятельность посредством применения новых методов и технологий, соответствующих потребностям данной категории детей. Все вышеописанное:

- создать единую образовательную и воспитательную среду для детей с ограниченными возможностями здоровья;
- вовлечь детей с ограниченными возможностями в жизнь образовательного учреждения;
- повысить уровень «воспитательной» компетентности родителей, их активности в осуществлении социально-педагогической деятельности;
- повысить уровень социализированности детей с ограниченными возможностями здоровья и их семей.

### Библиографический список

1. Закон РФ «Об образовании» [электронный ресурс] – Режим доступа – [минобрнауки.рф/документы/2974](http://минобрнауки.рф/документы/2974) с – свободный.
2. Дорохова, Т.С. Глобализация как характерная черта развития социально-педагогической деятельности второй половины XX века / Т.С. Дорохова // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. – 2012. – №1. – С. 12–17.
3. Штинова, Г.Н. Социальная педагогика: учеб. пособ. / Г.Н. Штинова, М.А. Галагузова, Ю.Н. Галагузова ; под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. : Гуманитар. издат. центр ВЛАДОС, 2008. – 447 с.
4. Гончарова, В.А. Логопедическая работа по коррекции нарушения лексикона у детей с ОНР // В.А. Гончарова. Логопед в детском саду. – 2008. – № 2. – С. 19–37.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент, Коротун А.В.



*Toisteva O.S.*  
Екатеринбург

## ОСОЗНАННОЕ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ГОТОВНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

**Ключевые слова:** осознанное целеполагание, цель, социально-педагогическая деятельность.

**Аннотация.** Наличие осознаваемой цели в сочетании с готовностью к планомерным действиям, направленным на ее достижение, с очевидностью является основным мотивом восхождения к успешности в профессиональной социально-педагогической деятельности.

*Toisteva O.S.*  
Yekaterinburg

## REALIZE GOAL-SETTING IN READINESS OF THE UNIVERSITY ALUMNUS TO PROFESSIONAL SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY

**Key words:** Realized goal-setting, a goal, social-pedagogical activity.

**Summary.** Presence of the realized purpose in combination with readiness for systematic actions directed to its achievement is evidently the main motive of success in professional social-pedagogical activity.

Направленность на профессиональную деятельность появляется и особенно ярко проявляется на определенном этапе развития личности – этапе профессиональной подготовки – и становится в этот период жизни центральным личностным новообразованием. В зависимости от преобладания тех или иных мотивов, ценностных ориентаций и установок в структуре профессиональной направленности личности, исследователи выделяют деловую (познавательные-предметные мотивы), гуманистическую (мотивы общения, субъект-субъектного взаимодействия) и индивидуалистическую (мотивы достижения, творческого саморазвития, профессионального самосовершенствования) направленности [5].

С этой точки зрения во многом оп-

ределяющее значение имеет способность человека к осознанному целеполаганию, которое, как показано А.А. Фроловым, является необходимым психологическим условием успешной деятельности в любой профессии и включает следующие этапы:

– ролевое самосознание личностью себя в качестве сотрудника, начальника, профессионала, специалиста и т. п.;

– определение специфических функциональных потребностей, присущих каждой конкретной роли;

– выделение целей, достижение которых позволит, в частности, удовлетворить возникшие потребности и эмоционально положительно пережить успешность собственной личности. Причем эти цели должны быть по возможности как можно более однозначно определенными

и, следовательно, измеримыми и достижимыми. Автор также отмечает, что целеполагание само по себе не обеспечивает достижение результатов деятельности, если оно не реализовано в планировании и практическом воплощении программы действий, направленных на достижение цели [4: 177–179].

Результативность осуществляемой деятельности, в свою очередь, определяется многими факторами. В первую очередь, она во многом зависит от ее правильного планирования, оптимального выбора средств и способов реализации поставленной цели и т. д., то есть от усилий самого субъекта деятельности.

Наличие осознаваемой цели в сочетании с готовностью к планомерным действиям, направленным на ее достижение, с очевидностью является основным мотивом восхождения к успеху и успешности. Согласно В.И. Далю [4]: «Цель – мета, предмет, в который кто метит, наводит, старается попасть; конечное желание, стремление, намеренье, чего кто силится достигнуть». Это чрезвычайно точное и удачное определение понятия указывает на значимость цели, на недопустимость обсуждения так называемых «промежуточных» целей. Дробление целей снижает их значимость и делает проблематичной их достижимость, поскольку при наличии «промежуточных» целей всегда есть возможность ограничиться их достижением, отказываясь от цели конечной.

В образовательной деятельности, направленной на формирование успешности как одной из важнейших черт личности, необходимым компонентом системы является педагог, успешный и умеющий транслировать стремление к успешности и ее достижение. Следовательно, необходимо предоставить педагогу возможность приобрести знания, умения и навыки,

обеспечивающие грамотное целеполагание, и обратить их на формирование, в первую очередь, собственной успешности. Это обусловлено тем, что «образование есть процесс создания человеком у других людей, но в первую очередь – у самого себя, определенного собственного образа, соответствующего реалиям сегодняшнего дня и обеспечивающего успешное выживание в сложившихся общественных условиях» [1].

Согласно концепции В. Франкла [3], мотиватором деятельности человека выступает смысл и смысловые универсалии – ценности, среди которых он выделяет ценности творчества, ценности переживания и ценности отношения. Наличие у студента потребности в самоактуализации и стремление реализовать свои потенциальные возможности являются инвариантным признаком, определяющим цель как образ предвосхищаемого результата, на достижение которого направлено действие.

Осознанная и принятая студентом цель придает личностный смысл будущей профессиональной деятельности, в нашем случае – социально-педагогической. Личностный смысл – это индивидуализированное отражение действительного отношения будущего социального педагога к тем объектам, ради которых разворачивается его деятельность, осознаваемая как «значение – для меня». Основными объектами, к которым формируется ценностное отношение будущего социального педагога, выступают ребенок и образ «Я как социальный педагог».

В педагогических исследованиях общая теория психологической готовности человека к деятельности получила основное развитие в аспекте изучения профессиональной готовности личности к педагогической деятельности.

Так, определение готовности к педа-

гогическому труду дано В.А. Слостениным, который рассматривает готовность как совокупность качеств личности, которые обеспечивают ей успешность в выполнении профессионально-педагогических функций. К показателям этой готовности он относит «способность к идентификации себя с другими, или перспективную способность; психологическое состояние, отражающее динамику личности, богатство ее внутренней энергии, волю, инициативность и др. Она (готовность) включает также эмоциональную устойчивость, обеспечивающую выдержку и самообладание, профессионально-педагогическое мышление, то есть такое мышление, которое позволяет проникать в причинно-следственные связи педагогического процесса, анализировать свою деятельность, отыскивать научно-обоснованные объяснения успехов и неудач, предвидеть результаты работы» [6].

Большое внимание В.А. Слостенин уделяет формированию профессионального самосознания будущего педагога, отмечая, что профессиональное самосознание педагога обусловлено его личностной активностью в профессии, что исходит из мотивационно-ценностного отношения к педагогической деятельности как сфере самореализации, направленной на целостное самопроявление и самовыражение в профессиональной деятельности.

Осознание будущим социальным педагогом гуманистических ценностей как определяющих в своей системе ценностных ориентаций, гуманистического императива как личностно-значимой системы требований к работе с социально-проблемными детьми – важнейший показатель сформированности ценностно-мотивационного компонента рассматриваемой готовности.

Таким образом, ценностно-

мотивационный компонент готовности содержит ценностно-гуманистическую установку студента на социально-педагогическую деятельность, осознание личной и социальной значимости этой деятельности, рефлексивный интерес к социально-педагогической деятельности вообще и к работе с различными категориями детей в частности.

Вместе с тем сформированность у будущего социального педагога необходимых профессиональных и метапрофессиональных качеств также еще не является гарантией его успешной самореализации в профессиональной деятельности. Специфика социально-педагогической деятельности предъявляет особые требования к *личностным качествам* специалиста данного профиля, что признается всеми отечественными и зарубежными исследователями проблем социальной педагогики. При этом разные авторы выделяют разные личностные качества, важные для социального педагога. Наиболее системный подход к этой проблеме, по нашему мнению, представлен моделью профессионально-личностных качеств социального педагога, разработанной Ю.Н. Галагузовой [1: 81]. Данный исследователь выделяет четыре группы личностных качеств социального педагога.

Первая группа – *нравственно-гуманистические качества*, обусловленные спецификой данного вида профессиональной деятельности (любовь к людям, гуманность, доброжелательность, чуткость, альтруизм, милосердие, терпимость, ответственность).

Вторая группа – *психологические характеристики*, обеспечивающие профессиональную пригодность к данной деятельности (высокий уровень эмоциональных и волевых характеристик, протекания психических процессов, устойчивые пси-

хические состояния, а также качества, отражающие стрессоустойчивость – психофизическая тренированность, саморегуляция).

Третья группа – *психоаналитические качества*, создающие основу для совершенствования социального педагога как профессионала (самоконтроль, самокритичность, самооценка).

Четвертая группа – *психолого-педагогические качества*, обеспечивающие установление эффективных взаимоотношений со всеми объектами и субъектами деятельности (коммуникабельность, эмпатичность, терпимость, перцептивность, визуальность, красноречивость, тактичность).

Профессионально значимые эмоционально-психические качества личности составляют еще один обязательный компонент готовности к социально-педагогической деятельности – *эмоционально-волевой*. В структуру данного компонента входят: воля, эмоции, психические свойства и психологические характеристики студента, которые в своей совокупности отражают его *профессионально-психологическую пригодность* к социально-педагогической деятельности. Именно этот компонент обеспечивает также эмоционально-положительное отношение к будущей профессиональной деятельности, принятие ее требований, стремление к волевому усилию при достижении профессиональных целей.

Рассмотренные когнитивно-операциональный, ценностно-мотивационный и эмоционально-волевой компоненты готовности к социально-педагогической деятельности составляют ее статическую подструктуру. Интегрированные в ней качества личности обеспечивают возможность эффективного осуществления субъектом данной профессиональной деятельности. Однако с точки зрения долго-

временного и при этом успешного «бытия» в профессии становится значимым еще целый ряд личностных качеств, объединенных нами в динамическую подструктуру готовности к деятельности.

Значимость этих качеств определяется тем, что в современном быстро меняющемся мире комфортно и уверенно может себя чувствовать только человек, обладающий таким интегративным качеством, как *адаптивность* – способность быстро и эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям жизнедеятельности. Адаптивность в социуме обеспечивается в первую очередь такими личностными качествами, как:

- *готовность к непрерывному образованию*, проявляющаяся в понимании, что никакие знания не являются конечными, они требуют постоянного обновления, углубления, расширения;

- *готовность к профессиональному совершенствованию*, нацеливающая человека на непрерывный поиск более эффективных и оптимальных способов деятельности, на постоянное освоение новых методов и технологий ее осуществления;

- *социальная и профессиональная мобильность*, позволяющая гибко и оперативно реагировать на изменившиеся обстоятельства, быть готовым к переменам, быстро улавливать новые тенденции в профессии и социуме;

- *ориентация на личностное саморазвитие*, которая предполагает постоянную внутриличностную работу по целенаправленному изменению и формированию личностных качеств и способностей, по развитию личностного потенциала.

Успешность будущей социально-педагогической деятельности выступает в профессиональной подготовке социальных педагогов в вузе и как ожидаемый, отсроченный результат социально-педагогического

образования, и как интегративный критерий системной готовности выпускника вуза к профессиональной деятельности. Профессиональная подготовка социально-педагогических кадров в вузе должна быть ориентирована на формирование:

- умений и навыков осознанного целеполагания в деятельности, в том числе в профессиональной;

- умений и навыков составления программы деятельности с учетом оптимального выбора ресурсов и средств, оп-

ределения сроков и этапов достижения результата;

- навыки реализации разработанных программ деятельности в реальной практике с получением результата, а также его внешней оценкой и самооценкой.

Такого рода умения и навыки должны нарабатываться студентами в деятельности разных направлений: не только в учебной, но и в профессиональной и социальной практике, во внеучебной и социокультурной работе.

### Библиографический список

1. Галагузова, Ю.Н.; Сорвачева, Г.В.; Штинова, Д.Н. Социальная педагогика: Практика глазами студентов и преподавателей: пособ. для студ. / Ю.Н. Галагузова, Г.В. Сорвачева, Д.Н. Штинова. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – 224 с.
2. Даль, В.И. Толковый словарь великорусского языка / В.И. Даль. – М. : Изд-во «ОЛМА-ПРЕСС», 2003. – 573 с.
3. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Изд-во «Питер», 2000. – 458. с.
4. Непрерывное образование: региональный аспект. Коллективная монография / Составители: В.Ю. Козлов, И.А. Храмцова; отв. за выпуск С.Г. Фролов. – Екатеринбург : Изд-во УГГУ, 2006. – 350 с.
5. Социальная педагогика: Курс лекций: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Под общ. ред. М.А. Галагузовой. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 416 с.
6. Слостенин, В.А. Социальный педагог и социальный работник: личность и профессия / В.А. Слостенин // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. – Тула, 1993. – Т. 1. – С. 265–275.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Ахьямова И.А.

*Ячменева М.В., Ахьямова И.А.*

Екатеринбург

## ЗАЩИТА ПРАВ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ КАК ОСНОВНОЕ СТРАТЕГИЧЕСКОЕ НАПРАВЛЕНИЕ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ СЛУЖБ И ОРГАНОВ ВЛАСТИ СВЕРДЛОВСКОЙ ОБЛАСТИ

**Ключевые слова:** защита прав несовершеннолетних; законодательная база защиты прав несовершеннолетних; структура социальных учреждений для защиты прав несовершеннолетних.

**Аннотация.** В статье представлен опыт деятельности социальных служб и органов власти Свердловской области в вопросах защиты прав несовершеннолетних, выделены основные проблемы в этой сфере и предложены возможные пути их устранения.

*Yachmeneva M., Akhyatova I.*

Yekaterinburg

## PROTECTION OF THE UNDERAGE AS A BASIC STRATEGIC DIRECTION OF ACTIVITY OF SOCIAL SERVICES AND AUTHORITIES OF THE SVERDLOVSK REGION

**Key words:** protection of rights of the underage, legal basis of protecting rights of the under-age, structure of social establishments for protecting rights of the under-age.

**The summary.** The article deals with the activity of social services and authorities of Sverdlovsk region in the issues of protecting rights of the underage. The author points out problems of these sphere and presents possible ways of there eliminating.

Необходимость в особой защите прав детства была впервые юридически предусмотрена в Женевской Декларации прав ребенка 1924 г., Декларации прав ребенка, принятой Генеральной Ассамблеей 20 ноября 1959 года, и признана во Всеобщей декларации прав человека, а также в Международном пакте о гражданских и политических правах (в частности, в статьях 23 и 24), в Международном пакте об экономических, социальных и культурных правах (в частности, в статье 10).

Как указано в Декларации прав ре-

бенка, «ребенок, ввиду его физической и умственной незрелости, нуждается в специальной охране и заботе, включая надлежащую правовую защиту, как до, так и после рождения». Кроме того, в Конвенции ООН о правах ребенка 1989 г. обозначено основное право ребенка жить и воспитываться в семье.

Отечественный и зарубежный опыт показывает, что подавляющая часть проблем, возникающих у детей в процессе развития личности и социализации, имеет корни в неблагополучии семьи. Дети в си-

ду своего возраста и связанных с ним особенностей физического, психического и интеллектуального развития, в силу своей ограниченной дееспособности не могут в большинстве случаев самостоятельно обращаться за защитой своих прав и законных интересов. От их лица действуют законные представители ребенка. В случае нарушения прав ребенка самими законными представителями, а также в случае, когда они не отстаивают нарушенные права ребенка, ребенок остается беззащитным.

Рассматривая, на сегодняшний день, вопрос о состоянии дел по защите прав детства в крупнейшей в Уральском Федеральном округе Свердловской области, занимающей площадь более 194 тысяч квадратных километров, в которой проживает более четырех миллионов человек, необходимо учитывать, что из них в более чем 500 тысяч семей воспитывается 780 тысяч несовершеннолетних детей. Кроме того, в 15 089 семьях воспитывается 15 731 ребенок-инвалид.

На протяжении последних лет основным стратегическим направлением деятельности органов власти всех уровней в Свердловской области является обеспечение интересов семей и детей, повышение качества их жизни. Региональная государственная социальная политика в интересах семьи и детей органически встроена в стратегию развития Свердловской области и осуществляется в соответствии с установленными показателями социально-экономического развития региона.

Ежегодно в области принимается более 40 новых нормативных документов в сфере детства. Одним из первых, еще в 1995 г. Областной Думой был принят закон Свердловской области №28-ОЗ «О защите прав ребенка». Все областные законы социальной направленности финан-

сируются в полном объеме. Так, успешно реализуется Программа демографического развития Свердловской области на период до 2025 г. «Уральская семья», основа которой – создание условий для успешного развития социально ответственной и активной семьи с детьми при поддержке семей, не способных без помощи государства обеспечить выполнение основных функций семьи.

Анализ деятельности социальных служб по защите прав несовершеннолетних показывает несовершенство правовой и недостаточность финансовой составляющих, регламентирующих работу. Несовершенство законодательства по социальной защите детства заключается в том, что отсутствует реально действующая система социальных гарантий выполнения тех положений, что записаны в тексте законов, указов и постановлений, слаба система санкций, закрепляющих их выполнение. Многие параметры социальной защиты совершенно не проработаны (защита от информационного и психологического насилия, проявляющегося в разнузданной «свободе» аудио- и видеопродукции, избыточной сцены насилия, жестокости, агрессии, пропагандирующей различные отклонения и извращения под видом свободы выбора). Несовершенство финансирования заключается в том, что проблемы возникают не только в семьях, имеющих отклонения (алкогольные, семьи наркоманов, лиц, склонных к тунеядству, и др.), но во вполне благополучных семьях, столкнувшихся с безработицей, неполной занятостью, низкой оплатой труда («работающие бедные»). Требуется адресная эффективная экономическая защита детей на уровне семьи.

Расширение финансирования социальной защиты детства дает вполне ощутимый эффект не только социальный, но

и экономический, имея в виду формирование благополучной среды обитания для всех детей, снижение впоследствии расходов на борьбу с детской и подростковой преступностью.

Приоритетными целями развития учреждений по защите прав несовершеннолетних может стать создание социальных служб нового типа, включая ресурсные центры комплексной поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, участковой социальной службы, службы сопровождения семей, воспитывающих ребенка с ограниченными возможностями здоровья, службы примирения, дальнейшее развитие взаимодействия государственных социальных служб с некоммерческими общественными организациями и объединениями и совершенствование системы взаимодействия с Екатеринбургской Епархией.

Для обеспечения эффективной деятельности социальных учреждений в защите прав несовершеннолетних, решения проблем в области детства происходит постоянное совершенствование законодательства.

Законодательная база защиты прав несовершеннолетних строится на трех уровнях: международном, общефедеральном и региональном.

Международный уровень включает документы международных организаций (ООН, ЮНИСЕФ, ВОЗ), а также межгосударственные соглашения и программы по охране материнства и детства. Дети как объект особой защиты выделены во Всеобщей декларации прав человека, Конвенции ООН «О правах ребенка». С образованием Европейского союза перечень международных документов пополнился Европейской конвенцией о защите прав детей (1996 г.). Эти документы сформулировали основные принципы и нормы по-

литики государств в отношении детей, требования в защиту детства, очертили сферу ответственности государства и общества, выявили основные права детей, отвечающие современным социальным условиям.

Верховный Совет СССР 13 июля 1990 года ратифицировал Конвенцию ООН «О правах ребенка». Российская Федерация присоединилась к Всемирной декларации об обеспечении выживания, защиты и развития детей и к Плану ее реализации (26 декабря 2002 года). Россия вошла также в Комитет ООН по правам ребенка.

Общезональный уровень правовой защиты несовершеннолетних опирается на Конституцию РФ, Гражданский, Уголовный и Семейный кодексы РФ, законодательные акты, релевантные для принятия решения по вопросам защиты ребенка.

Региональный уровень опирается на общезональную правовую базу, но конкретизирует условия, цели и задачи выполнения законов и указов Президента РФ. Он включает документы органов власти субъектов Федерации и местных властей, общественных организаций, региональные программы. Основными являются: Закон Свердловской области «О профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних в Свердловской области от 28.11.2001 г. № 58-ОЗ; Закон Свердловской области «Об Уполномоченном по правам ребенка в Свердловской области» от 15.07.2010 г. № 57-ОЗ; Областной закон о защите прав ребенка» от 23.10.1995 г. № 28-ОЗ (ред. от 19.05.2008 г.); Положением о взаимодействии исполнительных органов государственной власти Свердловской области и органов местного самоуправления, исполняющих функции опеки и попечительства несовершеннолетних в Свердловской области, от 7.07. 2006 г. № 586-ПП; Постановление



Правительства Свердловской области «О комиссиях по делам несовершеннолетних, защите их прав, профилактике безнадзорности, правонарушений несовершеннолетних в Свердловской области» от 1.07.1996 г. № 528-П; Программой демографического развития Свердловской области на период до 2025 года – «Уральская семья»; Комплексная программа по реализации проекта «Чужих детей не бывает» на 2011–2013 гг. и т. д.

Сеть социальных служб Свердловской области представлена: двадцатью пятью центрами социальной помощи семье и детям; таким же количеством социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних; шестью реабилитационными центрами для детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья; одним социальным приютом для детей. Кроме того, в одиннадцати комплексных центрах социального обслуживания населения действуют отделения по работе с семьей и детьми.

В структурах социальных учреждений для защиты прав несовершеннолетних и семей с детьми действуют более полусотни стационарных отделений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей на 1190 мест, шестнадцать отделений дневного пребывания несовершеннолетних на 302 места, тринадцать кризисных отделений для женщин, в одиннадцати учреждениях функционируют социальные поликлиники.

В целях повышения эффективности деятельности органов государственной власти и комплексного решения проблем детей, утративших родительское попечение, на территории Свердловской области в 2011–2013 гг. реализуется межведомственный проект «Чужих детей не бывает». Данный проект мобилизует социальные службы, общие усилия специалистов на

решение таких вопросов, как предупреждение социального сиротства; переход от содержания детей в учреждениях интернатного типа к семейным формам устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей; усиление государственной поддержки детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, лиц из числа указанной категории.

Защита прав детей из семей группы социального риска базируется на идее поддержания биологической семьи ребенка и оказания помощи родителям в использовании внутрисемейных ресурсов и эффективного функционирования семьи как системы.

Работа с семьями группы риска строится поэтапно:

1) диагностика семейных, детско-родительских отношений;

2) индивидуальное и семейное консультирование;

3) групповая работа по обучению родителей и подростков, тренинги по укреплению семьи и гармонизация супружеских отношений, оптимизации детско-родительских отношений (в рамках «Школы социальной ответственности родителей», основная задача которой заключается в формировании осознанного ответственного отношения к себе (уровень личности), к семье (уровень ближайшего социального окружения) и к обществу (гражданский уровень).

Основное противоречие, не позволяющее наиболее эффективно решать проблемы защиты прав несовершеннолетних, состоит в том, что при сложившейся и развитой системе ведомственных и межведомственных органов, на которые возложены функции содействия ребенку в защите его прав, и контроля за этим процессом, на практике комплексный подход к защите прав ребенка на должном уровне

не обеспечивается.

Считаем, что устранить данное противоречие можно через:

- во-первых, активную защиту прав и интересов детей, правовое консультирование, раннее выявление правонарушений и содействие восстановлению нарушенных прав несовершеннолетних, изучение и применение отечественного и зарубежного опыта работы;

- во-вторых, обеспечение эффективного взаимодействия всех органов и институтов, занимающихся проблемами детства, включая неправительственные и общественные организации;

- в-третьих, законодательную инициативу по вопросам, касающимся защиты прав и интересов детей, в соответствии с федеральным законодательством,

привлечение к защите прав детства общества и государственных органов всех уровней власти;

- в-четвертых, широкую информационную работу среди детского населения, просвещение как в вопросах права, так и в возможностях защиты детей в специализированных учреждениях, привлечение к социальной рекламе и освещению детских проблем средств массовой информации всех форм собственности;

- в-пятых, создание и становление правозащитных детских, молодежных общественных и государственных организаций, включение их представителей в коллегиальные органы по вопросам детства.

### Библиографический список

1. Коротун, А.В. Социально-правовая защита несовершеннолетних и механизмы ее реализации в российской семье // Повышение профессиональной компетентности родителей – социальных педагогов в сфере нормативно-правового и финансового обеспечения детей: программа, учеб.-метод. пособие, метод. рекомендации по профессиональной подготовке родителей / А.В. Коротун, В.Б. Орлов / ФГНУ «Институт социальной педагогики» РАО. – М. : Изд-во «Современное образование», 2013. – 92 с. – С. 14–37.

Статью рекомендует канд. пед. наук, доцент Коротун А.В.

**БЕЛЯЕВА МАРИЯ АЛЕКСЕЕВНА**

Кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры технологий социальной работы,  
Член-корреспондент МАНПО

Беляева Мария Алексеевна в 1994 году закончила Уральский государственный педагогический университет по специальности «учитель биологии и географии»; в 1997 году закончила аспирантуру и защитила кандидатскую диссертацию, которая была одним из первых отечественных исследований, обосновывающих содержание социально-педагогической деятельности в работе с семьей ребенка-инвалида. В июне 2013 года Мария Алексеевна защитила диссертацию на соискание ученой степени доктора культурологии (по теме «Репродуктивная культура: тенденции развития и механизмы трансляции в современном российском обществе») и на данный момент работает в должности доцента кафедры технологий социальной работы Института социального образования (ИСОбр). Общий стаж работы составляет 20 лет.

За период работы в вузе М.А. Беляева проявила себя высококвалифицированным, ответственным специалистом и умелым организатором; ей свойственны такие качества, как коммуникабельность, ответственность, инициативность, она отлично справляется с поставленными задачами, не отказывает в помощи ни студентам, ни коллегам.

Мария Алексеевна в настоящее время ведет учебные дисциплины: «Культурология», «Репродуктивная культура молодежи», «Риск-менеджмент», «Теория социальной работы», имеет дипломы победителя конкурса ИСОбр «Лучший учебно-методический комплекс» по дисциплинам «Теория социальной работы» (I место), «Репродуктивная культура молодежи» (II место) за 2010–2011 учебный год; ведет воспитательную работу со студентами в рамках изучаемых дисциплин; руководит курсовыми и выпускными квалификационными работами студентов, а с 2012 года и магистерскими диссертациями; участвует в работе государственной аттестационной комиссии; имеет дипломы победителя конкурса «Преподаватель года» Института социального образования в номинации «Знание-сила» за период 2010–2012 годы.

Научную работу Мария Алексеевна ведет с 1995 года, пишет научные статьи, является автором нескольких монографий и учебных пособий. Всего подготовлено более 120 публикаций, в том числе 29 статей в ведущих рецензируемых журналах и изданиях, включенных в реестр ВАК МО («Вестник Челябинской государственной ары и искусств», «Вопросы культурологии», «Мир образования – образование в мире», «Образование и

**«МЕДИАДИЕТА ДЛЯ ДЕТЕЙ»**

**Актуальность проекта.** Современный мир трудно представить без средств массовой информации (далее СМИ), традиционно сюда принято включать печать, прессу, телевидение, кинематограф, радио, звукозапись и Интернет. В современном мире взрослый человек не всегда может оградить себя от пагубного влияния СМИ, ребенок является еще более беззащитным. Одним из наиболее популярных видов СМИ среди детей младшего школьного возраста является телевидение. С одной стороны телевидение является хорошим источником информации, расширяет кругозор как взрослых так и детей, играя при этом значительную, но не всегда положительную, роль в развитии ребенка. Телевидение проникает во все сферы жизни современного человека и ребенка в частности, создает вокруг него «информационное поле», под воздействием которого формируются качества личности, моральные и социальные ценности, интересы.

Одним из наиболее эффективных средств профилактики негативного влияния телевидения на детей младшего школьного возраста является медиаобразование, которое предполагает изучение средств массовой информации с целью формирования медиаграмотности.

Возникает необходимость в изучении проблемы негативного влияния телевидения в целях получения всей необходимой информации для разработки профилактической деятельности с детьми младшего школьного возраста. В научной литературе описано, что именно в этом возрасте ребенок переходит на новую ступень, становится школьником, и в связи с этим возникают новые обязанности, ценности, роли (А.С. Белкин, О.С. Алейникова, М.Б. Позина).

По данным исследований 1998 года были сделаны выводы, что в среднем человек, проживший до 75 лет, располагает 50 годами активной деятельности. Из них 9 лет он тратит на просмотр телевизора. Данные на 2009 год, приведенные в Москве, свидетельствуют о том, что в среднем младший школьник тратит более 6 часов в день на общение со СМИ (42 % – просмотр телевизионных программ, Интернет – 31 %, 15 % – радио (музыка), 12 % – чтение печатных СМИ) [79]. Проблема негативного влияния телевидения, на сегодняшний день, изучается во всем мире. В России этими исследованиями занимаются К.А. Тарасов, А.В. Федоров, И.В. Чельшева и др. Но, несмотря на широкое изучение данной проблемы, российских диссертационных работ за период 2000–2008 годы, направленных на медиаобразование младших школьников, очень мало, 1,8 % из всей школьной аудитории. Кроме того, телевидение как медийный материал за тот же период использовался очень редко, всего в 3 российских диссертациях. Следовательно, возникает потребность в изучении и реализации профилактических мер негативного влияния телевидения посредством медиаобразования.

В России, как и во всем мире, недостаточно изучаются и используются именно профилактические меры негативного влияния телевидения на младших школьников. В данном проекте рассматривается именно первичная профилактика негативного влияния телевидения на детей младшего школьного возраста, которую необходимо проводить в образовательных учреждениях г. Екатеринбурга (и Свердловской области).

Общаясь с медиа, дети не задумываются о смысле информации, получаемой из информационного источника, испытывают затруднения при самостоятельной ее оценке. В результате телевидение для детей начинает выполнять релаксационную функцию, отодвигая на второй план потребность в приобретении знаний, в духовно-эстетическом общении.

В настоящее время телевизионные программы перенасыщены низкопробной в художественном и содержательном отношении продукцией, поэтому особенно актуальной является проблема формирования медиаграмотности младших школьников.

Долг и обязанность взрослых, государства – оградить молодое поколение от влияния негативной информации путем разумного редактирования содержания программ. Такого рода ограничения есть в законодательствах многих цивилизованных стран, заботящихся о физическом, социальном, психологическом здоровье своих граждан. В частности, законы Великобритании требуют, чтобы ничто не включалось в программы, что оказалось бы оскорбительным для хорошего вкуса, или благопристойности, или могло потворствовать либо побуждать к совершению преступления, или приводить к беспорядку, или оскорблять чувства публики. Особое внимание придается содержанию программ, времени их показа, демонстрируемому в них поведению.

Без правового регулирования медиа решить проблему информационной безопасности граждан, и в особенности детей, нельзя. Однако мы также понимаем, что одними законами проблему не решить, особенно в России, где отношение к законам в лучшем случае чисто информативное – знаем, но не выполняем, а чаще не знаем никаких законов и знать не хотим. Необходимо создать такую ситуацию, при которой каждый человек смог бы понять, что им пытаются манипулировать, хотят внушить ему ненужную информацию. При этом надо способствовать тому, чтобы каждый смог бы оценить предлагаемую манипулятивную информацию и постараться противодействовать этим попыткам. Это может сделать только медиаграмотный человек.

А здесь уже начинается сфера деятельности системы образования и семьи. Мы понимаем, что от системы образования, ее качества, ее концепции во многом зависит развитие всего общества. Огромное значение в этой связи приобретает такая специальная предметная область, как медиаобразование, то есть изучение специфического языка различных средств массовой информации, в нашем случае телевидения. При этом основные задачи медиаобразования: подготовить новое поколение к жизни в современных информационных условиях, к восприятию различной информации, научить человека понимать ее, осознавать последствия ее воздействия на психику, овладевать способами общения на основе невербальных форм коммуникации с помощью технических средств.

При этом нет смысла только ограждать детей от влияния медиа, более продуктивно – дать им возможность принимать обоснованные решения относительно их собственной «защиты». «Эпоха информационного общества» привела к появлению новой парадигмы медиаобразования, которое не начинается с представлений о том, что медиа обязательно вредны, или что молодые люди – просто пассивные жертвы влияния медиа. Напротив, медиаобразование все больше ставит в центр личность учащегося и начинается с опоры на существующие у него медийные знания и опыт, а не учебные требования преподавателей. Оно может эффективно применяться для того, чтобы нейтрализовать негативное воздействие на несовершеннолетнюю аудиторию.

Безусловно, базовым умениям работы с информацией необходимо обучать еще со школы, причем мы убеждены, что это должна быть не разовая, а системная работа. Только тогда она будет способствовать не только интеллектуальному развитию личности, но и его информационно-психологической безопасности. Чем более образован человек в информационном обществе, чем полнее и целенаправленнее он обеспечивает себя информацией,

тем адекватнее будет формируемый им образ реальной действительности, и тем лучше он сможет вписаться в окружающий мир.

### **Первичная диагностика негативного влияния телевидения на детей младшего школьного возраста в МБОУ «СОШ № 181» г. Екатеринбург**

Базой исследования выбрано муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 181» г. Екатеринбург.

Начальная школа МБОУ СОШ № 181 состоит из 10 классов: из них 3 первых, 2 вторых, 2 третьих, 3 четвертых. Всего в начальной школе обучается 246 детей. По словам завуча начальных классов, по направлению обеспечения нравственного, духовного, интеллектуального, эстетического, этического, физического, культурного развития, а также саморазвития личности ребенка ведется огромная работа. Но по результатам можно определить, что на сегодняшний день этого недостаточно, потому как современный младший школьник подвержен все более интенсивному влиянию, оказываемому извне, и нуждается в усилении эффективности работы данного направления. Так же завуч уточнил, что работы по профилактике негативного влияния телевидения не ведется, потому как теоретических разработок по данному направлению нет.

Для выявления наличия негативных характеристик телевизионных программ в предпочтениях младших школьников, причин увлечения телевидением и характера поведения младших школьников по отношению к телевидению было проведено анкетирование.

В ходе проведения анкетирования были получены следующие результаты. Абсолютно все респонденты на вопрос «Тебе нравится смотреть телевизор?», отвечали «да», но что именно им нравится смотреть по телевизору, отвечали по-разному. Этот вопрос специально был оставлен открытым для выявления истинных предпочтений в пространстве телевидения, для последующего определения, позитивную направленность эти передачи имеют или нет.

Ответы можно анализировать, разделив их на группы. Телевизионные каналы: «СТС» – 6 человек; «ТНТ» – 6 человек; «2x2» – 2 человека; «Теленяня» – 1 человек. Виды телевизионных программ: мультипликационные фильмы – 9 человек; новостные программы – 3 человека; художественные фильмы – 4 человека; сериалы – 1 человек. Жанры художественных фильмов: фантастика – 2 человека; комедии – 2 человека; боевики – 1 человек. Телевизионные программы: «Папины дочки» – 4 человека; «Реальные пацаны» – 2 человека; «Воронины» – 1 человек; «Звездные войны», «Аномальные происшествия», «Битва экстрасенсов», «Наша Раша», «Трансформеры», «Рокнрольщик», «Топ гир» – по 1 человеку; «Галилео» – 3 человека. Мультфильмы: «Симпсоны», «Фукурама», «Винкс», «Скуби Ду» – по 1 человеку. Из анализа выбранных испытуемыми программ видно, что больше их интересуют целые каналы, мультипликационные фильмы и сериалы, предназначенные не для младших школьников (исходя из содержания сериалов), а также фантастика и комедия, дополняется список отдельными телевизионными программами.

Причины, по которым младшие школьники смотрят телевизор, разнообразны. Программы интересны по своему содержанию 11 школьникам, наличие мультфильмов является причиной просмотра телевизора для 8 школьников; 5 школьников смотрят телевизор по причине плохо организованного досуга; познавательность в телевизионных программах является причиной просмотра у 5 школьников; двое школьников обозначили, что они смотрят телевизор для получения эмоций (смеха, страха, удовольствия) (см. рис. 1).

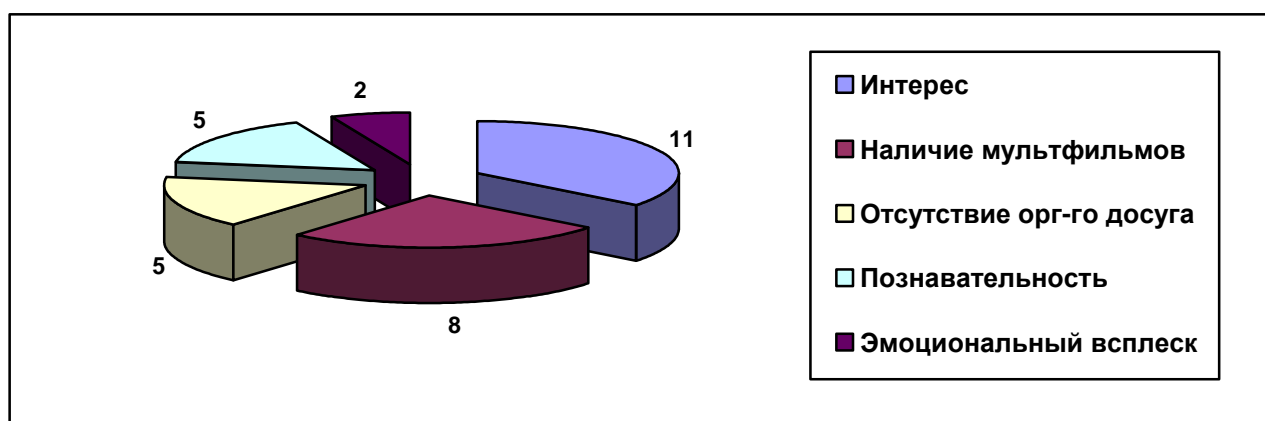


Рис. Причины просмотра телевизора у младших школьников

На вопрос «В какое время ты смотришь телевизор?» младшие школьники отвечали, что днем, после школы среди испытуемых телевизор смотрит 21 человек, из них и днем и вечером смотрят телевизор 6 человек; только вечером телевизор смотрят 3 человека; только утром телевизор не смотрит никто, но по результатам анкетирования видно, что если младший школьник смотрит телевизор утром, то он смотрит его не только до школы, но и приходя после школы и вечером перед сном, таких школьников из всех респондентов 4 человека. В ходе исследования выяснилось, что 23 школьника смотрят телевизор после 23: 00 и всего 8 отказываются смотреть телевизор в это время, либо родители контролируют просмотр телевизионных передач ребенком в вечернее время.

Если говорить о том, с кем смотрят телевизор младшие школьники чаще всего, то становится ясно, что из 31 респондента, ученика 3 «б» класса, 9 младших школьников предпочитают смотреть телевизор в одиночестве; 18 респондентов смотрят телевизор с друзьями, 4 человека чаще всего смотрят телевизор с родителями.

На вопрос «Бывает ли, что ты не можешь оторваться от телевизора?» ответили «да» – 18 респондентов, остальные 13 человек однозначно ответили «нет» (табл.).

*Ответы на вопросы, касающиеся поведения младших школьников по отношению к телевизору*

Поведение младших школьников по отношению к телевидению	Количество человек
Смотрят телевизор с родителями	4
Смотрят телевизор в одиночестве	9
Смотрят телевизор с друзьями	18
Смотрят телевизор после 23:00	23
Смотрят телевизор утром, днем и вечером	4
Признаются в том, что не могут «оторваться» от просмотра телевизора	18

По результатам анкетирования можно сделать выводы, что всем младшим школьникам нравится смотреть телевизор и половина из общего числа опрошенных школьников смотрит телевизор каждый день. Причем есть школьники, которые смотрят телевизор не только каждый день, но и утром, днем и вечером, перед сном, что может негативно отразиться, так как после 23:00, чаще всего транслируются программы с содержанием эротики. В своих телевизионных предпочтениях младшие школьники указывали детские каналы, ко-

торые положительно влияют на детей, познавательные программы, которые формируют представление об окружающем мире. Но наряду с ними школьники указывали и программы, каналы и жанры (ТНТ, СТС, «Реальные пацаны», «Наша Раша», «Симпсоны», боевики) которые, в ходе анализа научной литературы и результатов исследований, определились как негативно влияющие. Такого содержания программы, в соответствии с теоретической главой данной работы, способствуют агрессивности, конфликтности, задержке развития мышления, растрелению и неуспеваемости в школе.

Таким образом, мы выявили, что младшие школьники смотрят программы, содержащие в себе насилие, эротические сцены, асоциальные, готовые для усвоения образы. Кроме того, выяснилось, что многих детей «затягивает» телевидение яркими картинками, сказочными персонажами, мультипликационным оформлением и особенностью некоторых программ заканчиваться на самом интересном месте, тем самым заинтересовывая младшего школьника и вызывая желание посмотреть, чем все закончится.

Также выяснились причины увлечения телевидением: интерес к программам, приобретение широкого кругозора, желание испытать эмоциональный всплеск, наличие мультфильмов и познавательность. Четвертый блок анкеты дает ключ к пониманию характера поведения младших школьников по отношению к телевидению. Так, в большинстве случаев дети смотрят телевизор без родителей, более положенной нормы (более 1,5 часа) и после 23 часов вечера. Все это является риском возникновения последствий негативного влияния (агрессивности, конфликтности, замедлению развития логического мышления, растрелению и неуспеваемости). Но для того, чтобы возникли последствия, должны быть основания, предпосылки (причины) появления негативного влияния среди младших школьников, которые выделены нами:

- отсутствие базовых теоретических знаний о телевидении;
- неумение создавать медиатекст;
- неумение интерпретировать информацию;
- сложности в процессе выделения главных и нужных программ;
- несформированность критического мышления.

Таким образом, возникает потребность в исследовании оснований (причин) негативного влияния, степень подверженности негативному влиянию испытуемых младших школьников, насколько дети младшего школьного возраста могут справляться с потоком информации, ориентироваться в пространстве телевидения, интерпретировать медиатексты, критически мыслить, создавать медиатексты, а значит выявить, насколько младшие школьники, опираясь на научную литературу, медиаграмотны.

Исходя из контент-анализа «минителепрограмма», которая проводилась среди испытуемых младших школьников с целью исследования уровня растреления, выявилась заинтересованность младших школьников в нескольких программах, которые содержат элементы эротики (фразы, сцены). Т/с «Реальные пацаны» – 6 человек, Т/с «Интерны» – 7 человек, Т/с «Универ» – 7 человек, Т/с «Счастливы вместе» – 6 человек, «Даешь молодежь» – 7 человек, «6 кадров» – 6 человек, «Камеди клуб» – 5 человек, Т/с «Воронины» – 7 человек, «Женская лига» – 5 человек, Т/с «Одна за всех» – 3 человека, «Развод по-русски» – 3 человека «Спокойной ночи, мужики!» – 3 человека, «Осторожно, модерн!» – 2 человека, «Голые и смешные» – 2 человека и др. по одному человеку.



*Программы, растлевающие младших школьников*

Программы, содержащие элементы эротики (фразы, сцены)	Количество человек, просматривающих программы
Т/с «Интерны»	7
Т/с «Универ»	7
«Даешь молодежь»	7
Т/с «Вороны»	7
Т/с «Реальные пацаны»	6
«6 кадров»	6
«Камеди клуб»	5
«Женская лига»	5
Т/с «Одна за всех»	3
«Развод по-русски»	3
«Спокойной ночи, мужики!»	3
«Осторожно, модерн!»	2
«Голые и смешные»	2

Из результатов проведения диагностики стал очевидным факт, что дети смотрят содержащие в себе сексуальный подтекст, программы. А.В. Федоров в своих работах писал, что в каждой программе есть эротические сцены, таким образом, происходит растление младших школьников.

В одной из школ г. Екатеринбурга была проанализирована ее деятельность путем анализа документов и интервьюирования. Выявлено, что в школе не проводятся мероприятия по профилактике негативного влияния телевидения на младших школьников, но учитывают необходимость проведения таких мероприятий. Школой был выделен класс, продленная группа которого самая большая в младшей школе, что позволяет проводить исследования. На первом этапе были выявлены характеристики программ, которые предпочитают школьники, причины просмотров и характер поведения по отношению к телевидению. Затем выяснилось, что причины негативного влияния наблюдаются у испытуемых (незнание теории телевидения, отсутствие навыков создания медиатекстов, неумение интерпретировать медиатекст, неумение выделять нужные программы, отсутствие критического мышления). После чего были проведены мероприятия, направленные на выявление последствий негативного влияния телевидения, которые подтвердили наличие агрессивности, конфликтности, замедления развития логического мышления, растления и неуспеваемости в процессе обучения. Таким образом, можно сделать вывод о необходимости профилактических мер в школе среди младших школьников.

**Реальные проблемы, которые можно решить с помощью этого проекта:**

1. Необразованность младших школьников в сфере телевидения (не знают что, как и когда смотреть; не знают что может принести вред, а что пользу).
2. Необразованность родителей в сфере телевидения (не обращают внимания на то, что смотрит их ребенок, не приучают их к культурному просмотру, мало уделяют времени ребенку).
3. Недостаточная работа школы по профилактике негативного влияния телевидения.

**Целевая группа проекта:**

Младшие школьники, так как:

1) у них есть особенности (восприятие устроено так, что легче воспринимать видео чем, например, читать книгу; воспринимают лучше яркое, необычное; не различают реальность и выдумку), благодаря которым они больше подвержены негативному влиянию;

2) в период младшего школьного детства складываются представления о ценностях, нормах поведения в обществе, важно, чтобы ребенок в это время развивался правильно, без вмешательства негативного влияния телевидения.

**Цель проекта:**

Профилактика негативного влияния телевидения посредством медиаобразования.

**Задачи проекта:**

- 1) устранение причин, ведущих к негативному влиянию телевидения и их последствий;
- 2) теоретическая подготовка младших школьников в области телевидения;
- 3) организация теоретических и практических занятий по профилактике негативного влияния телевидения;
- 4) создание условий для повышения уровня медиаграмотности детей младшего школьного возраста.

**Направления проекта:**

1. Мероприятия, направленные на формирование знания минимальной теории о телевидении, навыков создания медиатекста, умение интерпретировать медиатекст, умение вбирать нужные программы, формирование критического мышления.

2. Мероприятия, направленные на предотвращение агрессивности, конфликтности, замедление развития логического мышления, растления и неуспеваемости.

п/ п	Название мероприятия	Содержание мероприятия	Ответственный
(1)	(2)	(3)	(5)
1	Классный час для родителей «Сущность влияния телевидения на младших школьников»	Знакомство, рассказ о планируемых мероприятиях, лекция «Как влияет телевидение на младших школьников», раздача памяток, получение разрешения на планируемую деятельность.	Руководитель проекта
2	Вводный урок «О телевидении»	Знакомство, рассказ о планируемых мероприятиях, задачи деятельности, цель. Общие сведения о телевидении	Исполнитель проекта
3	Рассказ «Все о рекламе»	Понятие, виды, значимость, создатели рекламы.	Исполнитель проекта
4	Практика «Мы создаем рекламу»	Создание рекламного ролика.	Исполнитель проекта
5	Анализ медиатекста «Интересные рекламные ролики»	Просмотр рекламных роликов, их анализ.	Исполнитель проекта

6	Объяснение «Что я еще хочу знать о рекламе» Игра «Музыкальные редакторы»	Участники задают интересующие вопросы по теме, ведущий отвечает. Подбор музыкального сопровождения к рекламным роликам.	Исполнитель проекта
7	Беседа «О мультиках»	Детская программа, история мультфильма, механизмы создания мультфильма, его создатели.	Исполнитель проекта
8	Практикум «Нарисуем мультяшечку»	Основа – мультфильм «Колобок». Рисование кадров, соединение в целый мультфильм.	Исполнитель проекта
9	Анализ медиатекста «Наши любимые мультфильмы»	Просмотр и анализ мультфильма «Вовка в тридевятом царстве»	Исполнитель проекта
10	Объяснение «Что я еще хочу знать о мультиках» Игра «Угадай мультфильм»	Участники задают интересующие вопросы по теме, ведущий отвечает. Просматривая видео, угадывание мультфильмов, персонажей, режиссеров.	Исполнитель проекта
11	Беседа с элементами дискуссии «О фильмах и сериалах»	Различия, значимость, создатели, спецэффекты, механизмы создания.	Исполнитель проекта
12	Практикум «Сказка о двоичнике»	Написание сценария, съемка фильма-сказки.	Исполнитель проекта
13	Анализ медиатекста «Царевна лягушка»	Просмотр, анализ.	Исполнитель проекта
14	Объяснение «А еще я хочу знать о фильме...» Игра «Озвучка»	Участники задают интересующие вопросы по теме, ведущий отвечает. Озвучивание фрагментов из фильмов и сериалов.	Исполнитель проекта
15	Беседа «Что случилось сегодня»	Значимость новостей, их правдивость, создатели.	Исполнитель проекта
16	Практикум «Школьные новости»	Съемки новостной программы.	Исполнитель проекта
17	Анализ медиатекста «Выпуск новостей»	Просмотр, анализ.	Исполнитель проекта
18	Объяснение «Еще о новостях» Игра «Мой сказочный друг»	Участники задают интересующие вопросы по теме, ведущий отвечает. Написание письма от лица вымышленного героя.	Исполнитель проекта
19	Рассказ с элементами дискуссии «Реалити-шоу реально?»	Понятие, значимость, участники, создатели, механизмы съемок.	Исполнитель проекта

20	Практикум «Школа-3 «Б»	Съемка реалити-шоу.	Исполнитель проекта
21	Анализ медиатекста «Школа-3 «Б»	Просмотр, анализ.	Исполнитель проекта
22	Объяснение «Реалити-шоу» Игра «Верить мне или нет?»	Участники задают интересующие вопросы по теме, ведущий отвечает. Определение истинности высказываний.	Исполнитель проекта
23	Экскурсия в мультипликационный павильон	Закрепление всех знаний.	Руководитель проекта, классный руководитель
24	Классный час «Телевидение, плохо или хорошо?!»	Подведение итогов реализации проекта.	Исполнитель проекта

## 6. Ресурсное обеспечение

### 6.1. Кадровые ресурсы

Руководитель проекта: специалист, имеющий социально-педагогическое или педагогическое образование. Оплата труда исполнителя проекта осуществляется на договорной основе, если в роли исполнителя выступает студент из числа заинтересованных лиц, оплата труда не предусмотрена (работа осуществляется на добровольческой основе).

Основные функции руководителя проекта: разработка содержания проекта, осуществление реализации и контроля мероприятий проекта; осуществление информационной, материальной поддержки, решение оперативных вопросов.

### 6.2. Материальные и финансовые ресурсы

#### 6.2.1. Оплата труда штатных сотрудников

Оплата труда руководителя проекта осуществляется на договорной основе, если в роли руководителя выступает студент из числа заинтересованных лиц, оплата труда не предусматривается (работа осуществляется на добровольческой основе).

#### 6.2.2. Оборудование

Для организации занятий, предусмотренных программой необходимы следующие технические средства: проектор, компьютер, ноутбук, фотоаппарат, видеокамера, многофункциональное устройство принтер-сканер-копир, колонки, телевизор, видеомагнитофон.

Примечание: в рамках реализации данного проекта планируется использование технических средств школы.

#### 6.2.3. Расходные материалы и канцелярские принадлежности

Наименование статьи затрат	Стоимость, руб.	Количество	Всего руб.
Чистые DVD-RW диски (шт.)	35	2	70
Чистые CD-RW диски (шт.)	30	2	60
Маркеры (шт.)	20	13	260

**ПРОЕКТЫ**

Краски (уп.)	63	6	378
Карандаши цветные (уп.)	45	6	270
Бумага А4 (уп.)	200	4	800
Папка для бумаг (шт.)	10	1	10
Ножницы (шт.)	45	6	270
Бэйджи (шт.)	30	14	420
Файлы (шт.)	1	100	100
USB Флеш-накопитель (2 гб) (шт.)	1 000	1	1 000
Степлер (шт.)	120	1	120
Скобы для степлера (уп.)	15	10	150
Магнитные держатели для доски (уп.)	40	2	80
Ручки (шт.)	10	39	390
Стикеры (уп.)	45	10	450
Точилки (шт.)	10	5	50
DVD диск с записью советских мультфильмов (шт.)	300	1	300
Почтовый конверт (шт.)	10	14	140
Билет на экскурсию в Свердловскую киностудию	15	100	1500
Итого:			6 818 руб.

**6.2.4. Типографские расходы**

Наименование статьи затрат	Стоимость одного экземпляра, руб.	Тираж, шт.	Всего, руб.
Бланки диагностических методик	2	52	104
Бланки анкетирования	2	31	62
Бланки проверочной работы	2	13	26
Памятки для родителей	2	31	62
Итого:			384 руб.

**6.2.5. Информационные ресурсы**

Информацию, необходимую для реализации данного проекта предполагается получить из следующих источников:

- научная литература;
- статистические данные;
- Интернет-ресурсы;
- СМИ.

**6.2.6. Временные ресурсы**

Срок реализации данного проекта - сентябрь - май, при условии подтверждения его жизнеспособности и наличия необходимых ресурсов реализация проекта может быть продлена.

**Конкретные ожидаемые результаты и механизмы их оценки**

Ожидаемые результаты	Механизмы оценки результатов
Положительные	
Повышение уровня медиаграмотности	Диагностика после проведения занятий
Заинтересованность в мероприятиях, желание участвовать в мероприятиях	Анкетирование
Последствия негативного влияния телевидения устранены	Анализ результатов деятельности, диагностика агрессивности, конфликтности, растления, логического мышления после проведения занятий
Отрицательные	
Незаинтересованность детей в реализуемом проекте	Анкетирование

В ходе реализации проекта возможны следующие риски:

- отсутствие заинтересованности со стороны школы;
- недостаточное финансирование;
- отсутствие свободного времени у младших школьников.

**Дальнейшее развитие проекта**

В дальнейшем предполагается увеличение количества мероприятий, привлечение специалистов в данной области, поиск партнеров по спонсорской поддержке. Развитие сотрудничества с РЦМО, внедрение новых методов, форм работы в данный проект. Разработанный проект может успешно реализовываться в средних образовательных учреждениях, детских домах, центрах социально-психологической помощи и поддержки.

**Эффект в долгосрочной перспективе**

Предполагается, что реализация данного проекта будет способствовать повышению уровня медиаграмотности, а также предотвращать последствия негативного влияния телевидения. Этот проект позволит сформировать повсеместную медиаграмотность, что в разы сократит число случаев негативного влияния телевидения на школьников.

*Коротун Анна, Чернецова Наталья*

- Ахьямова  
Инна  
Анатольевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: innaah@yandex.ru**
- Герт  
Валерий  
Александрович** кандидат философских наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: valeragert@gmail.com**
- Дегтерев  
Виталий  
Анатольевич** доктор педагогических наук, профессор кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: degterev@uspu.ru**
- Дорохова  
Татьяна  
Сергеевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: 70571@mail.ru**
- Ильницкая  
Вероника  
Аркадьевна** магистрант ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» (Шадринск)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru**
- Кудрявцева  
Екатерина  
Олеговна** заместитель заведующего по воспитательно-методической работе МАДОУ «Детский сад комбинированного вида «Ромашка» (Советский, ХМАО)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: 70571@mail.ru**
- Москвина  
Елена  
Владимировна** заместитель директора по учебно-воспитательной работе специальной общеобразовательной школы закрытого типа №124 (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: elena230877@yandex.ru**
- Тоистева  
Ольга  
Сергеевна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры социальной педагогики Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: olgatoisteva1@rambler.ru**

**Толмачева  
Вера  
Владимировна** кандидат педагогических наук, доцент кафедры технологий социальной работы Института социального образования Уральского государственного педагогического университета (Екатеринбург)  
адрес: 620017, г. Екатеринбург, пр. Космонавтов, д. 26, ауд. 408  
**e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru**

**Ячменева  
Марина  
Владимировна** начальник отдела семейной политики и социального обслуживания семьи и детей Министерства социальной политики Свердловской области, российский эксперт Консультативной группы по правам детей и социальным службам Совета Европы  
адрес: 620144, г. Екатеринбург, ул. Большакова, д. 105  
**e-mail: innaah@yandex.ru; mspso@ego66.ru**



- Akhyamova  
Inna  
Anatoliyevna** Ph.D., assistant professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: innaah@yandex.ru**
- Gert  
Valeriy  
Alexandrovich** Ph.D., assistant professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: valeragert@gmail.com**
- Degterev  
Vitaliy  
Anatolievich** Dr. Pedagogy, professor of Technology of social work chair of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg), address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: degterev@uspu.ru**
- Dorohova  
Tatiana  
Sergeevna** Ph.D., assistant professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: 70571@mail.ru**
- Ilnitskaya  
Veronika  
Arkadyevna** Magister of Federal state University «Shadrinskiy state pedagogical institute» (Shadrinsk)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: vvtolmacheva@yandex.ru**
- Kudryavtseva  
Ekaterina  
Olegovna** Deputy director responsible for educational-methodical work of preschool educational establishment «Romashka» (Sovetskiy)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: 70571@mail.ru**
- Moskvina  
Yelena  
Vladimirovna** Deputy director responsible for educational-methodical work of specialized secondary closed school № 124 (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: elena230877@yandex.ru**
- Toisteva  
Olga  
Sergeevna** Cand. Sc. {Education}, assistant professor of Social pedagogy department of the Institute of social education of Ural state pedagogical university (Yekaterinburg)  
address: 620017, Yekaterinburg, Kosmonavtov street, 26, Rm. 408  
**e-mail: olgatoisteva1@rambler.ru**
- Tolmacheva  
Vera  
Vladimirovna** Ph.D., assistant 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, Rm. 408  
**e-mail: wtolmacheva@yandex.ru**
- Yachmenyova  
Marina  
Vladimirovna** Head of the department of family policy and social service of family and children of the Ministry of social policy of Sverdlovsk region, Russian expert of Advisory group on the rights of children and social services of Council of Europe  
address: 620144, Yekaterinburg, Bolshakova street, 105  
**e-mail: innaah@yandex.ru; mspso@ego66.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 совместимого 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](mailto:isobr@uspu.ru)

**Коротун Анна Валериановна, кандидат педагогических наук, доцент, ответственный редактор**  
 E-mail: [korotun83@bk.ru](mailto: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. №2

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

Подписано в печать 15.09.2013. Формат 60x84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Book Antiqua». Печать на ризографе.  
Усл. печ. л. 4,3 Уч.-изд. л. 4,5 Тираж 500 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