



**СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ
СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО
ОБЩЕСТВА: ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных трудов

**Новокузнецк
2010**

Министерство образования и науки РФ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Сибирский государственный индустриальный университет»

**СОЦИАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ СОВРЕМЕННОГО
РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА: ДОСТИЖЕНИЯ, ПРОБЛЕМЫ,
ПЕРСПЕКТИВЫ**

Сборник научных трудов

**Новокузнецк
2010**

УДК 316.324.8:316.6

ББК 60.524:60.521.8

С 692

Редакционная коллегия:

канд. филос. наук, профессор В.Ф. Соколова (ответственный редактор),
канд. пед. наук, доцент Е.А. Березкая, канд. соц. наук, доцент М.А. Соколова

С 692 Социальное развитие современного российского общества: достижения, проблемы, перспективы: сб. науч. трудов / сост. В.Ф. Соколова, Е.А. Березкая, М.А. Соколова; под общ. ред. В.Ф. Соколовой. – Новокузнецк: СибГИУ, 2010. – 246 с.

В первом разделе сборника рассматриваются актуальные проблемы теории и практики социальной работы и рекламы в современных социально-экономических условиях. Второй раздел посвящен актуальным вопросам профессиональной деятельности специалистов социальной сферы и подготовки кадров в системе отечественного высшего образования.

Предназначен для научных работников, преподавателей, аспирантов, студентов вузов, специалистов в области социальной работы и рекламы.

Рецензент: доктор пед. наук, профессор НФИ КемГУ Л.В. Ишкова

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|--|-----|
| I. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ | 5 |
| <i>Julie Cooper Altman. Enhancing and sustaining the motivation of child welfare social workers to care: one antidote to professional burnout</i> | 5 |
| <i>Джулия Купер Алтман. Поддержание мотивации социальных работников: антидот против профессионального выгорания</i> | 14 |
| <i>Анохина Н.Е., Анохина Н.К. Роль структурно-функционального анализа при исследовании проблем управления человеческими ресурсами в условиях развития экономики РФ</i> | 24 |
| <i>Полюшко М.В., Костюкова Т.А. Толерантность: новые подходы к воспитанию духовно-нравственной элиты</i> | 33 |
| <i>Готьятлова Т.Л., Ковыришина С.В. Антропологические константы как проявление человеческой индивидуальности</i> | 41 |
| <i>Верхотурова И.Г. Становление «гибридных сообществ» в рыночных условиях</i> | 46 |
| <i>Демчук Н.В. Проблемы реализации социального партнерства органов местного самоуправления с молодежью и молодежными организациями в муниципальном образовании</i> | 51 |
| <i>Симакова Т.П. Семья как субъект и объект партнерских отношений в социально-образовательной деятельности</i> | 60 |
| <i>Петенева Е.М. Синдром профессионального сгорания: два взгляда на проблему</i> | 77 |
| <i>Яковлева М.В., Голубицкая Ю.В. Особенности проведения праздников и общественных мероприятий в современной системе организации досуга детей и молодежи</i> | 79 |
| <i>Быкасова Л.В. Совершенствование организационной культуры в современной России на стадии ценностных установок</i> | 86 |
| <i>Зайнутдинов Х.Ф. Лидерство и власть</i> | 90 |
| <i>Babitskaya O.P., Anochinala N.K. Langue comme l'objet d'analyse dans le but de la direction des ressources humaines dans la société modern</i> | 91 |
| <i>Бабицкая О.П., Анохина Н.К. Язык как объект анализа с целью управления человеческими ресурсами в современном обществе</i> | 97 |
| <i>Ковалева Е.В., Юдашкина М.Н. Государство и проблемы управления инновационным развитием</i> | 101 |
| <i>Прохно Ю.П. Проблемы реализации потенциала экономической системы</i> | 106 |
| <i>Сковер А.Р. Роль социальной политики в управлении человеческими ресурсами</i> | 111 |
| <i>Камусиди Л.Я. Одиночество: изоляция или путь к другим?</i> | 117 |

| | |
|---|-----|
| <i>Черноусова Н. В., Берецкая Е.А.</i> Резервы и биоресурсы здоровья населения России | 125 |
| <i>Марунов А.В.</i> Русская философская проза первой половины XIX века как парадигма русской культуры | 128 |
| II. СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ | 136 |
| <i>Дронзикова М.В.</i> Физиологические основы профессионального выгорания | 136 |
| <i>Федотова Л.Н., Лашкова Е.Г.</i> Подготовка специалистов по направлению «Реклама и связи с общественностью»: взаимосвязь компетенций и учебного плана | 143 |
| <i>Петенева Е.М.</i> Особенности психологической помощи при работе с острым горем | 154 |
| <i>Баскакова Т.В.</i> Развитие личности через искусство речи | 158 |
| <i>Иванова Г.П.</i> Социально-активная школа как среда формирования социальной компетентности учителя общеобразовательной школы | 166 |
| <i>Сосновская Н.Б.</i> К вопросу о профессионализме специалистов по социальной работе | 171 |
| <i>Помыткина Т.И.</i> Деформация личности сотрудника ФСИН как проявление профессионального выгорания | 177 |
| <i>Авдоница Л.П., Берецкая Е.А.</i> Модульная организация практики как один из путей оптимизации профессиональной подготовки будущих специалистов социальной сферы..... | 182 |
| <i>Лазарева Л.Н.</i> Сфера образования в формировании человеческого потенциала | 188 |
| <i>Спянова С.Б.</i> Дистанционное обучение как инновационная форма получения высшего образования | 194 |
| <i>Табуева О.А.</i> Рейды как инновационная технология социальной работы с безнадзорными и беспризорными детьми в условиях кризиса | 204 |
| <i>Костюкова Т.А., Топоркова Н.И.</i> К определению духовно-нравственной компетентности современного педагога..... | 209 |
| <i>Глебова Т.С.</i> К вопросу о компетентности выпускника современного вуза..... | 214 |
| <i>Тельминова К.</i> Из опыта подготовки «Уроков толерантности», направленных на интеграцию инвалидов в общество | 220 |
| <i>Сидорова И.В.</i> Работа психолога с семьями, имеющими детей-инвалидов..... | 224 |
| <i>Козлова Н.Н.</i> О христианском подходе к вопросу о семейном воспитании..... | 232 |
| <i>Черноусова Н. В., Берецкая Е.А.</i> Особенности психического и соматического здоровья людей умственного труда | 242 |

І. ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

УДК 364:331.446.4

Julie Cooper Altman

Adelphi University School of Social Work

ENHANCING AND SUSTAINING THE MOTIVATION OF CHILD WELFARE SOCIAL WORKERS TO CARE: ONE ANTIDOTE TO PROFESSIONAL BURNOUT

In this paper the essence, reasons and typical features of professional burnout and ways for services quality enhancement in child welfare social work are presented.

David Liederman, a leader of the Child Welfare League of America for many years, once said «Child welfare work is not rocket science. It is harder than rocket science» [Liederman, 1989]. As a practitioner of child welfare for many years, and now as a professor and researcher, I couldn't agree more. The extent to which the complex interplay of multiple problems both impact a family's functioning and efforts toward remediation of those problems baffles even the most seasoned child welfare professional. It is little wonder that rates of turnover in child welfare social work employment are high [Zlotnick, 2006]. Research suggests that staff retention is strongly related to issues of professional burnout [DePanifilis & Zlotnick, 2008]. Yet, few have attempted to explicate this empirical finding conceptually [Ellett, 2009], or offer practical suggestions for stemming the tide of turnover from a coherent theoretical base. In this paper, I attempt to do both.

Professional burnout

Professional burnout has been defined as the failing, wearing out, or becoming exhausted from one's work through excessive demands on energy, strength or resources [Daley, 1979]. Maslach and Goldberg view burnout among human service professionals as a reaction to job stress that results in a detachment in the worker-client relationship that

dehumanizes the client and decreases worker effectiveness [1998]. Shannon and Saleebey [1980] define burnout as a «debilitating psychological condition», brought on by the prolonged cumulative stress of social work. Indicators include a loss of concern for clients, or a cynical, hostile and demanding perception of them; deterioration of the quality of care offered clients; emotional isolation from clients and job; and physiological changes such as higher blood pressure, poor appetite, and insomnia. Burnout has also been correlated with drug and alcohol abuse, individual and family psychopathologies, lowered morale, higher absenteeism and a high turnover rate, especially in child welfare social work [Maslach et al, 2001; Mor Barak, Nissly & Levin, 2001].

Studies have shown many reasons for the prevalence of burnout in the human services. These include the high stress environment of the social service workplace, the level of emotional involvement of the work, and outcomes that are often independent of the effort exerted by the individual worker [Nissly, MorBarak & Levin, 2005; Fahy, 2007]. Individuals most vulnerable to burnout have been found to be those most strongly motivated, dedicated, and involved in their work, but who may fail to make use of intrapersonal coping strategies, be less assertiveness in dealing with others, and have less personal hardiness [Marshall et al, 1991].

Levels of burnout among social workers have been found to be similar to other helping professions, but higher for younger workers and both direct line staff and supervisors working with the most vulnerable and troubled situations [Van hook and Rothenberg, 2009], such as the field of child welfare. As one researcher put it, «A new child welfare worker sees more evil and suffering within the first few months of work than anyone should see in a life time» [Pryce, Shackelford & Pryce, 2007, p. 34].

Professional Burnout and Public Child Welfare Social Work Practice

Burnout as a phenomenon in public child welfare services in the U.S. began to be written about in the empirical literature 30 years ago [Daley, 1979]. Chronic exposure to the kind of severe client problems and violence found in the field of child welfare are thought to lead to increased worker frustration and emotional exhaustion, two durable correlates of burnout [DePanfilis & Zlotnick, 2008; Azar, 2000; Ellett, 2009].

Most research has focused on factors related to the organizational structure of child welfare work that promotes stress and increases the likelihood of burnout [MorBarak, Nissly & Levin, 2001; Calahane & Sites, 2008]. Excessive workloads, low pay, insufficient time away from the job, a lack of variety in the jobs the workers do, inadequate training and support, sudden changes in regulations governing their work and complex, confusing rules that hamper their work are but a few of the variables research has uncovered related to burnout in child welfare. One early study suggested that the presence of increased negative expectations and mutually reinforced hostility in the child welfare workplace exacerbates the promotion of burnout in this workforce [Shannon & Saleebey, 1980].

Burnout continues to be identified as a significant factor in decreasing retention levels among child welfare workers [Ellett, 2009; DePanfilis & Zlotnick, 2008; Zlotnik, 2006]. Emotional exhaustion, difficulty dealing with one's work, and a sense that your efforts do not make a difference seem to be important determinants of burnout. DePanfilis [2006] suggests compassion fatigue (the vicarious trauma suffered by the helping professional), burnout (emotional exhaustion, depersonalization, and reduced sense of personal accomplishment) and the potential for compassion satisfaction (the fulfillment from helping others and positive collegial relationships) are related constructs in child welfare service provision. The need for stability in relationships with clients is paired with the potential for compassion fatigue or vicarious trauma on the part of the workers because of the suffering they encounter in the lives of these children and families. The worker's ability to continue to offer a warm, caring, and trustworthy relationship can be jeopardized by this ongoing exposure to suffering.

Indeed, in my own research on workers' capacities to engage families in child welfare services, the burden on workers was found to be great [Altman, 2005]. Parent clients have many needs in child welfare social work. They need to feel good about themselves; to be comforted and supported, even liked for their sometimes rare likeable qualities. Parent clients need someone they can trust and lean on, someone who will not be exhausted with them and their many needs, who will be there in times of crisis and who will not criticize them even when they ask for it. They need someone who will help them understand their children without making them feel stupid, someone who can give to them without making them feel of lesser value because of their needs. My research

demonstrates that parent clients were more likely to engage with workers who could demonstrate: true care and support; reliability; consistent surveillance; honest communication; a belief that change could happen; advocacy on their behalf; respect; collaboration on goal setting; a capacity to help parents see clearly what they needed to change and fast, efficient interventions to make these life changes [Altman, 2008].

Pressures on child welfare workers are many, and often severe. They come from not only the parent clients, but the courts, the media, foster parents, supervisors, their child clients, collateral service providers, taxpayers, even their own family members. Social workers working in the public sphere experience more burnout than those in the private social service sphere [Guterman & Jayaratne, 1994]. Research suggests that «inexperienced» public practice social workers have as much burnout as «experienced» ones, the earlier group experiencing relief from leaving the job; the latter remaining in a state of emotional exhaustion across the span of their careers.

Child welfare's increasing concern about high employee turnover rates has prompted a plethora of new ways of looking at this old problem. In a recent Canadian study of child welfare workers [Stalker et al, 2007], high emotional exhaustion (burnout) was found to be correlated with high overall job satisfaction. This and other studies suggest that individual characteristics such as finding reward in helping others, having a commitment to the mandate of child welfare and believing that one's work is «making a difference» contribute to satisfaction with child welfare work in spite of work overload and emotional exhaustion. This evidence supports the positive influence of variables child welfare organizations may be able to control, including job autonomy, level of support, workload, promotional opportunities and job safety.

Although most studies on burnout have focused on the negative and difficult aspects of child welfare work, a few have advanced the idea that care-giving often has an intrinsically positive effect that can mitigate the stressors that otherwise lead to burnout [Tiamiyu, Schwartz & Dwyer, 2007]. In one recent study of variables thought to contribute to a child welfare employee's intention to remain employed in child welfare, human caring was identified as the most durable variable linked with intent to stay [Ellett, 2009].

Human Caring

Human caring is defined as a “fundamental motivational disposition to protect and enhance the welfare of those who matter to us”

[Ellis et al., 2007, p. 67], the basis for effective social work practice. Human caring qualities are defined as «the tendency to be supportive, nurturing, responsive and sensitive to the needs and feelings of others, to easily form relationships, to treat others with human dignity and respect and to take responsibility for one's actions for the welfare of others» [Ellett, 2009, pp. 86-87]. Human caring can be seen as a product and as a process, both contributing to, and potentially remediating, social work burnout.

Research suggests that higher levels of human caring are associated with higher levels of perceived effectiveness. Ellett [2009] found that higher levels of human caring were positively related to higher levels of self-efficacy and those with higher levels of human caring were more positive about «their capabilities to be successful in carrying out work tasks» [p.86]. Ellis et al. [2007] stated that human caring is «believed to be important in framing sensitivity and responsiveness to the needs and feelings of others taken by child welfare professionals as they interact with the clients they serve» [p.19].

Human caring can be defined as «both a value and a practice» [Held, 2006, p. 42]. The emotional and cognitive experience of caring is intertwined with the behaviors and actions that follow. Noddings [1984] emphasizes the need for a certain kind of emotional intensity that is linked to caring or «engrossment» [p.17] for caring to be present. To care we must be aware of «the reality of the other» [Noddings, 1984, p.14]. This is true even if that reality may be difficult to absorb. For example, workers must learn to care for parents who have abused their children or act in hostile ways. They can feel revulsion at the acts parents are accused of committing while maintaining commitment to the client. Caring can be learned, reflected upon and changed. Perlman [1985] wrote that «beyond our spontaneous «caring» we must learn and practice the art of caring, which is to say we must learn and practice the skills by which we can put our intentions into effect» [p.7].

Using a feminist standpoint, Noddings' [1984] definition of caring is placed within the context of a relationship between the one caring and the one being cared for. She writes, «Caring involves stepping out of one's own personal frame of reference into the other's...Our reasons for acting, then, have to do with both the others wants and desires and with the objective elements of his problematic situation» [Noddings, 1984, p. 24]. The concepts of human caring and empathy are closely related. Noddings [1984] notes that the difference is one of motivation. Human

caring is empathy in action. However, motivation is not unending and caring individuals can and will relinquish their roles if they reach a point of exhaustion, or burnout.

Using Noddings' [1984] definition of caring, Ellis et al. [2007] developed a four dimension conceptual model of caring for social workers in child welfare. The dimensions are as follows: 1) Receptivity – «sensitivity to the perspectives, needs and feelings of others resulting in the ability to easily form relationships» [p.67]; 2) Responsivity – «the tendency to respond actively to the perceived need of others...and to view clients as partners in the problem-solving process» [p.67]; 3) Interpersonal Reward – «positive affect experienced by the one varying as a result of a sense of connection with those receiving caring» [p.67]; 4) Professional Commitment – «persistence, responsibility and endurance in using specialized social work knowledge and skills in a manner consistent with the values of the profession» [p.67–68].

Increasing the Motivation to Care

Clearly, to be effective, child welfare workers need to learn ways to enhance their capacity for human caring, both by working in environments where human care is extended to them and by finding ways to take care of themselves that reduce the risk of losing motivation and thus relinquishing their caring roles.

There are many areas where social workers may seek personal reflection and realization. Caring for themselves, and making sure care is extended to them on both a personal and professional basis should be encouraged. Caring for their body, their mind, and their development means making time for rest, travel, family, love, creativity, and solitude. Meditating, reading, enjoying leisure hours, even taking time for regressive types of activities like play, song and laughter can be important avenues for self-care [Servan-Schreiber, 2000].

Encouraging research suggests that substantial numbers of people who work in care-giving occupations seem willing to accept the fatigue and exhaustion that often accompany this work as long as they believe they are helping others, or that their labor makes a positive difference in their clients' lives [Stalker et al, 2007]. To find satisfaction in child welfare, one must believe that one is truly helping vulnerable children and making a positive difference in their lives. This research suggests that access to social support (both co-worker and supervisor support) is especially important in deriving this feeling. Other personal attributes, such as ability to find satisfaction in doing one's best and in mastering

skills, even in the face of less than ideal outcomes, may be helpful. Active coping strategies in the workplace, such as problem solving, cognitive restructuring, seeking social support and expressing emotions, may help workers to avoid depersonalizing clients and may contribute to a stronger sense of accomplishment.

In addition to continuing efforts to improve organizational climates and provide support to individual workers and the work they do, the child welfare field and the social work profession need to renew efforts to increase public and political awareness of their work, and the relationship between inadequate social policies and the welfare of children. Policies that provide essential subsidized day care for children, improved minimum wage, adequate health care, social assistance and community based services would go a long way in helping families in the child welfare system better cope with the inevitable stresses of parenting. These macro policy changes could lead to a child welfare system that has the capacity to truly help children and families, and at the same time provide a workplace that does not require so much personal sacrifice on the part of its employees.

Discussion

Burnout in child welfare social work has been identified as a problem leading to a high rate of employee turnover for over 30 years [Daley, 1979]. The related conditions of compassion fatigue or vicarious trauma, emotional exhaustion, depersonalization, and reduced sense of personal accomplishment is greater for younger workers and those working with the most vulnerable and troubled situations [Van hook and Rothenberg, 2009], such as the field of child welfare. Yet, despite this knowledge, little seems to have impacted the high incidence of burnout and employee turnover in child welfare social work. Empirical evidence in this area suffers from a coherent underlying conceptualization. Few new ways have been explored to explain the phenomenon, or to work toward its repair.

This paper focused on ways to increase the quality of human caring within, and around the system of child welfare. It suggests that for child welfare workers to be effective in their work, they must learn ways to enhance their capacity for human caring, both by working in environments where human care is extended to them and by finding ways to take care of themselves that reduce the risk of losing motivation and thus relinquishing their caring roles. Its premise is that we need to conceptually rethink the way we work to eliminate burnout in child

welfare social work. Both broad, ideological changes which might impact core issues, as well as micro, practical strategies toward enhancing the motivation to care at all levels are proposed.

REFERENCES

1. Altman, J.C. [2005]. Engagement in children, youth, and family services: Current research and best practices. In Mallon, G. & Hess, P. [Eds.] *Child Welfare for the Twenty-First Century: A handbook of practices, policies and programs*. NY: Columbia.
2. Altman, J.C. [2008]. A study of engagement in neighborhood-based child welfare services. *Research on Social Work Practice*, 18, 6, 555–564.
3. Azar, S. T. [2000]. Preventing burnout in professionals and paraprofessionals who work with child abuse and neglect cases: A cognitive behavioral approach to supervision. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 643–663.
4. Calahane, H. & Sites, E.W. [2008]. The climate of child welfare employee retention. *Child Welfare*, 87, 91–114.
5. Daley, M.R. [1979]. Preventing worker burnout in child welfare. *Child Welfare*, 58 [7] 443–450.
6. DePanfilis, D. [2006]. Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction: Implications for retention of workers. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1067–1069
7. DePanfilis, D. & Zlotnik, J.L. [2008]. Retention in front line staffing child welfare: A systematic review of research. *Children and Youth Services Review*, 30, 995–1008.
8. Ellett, A.J. [2009]. Intentions to remain employed in child welfare: The role of human caring, self-efficacy beliefs and professional organizational culture. *Children and Youth Services Review*, 31, 78–88.
9. Ellis, J.I., Ellett, A.J., DeWeaver, K. [2007]. Human caring in the social work context: Development and validation of a complex measure. *Research on Social Work Practice*, 17, 66–76.
10. Fahy, A. [2007]. The unbearable fatigue of compassion: Notes from a substance abuse counselor who dreams of working at Starbuck's. *Clinical Social Work Journal*, 35, 199–205.
11. Guterman, N.B., & Jayaratne, S. [1994]. Responsibility at risk: Perceptions of stress, control and professional effectiveness in child welfare direct practitioners. *Journal of Social Service Research*, 20, 99–120,

12. Held, V. [2006]. *The ethics of care: Personal, political and global*. New York: Oxford Press.

13. Liederman, D. [1989] *Child Welfare League of America Adoption Conference*.

14. Marshall, N.L., Barnett, R.C., Baruch, G.K. & Pleck, J.H. [1991] *More than a job: women and stress in caregiving occupations*. In: *Current Research on Occupations and Professions*, 6 [ed. J. A. Levy], pp. 61–81. JAI Press Inc, Greenwich, CT.

15. Maslach, C. & Goldberg, J. [1998] *Prevention of burnout: new perspectives*. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63–74.

16. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. [2001]. *Job burnout*. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.

17. Mor Barak, M.E., Nissly, J.E. & Levin, A. [2001]. *Antecedents to retention and turnover among child welfare, social work and other human service employees: What can we learn from past research? A review and meta-analysis*. *Social Service Review*, 625–661.

18. Nissly, J.A., Mor Barak, M.E. & Levin, A. [2005]. *Stress support and workers intentions to leave their jobs in public child welfare*. *Administration in Social Work*, 29, 79 100.

19. Noddings, N. [1984]. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. London: University of California Press.

20. Perlman, H.H. [1985]. *On the art of caring*. *Child Welfare*, 64, 3-11.

21. Pryce, J.C., Shackelford, K.K., & Pryce, D.H. [2007]. *Secondary trauma stress and the child welfare professional*. Chicago: Lyceum Press.

22. Servan-Schreiber, J. [2000]. *The art of time*. NY: DeCapo Press.

23. Shannon, C.; Saleebey, D. [1980]. *Training child welfare workers to cope with burnout*. *Child Welfare*, 59, 463–468.

24. Slote, M. [2007]. *The ethics of care and empathy*. New York: Routledge.

25. Stalker, C.A., Mandell, D., Frensch, K.M., Harvey, C., & Wright, M. [2007]. *Child welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: How do they do it?* *Child and Family Social Work*, 12, 181–192.

26. Tiamiyu, M. F.; Schwartz, R. H.; Dwyer, D. J. [2007]. *Social worker hope and perceived burnout: The effects of age, years in practice, and setting*. *Administration in Social Work*, 31, 103–119.

27. Van, Hook M. P. & Rothenberg, M. [2009]. Quality of life and compassion satisfaction / fatigue and burnout in child welfare workers. *Social Work & Christianity*, 36, 36–54.

28. Zlotnik, J. [2006]. No simple answers to a complex question. *Research on Social Work Practice*, 16, 414–416.

УДК 364:331.446.4

Джулия Купер Алтман

Университет Аделфи, г. Нью-Йорк

ПОДДЕРЖАНИЕ МОТИВАЦИИ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ: АНТИДОТ ПРОТИВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Рассмотрены сущность, причины, особенности проявления профессионального выгорания у специалистов, работающих в системе «человек – человек». Предложены способы улучшения качества услуг, предоставляемых в сфере социальной защиты детей.

Давид Лидерман, глава Американской лиги по борьбе за социальное обеспечение детей, однажды сказал: «Социальная работа с детьми – это не просто сложное, а чрезвычайно сложное дело» [Лидерман, 1989]. Имея многолетний практический опыт в области социальной защиты детей, и будучи профессором и исследователем, я не могу с этим не согласиться. Взаимодействие различных факторов, влияющих как на семейное функционирование, так и на усилия, прилагаемые по устранению имеющихся проблем, может поставить в тупик даже профессионала. И не удивительно, что уровень текучести специалистов в сфере социальной работы с детьми очень высок [Злотник, 2006].

Исследования показывают, что сохранение персонала неразрывно связано с вопросами профессионального выгорания [Де Панифилис и Злотник, 2008]. Однако лишь несколько исследователей пытались объяснить эмпирические данные концептуально [Эллет, 2009] или проанализировать процесс ухода из профессии с теорети-

ческой точки зрения. В данной работе я попробую применить оба эти подхода.

Профессиональное выгорание

Профессиональное выгорание определяется как утомление или истощение, получаемое из-за наличия повышенных требований к выполняемым обязанностям и имеющимся ресурсам, интенсивности работы [Дели, 1979].

Маслач и Голдберг рассматривают выгорание в профессиях системы «человек–человек» в качестве реакции на стресс, который проявляется в чувстве отчужденности в отношениях социальный работник–клиент и во многом снижает эффективность данных взаимоотношений [1998].

Шеннон и Селеби [1980] определяют выгорание как «изнуряющее психологическое состояние», вызванное длительным кумулятивным стрессом. Показателями такого состояния являются потеря заинтересованности в клиенте или циничное, враждебное и требовательное отношение к нему; ухудшение качества предоставляемых услуг; эмоциональная изолированность от клиентов и работы; физиологические изменения, такие как высокое кровяное давление, плохой аппетит и бессонница. Выгорание также напрямую соотносится со злоупотреблением наркотиков и алкоголя, индивидуальными и семейными психопатологиями, низкой моралью, абсентизмом и высоким уровнем текучести кадров [Маслач и др., 2001; Мор Барак, Ниссли и Левин, 2001].

Исследования показывают, что, существует множество причин того, что выгорание, характерно для специалистов, занятых в системе «человек–человек». Сюда относятся стрессовые условия работы, степень эмоциональной вовлеченности, результаты работы, которые часто не зависят от прилагаемых усилий [Ниссли, Мор Барак и Левин, 2005; Фей, 2007]. Социальные работники, наиболее подверженные выгоранию, – это увлеченные, преданные своему делу люди с высокой мотивацией, не сумевшие воспользоваться внутриличностными копинг-стратегиями, проявляющие недостаток твердости и уверенности в общении с другими [Маршалл и др., 1991].

Уровень выгорания среди социальных работников примерно такой же, как и среди профессионалов, занятых в сфере работы с населением, причем он выше среди молодых работников, а также среди тех, кто чаще всего сталкивается с очень сложными ситуациями в своей практике [Ван Хук и Ротенберг, 2009].

Как сказал один из исследователей, «Новичок в области защиты детей видит больше зла и страданий в течение своих первых месяцев работы, чем кто-либо за всю свою жизнь» [21, с. 34].

Профессиональное выгорание и практика социальной работы по защите детей

О выгорании как о феномене, наблюдаемом среди специалистов по социальной защите детей, начали писать в практической литературе 30 лет назад [Делей, 1979]. Считается, что постоянное влияние факторов, связанных с работой с клиентами и насилием, которое присутствует в сфере защиты детей, приводят к фрустрации и эмоциональному истощению, которые сопутствуют выгоранию [ДеПанфилис и Злотник, 2008; Азар, 2000; Элле, 2009].

Большинство исследований, в первую очередь, рассматривают факторы, связанные с организационной структурой, которая содержит предпосылки развития стресса и увеличивает вероятность профессионального выгорания [МорБарак, Ниссли и Левин, 2001; Кэлэхэн и Сайтс, 2008]. Чрезмерные нагрузки, низкая оплата труда, недостаточный отдых, монотонность, недостаточная подготовка и отсутствие поддержки, внезапные изменения в законодательстве и сложные, иногда запутанные правила, препятствующие выполнению обязанностей – вот лишь некоторые причины, ведущие к выгоранию, которые были обнаружены в ходе исследования. Одно из ранних исследований также предполагает наличие негативных ожиданий и взаимной враждебности, способствующие выгоранию [Шеннон и Селеби, 1980].

Выгорание по-прежнему определяют как важнейший фактор в снижении уровня текучести специалистов в области охраны детства [Элле, 2009; ДеПанфилис и Злотник, 2008; Злотник, 2006]. Эмоциональное истощение, сложность в выполнении своих обязанностей, ощущение, что твои усилия ни к чему не приводят, являются важными определяющими выгорания. ДеПанфилис [2006] предполагает, что утрата сострадания к чужому горю (компенсаторная травма), выгорание (эмоциональное истощение, деперсонализация, заниженное чувство собственных достижений) и способность к сопереживанию (чувство удовлетворения от осознания того, что ты помогаешь другим, хорошие взаимоотношения с клиентами), являются взаимосвязанными элементами в работе социального работника с детьми. Необходимость в стабильных отношениях с клиентами, наряду с потенциальной утратой сострадания к чужому горю или

компенсаторной травмой у социальных работников в силу страданий, с которыми они сталкиваются при работе с детьми и их семьями, из-за чего способность работника оказывать поддержку, проявлять заботу и выстраивать доверительные отношения, может оказаться под угрозой.

Так, в ходе моего собственного исследования по изучению способности работников вовлекать семьи в решение проблем, связанных с защитой детей, было обнаружено, что эмоциональная нагрузка действительно велика [Алтман, 2005]. У родителей-клиентов может быть множество потребностей. Им необходимо думать, что они являются хорошими родителями, чувствовать поддержку или даже одобрение проявляемых ими родительских качеств. Им также необходимо иметь кого-то, на кого они могут положиться, кто не устанет от их проблем, кто будет рядом в момент кризиса и кто не будет их критиковать, даже если они об этом попросят. Им нужен кто-то, кто поможет им понять собственных детей, не заставляя при этом чувствовать себя глупо, и не терять чувства собственной значимости. Мое исследование показывает, что родители-клиенты легче устанавливают контакт с социальными работниками, которые демонстрируют искреннюю заботу и поддержку, надежность, последовательное наблюдение, честное общение, веру в то, что перемены могут действительно произойти, отстаивают их интересы, проявляют уважение, совместно ставят цели, могут быстро понять, что необходимо клиенту, произвести эффективную интервенцию по воплощению намеченных изменений в жизнь [Алтман, 2008].

Нагрузки на социальных работников зачастую бывают чрезмерными. И зависит это не только от родителей-клиентов, но и от судов, средств массовой информации, приемных родителей, супервайзеров, детей-клиентов, сотрудников других служб, налогоплательщиков, даже от членов их собственных семей. Социальные работники, занятые в государственных организациях, больше подвержены выгоранию, чем их коллеги из частного сектора [Гутерман и Джейаранте, 1994]. Результаты исследования показывают, что неопытные социальные работники также сталкиваются с проблемой выгорания, как и опытные, и чувствуют облегчение, когда уходят из профессии. Опытные же работники находятся в состоянии эмоционального истощения на протяжении всего времени.

Растущее беспокойство по поводу высокого уровня текучести кадров способствовало появлению свежего взгляда на старую про-

блему. В последних исследованиях, выполненных канадскими учеными [Сталкер и др., 2007], было обнаружено, что выгорание соответствовало уровню удовлетворенности от выполняемой работы. Эти и другие исследования предполагают, что личностные характеристики, такие как получение удовлетворения от оказания помощи другим, преданность делу защиты детей, вера в то, что их работа меняет жизнь к лучшему влияют на удовлетворенность от выполняемой работы независимо от нагрузок и эмоциональной истощенности. При этом организации по социальному обеспечению детей так же в состоянии контролировать воздействие таких положительных факторов, как автономность деятельности, уровень поддержки, нагрузка, возможности карьерного роста и уверенность в сохранности рабочего места.

Несмотря на то, что большинство исследований о профессиональном выгорании сфокусированы на отрицательных и сложных сторонах детского социального обеспечения, некоторые из них выдвигают идею о том, что оказание заботы во многих случаях по существу имеет положительный эффект, способный смягчить стресс, который приводит к эмоциональному истощению [Тиамий, Шварц и Двер, 2007]. В одной из недавних работ, посвященной исследованию причин, побуждающих работников оставаться в социальной сфере, забота о других людях являлась основной причиной [Элет, 2009].

Забота о человеке

Забота о человеке, которая определяется как «основная мотивационная черта характера, предполагающая стремление защищать и заботиться о благополучии тех, кто нам дорог» [Эллис и др., 2007, с. 67], – основа эффективной социальной работы. Забота о человеке рассматривается как продукт и как процесс, влияющий на выгорание и потенциально помогающий справиться с ним.

Исследования предполагают, что проявление человеческой заботы ассоциируется с более высокой степенью воспринимаемой эффективности. Как пишет Элет [2009], чем выше уровень проявления человеческой заботы, тем выше степень самоэффективности, и специалисты с развитым чувством сопереживания были более позитивно настроены относительно «своих возможностей успешно справляться с поставленными задачами» [8, с. 86]. Эллис и другие ученые утверждают, что человеческая забота «является важным моментом в формировании у социальных работников восприимчи-

вости и способности к быстрому реагированию на нужды и чувства других во время взаимодействия с клиентами» [8, с. 19]

Забота о людях может быть определена как «ценность и практика» [12, стр. 42]. Эмоциональный и познавательный опыт тесно взаимосвязан с поведением и последующими действиями. Ноддингс [1984] отмечает, что существует определенная потребность в проявлении эмоций, связанных с заботой о других [19, с. 17], причем мы должны воспринимать других такими, как они есть [19, с. 14], даже если это порой трудно выполнимо. Например, специалисты должны проявлять заботу по отношению к родителям, которые плохо обращаются со своими детьми или враждебно себя ведут. Они могут испытывать отвращение к поступкам родителей, одновременно продолжая работать с клиентом. Заботе о других можно научиться, ее можно изменять. Перлман [1985] писал, что «помимо спонтанного проявления «заботы» мы должны учиться искусству проявления заботы, и практиковать навыки, с помощью которых мы могли бы реализовывать наши намерения» [20, с. 7].

С феминистской точки зрения, определение заботы, данной Ноддингс [1984], может быть помещено в контекст отношений, в которых один проявляет заботу, а другой ее получает. Она пишет, «Забота предполагает выход за пределы своей системы координат и проникновение в другую... Наши причины поведения, в этом случае должны соответствовать нуждам, ожиданиям и объективно складывающимся обстоятельствам» [19, с. 24].

Понятия человеческая забота и эмпатия тесно взаимосвязаны. Ноддингс [1984] отмечает, что разница заключается в мотивации. Человеческая забота – это эмпатия в действии. При этом мотивация и не бесконечна и заботливые люди могут отступить от своей роли, если происходит истощение или выгорание.

Используя определение Ноддингс, Эллис и другие ученые [2007] разработали четырех компонентную концептуальную модель заботы для социальных работников в области защиты детей. Данная модель состоит из следующих компонентов:

1) восприимчивость – «чувствительность к взглядам, нуждам и чувствам других, которая выражается в умении быстро налаживать контакт» [9, с. 67];

2) способность к реагированию – «стремление быстро реагировать на потребности других... и восприятие клиентов в качестве партнеров в процессе решения проблем» [9, с. 67];

3) межличностная награда – «положительное влияние, испытываемое социальным работником и зависящее от характера взаимоотношений с опекаемым» [9, с. 67];

4) профессиональная преданность – «настойчивость, ответственность и стойкость в использовании профессиональных специализированных знаний и навыков, соответствующие принятым ценностям в социальной работе» [9, с. 67-68].

Повышение мотивации к проявлению заботы

Очевидно, что для того, чтобы быть эффективными, социальные работники должны изучить способы совершенствования своих способностей по проявлению заботы, как работая в среде, где человеческая забота проявляется по отношению к ним, так и находя способы позаботиться о себе, и, тем самым, избежать риска потери мотивации, не отказываясь от своей попечительской роли.

Существует множество сфер, где социальные работники могут самореализовываться. Проявление заботы по отношению к самим себе и уверенность в том, что забота проявляется и по отношению к ним как на личностном, так и на профессиональном уровне, должны поддерживаться. Забота о своем теле, душе и развитии предполагает достаточное количество времени на отдых, путешествие, семью, любовь, творчество и уединение. Медитация, чтение, получение удовольствия от занятий, даже от таких регрессивных видов как игра, песни и смех являются важными условиями самопомощи [Серван-Шрайбер, 2000].

Проведенные исследования говорят о том, что большое количество людей, занятых в социальной сфере готовы принять усталость и утомление, которые часто сопровождают их работу, в том случае, если они верят в то, что они помогают другим, или их работа меняет жизнь их клиентов к лучшему [Сталкер и др., 2007]. Для того, чтобы получать удовлетворение от своей работы, социальные работники должны верить, что они действительно помогают детям в трудной ситуации и меняют их жизнь к лучшему. В исследованиях высказывается мысль, что доступ к социальной поддержке (как со стороны коллег, так и супервайзера) особенно важен в формировании данного чувства. Другие личностные характеристики, такие как способность получать удовлетворение от работы и стремление овладеть определенными умениями даже в случае, если предполагаемые результаты не будут идеальными, могут также быть полезны. Активные копинг-стратегии в работе, например, способности ре-

шать поставленные задачи, когнитивная реструктуризация, поиск социальной поддержки и выражение эмоций могут помочь специалистам избежать деперсонализации клиентов и способствовать развитию понимания значимости выполняемой работы.

В дополнение к усилиям по улучшению организационного климата и поддержки каждого социального работника и работы, которую они выполняют, в сфере социальной защиты детей и в социальной работе в целом необходимо возобновить деятельность по информированию общественности о проводимой работе и о взаимосвязи между неадекватной социальной политикой и благополучием детей. Политика, которая обеспечивает достаточное финансирование для обеспечения дневного ухода за детьми, повышает минимальную заработную плату, соответствующее медицинское обеспечение, социальную помощь и содействие местного сообщества, имеет большое значение в процессе оказания помощи для семей, помогая им справиться с неизбежными стрессами, связанными с воспитанием детей. Эти изменения в макро-политике могут привести к формированию такой социальной системы, которая бы, действительно, была в состоянии помочь детям и родителям и, в то же самое время, создать благоприятные условия работы для социальных работников.

Обсуждение

Выгорание в социальной работе с детьми было определено как проблема, которая привела к высокому уровню текучести кадров за последние 30 лет [Дэли, 1979]. Связанные с выгоранием подавление усталости или компенсаторные травмы, эмоциональное истощение, деперсонализация и преуменьшение значимости выполненной работы более характерны для молодых специалистов и тех, кто чаще сталкивается с трудными ситуациями [Ван Хук и Рутенберг, 2009], особенно в сфере защиты детей. Несмотря на это, ограниченное количество факторов оказалось способным повлиять на частичность случаев профессионального выгорания и текучесть специалистов. Эмпирические данные в области социальной защиты детей страдают от лежащей в их основе концептуализации. Слишком мало факторов было исследовано для того, чтобы объяснить данное явление, либо найти пути ее решения.

Данная работа рассматривает способы улучшения качества предоставляемых услуг в сфере социальной защиты детей. Предполагается, что для эффективной работы социальных работников, не-

обходимо формирование способностей к проявлению человеческой заботы по отношению к себе и к окружающим с целью снижения риска потери мотивации и отказа от роли попечителя. Отправной точкой в этом процессе будет переосмысление способов борьбы с профессиональным выгоранием в сфере социальной защиты детей. Предлагаются существенные идеологические изменения на разных уровнях, которые могут повлиять на сложившуюся ситуацию путем внедрения микро, практических стратегий направленных на формирование мотивации к проявлению заботы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Altman, J.C. [2005]. Engagement in children, youth, and family services: Current research and best practices. In Mallon, G. & Hess, P. [Eds.] *Child Welfare for the Twenty-First Century: A handbook of practices, policies and programs*. NY: Columbia.

2. Altman, J.C. [2008]. A study of engagement in neighborhood-based child welfare services. *Research on Social Work Practice*, 18, 6, 555–564.

3. Azar, S. T. [2000]. Preventing burnout in professionals and paraprofessionals who work with child abuse and neglect cases: A cognitive behavioral approach to supervision. *Journal of Clinical Psychology*, 56, 643–663.

4. Calahane, H. & Sites, E.W. [2008]. The climate of child welfare employee retention. *Child Welfare*, 87, 91–114.

5. Daley, M.R. [1979]. Preventing worker burnout in child welfare. *Child Welfare*, 58 [7] 443–450.

6. DePanfilis, D. [2006]. Compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction: Implications for retention of workers. *Child Abuse & Neglect*, 30, 1067–1069

7. DePanfilis, D. & Zlotnik, J.L. [2008]. Retention in front line staffing child welfare: A systematic review of research. *Children and Youth Services Review*, 30, 995–1008.

8. Ellett, A.J. [2009]. Intentions to remain employed in child welfare: The role of human caring, self-efficacy beliefs and professional organizational culture. *Children and Youth Services Review*, 31, 78–88.

9. Ellis, J.I., Ellett, A.J., DeWeaver, K. [2007]. Human caring in the social work context: Development and validation of a complex measure. *Research on Social Work Practice*, 17, 66–76.

10. Fahy, A. [2007]. The unbearable fatigue of compassion: Notes from a substance abuse counselor who dreams of working at Starbuck's. *Clinical Social Work Journal*, 35, 199–205.
11. Guterman, N.B., & Jayaratne, S. [1994]. Responsibility at risk: Perceptions of stress, control and professional effectiveness in child welfare direct practitioners. *Journal of Social Service Research*, 20, 99–120,
12. Held, V. [2006]. *The ethics of care: Personal, political and global*. New York: Oxford Press.
13. Liederman, D. [1989] *Child Welfare League of America Adoption Conference*.
14. Marshall, N.L., Barnett, R.C., Baruch, G.K. & Pleck, J.H. [1991] More than a job: women and stress in caregiving occupations. In: *Current Research on Occupations and Professions*, 6 [ed. J. A. Levy], pp. 61–81. JAI Press Inc, Greenwich, CT.
15. Maslach, C. & Goldberg, J. [1998] Prevention of burnout: new perspectives. *Applied and Preventive Psychology*, 7, 63–74.
16. Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. [2001]. Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
17. Mor Barak, M.E., Nissly, J.E. & Levin, A. [2001]. Antecedents to retention and turnover among child welfare, social work and other human service employees: What can we learn from past research? A review and meta-analysis. *Social Service Review*, 625–661.
18. Nissly, J.A., Mor Barak, M.E. & Levin, A. [2005]. Stress support and workers intentions to leave their jobs in public child welfare. *Administration in Social Work*, 29, 79 100.
19. Noddings, N. [1984]. *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. London: University of California Press.
20. Perlman, H.H. [1985]. On the art of caring. *Child Welfare*, 64, 3–11.
21. Pryce, J.C., Shackelford, K.K., & Pryce, D.H. [2007]. *Secondary trauma stress and the child welfare professional*. Chicago: Lyceum Press.
22. Servan-Schreiber, J. [2000]. *The art of time*. NY: DeCapo Press.
23. Shannon, C.; Saleebey, D. [1980]. Training child welfare workers to cope with burnout. *Child Welfare*, 59, 463–468.
24. Slote, M. [2007]. *The ethics of care and empathy*. New York: Routledge.

25. Stalker, C.A., Mandell, D., Frensch, K.M., Harvey, C., & Wright, M. [2007]. Child welfare workers who are exhausted yet satisfied with their jobs: How do they do it? *Child and Family Social Work*, 12, 181–192.

26. Tiarniyu, M. F.; Schwartz, R. H.; Dwyer, D. J. [2007]. Social worker hope and perceived burnout: The effects of age, years in practice, and setting. *Administration in Social Work*, 31, 103–119.

27. Van, Hook M. P. & Rothenberg, M. [2009]. Quality of life and compassion satisfaction / fatigue and burnout in child welfare workers. *Social Work & Christianity*, 36, 36–54.

28. Zlotnik, J. [2006]. No simple answers to a complex question. *Research on Social Work Practice*, 16, 414–416.

УДК 316.258:005.96

Н.Е. Анохина, Н.К. Анохина

Сибирский государственный индустриальный университет

РОЛЬ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОГО АНАЛИЗА ПРИ ИССЛЕДОВАНИИ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ ЭКОНОМИКИ РФ

Раскрываются основные положения и определяется содержание структурно-функционального анализа в научном исследовании социальных систем, в том числе при решении проблем управления человеческими ресурсами в условиях инновационного развития экономики России.

Как объект исследования различных социальных наук экономика представляет собой сложное развивающееся явление, корни которого уходят примерно в VIII – VII тыс. до н. э., когда человечество перешло от собирательства, т.е. присваивающего хозяйства, к производству (процессу воздействия человека на природу с целью создания благ или оказания услуг).

Экономика страны сегодня – это сложная динамическая система, направленная на обеспечение все возрастающих потребностей людей. Чтобы способствовать ее совершенствованию и инноваци-

онному развитию в России, эффективно управлять человеческими ресурсами в этих условиях, необходимо серьезное теоретическое осмысление и исследование всех элементов (структуры) данной системы. Неоценимую помощь в этом структурном анализе экономики может оказать структурно-функциональный подход.

Структурно-функциональный анализ – метод исследования системных объектов, прежде всего социальных систем. Анализ различных форм общественной жизни строится на основе выделения в социальных системах структурных составляющих и их роли (функции) относительно друг друга.

Структурно-функциональный анализ в социологии связывается с именами Парсонса и Мертон, в трудах которых получили развитие идеи раннего функционализма, сформировавшегося как особое методологическое направление в рамках общей антропологии (Б. Малиновский, А. Радклифф-Браун).

Основные положения своего учения Мертон изложил в так называемой «Парадигме структурно-функционального анализа». Главными моментами этой парадигмы являются: анализ значений самого понятия «функция», формулирование постулатов существования общества как особой системы.

Касаясь понятия «функция», Мертон отмечает его многозначность. Причем в обществе это понятие наполняется особым содержанием. Сам Мертон описывает пять значений функции:

- как общественное поручение, возложенное на конкретного исполнителя;
- в смысле рода или вида человеческой деятельности;
- в ее математическом смысле (зависимость одной переменной от другой);
- как способ связи элементов системы (структурных единиц);
- как выражение системных процессов (адаптации и интеграции), определенным образом в силу своей объективности отличающихся от субъективно обусловленных (интересами, мотивами и т.д.) действий.

Постулаты существования общества как системы представляют собой исходные, эмпирически непроверяемые, положения, лежащие в основании структурно-функционального подхода к обществу. Проанализировав многочисленные исследования по этой проблеме, Мертон формулирует три таких постулата.

1. Функциональное единство общества. Иными словами, фундаментальным условием существования общества как системы является согласованность функционирования всех частей.

2. Универсальный функционализм. Этот постулат констатирует функциональную природу всех социальных феноменов (процессов, связей, отношений, предметов и т.д.).

3. Функциональная необходимость. Согласно этому постулату непременным условием социального (социальности) является способность к функционированию в составе социальной системы. Проще говоря, что не может функционировать, не может быть (стать) социальным (общественным).

Однако в таком виде эти постулаты применимы только к относительно простым социальным системам, и в современном сложно-организованном обществе должны быть скорректированы. В частности, первый постулат предполагает учет последствий функционирования отдельных «сегментов» социальной системы на разных уровнях, ибо эти последствия могут не совпадать и проблема функционального единства решается уже иным образом. В связи со вторым постулатом применительно к современному сложно дифференцированному обществу Мертон обращает внимание на системные дисфункции – Мертон является автором этого понятия – и тогда, соответственно, системные элементы обретают при определенных условиях иную, дисфункциональную, природу. В связи с третьим постулатом, Мертон вводит понятие функциональных альтернатив (функциональных эквивалентов), что все в целом позволяет ему сформулировать основную теорему структурно-функционального анализа: точно так же как одно явление может выполнять множество функций в социальной системе, одна функция может выполняться весьма разными явлениями.

Вышеназванное разделение Мертоном функций на два вида – дисфункцию и эвфункцию (еуфункцию) – для понимания функциональных процессов в общественных системах имеет принципиальное значение. Действительно, результат или следствие выполнения функций в обществе может иметь двоякий характер: в одном случае оно ведет к сохранению, выживанию системы (в более узком смысле – ее адаптации), и тогда имеет место системная эвфункция; в другом случае оно ведет к рассогласованию, разрушению системы (ее дезадаптации), и тогда имеет место дисфункция. *В разных аспектах одна и та же функция может быть эвфункциональной и*

дисфункциональной, поэтому приходится говорить о необходимости функционального баланса.

Например, во многих странах функционирует смешанная экономика, сочетающая элементы рыночной и централизованной (административно-командной) экономических систем, при господстве первой из них, поскольку в чистом виде каждая из этих систем имеет свои недостатки, могущие привести к экономическому, политическому и экологическому кризису в государстве. Так, рыночная экономика имеет следующие особенности:

- она основана на частной собственности;
- в ней используются такие механизмы, как свободная конкуренция, спрос и предложение, прибыль и др.;
- она складывается, если есть свободные и самостоятельные продавцы и покупатели;
- государство в ней лишь защищает частную собственность и устанавливает «правила игры» на рынке.

Государственно-правовое вмешательство же в рыночную экономику вызвано несовершенством рыночной экономики (порождаемым как внешними, так и внутренними факторами), а также необходимостью предоставления населению общественных благ.

Среди причин государственно-правового вмешательства в экономику можно назвать:

- ограниченность природных ресурсов;
- заботу об устойчивости политической власти;
- угрозу экологической катастрофы;
- угрозу безопасности населения в связи с использованием сложных технологий в производстве.

Свой функциональный анализ Мертон обращает к целому ряду феноменов общественной жизни, в том числе к преступности и бюрократии. В связи с последней Мертон, в частности, констатирует, что дисфункция бюрократической организации проявляется в смещении целей: инструментальные цели становятся субстанциальными. Латентно-дисфункциональный характер имеет сама личность бюрократа, т. е, наблюдается «деперсонализация» субъекта. И еще один существенный момент: бюрократический «сверхконформизм» трансформируется в консерватизм, ритуализм и техницизм.

Дальнейшее развитие школы структурно-функционального анализа связано с учениями «структурного функционализма» и «теории социального действия».

Структурный функционализм внес в школу структурно функционального анализа целый ряд существенных дополнений. Социальные системы рассматриваются в плане обеспечения их устойчивости, целостности, а то и другое находят свое выражение в системной структуре, имеющей наиндивидуальный, безличностный характер. Заполнение структурных ячеек необходимо сопряжено для индивида с приобретением социального статуса. Это понятие – одно из центральных в теориях структурного функционализма. Оно включает два компонента: социальную позицию и социальную роль. Социальная позиция – это место индивида в данной системе общественных отношений. Оно определяется по «вертикали» и «горизонтали». В первом случае имеется в виду системная иерархия, т.е. отношения по принципу «руководитель – подчиненный». Во втором случае имеются в виду отношения к другим индивидам, стоящим на одной иерархической ступени, к примеру, отношения по принципу: согласие – несогласие, поддержка – отчуждение и т.д.

Социальная роль – это модель, схема, образ поведения личности, заданные социальной системой. В рамках структурного функционализма оформляется ролевая концепция личности. По отношению к последней социальные системы выступают обобщенно в многообразных формах функциональных императивов (требований). В конечном счете, *эти функциональные императивы продиктованы необходимостью приспособления (адаптации) социальной системы к окружающей среде, организации межличностного общения, обеспечения социального контроля, управления и снижения напряженности в отношениях между членами того или иного социального объединения.*

Функциональные императивы оформлены в социальные нормы (законы, предписания, инструкции и т.д.). В связи с этим учение о социальных нормах занимает в теории структурного функционализма исключительно важное место. Нарушение социальных норм рассматривается как отклоняющееся (девиантное) поведение, которое неизбежно вызывает системные дисфункции, ведущие, в конце концов, к системной дезинтеграции.

Последнее обстоятельство находит свое выражение, в частности, в понятии «аномия». Ее источником, по мнению основоположников структурного функционализма, являются конфликты нормативных систем (культур). Для современного общества характерно состояние «аномии», кризиса. В этих условиях возникают и разви-

ваются конфликтующие субструктуры (субкультуры). Такими субкультурами являются, в частности, преступность, «ретризм» (потребление алкоголя, наркотиков и т.д.), мафия и др.

Теория социального действия была разработана Т. Парсонсом (1902 – 1979 гг.). Американский социолог рассчитывал на то, что эта теория станет «всеохватывающей». Он исходил из понимания общества как самоорганизующейся системы, специфика которой заключается в наличии символических форм регуляции индивидуальных действий (язык и пр.), нормативности, воли (волюнтаризма) и иррациональных моментов в поведении людей.

Социальные системы, учит Парсонс, имеют две оси ориентации. Первая ось соответствует векторам внутренних и внешних связей, вторая ось одним полюсом связана с сиюминутными факторами человеческой жизни, другим же – с долговременными потребностями и целями. Наложение этих осей дает систему координат, выражающую четыре ряда функциональных категорий в обществе: во внешней ориентации – категории адаптации и целедостижения, во внутренней – категории системной интеграции и образа взаимодействия людей в системе. Эти общие категории по мере дифференциации и специализации социальных систем (общество – государство – семья и т.д.) дифференцируются, конкретизируются и специализируются. Функциональные императивы проявляются в таких специфических формах, как мотивы, установки и пр.

Функционирование социальных систем осуществляется как процесс социального действия, ориентированного на определенные ценности, которые Парсонс разделяет на пять основных групп в оппозиционной связи:

- «универсализм – партикуляризм»;
- «достижение – предписывание»;
- «аффективность – нейтральность»;
- «специфичность – диффузность»;
- «ориентация на себя – ориентация на коллектив».

Эти пять оппозиций социального действия реализуются на четырех системных уровнях:

- субъекта действия, где оппозиции проявляются как многообразные варианты реальных форм действий;
- личности, где оппозиции предстают в форме потребностей – установок;

- социальной системы, где противоположные ориентации раскрываются как ролевые ожидания (экспектации);
- культуры, где все пять вариантов действия выступают как нормативные образцы.

Социальная система функционирует нормально в тех случаях, когда решаются следующие «системные задачи»:

- неуклонно поддерживаются ценностные образцы системы;
- обеспечивается системная интеграция;
- имеются условия для достижения системной цели (системных целей);
- обеспечивается адаптация.

Б. Малиновский стал основателем нового направления в культурантропологических исследованиях. Согласно его идее, культуру следует рассматривать как систему элементов, не сводящуюся к простому набору последних. Придерживаясь биологических оснований теории потребностей, *Малиновский говорил о культуре как об ответе на основные и производные потребности человека, инструменте, с помощью которого человек решает стоящие перед ним задачи удовлетворения потребности в экономическом обмене, социальном контроле, авторитете и т.д.* При этом формы и способы удовлетворения тех или иных потребностей есть институты культуры, первичные организационные единицы.

Каждый элемент культуры, каждая ее часть взаимозависима от другой, выполняет определенные функции в специфической целостности данной культуры. *Функционалисты занимаются исследованием структуры данной культуры, механизмов ее воспроизводства в данном месте в данное время.*

«В любом типе цивилизаций любой обычай, материальный объект, идея и верования выполняют некоторую жизненную функцию, решают некоторую задачу, представляют собой необходимую часть внутри действующего целого» [1, с. 134]. Причем акцент делается на том, что *любая культура равновесна*, поэтому при изменении какого-либо элемента или его исчезновении культура выходит из состояния равновесия и может погибнуть. Ярким примером такого нарушения Малиновский называет запрет на обычай «охоты за головами», совершаемый юношами в день инициации на одном из островов Тихого океана.

Вскоре после того, как англичане запретили этот обычай как антигуманный, в обществе аборигенов началась дезорганизация.

Старейшины утратили авторитет, старым и больным не оказывалась помощь. Рисовые поля и хранилища остались без присмотра, так как люди покинули обжитые места.

Приглашенные на остров антропологи выяснили, что «инициации» и «охота за головами» были пусковыми событиями, обеспечивающими сплоченность между семьями. Кроме этого, на всех членах общности лежала обязанность сохранять запасы риса. При запрете обычая не приводилась в движение вся система культурно-хозяйственных связей.

Без рисосеяния за счет урожая фруктов и рыбной ловли можно было прожить несколько лет. Но в этой местности постоянно случались неурожаи и были периоды отсутствия рыбы. Запас риса гарантировал выживание племени, поэтому регулярные полевые работы (необязательные с точки зрения сиюминутных потребностей) должны были как-то поддерживаться. Таким поддерживающим символом и была «охота за головами», с запретом которой нарушилась целостность всей культуры» [2, с. 69].

Из вышеназванного примера следует вывод: прежде чем изменять существующее в стране законодательство, регулирующее общественные (в том числе экономические) отношения с целью инновационного их развития, следует, используя структурно-функциональный подход, тщательно проанализировать действующие социально-экономические условия и обычаи делового оборота, выявить их положительное и отрицательное влияние на политическую и экономическую ситуацию в государстве.

Функционализм Малиновского нашёл свое продолжение и развитие в идеях структурного функционализма, основным представителем которого стал А. Рэдклифф-Браун.

В своих работах, основанных на большом собственном этнологическом опыте, он обосновал новую методологию наук о культуре, подразумевающую разделение их на этнологию, которая понималась им как конкретно историческое знание относительно внутреннего развития и взаимодействия культур отдельных народов, и социальную (культурную) антропологию, задачей которой он ставил поиски общих закономерностей социокультурного функционирования. Рэдклифф-Браун стремился достичь практической значимости своей теории, дающей возможность применить теоретические построения к решению задач управления колониями без вредного, разрушающего воздействия на них со стороны колонистов.

Согласно мысли исследователя, это возможно было осуществить лишь на основе *знания структуры и функциональной значимости элементов традиционных (или архаических) культур*.

Опираясь на социологическую теорию Дюркгейма, Рэдклифф-Браун определял общество как особую функциональную систему, не сводимую к ее элементам.

Составными частями социальной системы он называл социальную структуру, общую совокупность социальных обычаев, специфических образов, мыслей и чувств, связанных с социальными обычаями. При такой трактовке сферой интересов антрополога становятся политическая организация различных обществ, особенности систем родства с точки зрения механизма их действия в социальных системах и пр.

Анализируя историю и структуру капитализма, К. Маркс указывал, что законы становления социально-экономической целостности – не то же самое, что законы ее функционирования, хотя эти законы органически взаимосвязаны. «Капитал» Маркса является классическим образцом структурного (системного) и функционального анализа капиталистической экономики и капиталистического общества в целом как сложной развивающейся системы, который непременно должен быть взят на вооружение.

Представленные теоретические положения структурно-функционального анализа, несомненно, позволяют решить социально-управленческие проблемы современного общества.

В заключение можно сделать вывод, что структурно-функциональный анализ – особенно действенное средство изучения социальных явлений при переходе от постановки проблем в рамках теории к конкретным социальным исследованиям, что и делает возможным всестороннее, конкретное изучение исследуемых объектов. Для инновационного развития экономики Российской Федерации и эффективного управления человеческими ресурсами в этих условиях чрезвычайно важно проведение всесторонних исследований социально-экономических систем российского и зарубежных государств.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Малиновский Б. Научная теория культуры [Текст] / Б. Малиновский. – М.: Норма, 2000. – 432 с.

2. Велик А.А. Культурология. Антропологические теории культур [Текст] / А.А. Велик. – Л.: Гранд, 1998. – 231 с.

УДК 376.5

М.В. Полюшко

Комитет образования и науки администрации г. Новокузнецка

Т.А. Костюкова

Томский государственный университет

ТОЛЕРАНТНОСТЬ: НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ВОСПИТАНИЮ ДУХОВНО-НРАВСТВЕННОЙ ЭЛИТЫ

Проанализированы зарубежные и российские подходы к воспитанию толерантной личности, рассмотрены возможности воспитания духовно-нравственной элиты в среде школьников через использование ресурсов дополнительного образования.

На протяжении всего периода развития человечества остаётся не завершённой попытка создания идеального человека, положительно прекрасного человека, наделённого высокими нравственными качествами. Платон в своей философии отразил модель «желаемого» человека, эллинской культуры [11, с. 106].

Вслед за Платоном, Э. Кант определяет разумное начало, особые свойства в гении (великом человеке) [8, с. 346-347], Г. Гегель – во «всемирно-исторической личности» [4, с. 82].

А. Шопенгауэр исследовал проблему великих людей с позиции интеллектуального и духовного превосходства [15, с. 652].

Дальнейшее развитие философской мысли только в той или иной степени углубляет и развивает идею избранности меньшинства, т.е. элиты. Русский философ П. Сорокин утверждал, что личность можно отнести к элите лишь в том случае, если она обладает высочайшей степенью влияния на поведение других людей, а через это – на ход социальных процессов. [14, с. 47-49]. Таким образом, внести в общество толерантное мироощущение, «оправдание добра», вернуть способность доверять людям и т.д. могут только особенные личности, относящиеся к элите.

Определяя роль элиты, А.М. Новиков, академик РАО, говорит: «России в нынешних условиях крайне необходима элита профессионалов, и элитарное образование необходимо развивать на всех уровнях. Нужны и элитарные детские сады, и элитарные школы, и элитарные профессиональные училища, и техникумы, и университеты, и даже элитарные аспирантура и докторантура» [10, с. 2-66].

Воспитание личности предполагает, прежде всего, усвоение системы ценностных ориентаций. В связи с этим, общество, определяя социальный заказ, строит и свою систему воспитания, включающую в себя абсолютно все социальные институты, выполняющие воспитательно-образовательные функции.

Приоритет же отдаётся системе образования. Это, отчасти, подтверждается исследователем общественного капитала российских элит М.Н. Афанасьевым. Представителям элиты был задан вопрос, выясняющий уровень межличностного доверия, толерантного отношения к людям – это один из самых значимых индикаторов общественного капитала.

Полученный результат сравнили с замерами уровня межличностного доверия в Швеции, США, Китае, России и данные по российским элитным группам за 1999-2001 гг. в рамках WVS (таблица 1).

Таблица 1 — Сравнительные данные по уровню межличностного доверия

| Варианты ответов | Доля респондентов(%) | | | | |
|--|----------------------|------|-------|--------|------------------|
| | Швеция | США | Китай | Россия | Российская элита |
| Большинству людей можно доверять | 63,7 | 35,5 | 52,5 | 22,9 | 35,2 |
| Со всеми людьми следует быть очень осторожными | 32,4 | 63,6 | 43,8 | 73,7 | 35,4 |
| Затрудняюсь ответить | 3,9 | 0,9 | 3,6 | 3,2 | 29,5 |

В отличие от данных WVS, в российских элитных группах зафиксирован высокий уровень затруднившихся с выбором между представленными альтернативными утверждениями.

Что касается частоты ответа «со всеми людьми следует быть очень осторожными», то россияне, в отличие от остальных респондентов, в значительной степени превосходят всех уровнем своей тревожности и недоверия. В то же время, российская элита склонна в большей степени доверять людям [1, с. 5-12].

М.Н. Афанасьев, проводил данное исследование в 2008 г. в среде, которую назвал «элитой развития» (это верхние социальные группы, которые выполняют востребованные общественные услуги).

Аналогичный вывод делает автор, определяя именно этой элите созидательную функцию по формированию новой «социальной ткани». И мы вновь возвращаемся к образованию, которое остаётся для личности основой мировоззрения, источником духовного, нравственного, интеллектуального развития.

Современному российскому обществу нужны не только высокоинтеллектуальные лидеры, но и высокогуманные.

Разрабатывая новые подходы к воспитанию элиты, мы должны учитывать культурно-исторические, философские традиции российского менталитета. Безусловно, нельзя игнорировать чувство коллективизма. Н. Бердяев указывал на то, что русский народ всегда любил жить в тепле коллективизма [3, с. 86]. И что весьма существенно – лидер, общественный деятель, всегда готов ради высоких идеалов пожертвовать всем. Так, А.М. Новиков называет основные черты российского менталитета, среди которых духовность, общинность, т.е. способность впитывать ценности других народов, гуманное мировоззрение.

Это позволяет прийти к утверждению, что сама природа российского народа благодатна для воспитания у подрастающего поколения толерантного отношения к миру людей [9, с. 3-7].

Б.С. Гершунский, соединивший методы исследования менталитета со стратегическими вопросами образования, также отвёл образованию приоритетное начало в формировании человеческих ценностей, идеалов и мировоззренческих взглядов [5, с. 49-54].

Следует подчеркнуть, что в США с 1954 г. отменено деление школ по расовому признаку. Разработаны Федеральные программы, которые предусматривают ежегодные субсидии в размере 500 млн. долларов для компенсирующего обучения представителей национальных меньшинств. Этими программами пользуются 90 % учебных округов [6, с. 41-53].

В мировой практике существует целый ряд позиций относительно вопроса определения приоритетов воспитания, в программы воспитания ведущих стран мира, таких, как США, Великобритания, Франция, включены вопросы воспитания толерантного отношения к иным людям.

После принятия Декларации принципов толерантности на XXVIII Генеральной конференции ЮНЕСКО в ноябре 1995 г., в России был разработан план по формированию установок толерантного сознания и профилактики экстремизма. Широкое употребление термина в педагогической среде началось с 2000 г., т.е. сравнительно недавно. Так, в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации № 2 1756-р от 29.12.2001 г., сформулированы важнейшие задачи воспитания, среди которых указано и на формирование у школьников толерантности.

В законе РФ «Об образовании» слово «толерантность» не используется, но трактовка содержания образования раскрывает сущность толерантности: «содержание образования должно содействовать взаимопониманию и сотрудничеству между людьми, народами независимо от расовой, национальной, этнической, религиозной и социальной принадлежности, учитывать разнообразие мировоззренческих подходов, способствовать реализации права обучающихся на свободный выбор мнений и убеждений», т.е. для успешной реализации содержательной части образования необходимо воспитывать у обучающихся терпимость к чужим взглядам, мнениям, традициям.

Можно выделить несколько видов толерантности:

- профессиональную;
- возрастную;
- социально-групповую;
- этническую;
- расовую;
- конфессиональную.

Если к пониманию феномена толерантности подойти дифференцированно, то из анализа научной литературы можно заключить следующее: толерантность различается как:

- естественная (природная, свойственная маленькому ребёнку);

- моральная (внешняя, которая соотносится со снисхождением, терпением, и, по сути, ассоциируется с латентной агрессией);

- нравственная (высшая степень проявления толерантности, ассоциируется с личностью, способной принять иного человека, культуру) [13, с. 56]

Исходя из приведённой выше дифференциации толерантности, мы предполагаем, что естественная и моральная толерантность – это ступени, достижение которых можно добиться при создании определённых условий в образовательной среде. Однако такие критерии, как устойчивость личности, сформированность социально-нравственных мотивов поведения, эмпатия, дивергентность мышления, мобильность поведения, способность к доверию свойственны лишь незначительному кругу людей.

При опросе школьников г. Новокузнецка выяснилось, что 74 % знают и правильно трактуют слово «толерантность». Из десяти предложенных показателей толерантности личности старшеклассники правильно и обоснованно выбрали семь – восемь самых значимых для себя качеств, таких как «умение найти выход из сложившейся ситуации», «самостоятельность», «терпение», «доброжелательность», «вежливость», «ответственность», «коммуникабельность», «оптимизм». Однако на вопрос: «Назовите известную личность, которую вы считаете воплощением толерантности» не смогли ответить 79 % респондентов.

Воспитание толерантного отношения в обществе невозможно представить без создания образцов высокодуховных, нравственных ценностей. Кто должен показать молодёжи новые культурные нормы?

Рассматривая далее ответы, мы увидели, что большинство старшеклассников испытывают те или иные проблемы, связанные с общением с родителями, педагогами (возрастной конфликт, конфликт ценностных систем), одноклассниками (конфликт «отличий»). Однако межэтнические отношения не является для них важной проблемой. Так, 35 % школьников (в основном, это девятиклассники) ощущают сложности в общении со своими сверстниками, так как «отсутствует понимание», «не хотят дружить», «я им неинтересен». Но на утверждения «Я всегда добр в отношениях с людьми», «Я справедлив в отношениях с людьми» положительный ответ дали 78 % опрошенных; 44,7 % готовы помочь окружающим, из них только 12,9 % старшеклассников готовы это делать через

благотворительные организации на постоянной основе, 64 % терпимо относят к тем, кто им не симпатичен; 8,4 % испытывают неприязненные отношения к представителям другой национальности.

Данные опроса позволяют сделать вывод: для подростков более существенным являются проблемы, связанные с одноклассниками. Им сложно найти понимание в своей среде, трудно принять «инаковость» другого человека. В городе отсутствуют ярко выраженные конфликты на национальной почве.

Необходимо заметить, что в г. Новокузнецке зарегистрировано восемь общественных национальных организаций и движений, что составляет всего 6,8 % от общего числа общественных объединений.

Однако воспитание у школьников навыков сосуществования с другими людьми, представителями иной расовой принадлежности, религии, языка проводится в образовательных учреждениях. Подтверждением сказанного служит тот факт, что на конкурс методических разработок педагогами было представлено 27 из 69 работ по проблеме воспитания межнациональной толерантности.

Это объясняется несколькими причинами. Одна из них: детей-мигрантов в городе свыше двух тысяч человек, многие из них испытывают сложности в общении с русскими сверстниками. В 2009 г. был реализован проект интенсивного обучения русскому языку в лингвистическом лагере «Белый журавль» (25 детей, таджики и армяне, в возрасте от 7 до 19 лет). Это можно определить как одно из направлений в преодолении экстремизма в молодёжной среде.

И.А. Зимняя называет семь основных факторов, посредством которых осуществляется воспитание:

- личность воспитателя;
- содержание образовательного процесса;
- организацию учебно-воспитательного процесса;
- программу воспитательного процесса;
- дополнительное образование;
- самоуправление; общественную работу [7, с. 465-467].

Исходя из этих критериев, с учётом сложившейся социально-политической ситуацией, нам кажется возможным включить ещё один фактор – наличие идеала. И получить, увидеть этот идеал помогут новые подходы к воспитанию духовно-нравственной элиты.

Оптимальные возможности для воспитания элиты представляет, на наш взгляд, взаимодействие общего и дополнительного обра-

зования детей. Именно дополнительное образование максимально подходит под понятие «элитарное образование» как среда, создающая условия для развития творческой личности, раскрытия индивидуальных способностей и самореализации.

Хорошо сочетается с педагогическим процессом в учреждениях дополнительного образования перечень компонентов, характеризующих элитарное образовательное учреждение, в частности:

- наличие в цели учебного заведения положения «создание условий для нового, актуального, уникального, прогрессивного образования», что обеспечивается мобильностью, динамичностью, ориентированностью на индивидуальность и социальный заказ;

- более совершенная материально-техническая база (наиболее престижные, развивающиеся виды деятельности в системе дополнительного образования детей обеспечиваются как платными услугами, так грантами и родительскими пожертвованиями);

- отбор педагогических кадров, востребованных в системе дополнительного образования детей, происходит естественным образом за счёт свободного выбора детьми и их родителями как вида деятельности, так и собственно и педагога;

- «естественный отбор» наиболее способных детей происходит за счёт их самоопределения в деятельности на основе собственных интересов, ценностей, возможностей и полученного опыта деятельности в определённом творческом объединении, направлении и т. д.

Конечным продуктом деятельности в системе дополнительного образования детей является «поштучный» выпуск личностей, способных стать лидерами в своей сфере деятельности.

Учреждения дополнительного образования направлены на создание условий для перерастания природных предпосылок в незаурядные способности человека, обеспечивают процесс физического и духовного формирования личности, социализацию с ориентацией на роль элиты. Воспитание в системе дополнительного образования доминирует, в отличие от школьного образования.

Пока будет существовать общество, будет в нём и доминирующая его часть – элита. Безусловно, подлинная элита человечества, духовная элита, основная функция которой – нормотворческая – призвана генерировать новые идеи, ставить и решать смыслобытийные вопросы, освещать своему народу и человечеству путь в будущее.

В основу воспитания элиты должен быть положен идеал становления «духовного аристократизма» высокоморальных людей, подвижников, видящих своё призвание в служении народу...».

Таким образом, толерантность – одно из ведущих качеств, моральная категория, которая должна стать приоритетом в воспитании таких качеств, как духовность, доброта, коллективизм, а высокие образцы духовности должна нести образованная в особых условиях элита высокоморальных людей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Афанасьев М.Н. Общественный капитал российских элит развития [Текст] / М.Н. Афанасьев. – Общественные науки и современность. – 2009. – №3. – С. 5 – 16.
2. Ашин Г. К. Мировое элитное образование [Текст] / Г.К. Ашин. – М.: Анкил, 2008. – 360 с. – С. 71–85.
3. Бердяев Н. Российская ментальность: методы и проблемы изучения [Текст] / Н. Бердяев. – М., 1999. – 286 с
4. Гегель В.Ф. Философия истории [Текст] / В.Ф. Гегель. – СПб, 1993. – С. 82.
5. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б.С. Гершунский. – Мир образования. – 1996. – №4. – С. 49–54.
6. Джурицкий А.Н. Проблемы поликультурного воспитания в зарубежной педагогике [Текст] / А.Н. Джурицкий. – Вопросы философии. – 2007. – №10. – С. 41–53.
7. Зимняя И.А. Стратегия воспитания в образовательной системе России [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 478с. – С.465–467.
8. Кант Э. Сочинения в шести томах [Текст] / Э. Кант. – М., 1963–1966. – т.4. – ч.1. – С.346–347.
9. Новиков А.М. Национальная идея России [Текст] / А. Новиков. – М., 2000. – 8 с.
10. Новиков А.М. Что такое элитарное образование? [Текст] / А. Новиков. – Народное образование. – 2004. – №1. – С.62–66.
11. Платон. Государство [Текст] / Платон. – Собрание сочинений. – т. 3. – ч. 1. – С.106.

12. Сикорская Л.Е. Толерантность в представлениях молодых российских и немецких волонтеров социальной работы [Текст] / Л.Е. Сикорская // СОЦИС. – 2007. – №. 9. – С. 52 – 56.

13. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество [Текст] / П.А. Сорокин. – М.: Политиздат, 1992. – С.47– 49.

14. Шопенгауэр А. Полное собрание сочинений [Текст] / А. Шопенгауэр. – М., 1910. – т.3. – С. 652.

УДК 130.31

Т.Л. Готьятова, С.В. Ковыршина

Сибирский государственный индустриальный университет

АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЕ КОНСТАНТЫ КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ

Предпринята попытка представить сложность процесса самоопределения в процессе жизненного пути индивида. Анализируются основные антропологические константы проявления человеческой индивидуальности, возникающие в процессе мироотношения.

Действующие на современном этапе развития человечества нормы и идеалы, сложившиеся в традиционной культуре, не достаточно эффективны в процессе поиска путей из сложной кризисной ситуации нашего времени. Такое положение приводит нас не только к осмыслению уже существующих, но и к формированию новых когнитивных, аксиологических, праксиологических установок и ориентаций культуры и к выработке стратегии выживания и дальнейшего развития.

Одним из ключевых моментов этого процесса является необходимость проанализировать внутренний план самоопределения человека. Другими словами, рассмотреть вопрос личностного становления.

Затронутая проблема вскрывает огромный пласт других, решаемых в процессе самоопределения.

В связи с этим, хотелось бы обратить внимание на факт очевидный, но зачастую опускаемый: мы говорим о человеке вообще, как о некоем абстракте, а не о каждом в отдельности. И этому есть объяснение.

Интерес к жизненному пути индивида изначально имел прикладную направленность.

Первыми широкое распространение получили различные способы и практики предсказания будущего индивида по положению и состоянию различных предметов:

- астрология (по звездам);
- хиромантия (по руке);
- орнитомантия (по птицам);
- гиероскопия (по внутренностям животных);
- онейромантия (по снам);
- пиромантия (по огню) и пр.

Изучение конкретной человеческой жизни является крайне сложным процессом. Причин тому много.

Во-первых, крайне мала продолжительность человеческой жизни. За достаточно короткий срок происходит бурное и стремительное преодоление природных начал, индивид проходит путь от беззащитного и беспомощного ребенка до существа, приспособившегося под себя окружающий мир.

Во-вторых, каждый человек уникален и неповторим, а для науки важно наличие повторяемости.

В-третьих, содержание индивидуальной человеческой жизни на фоне жизни всего человечества, его истории, малоинтересно для исследователя. Поэтому-то сведения об индивидуальной человеческой жизни так скудны.

Каждый человек – живое деятельностное существо, выбирающее свой собственный жизненный путь. Определение истоков жизненного пути – важная антропологическая задача. Так, Любутин К.Н., Грибакин А.В. истоками считают судьбу [1, с. 34]. Согласно им, судьба – это поле действительных и возможных перспектив жизнедеятельности индивида, а жизненный путь – осуществленная, персонифицированная судьба, её конкретное воплощение. Для множества индивидов – одна судьба, но у каждого – свой жизненный путь. В судьбе заключен дух эпохи, исторические задачи, призвание общества. Но главной общественной ценностью является

жизнь. Общество, цивилизация, культура существуют до тех пор, пока живут люди.

Для отдельного индивида жизнь и деятельность сливаются воедино. Каждый из нас пытается проявить и реализовать свой жизненный потенциал, мы каждый раз предлагаем новые способы утверждения собственного Я, пытаемся продлить жизнь. Жизнь индивида всегда поиск, творчество, создание собственной индивидуальности и для себя, и для других.

Существует несколько противоречащих друг другу представлений о причинах, по которым формируется тот или иной жизненный путь: фатализм, случайность и др., но все же важно различать два вида сил, определяющих жизненный путь: внешние и внутренние. Они-то и вырабатывают определённую модель поведения индивида в обществе.

Но понятие жизненного пути, жизненной стратегии может быть рассмотрено через понятие мироотношения. При этом, как отмечают исследователи [2, с. 63] как в отечественной, так и в зарубежной философской литературе этому понятию уделяется мало внимания. Но именно это понятие показывает позицию личности в мире.

Как мы относимся к этому миру, как себя в нем позиционируем – ответы на эти вопросы указывают на существование антропологических констант, что позволяет говорить о феномене человеческого.

Антропологические константы представляют собой границы, при разрушении которых человек перестаёт быть человеком, это отношение, определяющие сопряженность индивида и бытия.

Таким образом, мы можем говорить о физических, психических, социальных, культурно-исторических характеристиках, выражающих суть человека через его морфологию, антропогенез, филогенез, онтогенез, ноогенез, этногенез и т. д.

Проблема человеческого тела, телесности, отношение человека к собственному телу – сегодня тема достаточно широко обсуждаемая. Внимание человека к своему телу продиктовано не только модой (пирсинг, тату, солярии, бодипэйтинг), но и здоровым образом жизни, желанием продлить молодость (диеты, пластические и космические операции, средства по уходу за волосами, кожей: рук, лица, ног, губ, глаз и т.д. для мужчин, женщин всех возрастных групп).

В России проблемы здоровья принято считать ведомством медицины, но уж никак ни гуманитарных наук, в частности философии. Но ведь именно здоровье является условием свободы и гармонии человека с миром. И Кант говорил о том, что философия нужна людям для того, чтобы найти ответ на вопрос: «Как жить, чтобы жить долго и не болеть?»

Как ценность личной жизни, здоровье обретает смысл в современном мире в условиях природных и социальных катаклизмов. Здоровье – всегда неопределенность. В какой-то степени даже судьба.

Праксиология здоровья опирается на следующие моменты: природу создаёт человек, общество создаёт человек, человек создаёт самого себя, поэтому основой здоровья являются те же три «типа» – природа, общество, индивид. В рамках этого альтернативные пути к здоровью предлагают натурализм, социологизм и антропологизм.

Последний подход становится наиболее актуальным, потому что здесь здоровье будет выступать смысло-жизненной ориентацией, находя свое выражение в «здоровом образе жизни».

Иной взгляд на проблему отношения к собственному телу предлагают философы-посмодернисты. В центре их внимания человек как тело. При этом тело может выступать коллективным, лингвистическим и др. Оно является неким материалом для функционирования других систем. И тогда возникает тело без боли, без запаха, без чувств.

Таким образом, «тело» и «телесность» – два нетождественных явления. Телесность – очеловеченное тело, которое к своим естественным характеристикам приобрело свойство социокультурной среды.

И первый выбор, который человек может и должен сделать – это выбор своего отношения к Другому. В этом проявляется другой аспект проблемы – аксиологический. Отношение к другому, к миру отражает ценностные установки личности.

Необходимо подчеркнуть, что человечность не свойственна человеку ни как существу природному, ни как социальному.

Но достаточно только поместить человека в сложную ситуацию, испытывающую его отношение к Другому, как мы можем говорить о проявлении или не проявлении человечности. Такие ситуации описывал Ж.П. Сартр, показывая, что человечность все вре-

мя подвергается испытаниям – как со стороны социума, так и со стороны индивида.

В этом противостоянии проявляется толерантность – способность к терпению, определенная модель поведения, в основании которой – нравственный императив, озвученный И.Кантом.

Как и человечность, толерантность – явление не частое. Это скорее исключение, чем закономерность. Но ситуация сегодняшнего выбора – это проблема выбора между жизнью как бытием и существованием как обладанием.

В этом проявляется третья – праксиологическая – составляющая. Либо индивид выбирает саморазвитие, а данный процесс очень сложен, многогранен. Либо он идет по упрощенному пути, выбирая гедонизм как нравственное начало. Говоря о последней стратегии, можно подчеркнуть, что такая ориентация является потребительской, рыночной.

Человек желает всего и сразу, ничего не предлагая взамен. Объектом такой стратегии выступает весь мир в целом, при этом утрачиваются лучшие человеческие качества, что сказывается на мироотношении.

Самоопределение личности – процесс постоянный, но дискретный. Причин этому много. Мы укажем только на одну.

На пути обретения своей самости, целостности человек проходит через открытие неизбежности смерти. Это, в свою очередь, влияет на жизненную стратегию индивида, на его отношения с миром.

Поэтому на сегодняшний день основной задачей для индивида является адекватный выбор своего собственного пути. Огромный потенциал для этого существует – это и опыт предыдущих поколений, и фундаментальная наука в ее гуманитарной составляющей: философия, культурология, история, социология, экономика и др.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Любутин К.Н. История зарубежной философии от истоков до наших дней [Текст] / К.Н.Любутин, А.В. Грибакин. – Свердловск, 1993. – 246 с.

2. Лившиц Р.Л. Духовное самоопределение личности [Текст] / Р.Л. Лившиц // Основания индивидуального бытия. – Екатеринбург: «Банк культурной информации», 2002. – 144 с.

И.Г. Верхотурова

Сибирский государственный индустриальный университет

СТАНОВЛЕНИЕ «ГИБРИДНЫХ СООБЩЕСТВ» В РЫНОЧНЫХ УСЛОВИЯХ

Рассмотрены сущность, основные формы, место и роль гибридных сообществ в решении проблем модернизации российской экономики. Приведены конкретные примеры научно-профессионального сотрудничества ученых, производителей, бизнесменов, студентов и чиновников в Сибирском регионе и, в частности, в г. Новокузнецке.

В советский период существовало немало способов взаимодействия между политиками, производителями и учеными в определении перспективных задач, выработке стратегий и планов, и осуществлении задуманного. Генеральный конструктор космических кораблей С. Королев мог вызвать любого специалиста и привлечь его к решению проблем космической отрасли. Условия командной экономико-политической организации общества позволяли ему это сделать. Модернизация по мобилизующему типу, как называют советскую модернизацию, стала возможной в основном благодаря усилиям сотрудничающих социальных групп, совершивших прорыв в деле построения индустриального социалистического общества.

Модернизация же в рыночном обществе не может быть осуществлена по принципу демократического централизма. Рыночная идеология построена на критике социализма, среди ценностных ориентаций доминируют потребительские, меркантильные и оправдывающие личный успех любой ценой. Тем не менее, модернизация и уход от сырьевой направленности экономики нужны, а поэтому внесены в число главных политических и экономических целей. Встает вопрос о субъекте – кто будет это делать? Ответить на него можно так: гибридные сообщества, которые существовали в советские времена и в той или иной форме организуются во всем мире.

У Д.В. Ефременко находим следующее определение гибридных сообществ: «...организованные структуры, в которых ученые,

политики, администраторы и представители производственных и других групп непосредственно связываются, чтобы определить проблему, исследовательскую стратегию и найти решения» [1, с.55]. Коммуникации между ними выстраиваются на интересе к общей задаче и вряд ли могут быть чисто целерациональны. Здесь велика роль ценностно-рациональных, аффективных и традиционных социальных действий. Иначе говоря, российскому рыночному обществу и каждому человеку пора вспомнить нормы и ценности социального «общезития», общинность дореволюционную и социалистическую, ибо руководствующийся ими народ смог пережить многие невзгоды и тяжелые испытания. Живущие в «обществе знания» одновременно живут в «обществе риска» и снизить этот риск можно лишь путем сотрудничества и общения, в том числе в меж-профессиональных сообществах.

Гипотеза о необходимости построения гибридных сообществ в образовательных учреждениях была высказана мною в 2006 г. в сборнике, посвященном проблемам образования [2, с.44]. Речь шла о творческих коллективах студентов, разрабатывающих методы, способы и технологии решения той или иной жизненно важной задачи. Предполагалось, что студенты инженерных, информационных и экономических, в том числе рекламных направлений, могут объединиться для решения, скажем, проблемы утилизации мусора, прогнозирования землетрясений, решения проблем ЖКХ. Преподаватели и ученые могли бы выступить в роли помощников, которым в будущем, при достижении определенных успехов, могло быть выплачено материальное вознаграждение – как на краткосрочной, так и на долгосрочной основе, в соответствии с договором. Принцип такой: «Мы помогаем вам расти, но и вы нас не оставите». Собственно, эта идея давно витает в воздухе. В подтверждение обратимся к интервью руководителя департамента науки, инноваций, информатизации и связи, заместителя губернатора Новосибирской области Г. Сапожникова, таким же образом развивающего идею инновационных компетенций в вузах: «Главные задачи – учить учителей, проект-менеджеров, формировать команды, которые по окончании вуза могли бы активно заниматься инновациями, создав фирму. При этом их научный руководитель имел бы определенное число акций в уставном капитале создаваемой инновационной фирмы» [3, с.7].

Выпускники Стэнфордского университета по окончании образовательного учреждения сразу готовы создать свою фирму. Рос-

сийские же студенты зачастую не могут составить бизнес-план, не знают, куда им устроиться на работу, как заработать, поэтому мечтают об эмиграции, а зарплата среднестатистического лаборанта в полторы тысячи долларов на Западе кажется им достойным вознаграждением.

Существуют и другие способы создания гибридных сообществ. В Новосибирске, в СО РАН, на базе Института экономики и организации промышленного производства, с 2002 г. проводится ежемесячный однодневный научно-практический семинар «Директорский форум». Его участниками являются руководители сибирских предприятий, ученые-экономисты и аспиранты. На некоторые заседания форума приглашаются студенты. Инициаторами создания семинара выступили генеральный директор Новосибирского оловянного комбината А.П. Дугельный и В.Ф. Комаров [в.н.с. ИЭОПП СО РАН, д.э.н.]. Каждая сессия посвящена конкретной теме. В первой половине дня ученые рассматривают, как эта проблема решается в научном знании, вторая половина дня посвящена презентации опыта конкретного предприятия и защите рефератов. За отдельными разделами тематики Директорского форума закреплены конкретные специалисты – как со стороны науки, так и со стороны предприятий [4, с.4-5].

Во всероссийском экономическом журнале, издаваемом СО РАН, с некоторых пор существует рубрика «Директорский форум», где обсуждается опыт предприятий, аффилированных с Лабораторией управленческого консультирования [ООО «ЛУК»], а также с Межрегиональной ассоциацией руководителей предприятий [МАРП]. При разработке и обсуждении некоторых тем форума практикуется привлечение студентов экономического, механико-математического факультета. Таким образом, студенты получают реальное представление о положении дел на отдельных предприятиях и в отраслях, участвуют в проговаривании проблем и поиске методов их решения. Подобная форма гибридного сообщества представляет интерес как для руководителей предприятий, так и для ученых, получающих ценную экономическую и управленческую информацию из первых рук, имеющих возможность эффективно консультировать предпринимателей, создавать вместе с ними как прикладной, так и научный продукт. Практические результаты исследований могут быть значимы и для органов, проводящих государственную экономическую и промышленную политику.

Директорский форум направлен, прежде всего, на решение проблем управления, менеджмента, корпоративной культуры и имеет выраженный экономический характер. Работа семинара позволяет осознать спектр возможных решений и опосредованно влияет на улучшение положения дел на предприятиях.

В г. Новокузнецке можно обнаружить пример образования другого гибридного сообщества, где экономисты объединились с администрацией города. Декан экономического факультета Новокузнецкого филиала-института Кемеровского государственного университета, д.э.н. И.Г. Степанов, сообщает о разработке программы реструктуризации металлургической промышленности Кузбасса, разработанной сотрудниками университета, утвержденной коллегией администрации области и одобренной членами ассоциации «Сибирское соглашение». Кроме того, по заказам администраций города, области и муниципальных образований силами ученых и сотрудников университета разрабатывались программа создания рабочих мест в г. Новокузнецке, стратегия развития муниципальных образований юга Кузбасса до 2021 г. и др. Во всех этих случаях, по словам И.Г. Степанова, привлекались и студенты, которые писали курсовые и дипломные работы, участвовали в рабочих группах по разработке стратегий. В ближайшее время в университете намерены создать студенческую организацию под рабочим названием «Центр по разработке инфраструктурных проектов для Новокузнецка» [5, с.3]. Другой пример успешной и результативной работы показало сообщество, состоящее из ученых Сибирского государственного индустриального университета, инженеров, бизнесменов и производственников г. Новокузнецка. Они создали предприятие по утилизации мусора, запустили его в работу и, тем самым, избавили город от очень опасного источника загрязнения среды – городской свалки. У истоков важнейшего для общества и природы направления, связанного с переработкой отходов, стоит заведующая кафедрой техногенных и вторичных ресурсов Сибирского государственного индустриального университета, д.т.н. Е.П. Волынкина. Благодаря ее исключительным усилиям удалось создать и новое сообщество, и новое направление деятельности, и новую организацию – Кузбасскую ассоциацию переработчиков отходов, студенческий экологический отряд «Экос» и многое другое [6, с.4].

Все эти примеры позволяют понять, что исследования автоматически не становятся инновациями. Известно, что уровень иннова-

ционной активности предприятий в период рыночных реформ не повысился, а, наоборот, снизился в 12-13 раз. Соответственно, механизм технологического трансфера, то есть передачи инновационного полуфабриката из вузов и НИИ разладился [7, с.125-129]. Собственно говоря, гибридные сообщества и создаются с целью налаживания связи науки с производством для решения назревших и перспективных задач. Деградация сфер производства и науки приводит к деградации населения. Вопрос о «лишнем человеке», поставленный в русской литературе XIX века, вновь обретает остроту. Лишними становятся духовные запросы и подлинная наука. Падает культурный уровень населения, потому что, кроме задачи зарабатывания денег, повышения уровня комфорта и развлечений, других задач в стране как бы и нет. Молодые и образованные, знающие иностранные языки профессионалы спасаются бегством, не желая разделить общую участь. Каждый год из России уезжает огромное количество наших сограждан. Ситуация такова, что, по выражению А. Запесоцкого, ректора Санкт-Петербургского университета профсоюзов, даже в Москве и Петербурге нет аудитории для качественной культуры. Данные социологических исследований последних лет фиксируют рост иждивенческих настроений молодежи, массовую потерю мотиваций к учебе, работе, саморазвитию [8, с.171]. Реклама и средства массовых коммуникаций планомерно создают образ человека-потребителя, а не человека-созидателя. Однако демонизировать рекламу не следует, она соответствует общественной рыночной идеологии и психологии. В то же время, забывается простой факт: потреблять человек может и в одиночку, а вот созидать приходится сообща, что отражено в русской пословице: «Один в поле не воин». Итак, носителям знания и носителям денег предстоит превратиться также и в носителей ценностей: социальных, культурных, духовных. Иначе модернизацию не осилить и инновациями тоже заниматься будет некому.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

- 1.Ефременко Д.В. Концепция общества знания как теория социальных трансформаций: достижения и проблемы [Текст] /Д.В. Ефременко// Вопросы философии.– 2010. – №1. – С.49-61.
2. Верхотурова И.Г. О формализации, комплексности и качестве образования [Текст] /И.Г. Верхотурова // Современные вопросы теории и практики обучения в вузе: сборник науч. трудов. Вып.5

/Редкол.: Г.В.Галевский и др. / ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет». – Новокузнецк, 2006. – 225 с.

3. Сапожников Г. Мы можем быть успешными на рынке только в тех отраслях, где платят за «мозги» [Текст] / Г.Сапожников // Известия. – 2010. – 5 февраля. – С.7.

4. Комаров В.Ф. Корпоративная культура: сущность и методы построения [Текст] / В.Ф. Комаров, А.П. Дугельный / под ред. Л.А.Сергеевой. – Новосибирск: ИЭОПП СО РАН, 2009 г. – 232 с.

5. Степанов И.Г. Нас уважают, с нами считаются [Текст] / И.Г.Степанов // Кузнецкий рабочий. – 2010. – 27 марта. – С.3

6. Лавренова И.А. Системный подход [Текст] / И.А.Лавренова // Наш университет. – 2010. – март. – С.4.

7. Ильшева Н.Н. Вузовские инновации без овации [Текст] / Н.Н. Ильшева, А.М.Ильшев // ЭКО. – 2003. – №10. – С.124-137.

8. Запесоцкий А. Четвертая власть [Текст] / А. Запесоцкий // Москва. – 2009. – № 12. – С.159-173.

УДК 352.9

Н.В. Демчук

Новокузнецкий филиал-институт ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет»

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА ОРГАНОВ МЕСТНОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ С МОЛОДЕЖЬЮ И МОЛОДЕЖНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ В МУНИЦИПАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Рассмотрены сущность, особенности, способы формирования социального партнерства в современном российском обществе. Представлен анализ проблем, возникающих при реализации социального партнерства на уровне муниципального образования – г. Новокузнецка Кемеровской области.

Одним из механизмов, позволяющих совершенствовать управление человеческими ресурсами муниципальных образований, является социальное партнерство. Социальное партнерство позволяет

согласовать потребности и интересы всех местного сообщества, привлечь к обеспечению жизнедеятельности и развития муниципальных образований такой набор ресурсов, которым не обладает ни один из этих участников в отдельности. Построение разветвленной системы коммуникации по поводу главного в развитии их общего места жизни и деятельности, позволяет людям услышать и понять друг друга, согласовать и взаимно обогатить свои подходы и точки зрения. В процессе совместного обсуждения общих вопросов и работы над ними, люди и организации начинают лучше понимать друга. Повышается уровень понимания общих задач и проблем местного сообщества, сути и организации местной власти. У людей появляются новые интересы и возможности.

Идея социального партнерства достаточно широко обсуждается с разных точек зрения. Социальное партнерство – система взаимоотношений между работниками (представителями работников), работодателями (представителями работодателей), органами государственной власти, органами местного самоуправления, направленная на обеспечение согласования интересов работников и работодателей по вопросам регулирования трудовых отношений и иных непосредственно связанных с ними отношений. Данный подход закреплен Трудовым кодексом Российской Федерации [4].

Кроме того, социальное партнерство – это совокупность отношений между всеми субъектами местного сообщества, чья деятельность затрагивает интересы жителей данного муниципального образования, по поводу формирования стратегических ориентиров, организующих его жизнедеятельность и развитие, а также практики воплощения этих ориентиров в управлении муниципальным образованием [1]. Здесь социальное партнерство включает в себя не только отношения, возникающие по поводу взаимодействия работников и работодателей, но весь круг отношений, складывающихся по поводу всех процессов, определяющих жизнедеятельность и развитие муниципальных образований (трудовые отношения могут входить в этот круг как один из частных случаев).

Такое понимание социального партнерства отличается как от социальной работы органов власти на вверенной им территории, так и от простого вовлечения населения в разработку и обсуждение стратегических планов развития. И социальная работа, и вовлечение населения указывают на то, что определяющим является позиция и деятельность власти, а само население предстает в виде объекта ее

работы, о котором надо заботиться (социальная работа) или который надо подтягивать к своей деятельности (вовлечение населения).

Формирование отношений социального партнерства – это не организация «общемуниципального собрания» или схода граждан, а совокупность многих и разных взаимодействий людей и групп людей по поводу реализации развития муниципальных образований. Сущность работы по формированию отношений социального партнерства в местном сообществе состоит в том, чтобы показать выгоду реализации общественного проекта для удовлетворения частных интересов субъектов сообщества. Другими словами, показать, как общее дело может оказаться выгодным конкретному субъекту возможного партнерства.

Процедуры организации социального партнерства, определяющие действия по его организации, чрезвычайно многообразны и, вообще говоря, складываются в конкретной точке работы, в зависимости от того, с кем строятся отношения партнерства, на какой стадии развития они находятся и каким набором средств обладают их организаторы. Содержание конкретной деятельности по организации партнерства определяется характером партнеров и особенностями решаемых задач.

Реализация социального партнерства органов местного самоуправления с молодежными организациями и молодежью возможна лишь через осуществление молодежной социальной политики.

В последнее время существенно меняется подход к реализации молодежной политики, которая в большинстве регионов проводится при партнерском участии некоммерческих организаций, предприятий бизнеса и иных юридических и физических лиц [2].

Каждый из субъектов преследует свои определенные социально-экономические цели. Органы местного самоуправления могут преследовать следующие цели во взаимодействии с молодежными организациями и молодежью:

- обеспечение молодежи жильем;
- трудоустройство молодежи;
- поддержка и развитие молодежных общественных объединений;
- поддержка талантливой молодежи;
- организация и поддержка досуга и отдыха молодежи;

- формирование позитивного отношения общественности к мероприятиям, проводимым в сфере реализации молодежной политики;

- развитие социальной активности студентов, органов студенческого самоуправления и развитие управленческих лидерских качеств;

- формирование условий для гражданского становления, духовно-нравственного и патриотического воспитания молодежи города;

- содействие в организации профессионального и временного трудоустройства студентов;

- формирование здорового образа жизни в студенческой среде;

- поддержка, развитие, социализация творческой молодежи города;

- военно-патриотическое воспитание;

- комплексные меры противодействию алкоголизму, наркомании и ВИЧ-инфицированию [3].

Данные цели реализуются через работу отдельных структурных подразделений администрации. Отдельная роль в реализации данных целей принадлежит структурным подразделениям, непосредственно отвечающим за работу с молодежью и молодежными организациями.

Некоммерческие молодежные организации видят во взаимодействии с органами местного самоуправления способ обратить внимания на решаемые ими проблемы, способ достижения обозначенных перед организацией целей.

Бизнес-структуры преследуют в данном взаимодействии получение активных высококвалифицированных специалистов, открытых для новых идей и веяний.

Молодежь как социальная группа может преследовать в данном взаимодействии следующую цель – повышение качества жизни.

Для достижения поставленных целей стороны социального партнерства готовы использовать все имеющиеся у них в распоряжении ресурсы.

Основными принципами социального партнерства органов местного самоуправления с молодежными организациями являются:

- демократичность, законность, добровольность, равноправие сторон;

- социальная справедливость, уважение, согласование и защита интересов сторон, полномочность их представителей;

- социальный диалог, свобода выбора в обсуждении вопросов, составляющих содержание соглашений и договоров, обязательность их исполнения, ответственность сторон за неисполнение принятых соглашений и договоров;

- толерантность, компромисс, консенсус [5].

В основе системы социального партнерства органов местного самоуправления с молодежными организациями и молодежью лежат пять основных направлений:

- выработка и продвижение социально значимых инициатив (социально-инновационная деятельность);

- оказание социальных услуг (социальное служение);

- осуществление гражданского контроля;

- осуществление коммуникации между властными органами и обществом;

- отстаивание общественно значимых интересов и прав граждан и иных категорий, нуждающихся в такой защите.

Каждое из названных направлений имеет устоявшиеся формы и методы реализации [4]. В настоящее время имеются три способа поддержки социально-значимых инициатив:

- через инструмент целевых субсидий;

- через механизмы гранта, выдаваемого уполномоченными властью;

- за счет средств частных благотворителей и организаций и иных внешних структур.

Наиболее эффективным и общепризнанным в мировой практике инструментом для создания и продвижения эффективных решений в сфере социальной политики считается механизм гранта. В поиске решения существующих, но пока не признанных государством приоритетными, социальных проблем органы государственной власти и местного самоуправления вправе финансировать различные инициативные разработки. Такое финансирование способствует наиболее экономичному поиску технологических решений проблем, возникающих в процессе жизнедеятельности общества и по мере его развития, поскольку изначально не предполагает масштабных расходов на всей территории страны.

Предъявление инициатив инновационного характера возможно путем разнообразных публичных мероприятий. Удобным способом

для демонстрации социальных достижений и инициативных разработок являются ярмарки социальных и культурных проектов.

Еще одно направление осуществления социального партнерства – социальное служение. Это одна из форм деятельности, предусматривающая прямое оказание социальных услуг. Оказание социальных услуг может осуществляться как посредством осуществления добровольческой, социально направленной деятельности, так и посредством неких договорных отношений, например, между заказчиком таких услуг и государственным (муниципальным) учреждением либо молодежной организацией.

Гражданский контроль – как одно из направлений социального партнерства между органами местного самоуправления и молодежными организациями – осуществляется с целью содействия повышению эффективности деятельности органов местного самоуправления, их организаций и учреждений, а также обеспечению соблюдения общепризнанных норм международного права и законодательства РФ в процессе выработки и реализации муниципальной политики [3].

Основными задачами молодежных организаций при осуществлении гражданского контроля являются:

- содействие обеспечению процедурной прозрачности и регламентированной открытости деятельности органов местного самоуправления при выработке и реализации молодежной политики;

- содействие обеспечению и отстаиванию прав и законных интересов граждан в продвижении общественных интересов при формировании и реализации молодежной политики;

- создание и развитие процедур, механизмов и форм широкого публичного обсуждения всего спектра общественно значимых проблем, перспектив развития муниципального образования;

- содействие формированию кадрового резерва муниципального управления;

- содействие выявлению негативных тенденций, расследованию фактов нарушения прав человека, установленных признанными нормами международного права и законодательства РФ, и ликвидации нарушений указанных норм.

Гражданский контроль реализуется в нескольких основных формах:

- мониторинге;
- исследованиях;

- расследованиях;
- гражданской экспертизе и др.

Ключевыми организационными формами для осуществления гражданского контроля являются:

- система уполномоченных по правам человека;
- система общественных палат.

Еще одно направление социального партнерства – это осуществление коммуникации между органами местного самоуправления и молодежью. Процедуры и формы коммуникации разнообразны. Помимо традиционных мероприятий текущего характера, таких как круглые столы, конференции, форумы удобными формами коммуникации являются также общественные слушания, ярмарки социальных проектов, иные переговорные площадки, позволяющие с той или иной степенью регулярности осуществлять обсуждение актуальных социальных проблем и вопросов развития институтов гражданского общества. В качестве центрального элемента насыщенной системы коммуникации должны выступать средства массовой информации. При этом принципиально важным является формирование социально ориентированного информационного пространства.

Защита и продвижение общественных интересов, как одно из направлений социального партнерства между органами местного самоуправления и молодежными организациями может содержать:

- выступления, привлекающие внимание к важной проблеме и предлагающие решение;
- разъяснение сути проблемы широкой публике и лицам, ответственным за принятие решений, процесс привлечения граждан, развитие в гражданах осознания имеющегося у них права выбора и своей власти; побуждение людей к действию;
- оказание влияния на процесс принятия решений на всех уровнях с целью достижения желаемого результата;
- содействие повышению прозрачности и открытости процессам выработки, принятия и реализации решений путем разъяснения того, каким образом и какие решения принимаются;
- обеспечение отчетности лиц, ответственных за принятие решений, перед людьми, на которых повлияют такие решения [3].

Проблемы реализации социального партнерства в муниципальном образовании связаны с множественностью субъектов социального взаимодействия, действующих в каждом местном сообществе. Одним из социальных субъектов, наглядно показывающих зна-

чимость партнерства для сообщества, являются молодежь и молодежные организации.

Анализ реализации социального партнерства органов местного самоуправления и молодежи г. Новокузнецка Кемеровской области позволил выявить достоинства и недостатки данной деятельности. К основным достоинствам работы по формированию социального партнерства можно отнести:

- наличие эффективной организационной структуры органов местного самоуправления, реализующих работу по созданию социального партнерства;

- изучение и применение положительного опыта других регионов в организации социального партнерства в г. Новокузнецке;

- наличие постоянно действующих комплексных программ развития молодежи и молодежного движения;

- привлечение спонсорских средств для проведения мероприятий;

- наличие квалифицированных кадров в органах местного самоуправления для работы с молодежью;

- наличие регулярного мониторинга мероприятий по организации партнерства.

Проблемами организации работы по развитию социального партнерства органов местного самоуправления и молодежи, молодежных организаций, в г. Новокузнецке являются:

- отсутствие системы он-лайн взаимодействия с молодежью по средствам Интернет-ресурсов;

- малое количество мероприятий, направленных на оказание социальных услуг;

- низкая мотивация к добровольческой деятельности;

- низкий уровень информирования о волонтерской деятельности;

- отсутствие утвержденных программ по реализации молодежной политики на территории муниципального образования г. Новокузнецк;

- нежелание воспринимать молодежь как равного партнера для взаимодействия при достижении общих целей;

- большое количество мероприятий, направленных на создание условий для молодежи, а не на использование ее возможностей;

- низкий уровень финансирования;

- практическое отсутствие мероприятий, направленных на инициирование гражданского контроля;
- низкая правовая грамотность молодежи;
- отсутствие информированности молодежных организаций о возможности осуществления мероприятий контроля;
- недостаточная площадь размещения Комитета по делам молодежи.

Решением названных проблем могла бы стать комплексная программа развития молодежной политики на уровне муниципального образования, ориентированная на установление взаимодействия между социальными субъектами.

Результатом взаимодействия органов местного самоуправления, молодежью, некоммерческими молодежными организациями и бизнес структурами должно стать наиболее приемлемое для всех участников партнерства развитие местного сообщества муниципального образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Балобанов А.Е. Механизмы социального партнерства в реализации стратегий развития муниципальных образований [Электронный ресурс] /А.Е.Балобанов. – Режим доступа: <http://www.smalltowns.ru/documents/009.doc> – 22.06.09.

2. Официальный сайт администрации г. Новокузнецка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.admnkz.ru/ – 16.03.2009.

3. Принципы, методы и инструменты межсекторного взаимодействия [Электронный ресурс]: ресурсный центр по изучению политики в сфере ВИЧ и СПИДА. – Режим доступа – <http://hivpolicy.ru/> – 21.04.2009.

4. Российская Федерация. Трудовой кодекс Российской Федерации [Электронный ресурс]: [принят Государственной Думой 21 декабря 2001 года]. – Режим доступа: <http://www.consultant.ru/online/> – 10.04.2009.

5. Холостова Е.И. Социальная политика и социальная работа [Текст]: учеб. пособие / Е.И. Холостова. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и Ко», 2006. – 139 с.

6. Харченко К.В. Технология разработки муниципальных программ реализации молодежной политики [Текст] / К.В. Харченко// Молодежь российского региона: духовные миры и жизненные стра-

тегии; под ред. В.П. Бабинцева. – Белгород: Изд-во БелГУ, 2007. – С.251 – 260.

УДК 37.018.12

Т.П. Симакова

Институт повышения квалификации г. Новокузнецка

СЕМЬЯ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ПАРТНЕРСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОЦИАЛЬНО- ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Представлен анализ проблемы формирования субъектной позиции современной семьи в отношении реализации её базовых функций – воспитания, развития и социализации детей. Предлагаются подходы к организации активизирующей работы с семьями, не готовыми пока к партнерскому взаимодействию, а также индикаторы субъектной позиции семьи.

Сегодня очевидно, что семья в образовании – не просто желанная фигура, а совершенно необходимый и, по возможности, равноправный субъект образовательного процесса. Тем не менее, в этом вопросе не всё просто и однозначно: существует государственный заказ на роль семьи в образовании, позиция образовательных учреждений и взгляд самой семьи относительно существующего и возможного взаимодействия. И эти три компонента отнюдь не тождественны.

Определенная позиция каждой из сторон по отношению к роли и ответственности семьи в воспитательно-образовательном процессе складывалась не одно десятилетие. Безусловно, она претерпевала и существенные изменения. Так, взаимоотношения семьи и школы, как государственного образовательного учреждения, долгое время строились в патерналистской парадигме, предполагающей ведущую роль государства (и образовательного учреждения, как его представителя) во взаимодействии. При этом патернализм, предполагая полноту и власти, и ответственности, лежащую на одной из сторон, находящейся на более высокой властной или управленческой ступени, означал «слабую», «принимающую» позицию другой сторо-

ны, не имеющей полномочий в принятии решений, не несущей ответственности за результат.

В.Н. Якимец, отражая суть патерналистской парадигмы в социальном взаимодействии, сложившейся в России к 90-м гг., пишет, что в её рамках «государство брало на себя и закрепляло в правовых и нормативных актах обязательства по решению всех проблем граждан и общества в сфере социального обеспечения, социальной защиты населения, ... и т.п.» [1, с.15].

Динамика отношений государства, общества, школы с семьёй отражена во многих диссертационных исследованиях советского, перестроечного и современного периодов (А.Ю. Гранкин, С.А. Байкулова, Е.И. Балдицина, С.В. Дармодехин, Г.И. Климантова, А.В. Носкова и др.). Данные исследования показывают, что на протяжении всего периода советской власти семья не имела самостоятельного значения в воспитании и образовании личности.

Лишь позднее семейная политика государства стала более терпима к жизнедеятельности семьи, и отдельные её функции получали поддержку. Хотя, по мнению ряда исследователей, эта политика была непоследовательной, в ней отсутствовала системность, в частности, С.В. Дармодехин говорит о том, что на протяжении всего советского периода «институциональные интересы семьи не выделялись и не учитывались» [2].

Можно сказать, что отношения в советском государстве к семье строились преимущественно на основе «примата государства над личностью, семьёй и обществом» [3, с.18]. Это способствовало прямому и косвенному вмешательству государственных органов в дела семьи и личности, приводило к игнорированию их реальных потребностей и интересов, разрушало семейные связи и пространство семейных отношений, снижало степень ответственности семьи за воспитание ребёнка. Школа, являясь частью государственной системы, также опиралась на данные принципы и установки по отношению к семье. Аналогично действовали и органы социального обеспечения, органы, работавшие с несовершеннолетними правонарушителями, и другие государственные структуры.

В результате произошедших социально-экономических и политических перемен в стране патернализм перестал удовлетворять потребностям общественного развития. Возникла потребность в выстраивании взаимоотношений другого типа, характеризующихся диалогом, равноправием, согласованностью и добровольностью

участия в совместной деятельности, взаимной заинтересованностью сторон. Начала формироваться партнерская парадигма организации социального взаимодействия в российском обществе, в том числе и с семьёй.

Принципиальная разница в построении отношений общества и, конкретно, образования с семьёй в разные периоды заключается в той роли, которая отводится ей в процессе взаимодействия, в частности:

- роль биологического поставщика граждан для общества (статиста);
- роль ситуативного помощника педагогическому коллективу в воспитании детей;
- роль заказчика результатов образования;
- роль партнёра, видящего перспективу, стремящегося к достижению общей цели, несущего определенную ответственность и заинтересованного в результате.

Большую роль в определенной позиции семьи и государства играет *государственный заказ*, который сегодня претерпевает существенные изменения в направлении осознания необходимости передачи приоритетной функции воспитания подрастающего поколения семье. Стала востребована именно субъектная позиция семьи, возможная лишь в партнерской парадигме. В связи с этим возникло очевидное противоречие между реальной позицией семьи, сформировавшейся в условиях патернализма и социально востребованной. При этом, несмотря на заявленную государственную позицию, в практике отношения между конкретными сторонами, вступающими во взаимодействие по поводу семьи (это и сама семья, и коллективы образовательных учреждений, и социальные службы, и масса других субъектов общества) по свойственной им инерции продолжают осуществлять и продуцировать прежний характер взаимодействия. При этом, в большинстве случаев, на словах заявляется иная, востребованная временем, позиция. Сложность состоит и в том, что в условиях достаточно быстрой смены парадигм оказалось несформировано даже и концептуально-теоретическое основание, индикаторы новой субъектной позиции семьи и партнерской позиции государственных субъектов образовательной и социальной деятельности.

Естественным образом стала распространяться подмена понятий: так, партнерством стало называться практически любое взаи-

модействие с семьей, а семья достаточно легко переименована в «субъект образовательного пространства» и «субъект социального взаимодействия».

В реальности же патерналистская система ценностей сохраняет свою жизнестойкость, благодаря, в том числе, и психологической неготовности большинства семей нести собственную ответственность за реализацию воспитательно-образовательных функций и видеть свою роль во взаимодействии с социальными структурами, осуществляющими деятельность по воспитанию и образованию детей.

Зачастую продолжается традиционное отношение к школе как к структуре, которой государство поручило полную заботу о детях, процессе и результатах их воспитания, образования, развития и социализации и к социальным службам как структурам, обязанным обеспечивать их существование и относительное благополучие. Такая позиция стала результатом привычных взаимоотношений с государством и обществом, сложившихся на протяжении предыдущих лет.

Справедливости ради необходимо отметить и неготовность государственных структур к восприятию семьи как действительного субъекта собственной жизни, к уважительному и доверительному отношению к ней, стремлению создать условия для реальной ответственной и самостоятельной активности в своём жизнеобеспечении. Семья в современной ситуации сама, вдруг, не изменит своей позиции. Её нужно формировать, создавать необходимые условия для её становления и развития, стимулировать хотя бы первичные проявления такой активности семей в реализации как наиболее простых функций – хозяйственно-бытовой, первичного социального контроля, досуговой и др., – так и более сложной – образовательной функции – по отношению к своему ребенку.

Пока необходимые изменения слабо коснулись типичной практики взаимодействия, хотя стали появляться отдельные образцы деятельности по совместному решению семьёй и школой проблем воспитания и социализации личности ребёнка в тех или иных, как правило, проблемных или особых жизненных ситуациях:

- жизнедеятельности семьи в условиях села;
- профилактике правонарушений подростков;
- воспитании и обучении детей с особыми проблемами и т.п.

Появились отдельные примеры совместного, кооперативного,

участия в решении проблем семьи различных государственных и общественных структур и ведомств. Но даже в них еще очевиднее прослеживается «объектный» характер отношения к семье, которая, в большинстве случаев, является лишь «принимающей», «облагодетельствованной» стороной. Но это лишь усугубляет ситуацию, создавая «прецеденты» определенного отношения к семье, когда с привлечением ресурсов общества разрешаются, как правило, материальные и социальные проблемы ограниченного числа семей. И это становится показателем «правильного» отношения к семье. Безусловно, семье нужно оказывать поддержку: и материальную, и социальную, когда это необходимо, но не в ущерб её ответственности и самостоятельности в решении этих проблем, а лишь там и тогда, где семья, действительно, стремится решить их, но не в состоянии в сложившейся трудной ситуации что-то изменить. Таким образом, можно констатировать, что в целом реализация такого вида взаимодействия, как социальное партнёрство в образовательном и социальном пространстве в отношении семьи, остаётся пока ещё достаточно проблематичной. Причем, осознанные или неосознанные попытки государственных, общественных структур, образовательных учреждений или отдельных семей удержаться в рамках прежних норм и отношений стали всё более демонстрировать свою непродуктивность. Они способствуют затягиванию кризиса семьи и общества в целом, консервируют потребительство, безответственность, несамостоятельность с одной стороны и авторитаризм, косность, запелляционность, административно-командный подход к семье и личности – с другой.

Тем не менее, объективно процессы движутся именно в этом направлении. Всё большее количество семей использует свои права, активно включается в доступную и посильную деятельность, создают свои родительские органы самоуправления, общественные организации.

В рамках патерналистской парадигмы в условиях переходного периода обозначились промежуточные варианты взаимодействия с семьёй, которые выявляются на основе анализа существующего опыта и результатов проводимых в стране и в мире исследований по социальному партнёрству, в частности:

- *активизирующий* – стимулирование и «выращивание» активной родительской позиции, проблематизация, мотивация родителей к совместной деятельности и создание условий для организации и

функционирования структур родительского самоуправления;

- *демократический* – привлечение родителей к деятельности по согласованию целей, ценностей, ожиданий и способов достижения результатов, а также – по желанию родителей – к участию в некоторых видах школьной и социальной активности;

- *комплексный* – объединяющий в себе как элементы активизации, согласования, так и разнообразной совместной практической деятельности с родителями; помимо этого, предполагающий возможность привлечения сил «со стороны» на условиях партнерского взаимодействия или взаимодействия, формирующего партнерскую позицию сторон.

Сегодня проблема социального партнёрства образовательных и социальных учреждений с семьями становится актуальной во всех странах мира. Зарубежный опыт взаимодействия с семьей интересен для нас с точки зрения выявления перспективных позиций в партнерстве, которые в российском пространстве пока не обозначены или не реализованы. В частности, многие американские исследователи и практики образования в отношении взаимодействия с семьей едины в понимании необходимости неформального вхождения родителей в образовательный процесс школы, если мы хотим существенно изменить ситуацию в образовании (D. Novard, D. Armstrong, J.L. Epstein и др.). Так, например, Д. Армстронг утверждает: «Успешное обучение и воспитание детей зависит от полного вовлечения их родителей в образовательный и воспитательный процесс. До тех пор, пока родители не будут рассматриваться как партнеры в учебном процессе, наши цели не будут достигнуты» [4].

В этой связи представляет большой интерес теория Эпштейна «Частично совпадающие сферы влияния» (1987). Его теория отражает влияние семейной, школьной и общественной сред на образовательные результаты, в ней заложены идеи социально-педагогического партнерства (J. Epstein, 1987, 1992). Дж. Эпштейн отмечает, что в школах существуют различные взгляды на направления деятельности в построении партнерских отношений, в том числе:

- на участие родителей в школьных советах;
- на помощь семьям в понимании выбора учебных предметов и учебной программы;
- на деятельность по улучшению взаимодействия школы и семьи вообще.

Руководствуясь многолетними исследованиями, Эпштейн (1995) выделил шесть типов взаимодействия «школа – семья – общество», влияющих на развитие школьника, его обучение и социализацию, а также способствующих более эффективной работе школ и укреплению семьи (таблица 1):

Таблица 1 — Типы вовлечения семьи в деятельность образовательного учреждения и общества при социальном партнерстве

| № п/п | Типы вовлечения семьи | Содержательная составляющая взаимодействия |
|-------|--|--|
| 1. | parenting (заботливое воспитание) | Родительская опека, помогающая всем семьям создать благоприятную домашнюю обстановку для поддержания детей как учеников и помогающая школам понять семьи |
| 2. | communicating (связь, коммуникация) | Сообщение, предполагающее и руководствующееся эффективными формами двух путей сообщения: - сообщение, касающееся школьных программ; - сообщение относительно успехов детей |
| 3. | volunteering (волонтерство) | Комплектующая и организующая помощь и поддержка классам, школьным функциям и различным видам деятельности школьников |
| 4. | learning at home (родительская помощь в обучении) | Снабжение родителей информацией, идеями по вопросам помощи детям дома с домашним заданием, учебной программой, подготовкой к различным мероприятиям |
| 5. | decision making (принятие решения) | Включение родителей в школьное управление |
| 6. | collaborating with community (сотрудничество с сообществом) | Сотрудничество с общественностью, определяющее и интегрирующее средства, возможности общественности для укрепления и повышения качества образования детей в учреждениях и их семей, а также – возможности семей и учащихся для улучшения социального окружения |

Различия между выявленными американским автором позициями и тем, что наблюдается в современных российских школах, очевидны. Так, первую позицию в наших условиях, видимо, можно обозначить как «согласование позиций семьи и школы по части воспитания, консультативно-педагогическое сопровождение семейного воспитания». Являясь важнейшей в современных условиях задачей образовательного учреждения, она слабо развита в реальности.

Волонтерство (добровольчество), обозначенное одной строкой в зарубежной классификации, в российских школах занимает существенное место, включая в себя несколько принципиально разных для учреждения и родителей позиций:

- трудовая волонтерская деятельность по благоустройству образовательного учреждения и его территории, укреплению материально-технической базы учреждения;

- участие в организации и проведении праздников, мероприятий, поездок, экскурсий, походов и т.д.;

- финансово-материальная поддержка образовательной деятельности учреждения: благотворительность и спонсорство.

В остальном, все указанные идеи и способы привлечения родителей, представленные зарубежными авторами, имеют отражение и в российской системе образования. Однако в настоящее время они находятся на начальном этапе развития.

Обращает на себя внимание в выявленных Эпштейном взглядах на построение партнерских отношений к семье, что в российском опыте имеется более обширный спектр указанных направлений, включая и практические формы совместной деятельности, не предусмотренные данным автором.

Для решения задач данной части нашего исследования необходимо обозначить подходы к реализации взаимодействия с семьей в рамках партнерской парадигмы. Посредством экспертной оценки выявленных нами в результате анализа теории и практики социального партнерства с семьей положений были обозначены следующие подходы:

- *педагогический подход*: партнёрство как средство создания условий для образования и воспитания детей в семье и школе – согласование позиций;

- *финансово-экономический подход*: партнерство как средство привлечения ресурсов для осуществления образовательной деятельности учреждения;

- *филантропический подход*: партнерство как средство решения проблем категории обучающихся (их семей), находящихся в трудной жизненной ситуации;

- *социальный подход*: партнерство как средство решения отдельных проблем микросоциума, формирования активной позиции обучающихся и приобретения ими социального опыта общения и взаимодействия.

Эксперты отметили, что выбор образовательным учреждением того или иного подхода в партнерском взаимодействии с семьей зависит от ценностных ориентаций участвующих субъектов.

Согласно нашему исследованию (нами были опрошены представители администрации 72 образовательных учреждений г.г. Новокузнецка, Прокопьевска, Томска, а также Новокузнецкого и Беловского районов Кемеровской обл.), в современном образовательном пространстве в реальной деятельности преобладает финансово-экономический подход (ему отдают предпочтение в деятельности 46% опрошенных); далее идут социальный и филантропический подходы (в среднем по 18 и 20% – в зависимости от ситуации и среды, в которой находится образовательное учреждение).

Собственно, педагогический подход в реализации социально-образовательного партнерства пока стремятся реально осуществлять не очень часто (в нашем исследовании на его долю пришлось около 16% учреждений). Это объясняется потребностями учреждений, неблагополучием большого числа семей и государственно-общественной потребностью развития социальной активности детей и подростков, согласно современным педагогическим представлениям, реализующейся в процессе изменения окружающей среды.

Опрошенные нами родители также отдают предпочтение финансово-экономическому подходу во взаимодействии со школой: в среднем, 74% из них видят свою роль именно с финансово-экономической позиции и осуществляют именно её. Среди этих родителей около 2 % – посредством благотворительности (собственная инициатива без предъявления требований к характеру использования внесенных средств), 87% – спонсорством (по согласованию со школой в размере необходимого трудового, материального или

финансового вклада), 11% – инвестициями (под конкретный родительский заказ с последующим отчетом о результатах).

У учреждений после информирования родителей об успехах и проблемах их детей, финансово-материальные отношения с семьёй стоят на первом месте. Это усредненные показатели для разных типов и видов образовательных учреждений, среди которых были учреждения дополнительного и дошкольного образования, городские, сельские и поселковые общеобразовательные школы, лицеи и гимназии.

Филантропический – второй по результатам ранжирования, подход к партнерству с семьями обучающихся и воспитанников образовательных учреждений, особенно в общеобразовательных школах и других образовательных учреждениях, находящихся в социально неблагополучной среде. Он требует обязательного включения представителей внешних социальных структур, учреждений и организаций всех секторов общества.

Примеры реализации подобного социального взаимодействия с учреждениями социальной защиты, культуры, учреждениями МВД, религиозными организациями представлены, в частности, в ряде исследований последних лет. Чаще всего, это работа с семьями детей младших возрастных групп, хотя есть опыт работы и семьями подростков и старшеклассников.

Тем не менее, в социальном взаимодействии, направленном на более старших детей, семьи привлекаются в качестве субъектов гораздо реже. В рамках данного подхода к реализации партнерства взаимодействие с разными социальными институтами идет в направлении социально незащищенных или проблемных семей и детей (семьи, в которых воспитываются дети с особенностями развития, социально дезаптированные подростки, склонные к правонарушениям; семьи неполные, социально дезадаптивные, а также семьи безработных, мигрантов и т.д.).

Принципиальной особенностью взаимодействия с такими категориями семей является, в большинстве случаев, их неготовность к партнерскому взаимодействию, в результате чего если партнерство и осуществляется, то только между сторонами, оказывающими поддержку семье и (или) ребенку.

Таким образом, наше исследование показало, что, несмотря на широкую распространенность филантропического подхода в социально-образовательном пространстве, он реализуется не вполне как

партнерский, а, скорее, – как переходный к нему. Для действительного перехода к партнерству необходимо реализовывать активизирующие методы взаимодействия, переводящие семью в активную ответственную позицию.

Учреждение, работающее в социальном подходе к партнерству, стремится стать не только образовательным или социальным учреждением, но и гражданским, культурным, общественным ресурсным центром микрорайона, поселка, села.

Первыми партнерами в реализации такого подхода должны стать семьи, заинтересованные в социальном становлении и развитии своих детей. Безусловно, в этом случае все участники должны согласовать свои позиции, чтобы данная деятельность стала значимой как для взрослых и детей, для родителей и местного сообщества.

Так, опыт деятельности общественно-активных школ, реализующих социальный подход в партнерстве с семьей, показал, что важнейшими факторами такого партнерства являются:

- самоуправление в педагогическом коллективе;
- система ученического самоуправления;
- разнообразные формы родительского самоуправления;
- наличие органов общественного самоуправления в микрорайоне.

И, все-таки, наиболее эффективным, хотя и сложным, подходом в партнерстве с семьей является *педагогический*, направленный на решение проблем собственно образовательной деятельности: воспитания, обучения, развития и социализации обучающихся и воспитанников. В данном подходе сегодня проводится наибольшее число исследований, но в реальной практике он встречается значительно реже, чем в научно-педагогической литературе. Это связано с особой сложностью реализации данного подхода, требующего знания особенностей партнерских отношений, умения их формировать и стимулировать их развитие.

Кроме того, каждая из сторон должна иметь собственную потребность к развитию отношений в ключе партнерства, доверия, ответственности и взаимовыгодности. Реализация партнерского подхода требует, чтобы стороны уже на начальном этапе взаимодействия обладали определенными знаниями, умениями, ценностными ориентациями и могли осуществлять следующие виды деятельности:

- формулировать собственную миссию;
- анализировать потребности и мотивы потенциальных партнёров;
- включаться в общее дело;
- распределять полномочия и ресурсы;
- нести ответственность за результат;
- понимать смысл и ценность социального взаимодействия с представителями разных секторов общества в интересах развития личности.

От чего же зависит характер взаимоотношений, возникающий между семьёй и социально-образовательными учреждениями при реализации педагогического подхода? Из множества определяющих факторов обозначим наиболее важные:

- общий уровень культуры (в том числе, правовой) в местном сообществе;
- наличие у педагогического коллектива, социальных служб ценности взаимодействия с семьёй как с равноправным субъектом;
- уровень потенциала конкретных семей, в характеристику которого входят, в том числе, потребности, возможности и заинтересованность семьи во взаимодействии.

Как показывает практика, с определенными категориями семей невозможно выстраивать партнёрские отношения без предварительной (иногда очень длительной) работы. С другими категориями семей возможно партнёрское взаимодействие, однако при выборе подхода необходимо учитывать индивидуальные особенности семьи. Соответственно, нужна дифференцированная работа с семьёй в зависимости от её готовности к взаимодействию по поводу воспитания, образования, развития и социализации детей, а также с учетом уровня сформированности у родителей субъектной позиции в рамках данного контекста.

В случае низкого уровня готовности и отсутствия субъектной позиции у родителей, с данной семьёй можно работать не в партнёрской парадигме, а только на основе использования переходных вариантов взаимодействия, наиболее продуктивным из которых является коалиционный, предполагающий привлечение внешних субъектов, в качестве благодетелей, спонсоров, инвесторов, партнеров и т.д. Однако конечной целью использования данного подхода все-таки является не столько собственно решение проблем образовательного учреждения и семьи, сколько *постепенное фор-*

мирование психолого-педагогической компетентности родителей, «выращивание» их субъектной позиции, постепенный переход к партнерству.

В связи с этим целесообразно учитывать факторы формирования у родителей интереса к психолого-педагогическим знаниям, обобщенные Т.В. Лодкиной [100, с.47, 158]:

- учёт наличного уровня психолого-педагогической компетентности родителей;
- раскрытие личностной значимости предлагаемых для обсуждения тем, проблем;
- постоянное обновление педагогических знаний с учётом реальных условий жизнедеятельности семей данного учреждения;
- доступность содержания и возможности его практического применения в жизнедеятельности конкретных семей;
- создание проблемных ситуаций;
- побуждение родителей к анализу собственного опыта;
- благоприятность эмоциональной обстановки, взаимное доверие.

Реализация педагогического подхода к партнерству семьи и образовательного учреждения требует определенной готовности к взаимодействию обеих сторон. На основе эмпирического исследования, в ходе которого в 2006-2008 гг. были опрошены заместители директора по воспитательной работе и социальные педагоги образовательных учреждений (общее число респондентов – 150 человек), нами выявлены следующие категории родителей, с которыми готово взаимодействовать образовательное учреждение:

- родители детей дошкольного и младшего школьного возраста;
- родители «трудных» подростков;
- опекуны.

Причины такого «выбора» образовательными учреждениями данных родительских групп в качестве целевых для взаимодействия мы видим в сложившемся многолетнем опыте работы в рамках патерналистской парадигмы. При этом, в основном, опыт взаимодействия учреждения, общественных и социальных институтов с семьёй строится как назидательное воздействие на «некомпетентных, неблагополучных, несостоявшихся» родителей и параллельно – на их детей.

Справедливости ради необходимо отметить, что и сами родители далеко не всегда готовы к взаимодействию на партнерском уровне. В качестве одной из причин данного обстоятельства сами родители называют недоверие к педагогическому коллективу, неуверенность в их готовности оказать действительную помощь, а не применить те или иные санкции. В этих условиях подавляющее большинство из 800 опрошенных в 2004-2007 гг. родителей старшеклассников, проживающих в городах Новокузнецк и Прокопьевск, а также в Беловском районе, со своими проблемами, по их словам, справляются самостоятельно, привлекая родственников (82%); около 15% обращаются за помощью к классным руководителям или другим учителям; менее 3% в трудных ситуациях идут к школьному или другому (например, в Центр) психологу, социальному педагогу. Вместе с тем, то, что в семье есть проблемы в отношениях с детьми, отметили подавляющее большинство родителей.

В условиях перехода к социально-образовательному партнёрству, образовательные учреждения, обладающие мощным кадровым потенциалом, знающие семьи своих воспитанников, владеющие опытом взаимодействия с ними, могут задавать тон, создавать механизмы и прецеденты социального партнёрства, формируя для реальных и потенциальных партнёров те или иные организационные формы. Кроме того, учитывая современное состояние социально-образовательного партнёрства, на инициатора и организатора партнёрства в образовании на первом этапе ложится мотивационно-обучающая роль, так как потенциальные стороны взаимодействия, как показывает опыт, не вполне готовы к реальному партнёрству.

Поэтому, на первых этапах выстраивания партнёрства необходимо опираться на традиционную отработанную модель взаимодействия, во главе угла которой стоят те или иные государственные структуры (чаще всего, школа). С той лишь разницей, что задачей такого взаимодействия должен стать не столько контроль семейного воспитания, привлечение к ответственности неблагополучных семей, сколько их выращивание в направлении самостоятельности, компетентности в координации и реализации образования и социализации собственных детей, организация социального партнёрства в интересах семьи других социальных институтов и представителей разных секторов общества.

В процессе организации социального партнёрства в образовании исследователями отмечены факторы, негативно отражающиеся

на его эффективности. Среди таких факторов Ю.В. Медова, например, отмечает «разобщенность субъектов воспитательных воздействий ..., бессистемность проводимых мероприятий, доминирующую роль школы» [5]. Обращает на себя внимание негативная характеристика «доминирующей позиции школы», хотя многие годы именно к такой роли школы в местном сообществе и стремилось руководство страны, да и сама школа.

Какую же позицию должна занять школа в условиях партнёрских отношений? Очевидно, что она не может стоять в стороне, её роль определяется тем потенциалом, который у нее имеется: это педагогически грамотный коллектив, способный организовать и родителей, и представителей социума, помочь в проведении разнообразных форумов и мероприятий (конференций, семинаров и др.).

Очень часто в педагогической и методической литературе социальное партнёрство присутствует без обозначения специфических черт, практически неотличимо от остальных видов взаимодействия. Поэтому, считаем необходимым их назвать четко и определённо:

Во-первых, родители заинтересованы в воспитании, развитии, образовании собственного ребёнка, более того, осознают, что именно они должны создавать условия для развития ребёнка в семье, контролировать создание таких условий в учреждении, а где-то и помогать, если необходимые, на взгляд родителей, условия учреждению самостоятельно создать не под силу. Это проявляется в четких высказываниях о том, что именно семья должна заниматься воспитанием ребенка и нести конечную ответственность за становление его личности, а образовательное учреждение выполняет заказ государства и запрос семьи.

Во-вторых, партнёрство возможно исключительно при наличии у родителей готовности к взаимодействию с учреждением на паритетных началах, понимая, что какую-то деятельность лучше выполнит школа, какую-то – семья; желателен даже некоторый приоритет семьи, особенно в части воспитания. Родители, имеющие такую позицию, как правило, в благоприятных условиях стремятся создать в учреждении свой родительский орган самоуправления, представляющий интересы, потребности и ожидания родителей, решающий вопросы создания благоприятных условий для развития детей в учреждении.

В-третьих, у родителей есть достаточные психолого-педагогические представления о путях, средствах формирования у ребёнка определённых личностных качеств, выявления и развития его способностей, условиях успешной социализации, а также – определённые умения эффективного взаимодействия с ребёнком (т.е. семья имеет необходимый образовательный потенциал).

В-четвертых, образовательное учреждение должно быть тоже готово к предоставлению родителям возможности реального, а не номинального участия в родительском самоуправлении, имеющем конкретные (и не только финансовые) полномочия в образовательном процессе.

Основой взаимодействия должно стать *взаимовыгодное соглашение, отражающее желания обеих сторон.*

Говоря о партнерстве, как высшем уровне социально-образовательного взаимодействия семьи и образовательного учреждения, мы ставим начальным условием готовность обеих сторон к подобному взаимодействию в вопросах воспитания и образования детей и субъектную позицию семьи. Если по поводу готовности семьи к взаимодействию уже существуют хотя бы некоторые наработки, то в отношении субъектной позиции семьи их пока нет даже в теории. В связи с особой значимостью сегодня субъектной позиции семьи (родителей) важно обозначить хотя бы её основные индикаторы. К их числу мы относим:

1. Самоотношение (Н.И. Сарджвеладзе, С.Р. Пантлеев, А.В. Петровский и др.), которое рассматривается как обобщенное эмоционально-оценочное образование, отражающее более или менее устойчивую степень положительности или отрицательности отношения индивида к самому себе (в данном случае, отношение к себе как к активному участнику взаимодействия с образовательным учреждением по поводу образования ребенка – S-O или S-S).

2. Ценность взаимодействия: ценность самого образования по отношению к своему ребенку; отношение к образовательному учреждению и готовность к взаимодействию с ним; готовность к взаимодействию с другими социальными институтами (государственными учреждениями, некоммерческими (общественными) организациями и бизнес-структурами), действующими в сфере образования.

3. Активность семьи: уровень её взаимодействия с образовательным учреждением и другими структурами; способность к целе-

полаганию в области образования ребенка (формулирование образовательного запроса, выбор путей и средств его реализации); инициативность; готовность брать ответственность в процессе образования ребенка; способность к конструктивному разрешению противоречий.

4. Рефлексивная способность: умение соотносить первоначальный образовательный запрос с результатами; умение корректировать его или выбранные пути и средства; способность к адекватной оценке эффективности собственного участия в образовательном процессе с точки зрения результатов образования ребенка.

Эти индикаторы позволяют, хотя бы в основных чертах, оценить наличие (отсутствие) субъектной позиции семьи и более точно выстроить отношения с конкретными родителями, выбрать адекватные формы взаимодействия с ними, направленные в конечном итоге на создание условий для ответственной и осознанной реализации ими своих базовых функций.

Важнейшим отличием партнерской и патерналистской позиций со стороны учреждения по отношению к семье, на наш взгляд, является умение педагогического коллектива создать ситуацию разумного распределения полномочий и ответственности, умение вести диалог с родителями на принципах равноправия и взаимоуважения. Учитывая традиционный опыт взаимодействия, мы осознаем, что на переходном этапе некоторые «руководящие» функции школы неизбежны, но должны быть не статичными, закрепляющими позицию «над», а стимулирующими, «выращивающими» более активную позицию семьи. Это путь перспективный, соответствующий современной ситуации и учитывающий тенденции общественного развития.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Якимец В.Н. Межсекторное социальное партнёрство: основы, теория, принципы, механизмы [Текст] / В.Н. Якимец. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 384 с.

2. Дармодехин С.В. Семья и государство [Текст] / С.В. Дармодехин // Мониторинг социально-экономического потенциала семей. – М., 2000. – № 3. – С. 3-9.

3. Балдицина Е.И. Семья и государство социальном пространстве современной России: автореф. дис. ... канд. филос. наук [Текст] / Е. И. Балдицина. – Ставрополь, 2005. – 27 с.

4. Armstrong D. Power and Partnership in Education [Текст] / D. Armstrong. – London and New York-Rutledge, 1995. – P. 14-17.

5. Медова Ю.В. Педагогические возможности социального партнерства в воспитании сельских школьников: автореф. дис. ... к.п.н. [Текст] / Ю.В. Медова. – Калуга, 2005. – 18 с.

УДК 316.444.54:364:331.446.4

Е.М. Петенева

МУ «Центр психолого-педагогической помощи»

СИНДРОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СГОРАНИЯ: ДВА ВЗГЛЯДА НА ПРОБЛЕМУ

Рассмотрены основные теоретические подходы к осмыслению понятия «профессиональное сгорание», обозначены пути выхода из данного психоэмоционального состояния.

Понятие «синдром сгорания» в научной литературе определяется как «психосоматическое состояние, близкое к психическому изнеможению, сопровождающееся отвращением к деятельности в результате многолетнего ее выполнения». Английский термин *burnout* – «сгорание» – появился в 70-х годах XX века и стал распространяться со скоростью лесного пожара. Именно социологи начали использовать слово «сгорание» по отношению к ситуации, складывающейся на работе. Первопроходцами здесь стали Герберт Фрейденберг и Кристина Маслач, которые дали ему определение и наметили горизонты исследования. Выяснилось, что некоторые профессии и место работы особенно способствуют развитию синдрома сгорания. Поначалу его связывали со сферами социальной и медицинской помощи, сотрудники которых принимают на себя всю ответственность за жизнь и благополучие клиентов и поддерживают высокие эмоциональные требования к себе самим, но обладают малой возможностью принимать решения. Но, вскоре стало ясно, что это явление распространяется и на иные сферы деятельности.

Исследователи утверждают: поскольку одних людей синдром сгорания настигает даже в самых благоприятных обстоятельствах, а с другими не случается никогда, что бы с ними ни происходило, правильнее считать его результатом разлада между человеком и его производственной ситуацией.

Многие ученые рассматривают «синдром сгорания» как неадаптивную реакцию на стрессовую ситуацию, сочетание физической и эмоциональной усталости. Данное состояние характеризуется следующими проявлениями:

- состоянием хронической усталости;
- эмоциональным истощением;
- чувством опустошения.

Все это негативно сказывается на отношениях с окружающими, наносит удар по иммунитету и даже может стать причиной серьезных заболеваний.

В современном научном знании сложились два взгляда на «синдром сгорания», в том числе:

1. Синдром сгорания – это нарушение или заболевание, которое необходимо устранить, вылечить или предотвратить.

2. Синдром сгорания становится чрезвычайно благотворным явлением, которое просит нас приблизиться к самому себе, и, на самом деле, является частью процесса эволюции (развития), который происходит на всех уровнях нашей общественной и личной жизни.

Синдром сгорания не нужно лечить – его нужно уважать и к нему необходимо прислушиваться. Это знак того, что мы узнаем о своем истинном «я» нечто такое, в чем еще не вполне готовы себе признаться.

Поэтому важно ответить самому себе на вопрос: «Синдром сгорания – это заболевание и тогда, его необходимо лечить или это благотворное явление, которое «просит нас приблизиться к самому себе» и тогда есть возможность встречи со своим истинным Я?» Именно этот первичный выбор и выражает субъективное отношение к данному феномену. Определяет и указывает направление в решении данной проблемы. Если мы воспринимаем его как болезнь, то выявляем симптомы и подбираем лечение. Если признаем, что это личностный кризис, который «сподвигает» на честный (часто болезненный) взгляд на себя, на свои отношения с людьми, с миром, и, тогда, «сгорев» и приняв себя, свою жизнь, мы шагаем

дальше, от чего-то освободившись и открываясь для нового в этом мире.

Что рождает в вашей душе слово «сгорание» – радость узнавания или раздражение?

Отвечая на этот вопрос, мы выбираем путь и движемся в направлении «Как и что с этим можно сделать?». Если раздражение, то «определяем» его как болезненное состояние и, соответственно, лечебный подход: покой и постельный режим. Если слово «сгорание» побуждает вас взглянуть на себя, на свою жизнь иначе, то настал хороший момент встречи с самим собой, где необходимо задать себе честные вопросы и поискать не менее честные ответы. Именно в ответах мы встречаемся с тем, что тщательно скрывали и прятали не только от других, но и от себя. Кем я являюсь в данный момент моей жизни? На что я не могу решиться? Отчего не могу отказаться? Как я отношусь к своей жизни? К своей работе?

Благодаря «сгоранию» происходит освобождение от чего-то старого, ненужного, от чего трудно отказаться, но с ним невозможно идти вперед. Это, как в анекдоте про старый чемодан без ручки, – «и бросить жалко и нести невозможно». Именно в этот период личностного кризиса происходит переосмысление и переоценка своей жизни. Осуществляется выбор и приходят изменения, которые помогают принять радостно, тревожно то новое, неизвестное, что побуждает жить полной и насыщенной жизнью профессионала.

УДК 364.446:316.346.32-053.6

М.В. Яковлева, Ю.В. Голубицкая

МОУ ДОД «Городской Дворец детского (юношеского) творчества им. Н.К. Крупской»

ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ПРАЗДНИКОВ И ОБЩЕСТВЕННЫХ МЕРОПРИЯТИЙ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДОСУГА ДЕТЕЙ И МОЛОДЕЖИ

Рассмотрены сущность, основные этапы и содержание работы организаторов праздников в современных условиях организации культурно-досуговой деятельности.

В настоящее время происходит увеличение различных форм и способов организации досуга, одним из таких способов является проведение праздника. Казалось бы, праздник – это простое понятие, известное всем. Тем не менее, нужно учитывать огромное количество нюансов, связанных с этим понятием. Что общество думает о празднике? Это улыбки. Это хорошее настроение. Это счастливые воспоминания. Праздник украшает нашу жизнь, делает ее более светлой и яркой. Праздник дарит нам незабываемые мгновения радости и веселья. Поэтому задача организаторов праздника – сделать его таким, чтобы он запомнился участникам надолго, оставил хорошие впечатления.

Праздники можно классифицировать по многим критериям:

- по масштабности: городские мероприятия; мероприятия предприятия в целом; внутриколлективные мероприятия;

- по вовлеченности участников праздника в деятельность: не вовлеченные; частично вовлечены; полностью вовлечены;

- по структуре и виду праздника: концертная программа («Семьдесят лет шахматной школе»); конкурсная программа («Учитель года», «Юный модельер»); игровая шоу-программа (с элементами шоу, например, с танцевальным номером «Ковбойский переполох»); спортивная программа («Форт-спорт»).

Для организационно-массового центра Дворца творчества детей и юношества им. Н.К. Крупской наиболее частыми программами являются игровые шоу-программы. На примере таких программ мы и хотели бы рассказать вам о приемах организации и проведения праздников. С чего рождается идея любого праздника? Для того, чтобы продумать тематику программы, можно использовать следующие методы и методики: метод ассоциаций (любой предмет, явление, слово может стать идеей праздника, например, «год мыши» – «компьютерная мышь» – «компьютер» – «виртуальный новый год»); «Мозговой штурм» (например, «Ковбойский переполох»); метод «От обратного» (есть конкурсы, нужно завязать их одной идеей, например, программы «Форт-спорт»); «Все новое – хорошо забытое старое» (например, три года не использованная программа «Шароостров»); «Воздействие на подсознание» (идея появляется не сразу, о ней нужно постоянно думать, искать решение, смотреть картинки, слушать музыку, и идея внезапно появится).

Например, возникла идея: «Ковбойский праздник». Следующим шагом необходимо продумать основную концепцию: «Два

ковбоя Джейн и Энджи хотят построить новое школьное ранчо, но нет ни помощников-ковбоев, ни животных. Поэтому они решают научить ребят ковбойскому мастерству: умению ездить на лошадях, забрасывать лассо, стрелять и т.д. В разгар обучения приходит письмо от шерифа Бреда, что его пригласили в штат Колорадо на работу в полицию, поэтому у школьного ранчо нет шерифа, надо искать нового. Джейн и Энджи принимают решение среди всех ребят найти самого ловкого и смелого и сделать из него нового шерифа (конкуренция повышается, появляется стимул у ребят). После всех испытаний, наконец, школьное ранчо возводится на место, а шерифом объявляется самый умный и ответственный – это классный руководитель».

После этого *продумывается структура праздника.*

Структура праздника включает в себя следующие части: разминочный блок (игры на внимание); основной блок (игры на взаимодействие, сплочение, подвижные игры); заключительный блок – подведение итогов (построение ранчо и поиск нового шерифа).

Следующий шаг – это *написание сценария.* При этом нужно учитывать следующие принципы: соответствие игр возрастным особенностям; чередование подвижных и статичных игр; использование в речи героев специальных слов-терминов (шериф, ковбои, скачки, ковбойская шляпа) – тогда программа несет не только развлекательных, но и поучительный характер.

Следующий шаг – *создание музыкального оформления.* Если мы выбрали тему ковбоев, то музыка должна соответствовать тематике программы.

Подготовка реквизита (того, что нужно для проведения игр в течение праздника (коровы, забор, веревка-лассо, ковбойские шляпы, лошади для скачек и т.д.)). Реквизит не должен находиться на сцене. Однако если он гармонично сочетается с оформлением зала, то его можно использовать и как часть оформления.

Оформление. Яркое, креативное оформление позволит создать общую картинку праздника и передать его содержание. В оформлении обязательно должно присутствовать название праздника. Если это «Ковбойский переполох», то это атмосфера ранчо (забор, беседка, облака, травка и т.д.).

Подготовка костюмов. Если это «Ковбойский переполох», то ведущие – это ковбои в джинсах, в рубашках, в ковбойских шляпах.

Для оповещения целевой аудитории о проведении мероприятия возможно использовать следующие средства: устное объявление; смс-оповещение; телефонный звонок; пригласительные билеты; распространение плакатов.

Процесс проведения мероприятия облегчает соблюдение следующих правил:

- конкурсы необходимо объяснять очень четко и понятно, при необходимости – несколько раз, задавая вопрос: «Задание понятно?»;

- каждый конкурс нужно демонстрировать;

- для выноса реквизита должны быть специальные помощники, чтобы главные герои не отвлекались от зрителей;

- если вы чувствуете, что ситуация выходит из-под контроля (дети не реагируют на задания, громко кричат), важно применять специальные меры, например, ввести систему штрафов или провести игру, например «Если вы меня слышите...»;

- в шоу-программах возможно использовать творческие номера, что сделает программу более интересной и запоминающейся;

- в конце программы нужно сказать финальную фразу и попрощаться.

Большую роль в организации праздника играет деятельность ведущего. Ведущий является лицом праздника. Зачастую употребляют понятие «конферансье» вместо «ведущего». Чем же эти понятия различаются? Попробуем ответить на этот вопрос в таблице 1.

Таблица 1 – Различия понятий «конферансье» и «ведущий»

| <i>Конферансье</i> | <i>Ведущий</i> |
|--|--|
| - артист эстрады, конферирующий в конкретном представлении, развлекающий публику | - докладчик объявляющий номера в концерте |
| - импровизатор, экспромтист, интермедист, пародист | - докладчик текстов заранее подготовленных. |
| - выступающий с собственными номерами | - представляет исполнителей концертных номеров |
| - работа в образе «маске» | - создает собственный сценический образ |
| - разговорник, беседующий со зрителями на языке своего образа «маски» | - воспроизводит свой текст в строго литературном разговорным стиле |

У конференсье и ведущего есть определенные сходства, такие как:

- оба являются хозяевами сцены, распорядителями программы;
- выполняют функцию «стержня», скрепляют все номера программы в единое, сценическое действие;
- выполняют главную функцию деловых анонсов: объявляют номера программы и исполнителей;
- обеспечивают темпоритм программы;
- заботятся об эмоциональном настрое зрительного зала.

Во Дворце творчества им. Крупской развита деятельность только ведущего. Какого бы уровня не было мероприятие (городского, районного, внутриворцовского), он действует по заранее написанному сценарию, который редактируется и утверждается директором Дворца. Конференсье чаще всего можно встретить на большом телевидении (например, Иван Ургант и Александр Цекало – конференсье программы «Большая разница», Дмитрий Хрусталев – конференсье программы «Comedy Woman» в отличие от Александра Маслякова, который является ведущим программы «КВН»).

Деятельность ведущего весьма многопланова и зависит от многих факторов. В первую очередь, это зависит от ведения праздника на сцене: одиночное ведение и парное (или в сменной паре). Какой вариант выбирает ведущий, зависит от цели и масштабности мероприятия. Не вдаваясь в подробности, следует отметить важность сотрудничества ведущих на сцене. Пара – это один организм, и каждый должен слушать другого, взаимодействовать и участвовать в программе.

Большую роль играет психологический настрой ведущего перед проведением праздника. Абсолютно каждый артист – пусть даже профессиональный и активно концертирующий – волнуется перед выходом на сцену. Это вполне естественное явление: все люди подвержены эмоциям в той или иной степени. Вопрос в том, как справляться с этими эмоциями и как направлять их в нужное русло. Как не дать захлестнуть вас и не позволить перерасти в страх, панику?

Всем известно, что с практикой выступлений приходит опыт, и многие люди прибегают к проверенным годами уловкам, ухищрениям, приёмам, спасающим их в трудный момент. Несомненно, необходима некоторая доля артистизма и сноровки, чтобы выглядеть на сцене непринуждённо и раскованно. Для тех, кто уверен в успе-

хе, нет преград. Волнение же, которое мы испытываем перед выходом – это проявление энергии, которая переполняет нас. Стоит направить её в нужное русло, самое главное – настроить себя на позитивный заряд и не думать о плохом.

Первая и самая важная составляющая успешного выступления – это удачный контакт с публикой. Если ведущий напуган тем, что на него будут смотреть и слушать, или тем, что его будут оценивать и критиковать, то он непременно будет выглядеть неестественно и неуклюже, публика от него отвернётся. А это значит, что он просто не готов к выходу. Можно порекомендовать ведущему представить, что перед ним – младшая группа детсада, а он – Дед Мороз, на которого они смотрят с обожанием и восторгом. Что бы почувствовали малыши, если бы Дед Мороз мямлил под нос, переминался с ноги на ногу и постоянно ронял из рук мешок с подарками, наступая Снегурочке на подол? Они бы разочаровались в своём кумире и потеряли к нему всякое уважение! Но стоит Деду Морозу сказать «У меня есть кое-что для вас», весело подмигнуть детям, и он их бог на целый вечер. Именно подобный настрой обеспечит ему необходимую отдачу. Он должен почувствовать контакт с публикой, тёплую атмосферу дружеской компании, хотя бы с несколькими людьми из всей толпы. То есть это необходимое и достаточное условие, выражаясь языком математики.

В специальной литературе сегодня можно встретить множество рекомендаций, использование которых позволит установить эффективный контакт с публикой. Например, выбрать глазами нескольких человек из толпы (знакомые или люди, которые показались симпатичными) и говорить для них. Пусть это выступление будет посвящено им. Найти человека, который смотрит на ведущего, и улыбнуться ему, либо просто кивнуть, в общем – установить контакт. Как только вы это сделаете, вы почувствуете некоторый подъём – ведь вы уже не одни на этой сцене, с вами они – те, с кем вы в контакте. Говорите, глядя в глаза отдельным людям, пробежитесь взглядом чуть выше голов зрителей, кивните в толпу, пусть каждый думает, что это было сделано для него.

Рекомендуется также:

- заранее продумать свое невербальное поведение (мимику, жесты, позы);
- контролировать свое речевое поведение (речь ведущего должна быть плавной, логичной; нельзя допускать использование в

речи ведущего слов-паразитов («э», «mmm», «вот», «как бы» и т.д.), жаргонов, уменьшительно-ласкательных слов («на нашем праздничке» и т.д.); быть аккуратным с ударениями в словах, а также с названиями регалий, с объявлением названий коллективов);

- уделить должное внимание своему внешнему виду (макияж должен быть уместным празднику: не «боевой раскрас» и не «бледная мышь»; учитывать, что с первых рядов видны все его недостатки (а первые ряды, обычно, это высокопоставленные гости); прическа должна быть аккуратной (волосы чистые, хорошая укладка) и соответствующей костюму или платью; в выборе костюма избегать мини-юбок, блузок с глубоким декольте, платьев выше колена, открытой обуви; учесть все детали: аксессуары, колготки (которые должны быть телесного цвета, максимум 30 ден).

У ведущего-профессионала существует целый набор правил, которыми он должен руководствоваться на сцене. Первое правило связано с противопожарной безопасностью. На сцене и за кулисами строго воспрещено курить и пользоваться открытым огнем. Это правило, как положения военного Устава, написано кровью, поэтому ни в каких иных способах убеждения и аргументах выполнение его не нуждается.

Правило второе – правило чистоты. После пребывания на сцене ведущего, она должна оставаться такой же чистой, как и до него.

Третье правило – правило уважения сцены. После того, как появился зритель в зале, прекращаются любые передвижения по сцене. С появлением зрителя ведущий становится артистом и должен строго хранить тайнство сцены. Зритель не может быть ни братом, ни женой, ни другом. Ведущий и зритель – жители разных планет, разные касты, огонь и лед.

Правило четвертое – дисциплина. Главный за кулисами – режиссер или руководитель программы. Он определяет начальные диспозиции команд и порядок выхода на сцену.

Правило пятое – трезвость. Сцена сама по себе сильно действующее тонизирующее средство, поэтому во избежание потери контроля над собой и конфузов, связанных с этим, не следует его мешать с другими возбудителями искусственного происхождения.

После проведения праздника обязательно нужно сделать анализ программы: какие были ошибки, недочеты, что лучше подкорректировать, какие изменения внести.

Л.В. Быкасова

Сибирский государственный индустриальный университет

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ НА СТАДИИ ЦЕННОСТНЫХ УСТАНОВОК

Предпринята попытка рассмотрения особенностей формирования организационной культуры и ее ценностей в современной России.

В последнее время у культурологов, социологов, психологов, менеджеров, экономистов большой интерес вызывает состояние организационной культуры, в которой сложились весьма серьезные проблемы. Под организационной культурой следует понимать исторически сложившуюся систему общих традиций, ценностей, символов, убеждений, формальных и неформальных правил поведения членов организации, выдержавших испытание временем [2, с. 184]. Каждый сотрудник организации должен осознавать свою роль в системе, то, что от него ждут и как наилучшим образом он может ответить на эти ожидания. Поэтому основная функция организационной культуры заключается в организации и мобилизации людей для плодотворной работы.

Как известно, организационная культура включает в себя следующие основные компоненты:

- ценностные установки (приоритеты) работников;
- систему отношений;
- поведенческие нормы.

По сути, самым важным компонентом являются ценностные установки, поскольку они становятся отправной точкой для ориентации людей на такие образцы поведения, которые поддерживают достижение организационных целей и удовлетворяют потребности членов организации. Вот как определяет значимость системы организационных ценностей один из ведущих мировых теоретиков бизнеса американский экономист Джеймс Чемпи в своей книге «Модернизация управления»: «Трудно постоянно сохранять рабочий дух и доброту, находясь в гуще бесконечных перемен, – если только

этот дух не поддерживается соответствующей системой ценностей. Когда все вокруг нас стремительно меняется, мы крайне нуждаемся в чем-то надежном и неизменном – Полярной звезде или заповедях, лозунгах или афоризмах – чтобы ухватиться за это, опереться, найти свою линию поведения и успокоить нервы. Система ценностей – это наш навигационный инструмент в сфере морали». Но также стоит отметить, что именно с этим компонентом в организационной культуре России связаны весьма серьезные проблемы.

Это и определило цель статьи – рассмотреть вопрос об особенностях организационной культуры в современной России и проанализировать возможные направления её совершенствования. Данная цель обусловила необходимость решения следующих задач:

- проанализировать данные, характеризующие состояние организационной культуры в современной России;
- выявить причины непропорциональности организационного управления;
- рассмотреть возможные варианты решения проблем, возникающих при формировании приоритетов организационной культуры.

За последние годы в России происходят весьма радикальные экономические реформы. Наряду с организациями, базирующимися на государственной собственности, появились предприятия, фирмы, имеющие частную собственность. Рынок ставит организацию в принципиально новые отношения с государственными организациями, с производственными и иными партнерами, с работниками. Устанавливаются новые экономические и правовые регуляторы. В связи с этим меняются отношения между руководителями организаций, между руководителями и подчиненными, между всеми работниками внутри организации. Однако на данный момент мы видим ситуацию, когда в большинстве случаев управление ориентировано на построение жесткого руководства, которое осуществляется через распределение задач, определение порядка действий, составление инструкций. Как показывает практика, нередко существующая культура тормозит развитие организации.

Большое значение в складывании поставленной проблемы сыграла причина утраты ценностных ориентаций «советского менеджмента». Следует отметить, что в советский период на предприятиях СССР была довольно сильная организационная культура. В условиях уравнительной оплаты труда существовали моральные

стимулы к труду. На предприятиях создавались «Музеи трудовой славы», в которых экспонировались важные достижения. Огромную стимулирующую роль играли социалистические соревнования. Широкое распространение имели обряды посвящения новичков и церемонии проводов на заслуженный отдых ветеранов предприятий. Доктор экономических наук Имран Гурруевич Акперов утверждает, что Советская власть внимательно относилась к организационной культуре на предприятиях, так как имели место рабочие вечера и праздники, демонстрации и субботники, фирменная одежда и символика [1, с. 5]. Эти мероприятия связывали людей узами организационного духа и привязывали к своему месту работы.

Помимо отказа от приоритетов организационной культуры советского периода, следует обратить внимание на весьма весомую проблему – стили управления и делового общения у большинства российских руководителей и предпринимателей остались такими же, как в условиях административно-командной системы. Им свойственны деловой эгоизм, игнорирование интересов потребителя и стремление к личному обогащению. В организациях, где исповедуют такой стиль управления, существует жесткая структура, высокая степень централизации управления, немногочисленные правила и процедуры [2, с. 191]. Руководители авторитарны, подавляют инициативу работников, осуществляют жесткий контроль над сотрудниками.

Также следует отметить еще одну проблему непропорциональности развития организационной культуры – заимствования принципов организационной культуры западных стран, которые не всегда бывают эффективными в России. Как отмечают исследователи, зависимость между успехами предприятия и организационной культурой в России не стала еще столь очевидной, как на Западе [2, с. 186]. Организационная культура современной России заимствовала лишь внешние формы: рекламу, оформление офисов, новые названия должностей [2, с. 186].

Чтобы решить поднятую проблему, целесообразно найти решения к причинам, которые вызвали проблему. Многие ученые пытаются найти наиболее объективные варианты решений поставленной проблемы. Вот некоторые из них. Организационная культура находится под воздействием национальной культуры, которая уникальна, поэтому нельзя автоматически переносить методы управления из одной страны в другую. Необходимо учитывать влияние ог-

ромного количества исторических, социальных, этнических, географических и других факторов.

Сотрудник компании IBM, социолог Герард Хендрик Хофстед, предложил универсальные параметры для идентификации организационной культуры страны:

- роль индивидуалистского начала, характеризующегося теснотой связи индивида и общества, готовность людей действовать в одиночку;

- дистанция власти, определяемая отношением людей к проблеме неравенства, его допустимой степенью;

- степень неприятия неопределенности, стремление ее избежать с помощью правил, традиций, законов, идеологии, религии;

- степень ориентированности на будущее [2, с.193].

Весьма интересной представляется точка зрения современного отечественного ученого Дмитрия Алексеевича Леонтьева, выделившего три основные формы существования ценностей организационной культуры:

- 1) идеалы – выработанные руководством и разделяемые им обобщенные представления о совершенстве в различных проявлениях и сферах деятельности организации;

- 2) воплощение этих идеалов в деятельности и поведении сотрудников в рамках организации;

- 3) внутренние мотивационные структуры личности сотрудников организации, побуждающие к воплощению в своем поведении и деятельности корпоративных ценностных идеалов [1, с.7].

Чтобы решить названные проблемы, необходимо обратить внимание на человека как на ключевой ресурс компании и создать условия для реализации его потенциала и способности к эффективной работе.

Таким образом, осуществление некоторых процедур, направленных на совершенствование стадии ценностных установок, позволит существенно повысить эффективность организационной культуры в современной России.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Акперов И.Г. Особенности формирования организационной культуры в современной России [Текст] // Вестник Российской коммуникативной ассоциации / под общей редакцией И.Н. Розиной. – Ростов н/Д: ИУБиП, 2002. – Вып.1. – с. 5–7.

2. Веснин В.Р. Организационная культура [Текст] / В.Р. Веснин // Социально-гуманитарные знания. – 2001. – № 3. – с. 184–201.

УДК 316.462

Х.Ф. Зайнутдинов

Сибирский государственный индустриальный университет

ЛИДЕРСТВО И ВЛАСТЬ

Рассмотрены проблемы менеджмента в деле овладения навыками привлечения работников к выполнению целевых программ различными методами. На основании исследований была выявлена взаимосвязь и взаимозависимость лидерства и власти, отличия менеджера и лидера.

Об успехах менеджеров судят не по тому, что они делают, а по тому, как они побуждают к работе других. Побуждать или мотивировать людей можно только воздействуя на них определенным образом или влияя на них.

В управленческой литературе способность оказывать влияние на поведение людей называется властью. Власть может относиться к индивиду, группе и организации в целом.

Определение власти к организационному процессу подразумевает, что:

- власть – это потенциал, имеющийся у ее пользователя, т.е. она существует не только тогда, когда применяется;

- между тем, кто использует власть, и тем, к кому она применяется, существует взаимозависимость;

- тот, к кому применяется власть, имеет определенную свободу действий.

Власть может существовать, но не использоваться. Если сотрудник работает по правилам, то у начальника нет необходимости применять к нему имеющуюся у него власть. Власть – это функция зависимости, а также взаимозависимости. Чем больше один человек зависит от другого, тем больше власти и у того и у другого. Обладание властью – это возможность влияния на удовлетворение потребностей.

Природа лидерства может быть лучше понятна, если его сравнить с собственно управлением. Быть менеджером и быть лидером в организации – это не одно и то же.

Менеджер в своем влиянии на работу подчиненных и построении отношений использует и полагается на должностную основу власти и источники ее питающие. Лидер же, как специфический тип отношений управления основывается больше на процессе социального воздействия, а также взаимодействия в организации. Этот процесс является гораздо более сложным, требующим высокого уровня взаимозависимости его участников.

В отличие от собственно управления, лидерство предполагает наличие в организации последователей, а не подчиненных. Соответственно отношения «начальник – подчиненный» заменяется отношением «лидер – последователь». Быть менеджером еще не означает автоматически считаться лидером в организации, так как лидерству в значительной мере свойственна неформальная основа.

Лидер становится привлекательным для последователей благодаря умению видеть то, что, в конечном счете, будет достигнуто в результате его и последователей усилий. Основными чертами эффективного лидерства можно считать:

- коммуникацию;
- видение;
- доверие;
- гибкость.

Лидерство является одним из важных механизмов реализации власти в группе и, пожалуй, самым эффективным. В практике управления лидерство – это способность ситуационно эффективно использовать все имеющиеся источники власти для превращения созданного для других видения в реальность. Лидеры используют власть как средство в достижении целей группы или организации в целом. Если лидеры достигают цели, то власть как средство используется ими для ускорения этого достижения.

В чем различие между лидерством и властью? Основное различие относится к совместимости целей. Для существования власти не обязательно требуется совместимость целей. В тоже время, лидерство, чтобы реализоваться, требует определенного соответствия между целями лидера и целями тех, кто за ним следует. Как было отмечено, лидерство предполагает использование власти. Сама власть может строиться на личностных качествах или на занимае-

мой позиции в организации. Кроме того, власть – это двусторонние отношения: между лидером и последователями и между лидером и его начальником. Поскольку эффективность лидерства зависит от объема и типа власти, которые лидер использует в отношении, как последователей, так и своего начальника, то важным является второе: какие источники власти и как необходимо использовать, чтобы добиться большей эффективности.

Проведенные в данном направлении исследования в организациях свидетельствуют о следующем. Рабочие в отношении бригадира признали, что право на власть является наиболее веской причиной для подчинения. Хотя в группах, не связанных с большим объемом физического труда, на первом месте была экспертная власть.

Далее, в целом, по силе влияния идут экспертная власть, вознаграждение, власть примера и – на последнем месте – принуждение. Однако, несмотря на то, что право на власть было признано наиболее сильно влияющим источником ее, оно, тем не менее, связано с результатами работы бригады.

Большое влияние на них оказывают экспертная власть и власть примера, которые качественно отличны от права на власть, власти вознаграждения и принуждения. Экспертная власть и власть примера зависят от личностных качеств и, таким образом, очень индивидуальны, в то время как право на власть, власть вознаграждения и власть принуждения организационно устанавливаются равными для равных иерархических уровней.

Исследования показали, что подчиненные более удовлетворены руководителем, который использует не только источники власти, основанные на его позиции, занимаемой в организации. Интересно, что в группах, где уровень власти вознаграждения высок, результаты работы были ниже, а неудовлетворенность выше.

Право на власть и власть принуждения больше ассоциируется с неудовлетворенностью, но они мало связаны с результатами работы. В целом исследования показывают, что лидеры используют разные источники власти в зависимости от ситуации.

Лидерство – это не управление. Управление концентрирует внимание на том, чтобы люди делали вещи правильно, а лидерство на том, чтобы люди делали правильные вещи. Наиболее важные для понимания феномена лидерства различия лидера и менеджера представлены в таблице 1.

Таблица 1 — Отличия менеджера от лидера

| Менеджер | Лидер |
|------------------------------|-------------------------------------|
| 1. Администратор. | 1. Инноватор. |
| 2. Поручает. | 2. Вдохновляет. |
| 3. Работает по целям других. | 3. Работает по своим целям. |
| 4. План – основа действий. | 4. Видение – основа действий. |
| 5. Полагается на систему. | 5. Полагается на людей. |
| 6. Использует доводы. | 6. Использует эмоции. |
| 7. Контролирует. | 7. Доверяет. |
| 8. Поддерживает движение. | 8. Дает импульс движению. |
| 9. Принимает решения. | 9. Превращает решения в реальность. |
| 10. Профессионален. | 10. Энтузиаст. |
| 11. Делает дело правильно. | 11. Делает правильное дело. |

УДК 316.772.2:811.133.1

O.P. Babitskaya, N.K. Anochina
 Université industrielle de Sibérie

LA LANGUE COMME L'OBJET D'ANALYSE DANS LE BUT DE LA DIRECTION DES RESSOURCES HUMAINES DANS LA SOCIETE MODERNE

Dans cet article est présenté l'analyse de la langue comme le système fonctionnel dans des variantes théorique et pratique dans le but de perfectionnement de la direction des ressources humaines dans la société moderne.

L'état actuel instable de la société de la Russie est lié, d'après plusieurs savants à la crise de la direction. Pour surmonter la crise, il est nécessaire d'utiliser la ressource humaine de qualité qui inclut non seulement des relations «sujet-objet», mais mentalité, traditions, valeurs, orientations de sens, qualité et niveau de la vie, priorités du développement du pays possédant le potentiel national hautement technologique. Il est nécessaire l'analyse sociologique des réformes et des changements dans la société, la formation des cadres dirigeants pour réaliser des stratégies dirigeantes pour monter le pays au niveau nouveau.

La société se développe toujours plus vite que la connaissance d'elle. Cette circonstance pose souvent des problèmes devant les savants et on a besoin des outils adéquats pour les résoudre. Cette vérité est surtout juste pour la société moderne dont les rythmes de transformations sont sans précédents dans l'histoire mondiale. La dialectique des connaissances scientifiques est telle que les plus grands progrès sont déterminés non par la résolution des problèmes actuels, mais par leur position adéquate juste. D'habitude, n'importe quelle tâche sociale n'a pas de simple résolution linéaire c'est pourquoi la priorité scientifique significative appartient à celui qui a vu ce problème le premier et l'a formulé à la langue des connaissances scientifiques [1, p. 148]. Ici, nous mettons dans le mot «la langue» un sens plus profond, le contenu sémantique, mais pas la forme en à laquelle est présenté le problème.

La position juste de la question inclut le perfectionnement, le développement de l'appareil scientifique adéquat, la méthodologie des recherches qui permet de résoudre un problème posé. A ce titre, le développement fécond créatif de la théorie, qui peut être la base du paradigme scientifique novateur, est possible.

Certains savants montrent la signification des processus communicatifs dans la société, des relations symboliques et des problèmes de codification et de décodification, l'interprétation des signes variés qui sont nombreux dans la réalité sociale et qui se transforme en réalité virtuelle, la réalité des connaissances. Il faut s'adresser à l'analyse structurelle dans cette question.

La méthode de l'analyse structurelle dans la sociologie est liée génétiquement et par le fond aux méthodes de linguistique structurelle sémiotique et certaines parties de mathématiques qui les décrivent. Les structuralistes R. Barthes, M. Foucault, G. Derrida approfondissent l'analyse des phénomènes linguistiques et sa conception, «la pénétration» de tous les mécanismes symboliques dans tous les phénomènes sociaux. La liaison de la linguistique et de la sémiotique joue un grand rôle. Les travaux de R. Barthes sont concentrés sur la définition de sens social de la sémiologie.

Ayant commencé par l'affirmation, que la science sur les signes peut et doit activer la critique sociale, en montrant l'artificiel, l'arbitraire, des stéréotypes naturels de la langue, de la pensée, de la perception, il a argumenté dans ses derniers travaux les idées de «la sémiologie politique», en engageant la langue pour l'omniprésence inextinguible

du pouvoir parce que le pouvoir, d'après Barthe, est inscrit initialement dans la langue [3, p. 334].

On peut découvrir des orientations de la pensée semblables à celles de R. Barthes chez I. Lacan. Il tache de pénétrer dans les structures de l'inconscient de la mentalité humaine en venant de l'hypothèse que l'inconscient est structuré comme la langue, donc, donne au sujet l'assortiment de possibilités pour exprimer ses désirs, aspirations, impulsions. Le matériel de la langue est l'objet d'analyse et de correction des transgressions de la langue – comme symptôme de la guérison du malade.

C'est l'appui à la langue, au travail aux désignants qui doit donner la valeur scientifique et l'objectivité aux procédures psychanalytiques. Du point de vue de Lacan, c'est la comparaison de l'inconscient et de la langue crée la possibilité de la conception rationnelle de l'inconscient, permet de le faire un objet scientifique.

M. Foucault développe des orientations de l'analyse structurelle sur le matériel de l'histoire des idées [2, p. 289].

Des relations entre la langue, la réalité sociale et l'expérience sont basés à la conception du discours. Celle définit l'œuvre de Foucault des années 60.

L'homme ne peut ni penser, ni se développer sans langue: «La création de la langue est déterminée par le besoin interne de l'humanité. La langue est non seulement le moyen extérieur de la communication des hommes, de maintien des rapports sociaux, elle est mise dans la nature de l'homme et elle est nécessaire pour le développement de ses forces spirituels et la formation de la conception du monde, l'homme peut y atteindre, quand il fera sa mentalité, comme un lien avec la mentalité sociale». «La force créative de la langue en l'humanité tend vers la perfection en déterminant des régularités communes du développement de toutes les langues, même celles qui n'ont aucuns liens historiques». Ainsi, la force créative de l'homme tend aussi vers la perfection, donc, forme un homme plus parfait. Ici, on peut dire de processus, s'organisant de la création de la langue qui se complique et se développe. Donc, plus de langues connaît un homme, plus de formes d'expression en pensées, paroles, jugements il a.

Avec le développement des relations économiques internationales et l'augmentation de la quantité des échanges, on a besoin réel en employés qui connaissent des langues étrangères sauf l'anglais. La connaissance des langues étrangères et des particularités culturelles des

pays étrangers contribuent au progrès du potentiel créatif et à l'activité innovatrice des entreprises.

Il est à noter qu'actuellement un des buts de l'enseignement des langues étrangères est la formation de la compétence socioculturelle qui signifie la présence des capacités communicatives parmi les représentants des cultures différentes [4].

Cependant, ce n'est pas une tâche simple de se communiquer aux représentants des autres cultures. C'est pourquoi, il faut faire attention des étudiants à l'aspect culturel et, notamment, aux traditions et coutumes du pays dont la langue ils étudient. En outre, le composant social à la base duquel se forment des connaissances sur les pays de la langue étudiée, des acquis communicatives, des acquis de la conduite verbale et non verbale entrent dans la culture nationale [5]. Ainsi, la formation des compétences socioculturelles contribuent à la résolution des problèmes de l'enseignement et de l'éducation:

- la montée de la motivation à l'étude des langues étrangères;
- l'éducation de la tolérance par rapport à la culture d'une autre nation;
- la formation des qualités personnels et professionnels des étudiants.

On peut voir la crise non seulement dans la direction, mais dans la société, l'enseignement y compris, donc, il faut orienter le dernier à la formation de l'individu spirituel parce que la perfection morale est l'impératif de l'évolution de l'homme.

En conclusion, il faut noter, que la langue joue un rôle énorme dans la direction des ressources humaines.

Elle a des fonctions suivantes:

- permet d'identifier des orientations de sens, continu de valeur de la nation, sa mentalité;
- élève la potentiel créatif, scientifique de l'homme, perfectionne l'individu;
- enseigne la tolérance en conséquence des échanges socioculturels;
- sert d'un moyen communicatif et méthodologique pour la connaissance de l'inconscient, intègre la société et la culture.

OUVRAGES DE REFERENCE

1. Coultiguine V.P. Le nouveau dans la méthodologie de la sociologie // Sotcis. M.: Science, 2007. – №5. – P. 148 – 152.

2. Philosophie occidentale moderne: Dictionnaire / Col. red.: V.A. Lectorsky, V.C. Malachov, V.P. Philatov. – M.: Edit. lit. polit., 1991. – 416 p.

3. Sociologie occidentale moderne: Dictionnaire / Groupe red.: V.I.Kouraev et d'autres. – M.: Edit polit., 1990. – 432 p.

4. Védénina L.G. Théorie de la communication interculturelle et la signification du mot // Les langues étrangères à l'école, 2000. – №5. – P. 72 – 76.

5. Houtorskoy A.V. Compétences clés comme une partie constitutive du paradigme de l'enseignement / A.V.Houtorskoy. – Enseignement publique, 2003. – №2. – P. 58 – 64.

УДК 316.772.2:811.133.1

О.П. Бабицкая, Н.К. Анохина

Сибирский государственный индустриальный университет

ЯЗЫК КАК ОБЪЕКТ АНАЛИЗА С ЦЕЛЮ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Представлен анализ языка как функциональной системы в теоретическом и практическом вариантах с целью совершенствования управления человеческими ресурсами в современном обществе.

Современное неустойчивое состояние российского общества многие исследователи связывают с кризисом управления. Для преодоления кризиса необходимо использовать качественный управленческий ресурс, включающий не только субъектно-объектные отношения, но и менталитет, традиции, ценности, а также смысловые ориентации, качество и уровень жизни, приоритеты развития страны, обладающей высокотехнологичным, национальным потенциалом. Для реализации управленческих стратегий по выводу страны на новый уровень необходим социологический анализ происходящих реформ и изменений в обществе, подготовка управленческих кадров.

Общество всегда развивается быстрее, чем знание о нем. Данное обстоятельство постоянно ставит перед исследователями проблемы, для решения которых необходим адекватный инструментарий. Эта истина особенно справедлива для современного общества, темпы трансформаций которого беспрецедентны в мировой истории. Диалектика научного познания такова, что наиболее значимые сдвиги в нем обусловлены сначала не столько решением актуальных проблем, сколько их правильной, адекватной постановкой. Любая социальная задача, как правило, не имеет простых, линейных решений, поэтому значимый научный приоритет часто принадлежит тому, кто первым увидел проблему и сформулировал ее на языке научного знания [1, с.148]. Здесь в слово «язык» мы вкладываем более глубокий смысл, еще семантическое содержание, а не форму, в которой представлена проблема. Правильная постановка вопроса, в свою очередь, включает в себя разработку, развитие адекватного научного аппарата, методологии исследований, которая позволит решить поставленную задачу. Лишь на данном основании и возможно творческое, плодотворное развитие теории, которая в дальнейшем может стать основой новаторской научной парадигмы.

Некоторые исследователи демонстрируют значимость коммуникационных процессов в обществе, символических отношений и, соответственно, проблем кодирования и декодирования, интерпретации многообразных знаков, которыми все более насыщается социальная реальность, в значительной степени превращающаяся в реальность виртуальную, реальность знания. В этом вопросе имеет смысл обратиться к структурному анализу. Метод структурного анализа в социологии и генетически, и содержательно связан с методами структурной лингвистики, семиотики и описывающими их некоторыми разделами математики. Структуралисты Р. Барт, М. Фуко, Ж. Деррида углубляют анализ языковых феноменов и само понимание «пронизанности» всех социальных явлений знаково-символическими механизмами.

Особое значение имело соединение лингвистики с семиотикой. Работы Р. Барта сосредоточены вокруг определения социального смысла семиологии. Начав с утверждения, что наука о знаках может и должна активизировать социальную критику, показывая искусственность, «произведенность», «произвольность» якобы естественных стереотипов языка, мысли, восприятия, он в поздних своих работах обосновывал идеи «политической семиологии», возлагая на

язык ответственность за неискорененную вездесущность власти, поскольку власть, по-Барту, изначально вписана в язык [3, с. 334].

Сходные с Р. Бартом «мыслительные установки обнаруживаются и у Ж. Лакана. Он пытается проникнуть в структуры бессознательного в человеческой психике, исходя из гипотезы о том, что бессознательное структурировано как язык, а, значит, предоставляет субъекту набор возможностей для выражения его желаний, стремлений, побуждений. Языковой материал выступает как объект анализа, а исправление языковых нарушений – как симптом излечения больного; именно опора на язык, на работу с означающими должна придать психоаналитическим процедурам научность и объективность. С точки зрения Лакана, именно сопоставление бессознательного с языком создает возможность рационального постижения бессознательного, позволяет сделать его научным объектом.

М. Фуко же развивает установки структурного анализа на материале истории идей» [2, с. 289]. Концепция речи (дискурса) как того общего, на чем основываются отношения между языком, социальной реальностью и опытом, определяет собой творчество Фуко 60-х гг.

Человек не может ни мыслить, ни развиваться без языка: «Создание языка обусловлено внутренней потребностью человечества. Язык – не просто внешнее средство общения людей, поддержания общественных связей, он заложен в самой природе человека и необходим для развития его духовных сил и формирования мировоззрения, а этого человек только тогда сможет достичь, когда свое мышление поставит как связь с общественным мышлением». «Языкотворческая сила в человечестве» стремится к совершенству, этим и обуславливаются единые закономерности развития всех языков, даже тех, «которые не обнаруживают между собой никаких исторических связей». Получается, что языкотворческая сила и в человеке стремится к совершенствованию, а, значит, формирует и более совершенного человека. Здесь можно говорить о самоорганизующемся процессе языкотворчества, идущего по пути усложнения и развития. Следовательно, чем больше языков человек знает, тем больше он имеет форм выражения в мыслях и словах, в суждениях.

С развитием международных экономических отношений и увеличением количества обменов, сегодня возникает реальная потребность в сотрудиниках, владеющих иностранными языками и, в особенности языками, отличными от английского.

Более того, владение несколькими иностранными языками и знание культурных особенностей зарубежных стран, способствует росту творческого потенциала и инновационной деятельности на предприятиях.

Следует заметить, что в настоящее время одной из целей обучения иностранным языкам является формирование социокультурной компетенции, которая подразумевает наличие способностей речевого взаимодействия с представителями другой культуры [4]. Однако, выработать способность общаться с представителем иной культуры – не простая задача. Поэтому следует постоянно обращать внимание студентов на культурологический аспект, а именно на то, какие традиции и обычаи есть в культуре страны, язык которой они изучают.

Кроме того, в содержание национальной культуры входит и социальный компонент, на базе которого формируются знания о реалиях и правах стран изучаемого языка, знания и навыки коммуникативного поведения в актах речевой коммуникации, навыки и умения вербального и невербального поведения [5].

Таким образом, формирование социокультурной компетенции способствует решению ряда образовательных и воспитательных задач:

- повышению мотивации к изучению иностранных языков;
- воспитанию толерантности к культуре другой нации;
- формированию необходимых личностных и профессиональных качеств обучаемых.

Поскольку кризис прослеживается не только в управлении, но и во всем обществе, в том числе и в образовании, то, очевидно, что последнее следует ориентировать, прежде всего, на формирование высокодуховной личности, так как нравственное совершенство выступает как императив эволюции человека.

В заключение следует выделить, что язык играет колоссальную роль в системе управления человеческими ресурсами. Он выполняет следующие функции:

- позволяет выявить смысловые ориентации, ценностное содержание нации, ее менталитет;
- повышает научный, творческий потенциал человека, совершенствует личность;

- учит толерантности вследствие культурно-социального обмена; служит незаменимым коммуникационным, методологическим средством для познания бессознательного;
- интегрирует социум и культуру.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Култыгин В.П. Новое в методологии социологии [Текст] / В.П. Култыгин // Социс. – 2007. – №5. – С. 148–152.
2. Современная западная философия: Словарь [Текст] / ред. кол.: В.А. Лекторский, В.С. Малахов, В.П. Филатов. – М.: Изд-во полит. лит., 1991. – 416 с.
3. Современная западная социология: Словарь [Текст] / ред. группа: В.И. Кураев и др. – М.: Политиздат, 1990. – 432 с.
4. Веденина Л.Г. Теория межкультурной коммуникации и значение слова [Текст] / Л.Г. Веденина // Иностранные языки в школе. – 2000. – №5. – С. 72–76.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – №2. – С. 58–64.

УДК 33:316.422

Е.В. Ковалева, М.Н. Юдашкина

Сибирский государственный индустриальный университет

ГОСУДАРСТВО И ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫМ РАЗВИТИЕМ

Рассмотрены вопросы активного участия государства в управлении инновационным развитием современной России. На основе анализа зарубежного опыта создания инновационной экономики, выявлены специфические особенности управления инновационным развитием в условиях исторически сформировавшегося в российском обществе господства патерналистского запроса.

Во второй половине XXI века конкурентоспособность будет определяться использованием абсолютно иных технологий. Поэтому

му стратегической целью для России будет переход страны на инновационный путь развития.

Модернизационные проблемы – это проблемы не только организационного свойства, но и психологические, а также проблемы совершенствования политической системы, государственного управления.

Страна и общество продолжают жить по прежним законам, мало воодушевляясь лозунгом инновационного прорыва. Лозунги, под которыми выступали советские коммунисты (коллективизация, «Вперед, к победе коммунизма» и др.), М.С. Горбачева – «гласность», «перестройка» – благополучия и процветания ни людям, ни экономике не принесли.

В современной экономике, понимая модернизацию как лидерство, создание прорывных технологий (не догонять, постоянно отставая), нужно учитывать, с какого «старта» мы должны этот рывок сделать. Сейчас Россия пришла к тому, что промышленность имеет очень высокую степень износа основных фондов, поэтому экономика нуждается в новой индустриализации. Промышленный и научный взлет 50-70-х годов страна уже почти исчерпала. Проведение новой индустриализации требует огромных затрат и, скорее всего, для лидерства будет нужна жертва или более высокое материальное благополучие для тех, кто это лидерство обеспечивает. Однако в настоящее время «низы» в модернизации не видят выгоды, а «верхи» не хотят чем-то жертвовать. Успокоение вызывают и выросшие вновь мировые цены на нефть. Таким образом, отсутствуют два условия нормального функционирования инновационной экономики – самовоспроизводящее инноваторов общество и инвестирующий в инновации бизнес.

Проблема создания этих условий широко дискутируется в обществе. Видимо, специфика российских человеческих ресурсов состоит в том, что у нас, если государство не формулировало то, что нужно, ничего в обществе и не происходит. Поэтому и сейчас государство вынуждено создавать контуры новой инновационной системы, заниматься изменением психологии людей. После чего к этому государственному запросу на инновации должны подключиться и общество, и бизнес. Иначе в стране будет консервироваться отсталость и бедность. Власть должна показать, что эти изменения всерьез, они будут осуществляться, они – надолго. Тогда во всем обществе сформируется критическая масса «модернизаторов».

Решение проблемы создания инновационной экономики многомерно и связано со многими проблемами. Так, например, какой должна быть партийная система в обществе. Инновационный бизнес – это бизнес долгосрочный. Значит, нужны гарантии стабильности инвестиций, которые должна обеспечить политическая система. В этом бизнесе гораздо логичнее система с доминирующей партией, возможно, эволюционирующая в двухпартийную. Двухпартийность должна гарантировать сохранность системы налоговых льгот для инновационных проектов. При этом взаимный контроль двух партий друг за другом должен будет избавить от традиционной проблемы России – разворовывания государственных средств, выделяемых на инновации.

Еще одна проблема: какой орган в стране должен заниматься вопросами модернизации – специальная президентская комиссия, комитет по стратегическому планированию, или это должен быть фундаментальный орган, вынесенный из-под контроля правительства и составленный из компетентных специалистов. К сожалению, попытка проведения инновационной политики с помощью госкорпораций себя не оправдала. Опять-таки не без помощи государства России нужно решить проблему «утечки мозгов». В 1990-е годы из России на запад уехало большое количество ученых, особенно специализирующихся на точных науках. Сейчас поставлена задача – заменить «утечку мозгов» «притоком умов», причем не обязательно экс-российских. На эту цель необходимо нацелить и иммиграционную политику.

Нужно отметить, что в последнее время в связи с ростом финансирования российской науки наметился некоторый перелом и, хотя общий вектор пока прежний, утечка умов стала поворачивать вспять. На один только нанопроjekt было профинансировано 318 миллиардов из бюджета. Появились крупные проекты. И более тысячи заявок пришло из-за границы на конкурс, где эмигрантам было предложено 130 грантов с условием 2 месяца в году работать в России с молодежью. Молодые ученые возвращаются в Россию и потому, что за границей для многих русских установлен потолок роста, к решению серьезных задач их часто не допускают. И, если в России есть соответствующее современное оборудование, а заработок сопоставим с заграничным, ученые возвращаются. Так, согласился участвовать в российском нанопроекте ответил наш соотечественник, профессор В.Чигринов, живущий в Гонконге, которому

предложили для реализации его проектов возглавить лабораторию одного из научных центров при государственном финансировании.

Главным для науки является создание соответствующей среды. В свое время в России были построены такие наукограды как Саров, Зеленоград, Дубна, новосибирский Академгородок. Время ушло и за последние 30 лет не построено ни одного ни наукограда, ни университетского кампуса. Что касается университетов, то запланированное на острове Русском строительство корпусов Дальневосточного университета, в которых пройдет саммит АТЭС 2012 года, – капля в море. Эти корпуса рассчитаны едва на треть существующего состава студентов. Финансирование капитального строительства наших университетов – и без того мизерное – в период кризиса и борьбы за инновации сократили в два с половиной раза, и сейчас его не хватает даже на простую консервацию уже начатого долго-строя.

В целях преодоления отставания в начале 2010 г. было принято решение о создании центра научных разработок – отечественной Кремниевой долины в подмосковном Сколкове – «с чистого листа», не пользуясь и устаревшей базой существующих наукоградов. В идеале, в России должен возникнуть новый ультрасовременный технополис – город ученых, инженеров и исследователей. Такие города будущего строятся по всему миру странами, которые претендуют на мировое первенство в научно-технической сфере. На базе фактически «нового города» будут развиваться пять высокотехнологичных направлений модернизации: энергетика, информационные технологии, телекоммуникации, биомедицинские технологии, ядерные технологии.

Курировать реализацию проекта будет специально созданная структура. В нее войдут представители отечественных научных и образовательных учреждений, а на какой-то стадии к ним должны присоединиться крупные авторитетные международные партнеры. То есть центр должен стать интернациональным. Координатором российской части проекта создания Центра исследований и разработок в Сколкове назначен председатель наблюдательного комитета и правления группы «Ренова» В. Вексельберг. Это весьма преуспевающий бизнесмен, который не боится вкладывать значительные средства в реальные инновационные проекты в России. Так, в 2009 г. он, совместно с госкорпорацией «Роснано», инвестировал 20 млрд. руб. в масштабный проект создания производства тонкоп-

леничных солнечных модулей на базе новочебоксарского «Химпрома».

Есть некоторые «за» и «против» относительно выбора места для строительства «города будущего». Аргументы в пользу выбора Сколково – то, что эта территория изначально является государственной собственностью, поэтому традиционные бюрократические процедуры с переоформлением прав на землю будут упрощены. Кроме того, на территории Сколково есть хорошая инфраструктура и удобные транспортные коммуникации.

С другой стороны, едва ли оптимальным является решение о строительстве будущего Центра исследований и разработок фактически с нуля. Никаких НИИ, вузов и промышленных объектов, которые могли бы стать интеллектуальным ядром этого проекта, на территории Сколково нет. В то же время в условиях, когда чрезвычайно важна скорость осуществления важнейшего инновационного начинания, расположение будущего наукограда рядом с Москвой позволит привлечь интеллектуальные кадры, а привлеченной научной молодежи набраться опыта в этой высококонцентрированной интеллектуальной среде.

В течение месяца будет подготовлен набор законодательных и налоговых мер для создания российского технополиса, где будет особый правовой режим. Предполагается, что здесь будут созданы условия привлечения для работы ведущих ученых, инженеров, конструкторов, менеджеров и финансистов. Таким образом, запуск инновационного процесса в Сколково можно рассматривать как попытку доказать, что политическая система страны в состоянии адекватно реагировать на актуальные технократические вызовы и понимание того, что система управления страной должна работать на инноваторов, ученых и инженеров.

Роль государства в развитии инновационной России должна заключаться также и в том, чтобы формулировать и давать науке конкретные задания и госзаказ.

Что касается инвестирующего в инновации бизнеса, то в большом количестве российских крупных корпораций отсутствуют даже подразделения, занимающиеся научно-исследовательскими и опытно-конструкторскими разработками. А именно они во всем мире прокладывают дорогу новым технологиям. Для изменения психологии бизнеса необходимо, с одной стороны, понимание того, что рентабельная модель экономики требует все больших затрат. Так, напри-

мер, в 2009 году более чем на четверть выросли капитальные затраты на тонну добытой нефти. Растет также нагрузка на пенсионную систему, что будет заставлять государство увеличивать налоги на сырьевую промышленность. С другой стороны, бизнес должен быть уверен в гарантированности льготных режимов вложений в инновационные отрасли. Необходимо также стимулировать спрос на инновации. Для этого должны быть задействованы самые разнообразные экономические рычаги налогово-бюджетной и денежно-кредитной политики. Так, отрасли, производящие наукоемкую высокотехнологичную продукцию, используемую для технического перевооружения экспортоориентированных отраслей национальной экономики, можно было бы освободить от налога на имущество. Кроме того, в условиях невосприимчивости к инновациям, государство должно создать систему коммерциализации новых продуктов и технологий.

Таким образом, в сложных условиях господства патерналистского запроса, сформировавшегося исторически, сейчас необходимо ответить на вызовы, стоящие перед страной в период модернизационных изменений.

УДК 331.108.26 + 378.37

Ю.П. Прохно

Сибирский государственный индустриальный университет

ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПОТЕНЦИАЛА ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

Предпринята попытка рассмотреть важнейшие аспекты управления человеческими ресурсами с точки зрения совокупной эффективности функционирования экономической системы. Затронуты проблемы высшего образования, использование резервной армии труда, взаимозависимости цены труда и типа функционирующей экономики.

Целью любой экономической системы является полное вовлечение экономических ресурсов в оборот.

Важнейшим из этих ресурсов является человеческий капитал и по эффективности его использования можно и нужно, на наш

взгляд, судить об эффективности управляющей системы в целом. У этой проблемы есть целый ряд аспектов:

- становление новой системы высшего образования, соответствующей инновационному типу экономики;
- оптимизация процессов вовлечения свободной рабочей силы в производство товаров и услуг;
- отнесение количества созданных новых рабочих мест к главным критериям оценки деятельности правительства;
- рост цены рабочей силы, стимулирующий темпы перехода экономики на инновационные «рельсы» развития;
- создание благоприятных условий становления инновационной экономики.

Более чем двадцатилетний опыт экономических реформ в России убедительно доказывает, что жизнеспособной и эффективной может стать лишь та система хозяйствования, которая построена на базе знания объективных внутренних закономерностей экономического развития, его единства и противоречивости. Только в этом случае неизбежные отрицательные последствия тех или иных радикальных решений не превысят их положительный эффект и отпадет необходимость объяснять неэффективность принимаемых законов их «непопулярностью».

В этих условиях особое значение приобретает наполненность и качество высшего образования, конечной целью которого является формирование конкурентоспособного специалиста.

Приходится признать очевидным тот факт, что цели процесса образования и интересы студента очень часто расходятся.

Во-первых, индивидуум, выбирающий ту или иную специальность, зачастую удовлетворяет лишь свою собственную потребность в высшем образовании, будучи уверенным в том, что диплом уже сам по себе дает право на получение определенного дохода. Понимание же того, что диплом лишь удостоверяет право собственности человека на интеллектуальный капитал определенного качества и что люди получают доходы от других людей, оказывая необходимые им производительные услуги, приходит порою слишком поздно – когда процесс формирования специалиста подходит уже к концу или уже за пределами вуза.

Во-вторых, высшую школу «захлестнула» волна потребительского отношения к образованию, где полезным, с точки зрения студента, признается только то, что, по его мнению, способствует бу-

дущему экономическому процветанию. Этот образовательный прагматизм студентов, а иногда и образовательных менеджеров, проявляется, прежде всего, в пренебрежении фундаментальными знаниями.

В-третьих, уже в процессе образования очень часто происходит вполне естественная, но не отличающаяся эффективностью трансформация основных целей, где на первый план в качестве лидирующих, а не составляющих, выходят цели существования – сдача экзаменов и зачетов, контрольные точки, сдача текущих задолженностей и т.д. В результате этой трансформации учебный акцент смещается с умения размышлять и действовать на выработку способности к краткосрочному запоминанию, о чем с очевидностью свидетельствуют неутешительные результаты контроля остаточных знаний студентов.

В-четвертых, высшая школа существует в среде упрощенного технократического представления о социальном прогрессе как результате простого материального приращения.

А, между тем, представляется необходимым формирование у будущих специалистов:

- прогрессивных и прочных убеждений, являющихся важнейшими внутренними регуляторами экономического поведения (осознания ими общественного характера частной деятельности;
- восприятия риска как неотъемлемой составляющей рынка;
- веры в высокую эффективность честного бизнеса;
- признания и следования установленным «правилам игры»).

Это представляется особенно важным именно сейчас, когда практически рухнули идеалистические представления о рыночной системе как об экономическом порядке, в основе которого лежит реализация свободного волеизъявления.

В реальности, рынок значительно деформирует провозглашенные свободы и, в первую очередь, беспрепятственного использования своей рабочей силы, а, следовательно, и реализации сформированного высшей школой интеллектуального капитала, выстраивает собственную систему мощных ограничивающих факторов, которые иногда формируют, скорее, систему экономического принуждения, нежели свободы.

И, наконец, в пятых, бюджетная система, привязывающая финансирование к количеству студентов, обучающихся в вузе, совершенно не соответствует инновационному типу экономики, по-

сколько «заставляет» вузы снижать уровень требований к студентам, бесконечно продлевая сессии для отстающих.

На наш взгляд, студент в результате процесса обучения должен освоить четыре базовые компетенции:

- профессиональную компетенцию – способность к аналитическому мышлению и прогнозированию, овладение специальными технико-экономическими знаниями и навыками, готовность к отказу от стереотипов и традиционных подходов, признание объективной, а не идеологизированной реальности, т.е. усвоение экономической культуры;

- техническую компетенцию – владение компьютером, знание иностранных языков, умение водить машину, владение и пользование кредитной картой, знакомство с простейшими страховыми, пенсионными и ипотечными операциями;

- менеджерскую компетенцию – умение ставить задачи и распределять функции, организовывать работу и делегировать полномочия, выстраивать систему сотрудничества и разрешения противоречий;

- самоуправленческую компетенцию – способность к самоконтролю, умение перестраиваться и переучиваться, стремление к формированию новых навыков, готовность к финансовым и временным жертвам ради достижения высоких результатов, точное представление о системе собственных ограничений.

Овладение вышеназванными компетенциями позволит молодым специалистам принимать продуманные и ответственные решения даже в условиях естественной экономической неопределенности, одинаково комфортно ощущать себя как в роли наемного работника, так и в роли создающего рабочие места и идеи, что, сегодня, к сожалению, за редким исключением, практически несвойственно выпускникам высшей школы.

В современных условиях, и это совершенно очевидно, осведомленность не делает человека конкурентоспособным. Учебный акцент должен сместиться с умения запоминать на умение размышлять и действовать.

Не менее важным является решение проблемы вовлечения свободной рабочей силы в производство товаров и услуг. Кроме социального ущерба, общество несет огромные экономические убытки от безработицы.

При двух миллионах безработных общество недопроизводит примерно 20 млрд. долл. ВВП, выплачивает примерно 4 млрд. долл. пособий по безработице, недополучает примерно 1,5 млрд. долл. подоходного налога и к этому можно добавить недополученные налоги на прибыль и выплаты в фонды социального страхования.

Современная система вовлечения свободной рабочей силы носит, скорее, регистрирующий характер, поскольку серьезных исследований, позволяющих определить наиболее перспективные направления решения этой проблемы сегодня просто нет. Закрыта или отсутствует даже первичная информация о нормах прибыли, плотности конкурентной среды, спросе и предложении, государственной помощи, возможности получения кредита, вариантах аренды помещений и оборудования.

В этих условиях говорить о снижении уровня социальных и экономических издержек не приходится. В стране также существует и огромная (по некоторым оценкам до 2 млн. человек) неформальная занятость, сопровождаемая абсолютным произволом работодателей – как в области продолжительности рабочего дня, так и оплаты труда.

Таким образом, наличие огромной резервной армии труда снижает его цену и, естественно, тормозит развитие инновационной экономики, поскольку при такой низкой цене труда капитал будет постоянно замещаться дешевым трудом.

Известно, что инновационные экономики (в США, ФРГ, Японии и других странах) отличаются, прежде всего, высокой ценой труда и экспортируют в основном товары с высоким удельным весом участия капитала. Мы же экспортируем товары трудоемкого типа. Поэтому говорить о российской экономике как экономике инвестиционного типа – значит, выдавать желаемое за действительное.

Переход к инновационному типу российской экономики во многом обусловлен решением целого ряда проблем – это и приемлемая цена денег, и устранение административных барьеров, и налоговые льготы, и государственные гранты, и многое другое.

Экономические реформы, осуществляемые в России, имели своей целью, прежде всего, высвобождение энергии человеческого капитала. За прошедшие двадцать лет сделано многое, но, по всей видимости, созданная экономическая система характеризуется та-

кими принципами и особенностями функционирования, когда ее потенциал меньше суммы потенциалов ее элементов.

УДК 316.334.3

А.Р. Сковер

Сибирский государственный индустриальный университет

РОЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ПОЛИТИКИ В УПРАВЛЕНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ

Рассматривается роль социальной политики в достижении устойчивого экономического порядка через решение вопросов социальной справедливости, распределения доходов и, таким образом, достижения большей степени экономической свободы. В контексте эффективности социальной политики рассматривается сложившаяся в России политика доходов и заработной платы.

Человек становится ключевым фактором производства и его главной целью. Именно положение человека как главного фактора производства обуславливает процесс превращения рабочей силы в человеческий капитал. Безусловно, содержательной частью человеческого капитала являются интеллектуальные способности личности, проявляющиеся в наличии знаний, информированности, образованности, которые и дают возможность человеку извлекать особый доход интеллектуальную ренту.

Современное экономическое развитие предполагает утверждение человека в качестве его главной цели, доминирование социальных приоритетов над чисто экономическими. Создание социально ориентированной экономики протекает в условиях извечной подчинённости человека экономическим условиям, заставляет всё большее внимание уделять моральным и культурным ценностям, определяющим поведение людей. Но и сама внутренняя природа человека, мотивируя его на те или иные действия, находится под воздействием постоянно меняющихся социально-экономических реалий. В этой связи попробуем оценить роль социальной политики.

Социальная политика не сводится только к социальной защите и социальному страхованию. В её сферу входят и политика занятости, и регулирование доходов и др. Конечной целью социальной политики является создание условий для повышения уровня жизни граждан, создание экономических стимулов для участия в общественном производстве. С одной стороны, по мере экономического роста все аспекты экономического развития рассматриваются в качестве средства реализации социальной политики. С другой, – сама эта политика, является важнейшим фактором экономического роста. Всё происходящее в России за последнее десятилетие – яркое подтверждение этой взаимосвязи. Если экономический рост, темпы которого, скорее, декларируются, чем «имеют место быть», не сопровождается устойчивым ростом благосостояния, то стимулы к эффективной экономической деятельности резко снижаются. В 2008 году Россия находилась на 16 месте в мире по общему объёму валового национального дохода, но в расчёте на душу населения мы только вошли в первую сотню – 97-е место из 152 стран, чей уровень социально-экономического развития оценивался. Экзотическим выглядит список соседей – Сальвадор, Доминиканская Республика.

По методике ООН, нищей считается страна, где на человека тратится меньше 2 долларов в день. В России этот порог превышен менее чем в три раза. Не секрет, что неплохие показатели темпов экономического роста, достигнутые нами до 2008 года, прямо связаны с благоприятной конъюнктурой на мировых рынках энергоносителей. Но для реализации амбициозного плана по удвоению валового продукта необходимы темпы роста более 8% – против рекордных 6,6%.

Разразившийся мировой финансовый кризис только усугубляет ситуацию. Учитывая неэффективность российской социальной политики, при отсутствии объективных предпосылок к положительной динамике её финансовой составляющей, в ближайшей перспективе динамика экономического роста и роста благосостояния будут всё более неадекватными.

Понимание прогресса как роста возможностей удовлетворения потребностей общества определяет сущность понятия «экономический рост» в классической экономической теории. Такой прогресс ограничен исчерпаемостью потенциальных ресурсов.

К настоящему времени в центре внимания стоит анализ проблем создания устойчивости общества как равновесия, порядка.

Одной из характеристик экономического порядка является распределение доходов и, тем самым фактически существующая, степень свободы экономических действий.

Основное социальное содержание экономического порядка зависит от того, в какой степени в развитии общества социальные нормы утвердились по отношению к экономическим. Если социальные нормы не стали относительно «автономны», экономика создаёт на собственной основе лишь минимальное социальное содержание, т.е. социальные отношения есть следствие сугубо рационального функционирования экономики. Не создаются такие социальные нормы, которых требуют неэкономические потребности общества – как с точки зрения их формы, так и их масштабов. Речь идёт, прежде всего, о потребности в социальной справедливости и социальной уверенности. Устойчивость развития достигается, когда сбалансированы экономические и социальные цели. Именно тогда снижаются вероятность и острота социальных рисков и вызовов, конфликтов в обществе.

Эффективное управление человеческими ресурсами связано с пониманием конфликта ценностей и интересов, конфликта объективного (как результата исторического развития, политической борьбы, эволюции самих интересов). Прежде всего, государство призвано организовать некие коллективные действия по созданию общественных благ. В то же время от государства ждут и справедливого распределения доходов. Посредством государственного регулирования заработной платы, цен и т.д., по сути дела, перераспределяются экономические возможности среди субъектов. При этом одни члены общества получают преимущества за счет других.

Для России характерно ещё и то, что механизм распределительных процессов остаётся скрытым, а уж результаты никак не согласуются с изначально декларированными целями. В условиях усиления централизации государственной власти мотивация поведения людей определяется субъективным пониманием справедливости. В любой ситуации перераспределение необходимо оценивать как с позиции экономической результативности, так и с точки зрения этических требований. Очень часто положительные экономические результаты проводимых государством мероприятий в сознании людей выглядят этически неоправданными.

Важно понять, что в любой момент в обществе возникает выбор между эффективностью и справедливостью. С одной стороны,

многие необходимые государственные программы, направленные на создание условий по стимулированию производительности труда в обществе (например, новая система оплаты труда в отраслях бюджетной сферы), кажутся неприемлемыми. С другой, несовпадение понимания справедливости подобных программ с позиции государства и в сознании граждан обусловлено сложившимся приоритетом бюрократического интереса в ущерб государственному и личному.

Все эти, на первый взгляд, теоретические рассуждения имеют прямое отношение к проблеме управления человеческими ресурсами. В обществе существуют общественные группы, для которых представления о справедливости ассоциируются с понятием свободы экономической деятельности и защиты прав собственности. Перенос акцента в государственном регулировании доходов с перераспределения на создание условий формирования доходов самим индивидом – наиболее перспективный путь перехода к устойчивому развитию. Реализация в социальной политике различных аспектов справедливости способствует формированию у граждан идеи разумного соотношения права на заработанный доход и солидарности с нуждающимися.

Центральное место в социальной политике занимает политика доходов и заработной платы. Среди задач, которые призвана решать названная политика – установление государственных гарантий в области оплаты труда и социальных трансфертов, уменьшение дифференциации доходов и др. Заработная плата была, есть и будет основным стимулом трудовой деятельности подавляющей части трудоспособного населения, а её прямое и косвенное государственное регулирование – важнейший рычаг управления человеческими ресурсами. Система мер указанного регулирования достаточно обширна: минимальная оплата труда, регулируемые тарифы, индексация и т.д. Следует признать, что многочисленные реформы в этой области не приносят ожидаемых результатов. В частности, реальная заработная плата и инфляция – «сиамские близнецы». И, если раньше стремление правительства не выйти за рамки прогнозируемой инфляции воспринималось обществом с пониманием, то сегодня его удовлетворение от «угадывания» темпов инфляции вызывает лишь улыбку. Казалось бы, постоянно распространяемая информация о стоимости потребительской корзины, прожиточном минимуме, динамике заработной платы убедительно доказывают пра-

вильность выбранного пути развития. На самом деле мы видим, что и цены растут быстрее, и корзинка становится легче. Расхождение официальной и обывательской оценок – это серьезно. Заниженная инфляция – обоснование достаточности средней заработной платы, размеров индексации. Та же минимальная заработная плата, с 1 января 2009 г. установленная в размере 4330 руб., выполняет чисто расчётную функцию – начисление выплат по временной нетрудоспособности, начисление штрафов за нарушение правил дорожного движения. Если в государстве законодательно принимается эта норма, то эта сумма должна обеспечивать прожиточный минимум, и всякий работодатель должен платить не меньше (а вот это, пожалуйста).

В стране большое количество депрессивных городов и целых регионов, где подобную сумму сочтут за благо. Но, на самом деле, на каждом рабочем месте минимальная оплата определяется подзаконными, нормативными актами и она обычно выше (нужно обеспечить налоговые поступления, пенсионные выплаты). Значит, следует вернуть этому показателю первоначальный смысл, иначе аббревиатура МРОТ вызывает у людей ассоциацию о загробном мире. Мы, ученые, выступаем не только за честный разговор на основе объективных показателей, но и за прозрачность реформ, которую, далеко не в последнюю очередь, они и обеспечивают.

Серьёзной проблемой социальной политики, определяющей поведение индивида, его трудовую мотивацию, является соотношение между уровнем заработной платы и трансфертами. За последние 2,5 года пенсионные выплаты проиндексированы более чем на 50 %. И что это дало? Прибавка состоялась, но не сбылись ожидания. Причина – не только в непродуманности реформы, но и в неуклюжих попытках объяснить механизм повышения через многообразие запутанных, часто меняющихся показателей (тут и обязательная, и накопительная части пенсионных выплат, и валоризация и т.п.). На фоне декларируемой инфляции это повышение пенсий выглядит замечательно, но резкое повышение тарифов в ЖКХ съедает эту прибавку.

Но самое интересное не в этом, а в том, что заработная плата (финансовая основа формирования пенсионных выплат) должна расти быстрее. На сегодняшний день их динамика разновекторна. В большинстве отраслей годовой прирост средних зарплат не дотягивает до темпов инфляции, а в некоторых (строительство, металлур-

гия) – снизились даже номинальные ставки. В бюджетной сфере на повышение заработной платы скоро может не хватить денег ни в федеральном, ни в региональном бюджетах.

Вот и выходит, что власть, используя показатели, не отражающие реалии нашей жизни, порождает общественное мнение – в отсутствие результатов желаемое выдаётся за действительное. Это грустно, поскольку результаты-то тоже есть.

Вероятно, не следует детально расписывать нарастающую нехватку финансовых ресурсов, но следует честно сказать, что рассчитывать на себя в ближайшем будущем придётся в гораздо большей степени, чем сегодня.

Что сегодня происходит с политикой доходов и заработной платы? Проводится политика замораживания заработной платы (уместная во время кризиса). Но ведь она была продиктована логикой многих наших реформ. Взять ту же реформу системы оплаты труда в бюджетной сфере, в результате которой оплата труда не индексируется, а механизм стимулирования не работает.

Расписываемые преимущества новой системы диаметрально расходятся с нашими ощущениями. Результат – крайнее неудовлетворение действиями того же государства. И, в обозримом будущем, ничего не изменится. Нереалистичность многих показателей позволяют проводить вполне реальные изменения в различных направлениях государственной политики. Например, изменения в налоговой системе – целесообразные и возможные на фоне официальной статистики – люди ощущают на собственной «шкуре» в виде снижающегося уровня жизни.

Всё больше напрягаясь в условиях *реального* роста цен, *реального* изменения доходов. Невольно задумываешься – уж не прямое ли это целеуказание на иносказательный смысл известного всем выражения «Заплати налоги и спи спокойно!»

Многие российские реформы в социальной сфере сведены к поверхностным переменам, что привело к стагнации реальных доходов населения, обострению противоречия между потребностями инновационного развития страны и утратой, в значительной части, интеллектуальных возможностей и способностей, снижению качества образовательных и медицинских услуг и т.д. Надо, наконец, понять: отсутствие эффективной социальной политики – это вопрос доверия к государству в целом.

Л.Я. Камусиди

МУ «Центр психолого-педагогической помощи»

ОДИНОЧЕСТВО: ИЗОЛЯЦИЯ ИЛИ ПУТЬ К ДРУГИМ?

Рассмотрены сущность, причины появления и особенности проявления одиночества. Предложена авторская позиция, подтверждающая положительную роль данного состояния в развитии личности.

Слово «одиночество» происходит от слова «один». В толковом словаре В.Даля дается определение слова одинокий: «уединенный, сам по себе, отдельный». «Живущий одиноко» толкуется как «сам по себе, без семьи, без товарищей», т.е. «одиночество» – «состояние одинокого». В современной литературе одиночество трактуется в более широком смысле. Для того, чтобы быть одиноким, обязательно ли быть одному? Ведь испытать чувство одиночества можно и в толпе, и в семье, и в окружении очень близких людей. «Что-то странное стало твориться. Я стала чувствовать, что никому не нужна, даже самым лучшим, наверное, уже бывшим друзьям... Было ощущение, что абсолютно все по одну сторону, а я по другую», – сказала женщина, узнав о смертельном диагнозе. «Я страдаю, – пишет в анкете слепой человек, – оттого, что имея только четыре чувства, а живу среди людей, имеющих пять чувств».

Разные люди в разных ситуациях говорили о своих состояниях. Но все эти состояния объединены одним – пронзительным чувством одиночества.

Принято различать два типа одиночества:

- физическое одиночество (изоляция, уединение) – внешние условия жизни, к которым надо приспособиться и в которых надо активно жить. И тогда у индивида нет связи различных уровней со средой, т.е. оторванность, изолированность в физическом смысле. Это объективная ситуация, а психическое состояние и эмоциональная оценка могут быть разными – мучительными (наказание детей, преступников) или дающими удовлетворение (отшельники). Социальная изоляция – добровольная изоляция, из которой всегда можно выйти.

- душевная изоляция – одиночество, отчуждение, выпадение из жизни, с возникновением чувства ненужности (что является суицидогенным фактором).

Уединение должно уравниваться общением и, наоборот, т.е. потребность в уединении (психологическом ограждении своего «Я» от посторонних) также изначально как потребность в общении. Здоровое развитие психики требует чередования периодов интенсивного получения ощущений и информации и периодов погруженности в уединение в целях ее переработки. Почти в любой культуре есть ритуалы «введения в одиночество». Даже в архаичных примитивных обществах, где вся жизнь человека протекает на глазах соплеменников и нет, казалось бы, ничего интимного, предусмотрены ряд ситуаций, когда человек имеет право остаться один, а также есть темы, о которых не принято говорить, и, тем более, спрашивать. Печальной особенностью города является нехватка убежищ. Невозможность уединиться компенсируется тем, что вырабатываются специальные психологические техники внутреннего сосредоточения, самоанализа, т.е. можно сказать, что разные по уровню развития и характеру культуры к одиночеству относятся как к неотъемлемой и неизбежной составляющей бытия. И это правильно. Потому что, то одиночество, которое мы получаем с момента рождения (рвется пуповина – последняя связь с материнским телом и обретается автономное проживание) – это не особенность индивидуальной биографии, а объективный всеобщий факт бытия. Ведь человек, действительно, изначально одинок. Он приходит в этот мир один и уходит один. Еще в ветхозаветной книге Екклесиаста говорилось о трагедии одиночества: «Человек одинокий и другого нет: ни сына, ни брата нет у него, и всем трудам его нет конца, и глаз его не насыщается богатством».

Одиночество каждым человеком переживается как субъективное, сугубо индивидуальное и уникальное переживание. И в то же время есть яркая черта одиночества характерная для каждого случая – специфическое чувство погруженности в самого себя.

На разных этапах жизни потребность в общении и в погруженности в себя различна. Первые семь лет ребенок является центром всего мира и все движется вокруг него. Следующие семь лет он движется к другим: он исследует, спрашивает, становится «почемучкой», вникает во все. После 14 лет его интересуют представители противоположного пола и все, что с этим связано. К 21-му году

его начинают интересовать амбиции, он хочет быть успешным, преуспевающим, он хочет побеждать. К 28-ми годам он начинает понимать, что не все желания выполнимы и начинает склоняться к оседлой жизни, комфорту. К 35-ти годам он становится частью традиционного мира. Наконец, к 42-м годам происходит своеобразный перелом, появляются симптомы болезни, энергия идет на спад и так далее. Чем старше человек становится, тем больше обращается к себе. А вот желание удовлетворять свои потребности есть всегда. С самого рождения есть невысказанный вопрос о достоверности собственного бытия и потребность разрешить это сомнение. Жажда подтверждения владеет человеком не только в детстве, а на протяжении всей жизни, и она не ослабевает. В первые дни, месяцы, годы после рождения человек попросту слишком слаб, неумел, беспомощен, чтобы остаться наедине с собой. Со временем он становится все более сильным физически, умелым и смышленным, но для того, чтобы утвердиться в достоверности собственного бытия, ему все еще нужны другие люди – их глаза, уши, руки, память. В младенчестве одиночество несет физическую гибель, а в детстве – психическую. Тем, что взрослый, заботясь о младенце, касается его тела, обнимает и прижимает к себе, подает предмету своих забот постоянный сигнал: «Я тебя вижу... Я тебя слышу... Я тебя осязаю... Я чувствую тебя... Значит, ты существуешь... Ты существуешь! Ты существуешь!» Для ребенка это благо, без которого невозможно нормальное психическое созревание. Знаменитый английский психиатр Лэйнг утверждал, что ранняя шизофрения развивается у детей не из-за жестокого обращения, как думали раньше, а под действием мелких и, казалось, незаметных неподтверждений – от недослушиваний, невнимательных взглядов, сопровождаемых дежурной улыбкой, от неласковых рук, которые гладят ребенка по головке только для того, чтобы от него отделаться. Душевнобольной ребенок может вырасти и во внешне вполне благополучной семье, если он растет вне фокуса подлинного, неподдельного родительского внимания, иными словами – без родительской любви, замененной, если можно так выразиться, любовным ритуалом. Такое общение как раз и ведет к хронической неподтвержденности, хроническому неудовлетворению базовой потребности индивида в подтверждении объективной достоверности собственного бытия. Поэтому и совершаются различные поступки – от самых благородных и героических

до самых подлых и дурных (лучше совершить что-то очень дурное и порицаемое, чем оставаться неслышанным и невиденным).

Человеку необходимо общение. И у него появляется убежденность в том, что главная индивидуальная проблема жизнедеятельности – установление отношений с окружающими людьми. И люди учатся устанавливать отношения.

Взрослея, мы осваиваем «академию общения» и, вместо того, чтобы развивать у себя способности полноценного общения с самим собой, «исцеляем» и себя и других. Человек четко усваивает, что с собою общаются только «чудики». И он идет в коллектив, где пытается избежать своего одиночества тем, что вливается в массы. Коллектив же провозглашает свою готовность обеспечить тотальную безопасность. Причем, чем массивнее, монолитнее и результативнее по своим достижениям организация, тем проще привыкнуть к всеобщей воле и коллективной ответственности. Однако коллектив воспринимает человека лишь как часть общества. И личность не освобождается от своего одиночества, которое просто связывает живущих, «живет» с ними. Оно заглушается, вытесняется знание о нем, но, в действительности, состояние одиночества остается непреодолимым. Тем более, что огромное количество информации, поступающей извне, посвящено манипулированию, обольщению, обману, или, как принято говорить в современной психотерапии, с подачи Эрика Берна, «играм, в которые играют люди», накопленным нами за долгие годы общения с родителями, сверстниками, учителями, должностными лицами, друзьями-приятелями.

Одиночество – это комплексное явление, не знающее ни классовых, ни расовых, ни возрастных границ. Часто люди даже не представляют, что одиночество стало существенной стороной их жизни. И не совсем подготовленные к этому переживанию, они сначала теряются, а затем страдают от его болезненных ударов.

Понятно, что состояние одиночества разными людьми переносится по-разному. Одним из важных факторов возникновения одиночества является неуверенность в себе. «Эмоциональная изоляция – тяжелое испытание для человека, но в сочетании с предубежденностью и неуверенностью в себе она превращается в бедствие» (К.Хорни).

Самооценка (процесс самопознания) выступает важным компонентом в опыте одиночества. Низкая самооценка может выступать и как причина и как следствие одиночества. Зачастую человеку

трудно дать точное определение своим субъективным переживаниям, установить – действительно ли он одинок, отличить одиночество от других психических состояний. К выводу «Я одинок» люди приходят в зависимости от комплекса чувств, поступков, мыслей, а не по одной доминирующей характеристике. При этом они оценивают себя, личный опыт, свои взаимоотношения посредством сопоставления самооценки со стандартами, которыми могут быть: собственный прошлый опыт, доставляющий счастье (несчастье) отношений; оценка своих взаимоотношений по сравнению с аналогичными у других).

Если человек верит, что его жизнь имеет смысл, то он и к одиночеству менее расположен.

Самооценка одиноких как правило ниже. Они интерпретируют взаимосвязи самоуничижительно, склонны относить неудачи в общении за счет внутренних самообвиняющих факторов, считают, что они не нужны другим. Такие люди более остро реагируют на призыв к общению и отказ в нем. Защищаясь, они говорят: «Мне не нужны другие люди». То есть возникновение одиночества – это целостная общественная проблема, возникающая в разных половозрастных и социальных группах, а не особенности отдельных людей или одной социальной группы.

К одиночеству также приводит дефицит социальных отношений. Важными факторами здесь являются: семейное положение, вдовство, развод, разрыв отношений и т.д. В семьях, где с детства есть доверие в семье, меньше вероятности возникновения одиночества в зрелом возрасте и наоборот. При отсутствии одного из родителей – глубокое одиночество в зрелом возрасте. Потеря родителей при разводе более ощутима, чем от смерти. Чем меньше лет было ребенку, тем более ощутимо одиночество. Менее склонны к одиночеству люди, состоящие в браке. Для разведенных, вдовцов это чувство более выражено, чем для тех, кто в браке не состоял. Девочки, выросшие в неполной семье, часто повторяют опыт матери, а мальчики, растущие без отца, воспитываются с феминными ориентациями, не позволяющими в дальнейшем быть главой семьи, нести полноту ответственности за семью. Справедливости ради надо сказать, что в наше тяжелое время одиночество (особенно детское) встречается и в формально полных, многодетных семьях. Поэтому наряду с поддержкой матерей-одиночек и многодетных семей, важно поддерживать любую семью, имеющую детей.

Одиночество по-разному переживается мужчинами и женщинами. У женщин большая способность к сопереживанию, для них значимы черты, проявляющиеся в отношении к другим людям, а для мужчин важны деловые качества, связанные с работой. Поэтому женщины чаще жалуются на одиночество, на непонятость, неудовлетворенность, отсутствие поддержки.

К одиночеству более терпимы интроверты, которые понимают одиночество как естественную потребность. Экстраверту труднее, так как окружающие его люди составляют неотъемлемую часть его жизни и, теряя их, он теряет слишком многое. Характерологические особенности во многом определяют отношение к одиночеству. Если демонстрант его не переносит абсолютно, то для человека с замкнуто-углубленным характером – это естественное состояние.

Кроме того, очень важным является удовлетворение тех или иных потребностей, которым отвечают социальные связи. Так «социальное единение» – чувство общности интересов и дел обычно возникает у человека при общении с коллегами, друзьями; «привязанность» – ощущение надежности и обязательств по отношению к партнеру – возникает при интимных контактах с супругом и возлюбленным; «ощущение родства» – уверенность в продолжительной поддержке – при связях с семьей. На определенном этапе жизни возникает потребность руководить, воспитывать, подтверждать достоинства. Роберт Вейс говорит о том, что отношения становятся более специализированными в зависимости от их потребностей. И разные потребности могут удовлетворяться разными типами социальных взаимоотношений, хотя и одна связь может удовлетворять более чем одну потребность. С одиночеством в большей степени связаны недостаточное «социальное единение» и «подтверждение достоинств», хотя неудовлетворение других потребностей может также вызвать чувство одиночества. При этом надо помнить о том, культурные стереотипы нашей страны качественно отличаются от стереотипов западных стран. Чем больше потребности человека, тем больше вероятность того, что все они удовлетворены не будут, и тем более одиноким себя чувствует человек. А если какие-то из них удовлетворялись, а потом вдруг перестали удовлетворяться – драма особенно сильна.

При депривации потребностей одиночество возникает в результате внешнего отчуждения личности, которое ведет к специфич-

ческой защитной реакции – внутреннему отчуждению и, далее, к одиночеству.

И что же получается в итоге? Человек боится одиночества и бежит от него, тогда как бежать бессмысленно. Человек жалуется на одиночество, невольно греша на словах против истины, так как пользуется словом «одиночество» для того, чтобы поделиться ощущением неподтвержденности своего бытия. Если бы он постарался найти точное слово для обозначения причины своих тревог и депрессий, то это было бы вовсе не «одиночество», а оставленность, забытость, покинутость, незамеченность, невнимание. Иначе говоря, неподтвержденность. Но это – совсем другое дело. Человек приходит на консультацию и жалуется на одиночество или страх одиночества. Однако, дело в том, что он боится быть покинутым и цепляется за давно изжившие себя отношения. Боясь быть незамеченным, он терпит абсолютно выходящее за рамки возможного насилие. Если правильно сформулирован запрос, то и решение такой задачи, как нехватка близких отношений, будет эффективней. Пожилые люди, приходящие на консультирование, часто жалуются на одиночество. Если человек убежден, что не может «нормально» функционировать без помощи других, а с возрастом вероятность возникновения этой убежденности велика, то появляется, как правило, тревога. Если человек обвиняет в этом других – гнев и горечь, если он обвиняет себя – печаль, которая может перейти в депрессию.

Проблеме одиночества в старости уделяется наиболее пристальное внимание в большинстве развитых стран мира. Это связано, прежде всего, с увеличением продолжительности жизни и, соответственно, с ростом данной возрастной группы. Все те изменения в жизни, которые сопровождают процесс старения (разрыв социальных связей, смерть близких и друзей, интеллектуальный спад и т.д.) могут способствовать появлению чувства одиночества.

Степень одиночества зависит от ожиданий, которые есть у человека по отношению к окружающим. Исследования показали, что 70-80% старых англичан, датчан, американцев, 50% поляков и 30% сербов не чувствуют одиночество. В России жалобы на одиночество занимают первое место: у 70-летних – до 100%. (Гамезо М.В).

К старости, и, особенно, к одинокой старости, надо приспособиваться, привыкать. Адаптация к одинокой жизни имеет большое значение для лиц старших возрастов и проходит у всех по-разному.

Принятие или непринятие одиночества уходит корнями в более ранние периоды жизни, в старости лишь отчетливо проявляются и обостряются отрицательные черты характера.

Американские психологи выделили пять основных позиций пожилых людей: «конструктивную» (люди всю жизнь спокойны и довольны всем, старость и одиночество они переживают благополучно); «зависимую» (позиция людей, которые всю жизнь зависели от кого-то, они пассивные и слабовольные, чувствующие себя в старости обиженными и одинокими); «защитную» (склонны занимать люди независимые, не принимающие ни от кого помощи, но старость ненавидящие); позиция «враждебности к миру» (свойственна гневливым старикам, всех обвиняющим, ищущих виноватых в их старости и болезнях, испытывающих к старости чувство отвращения); позицию «враждебности к себе и своей жизни» (занимают старики пассивные, склонные к депрессии, чувствующие себя одинокими и ненужными).

В любом случае жизнь старых людей более уединенна, более неприятна во всех отношениях и более продолжительна в своих негативных проявлениях. И есть категория пожилых, для которых одинокое проживание – это трагедия, особенно, когда их начинают одолевать болезни. Социальные контакты в этом случае выступают как источник удовлетворения жизнью, а их отсутствие вызывает упадок духа.

Бальзак в свое время писал: «...Из всех видов одиночества страшнее всего душевное. Отшельники древности жили в общении с Богом, они пребывали в самом населенном мире – мире духовном. Первая потребность человека, будь то прокаженный или каторжник, отверженный или ненужный – обрести товарища по судьбе...».

Иным направлением культуры являются идеи духовного одиночества, где взрослый человек – всегда одинокий человек, и где старение – это не старость, а вырастание. И тогда одиночество – не мука, не трагедия, а путь к Космическому разуму, достижению взаимодействия и единства с ним. И Багван Шри Раджниш (Ошо) по этому поводу говорит: «Вы совершенно одиноки, это нужно понять. Как только человек начинает осознавать, он становится одиноким. Поэтому не убегайте от этого факта в общество друзей, ассоциаций и толпы. Не бегите от него!».

Рано или поздно человек приходит к пониманию и принятию своего одиночества. Специалистам, работающим с людьми, тем бо-

лее с пожилыми, это очень поможет не только в жизни вообще, но и непосредственно в работе. Чем раньше это происходит, тем лучше, так как сказано: «Если вы ощущаете свое собственное одиночество, вы поймете страдания других людей... Если вы способны жить с фактом собственного одиночества, вы знаете, что каждый тоже одинок. Тогда сын знает, что его отец одинок; жена знает, что муж ее одинок; муж знает об одиночестве своей жены. Зная это, невозможно не быть милосердным».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Лабиринты одиночества: пер. с англ. [Текст] / сост., общ. ред. и предисл. Н. Е. Покровского. М.: Прогресс, 1989.— 624 с.
2. Ошо. Зрелость: Ответственность быть самим собой [Текст] / Ошо; пер. с англ. Потапова И.А. – М.: АСТ, 2007. – 191 с.
3. Хараш А.У. Психология одиночества [Текст] / А. У. Хараш // Педология. Новый век. – 2000. – № 4. – 187-192, 142.

УДК 364.26:316.144

Н.В. Черноусова, Е.А. Берецкая

Сибирский государственный индустриальный университет

РЕЗЕРВЫ И БИОРЕСУРСЫ ЗДОРОВЬЯ НАСЕЛЕНИЯ РОССИИ

Рассмотрены уровни, специфика, механизмы функционирования биоресурсов здоровья населения, определены их место и роль в сохранении здоровья граждан Российской Федерации.

Проблема сохранения здоровья людей приобрела в настоящее время глобальное значение. Нам необходимо осмыслить и понять, как бороться с причинами, которые порождают болезни. Не менее важно знать и те защитные механизмы, которые стоят на страже здоровья. Природа наделила человека достаточно эффективными биологическими системами защиты, но их возможности не безграничны, и от самих людей во многом зависит сохранения здоровья.

Биоресурсы здоровья населения можно разделить на несколько уровней:

- биологические защитно-приспособленные системы отдельного организма;

- экологические отношения, обеспечивающие приспособление человеческой популяции к изменяющимся условиям среды обитания;

- социальные меры защиты здоровья населения, осуществляемые государством и общественными организациями.

Все эти уровни взаимосвязаны между собой, наблюдается тенденция проникновения каждой сферы влияния в другую область. Отсюда можно говорить о глобальности стратегическом значении сохранения здоровья людей.

В это же время каждый уровень имеет свою специфику, свои конкретные задачи и способы их решения. Понятие биоресурсов здоровья населения прослеживает исторический путь развития от лечения отдельного человека до обеспечения здоровья больших и малых популяций людей и создания программ всеобщего оздоровления человека.

Классификация адаптивно-компенсаторных механизмов приспособления организма к изменяющейся среде существования объединяет две концепции патологии: реактивную и приспособительную. Адаптивно-компенсированные механизмы приспособления включаются тогда, когда защитные системы организма не могут обеспечить защиту от повышенных нагрузок среды. Особо актуальное значение это приобретает в условиях загрязнения атмосферы различными техногенными выбросами. При этом реакция со стороны организма человека у всех индивидуальна. На примере изучения ответной реакции организма в условиях *in vitro* у работников алюминиевого производства было установлено, что различные концентрации фтористого водорода (основного компонента химического загрязнения микроклимата электролизных цехов Новокузнецкого алюминиевого завода) вызывают различную реакцию иммунокомпетентных клеток у рабочих. Было отмечено, что имеют значение такие критерии как:

- возраст человека;

- профессиональный стаж в конкретных условиях;

- концентрация реагента и индивидуальная реактивность.

Биоресурсы каждого конкретного человека могут быть оценены с позиции адаптивно-приспособительных механизмов в любых производственных условиях с использованием набора тестов по изучению конкретных опасных производственных факторов.

Это вполне доступно, но мало распространено, так как существует некоторая незаинтересованность руководителей производства в выявлении людей, которым профессиональные условия среды обитания противопоказаны с позиции сохранения здоровья. Также непонимание столь существенной проблемы приводит к тому, что человек рано приобретает профессиональные заболевания, в расстройстве приходят защитно-адаптивные механизмы, человек плохо себя чувствует, часто болеет. В такой ситуации сотрудник часто вынужден быстро увольняться с данного производства. В противном случае резервные возможности организма растрачиваются на преодоление неблагоприятных условий труда или быта, что приводит к возникновению заболеваний различных направлений.

Состояние здоровья населения Российской Федерации настоятельно диктует необходимость осмысливания окружающих нас биоресурсов. В неблагоприятных условиях существования защитные механизмы нашего здоровья быстро истощаются. А резервы здоровья как раз и обеспечивают те механизмы, которые более всего подвержены влиянию окружающей среды. Это:

- иммунитет;
- система репарации;
- биоэнергетика человека;
- адаптационные факторы.

Нормальная жизнедеятельность человека и его взаимодействие с явлениями окружающей среды ограничены количественно и качественно. Одни взаимодействия полезны для здоровья, другие – вредны. Сохранить благоприятный баланс – задача, прежде всего, самого человека. Работа на износ приводит к преждевременному старению и сокращению продолжительности жизни. Естественная убыль численности населения в больших масштабах говорит о серьёзных искажениях миропонимания и предназначения явления *Homo sapiens* на планете Земля.

Глобальное воздействие биологических факторов на биоресурсы здоровья людей представлено тем же заселением тела человека большим количеством представителей макро- и микромира, в частности: вирусами, бактериями, грибами, простейшими, гельминтами, которые своё жизнеобеспечение

осуществляют за счёт другого организма и, конечно, забирают его жизненные силы (не считая симбионтов). Ослабление защитных сил организма приводит к более быстрому размножению различных паразитов, что также приводит к возникновению различных заболеваний. И только совершенствование резервных возможностей организма может обеспечить внутреннюю чистоту сред нашего тела. Это тоже залог здоровья. И это надо совершенствовать.

При рассмотрении проблемы совершенствования защитных механизмов в сохранении биоресурсов здоровья человека необходимо учитывать и социальные условия, определяющие уровень и качество жизни. Благосостояние населения, его просвещенность относительно позиций здоровья, жизненные приоритеты, образ жизни и духовные ценности – те необходимые факторы, которые должны поднять статистику здоровья на более высокий уровень. Пока не изменится сознание человека, мы будем иметь то, что имеем. Поэтому решение глобальных проблем, связанных с биоресурсами и резервами здоровья населения нужно начинать с установок конкретного человека. А переосмысливать свое существование гражданам Российской Федерации сегодня просто необходимо.

УДК 130.2:8:008

А.В. Марунов

Сибирский государственный индустриальный университет

РУССКАЯ ФИЛОСОФСКАЯ ПРОЗА ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА КАК ПАРАДИГМА РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ

Рассмотрено важное для понимания пути развития современной России влияние отечественной философии на становление и развитие русской философской прозы первой половины XIX века.

Многие произведения русской литературы прошлого и современности характеризуются сегодня как философские. Неточное употребление этого термина серьезно затрудняет изучение философской прозы, возникающей и существующей на границе фило-

софского познания и собственно художественного творчества. Разгадку философской прозы как гибридного образования следует искать как в специфике собственно искусства, так и в самой философии.

В данной статье мы попытаемся выявить влияние отечественной философии на становление и развитие русской философской прозы первой половины XIX века. Для России эта проблема имеет большое значение в связи с тем, что ее историческое и культурное развитие не укладывается в традиционные схемы и образцы. Понимание специфики и значения русской философии в рамках мирового философского процесса в значительной степени связано с пониманием серьезных различий между формами западного и русского философствования.

Отличительной чертой отечественной философии является специфика самого стиля философствования. Если в западной философии, начиная с XVII в., господствовал чисто рациональный, «научный» метод изложения, то в русской философской традиции рационалистический стиль никогда не был основным. Более того, многие мыслители решительно отвергали его как ложную форму философского познания, не позволяющую достичь до сути главных проблем бытия.

В русском духовном характере образное, художественное, интуитивное отношение к миру обладало явным преимуществом перед абстрактно-образным его освоением, поэтому и в философии ведущим оказался эмоционально-образный стиль философствования, отдающий предпочтение ярким художественным образам и аналогиям, интуитивным прозрениям, а не строгим логическим рассуждениям [5].

Все это позволяет объяснить интерес к такому феномену в истории отечественной философии как русская философская проза первой половины XIX века, представленная именами Любомудров, В.Ф. Одоевского, Н.В. Станкевича, Д.В. Веневитинова и др. Именно их усилиями была заложена стилевая и содержательная основа, определившая своеобразие русской философской традиции, фундаментом которой стало глубинное родство отечественной философии и литературы.

Русская литература первой половины XIX века и русская литература в целом развивались под знаком философии, что в большой

степени определяло особенности общекультурного развития этой эпохи.

Философия захватывает все стороны русской жизни, активно вторгается в литературу, науку, искусство, педагогику. Присутствие философской мысли в научном трактате, в статье, в учебнике, в прозаическом литературном произведении было заявкой на общекультурную доброкачественность и актуальность.

Общественное сознание передовой русской интеллигенции после подавления движения декабристов обнаружило стремление уйти в область философских исканий, интеллектуализироваться, откликаться на все прогрессивные тенденции в науке. В.Г. Белинский в статье о М.Ю. Лермонтове XIX век называл веком рефлексии, считая, что безверие людей, охлаждение их к жизни – это результат «переходного состояния духа, в котором для человека все старое разрушено, а нового еще нет, и в котором человек есть только возможность чего-то действительного в будущем и совершенный прирост в настоящем» [2].

В критике и эстетике возрастает интерес к проблеме мечты, идеала. Идеал эпохи носит всеобщий характер и, обладая интенсивностью и яркостью художественного образа, способствует проникновению во внутренний мир человека, стремясь зафиксировать утрату гармонии в окружающем мире.

В русской культурной традиции первой половины XIX века существовал широкий круг литераторов, способных к философскому постижению действительности. По мысли В. Кожина, «русская эстетическая мысль развивала традиции немецкой классической эстетики, воплотившейся прежде всего в трактатах Канта, Гегеля, Шеллинга, и теоретических размышлений Гете и Шиллера» [7]. Речь идет, конечно, не о простом продолжении, но о творческом развитии, которое включает в себя и существенную полемику, и диалектическое отрицание традиции на русской почве.

Следует заметить, что «философизация» русской культуры в целом и литературы, в частности, не была абсолютно новым явлением в период после 1825 года, и этому есть свое объяснение. С. Шевырев, стоявший на эстетических позициях, характерных для кружка Любомудров, в статье «О критике вообще и у нас в России» замечал о своеобразии русской национальной художественной мысли: «Там в Западной Европе творцы поэты открывают начало литературы: здесь критик есть первый ее начинатель. Там является По-

эзия без сознания, по вдохновению... здесь совершенно обратно, здесь Критика в начале, Поэзия за нею...» [9]. После 1825 года философское течение в русской литературе обретает новое качество, становится более социально и теоретически осознанным, приобретает своих выразителей.

Огромная роль в становлении русской философской прозы, наряду с поэзией и эстетикой, принадлежит группе литераторов, объединившихся в так называемый Московский кружок Любомудров. Творчество участников этого кружка, в частности, В.Ф. Одоевского в 20-е годы XIX в. представляет собой первый на русской литературной почве опыт создания философской прозы. Е.А. Баратынский в середине января 1826 года писал А.С. Пушкину: «Надо тебе сказать, что московская молодежь помешана на трансцендентальной философии» [1].

Перед русской прозой встала задача освоить немецкую философию и на этом фундаменте создать качественно новый тип прозы, что привело «к перестройке не только ряда категорий эстетики» [8], но и ее форм, стремящихся к логически связной системе опосредованных выводов, заключенных в основном в художественных образах.

Речь шла не о том, чтобы сблизить сферы философии и литературы, перелить в прозу философское содержание, освоить «философский» стиль мышления, хотя и это имело место, но о том, чтобы закрепить за философией ведущее место, создать прозу, в которой все организуется рационально выраженной и сформулированной идеей, а не способом образного мышления писателя.

Немецкое Любомудрие возбуждало если и не общее сочувствие, то, по крайней мере, любопытство у молодого поколения, которое обратилось к первоисточнику и читало немецкую эстетику на языке оригинала. Немецкая философская терминология широко распространилась в России: не было книги, журнальной статьи, где незаметно было бы ее влияние. «Но удивительно, – замечал И.В. Киреевский, – что когда мы вникаем несколько внимательнее в это всеобщее распространение философских знаний, то увидим, что настоящий источник его находится не в изучении философских писателей, не в усвоении тех или других систем, но, так сказать, в том воздухе, которым мы дышим» [6, с. 42].

После разгрома декабристов передовая русская мысль начинает испытывать давление и опеку реакционной государственной ма-

шины. Ища выхода из тупика, дворянская интеллигенция не стремилась к чистому отвлеченному знанию, как это было в Германии, а, побуждаемая стремлением выжить в обстановке реакции, приходит к социальной философии действия через гегельянские и шеллингианские философские системы. В этот период может показаться, что русская интеллигенция жила только теоретическими интересами. Но это не совсем так. Мятущееся сознание стремилось найти точку опоры для миропонимания и, найдя ее в немецкой философии, устремилось к разрешению первоочередных проблем русской духовной жизни.

Вопрос о будущем русского народа в ряду других наций мира, с особой остротой поставленный с позиций философии истории П.Я. Чаадаевым, а также борьба за свободу личности – таковы главные проблемы русской общественной жизни после 1825 года. Вот как оценивал А.И. Герцен политическую обстановку этой эпохи: «Первые десять лет после 1825 г. были страшны не только от открытого гонения всякой мысли, но от полнейшей пустоты, обличившейся в обществе; оно пало, оно было сбито с толку и запугано. Лучшие люди разглядели, что прежние пути развития вряд ли возможны, новых не знали. Серое осеннее небо тяжело и безотрадно заволочло душу» [4].

Поиск новых идеалов, обращение к проблемам развития внутренней духовной жизни личности, стремление выработать новое мирозерцание, осознать новые цели общественной жизни – таковы основные проблемы русской культуры конца 1820-х – 1830-х годов. Это была эпоха напряженных философских и нравственных поисков. Эстетический идеализм и натурфилософия Шеллинга больше всего отвечали этим настроениям. Русская культура выбрала путь самопознания личности и проникновения в сущность природы, дающий возможность индивиду спроецировать эти духовно-философские искания на практическую деятельность. «Самопознание, – писал Д.В. Веневитинов, – вот идея, одна только могущая одушевить вселенную, вот цель и венец человека...» [3].

Эпоха «общественного недуга», как ее называл В.Г. Белинский, сказалась в творчестве писателей-любомудров с огромной силой. Оно вобрало в себя горечь и тревогу людей, переживших крушение декабристских идеалов, поставивших лично для себя и для государства вопрос о праве на насилие. В их творчестве прозвучали мотивы страдания и тревоги за человечество. Трагические условия

русской действительности тех лет естественно и неотвратимо вызвали в прозе и поэзии 1820-1850-х годов настроения душевной скорби, безысходной тоски, жажду углубленного самоанализа, рефлексии. Творчество любомудров включалось в общекультурный контекст философских поисков, способствующих пробуждению общественного самосознания.

Постепенно наступает время, когда рефлексия превращается в более логизированное явление, приобретает философский характер, поэтому и литература переживает своеобразную эволюцию, интеллектуализируется и осваивает не просто философскую терминологию, но философский способ мышления, который проникает в ткань художественного образа. Идея не только не заслоняет собой живой образ, но часто содействует его возникновению. Философское мышление, проникшее в художественный образ, устанавливает между эстетическим субъектом и объектом новые связи и соотношения. Именно в области философии, эстетики и литературы осуществляются в русской культуре поиски возможностей целостного проявления личности. Так, И.В. Киреевский в «Обзрении русской словесности за 1831 год» замечал: «Между тем как в других государствах дела государственные, поглощая все умы, служат главным мерилом их просвещения, у нас неусыпные попечения прозорливого Правительства избавляют частных людей от необходимости заниматься политикой, и таким образом, единственным указателем нашего умственного развития остается литература. Вот почему в России следовать за ходом словесности необходимо не только для литераторов, но и для каждого гражданина, желающего иметь какие-нибудь понятия о нравственном состоянии своего отечества» [6, с. 133].

В эстетике и в литературе личность стремится найти гармонию, единство разума, воли и действительности. «Поэзия и философия – вот душа сущего», – восклицал Н.В. Станкевич [11, с. 197]. Теоретическая мысль, сколь бы могущественной она ни казалась, никогда не играла в эту эпоху самоценную роль. Философией увлекались, ее изучали, видели в этой науке ключ ко всем тайнам бытия. Но вот характерное признание Н.В. Станкевича в письме к Я. М. Неверову: «Философию я не считаю моим призванием; она, может быть, ступень, через которую я перейду к другим занятиям...» [11, с.158-159]. Далее он замечал: «Деятельность <...> вот одно прибежище мне!» [11, с.170]. Подобные же мысли высказывали в разное

время Д.В. Веневитинов и В.Ф. Одоевский, их постоянно мучила неполнота самоосуществления. Философия была для них «вратами в мир действительный», была «горнилом», через которое можно было «провести... статью за статьей прежнего кодекса» (Герцен). Таково типичное понимание роли и значения философской мысли для общественного и художественного развития России первой половины XIX века.

Развитие философии мыслилось лишь в том направлении, которое открывало пути к решению трудных и сложных проблем современного общественного бытия. «Живя среди абстракций и варварства, – вспоминал это время Н.И. Сазонов, – мыслящее меньшинство русской молодежи, воодушевленное любовью к родине и свободе, с неутомимым рвением искало выхода, который примирил бы ее с народом» [10]. Именно в русской эстетической мысли, основанной на немецкой философии, начало возрождаться свободолюбие.

Таким образом, процесс формирования русской философской прозы неразрывно связан с ведущей тенденцией общественной мысли 1810-1850-х годов к выявлению философии личности и истории, с внедрением проповеднического и публицистического начала в литературу. Общий процесс поиска смысла бытия, универсальных идей, атмосфера бурных кружковых споров вокруг наследия немецкой философии – все это способствовало внедрению философии в искусство.

Процесс рождения и утверждения оригинальной русской прозы был неразрывно связан с поиском «общих начал» бытия, с циклизацией малых форм и жанров, с освоением дидактико-риторических форм высказывания. Эти два процесса тесно переплетались в эпоху жгучих дискуссий о правах и обязанностях личности. Философская проза в этом смысле стала формой времени и художественной лабораторией общественно-философских поисков.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баратынский Е.А. Стихотворения, поэмы, проза, письма [Текст] / Е.А. Баратынский. – М., 1951. – С. 292.
2. Белинский В.Г. Собрание сочинений: В 9 т. [Текст] / В.Г. Белинский – М., 1981. – Т.4. – С. 253.
3. Веневитинов Д.В. Избранное [Текст] / Д.В. Веневитинов. – М., 1956. – С. 182.

4. Герцен А.И. Собрание сочинений: В 30 т. [Текст] / А.И. Герцен. – М., 1956. – Т. 9. – С. 288.
5. Евлампиев И.И. История русской философии [Текст] / И.И. Евлампиев. – М., 2002. – С. 5.
6. Киреевский И.В. Полное собрание сочинений [Текст] / И.В. Киреевский. – М., 1911. – Т. 2. – С. 42.
7. Кожин В.В. Немецкая классическая эстетика и русская литература [Текст] / В.В. Кожин // Традиция в истории культуры. – М., 1974. – С. 191.
8. Манн Ю.В. Русская философская эстетика [Текст] / Ю.В. Манн. – М., 1969. – С. 5.
9. Шевырев С. Теория поэзии в историческом развитии у древних и новых народов [Текст] / С. Шевырев // Московский наблюдатель. – 1835. – Ч. 1. – С. 493.
10. Сазонов Н.И. Философия и общественная жизнь в России [Текст] / Н.И. Сазонов // Литературное наследство. – М., 1941. – Т. 41. – С. 196.
11. Станкевич Н.В. Переписка [Текст] // Николай Владимирович Станкевич. Переписка его и биография, написанная П.В. Анненковым. – М., 1857. – С. 197.

II. СОЦИАЛЬНЫЕ ОТНОШЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ: ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

УДК 316.444.54:364:331.446.4

М.В. Дронзикова

Кузбасская государственная педагогическая академия

ФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Рассмотрены сущность, причины, физиологические механизмы профессионального выгорания, обозначены важные для руководителя симптомы проявления данного психосоматического состояния в рабочем коллективе.

О синдроме эмоционального выгорания впервые заговорили за рубежом около 40 лет назад. В то время его обозначили словом «burnout», что переводится как сгорание, затухание горения, выгорание [4]. Первоначально под термином «выгорание» подразумевалось состояние изнеможения. Позже симптоматика всё больше расширялась, и учёные стали связывать это явление с психосоматическим состоянием.

В настоящее время исследователи выделяют более 100 симптомов эмоционального выгорания. В нашей стране понятие «синдром профессионального выгорания» введено в психологическую практику не так давно, и, как считается, данная проблема не получила должного внимания [2].

Замечено, что симптоматика профессионального выгорания может быть «инфекционной» и проявляться не только у отдельных работников. Нередко встречается профессиональное выгорание организаций, которое проявляется в том, что у подавляющего большинства сотрудников присутствует внутреннее физическое или эмоциональное состояние с одними и теми же симптомами, а также одни и те же формы поведения [6].

При сравнении всех определений профессионального выгорания можно сказать, что данный синдром возникает в результате

внутреннего накапливания отрицательных эмоций при постоянно увеличивающейся монотонной нагрузке без соответствующей «разрядки» или «освобождения» от них. По существу, профессиональное выгорание – это дистресс и потеря мотивации. В современном обществе человек часто оказывается в ситуации действия многочисленных психоэмоциональных стрессоров.

В процессе эволюции в животном мире выработались специальные механизмы, обеспечивающие адаптацию организма к изменяющимся условиям окружающей среды [1]. У человека и высших животных эти механизмы обеспечивали реакции борьбы или бегства.

Современный человек из-за социальных ограничений не может реализовать эту реакцию, которая длительное время являлась главным средством выживания. Естественный способ отреагирования эмоции «страх – бегство» – прерывается. Прерванная эмоция никуда не уходит. Она запечатлевается в памяти вместе с образом любой травматической ситуации и ее деталями (цветом, запахами, звуками и т.д.).

Любая из этих деталей может в будущем стать сигналом к запуску дистрессовой реакции. А дистрессовая реакция – это и есть та запись в памяти, которая представляет собой клубок из мыслей и чувств, является результатом прерывания процесса отреагирования эмоции и приводит к стереотипизации восприятия и поведения [3].

Физиология данного процесса идет двумя путями.

Первый путь – *гуморальный*. Организм вырабатывает большие дозы адреналина, который спазмирует периферические кровеносные сосуды в коре больших полушарий мозга, кровь приливает к крупным мышцам и человек, во – первых, не может думать в дистрессе, а во-вторых, накапливающиеся в организме продукты деятельности стрессовых механизмов приводят к разрушению саморегуляции, сбивая биологические ритмы людей, изменяя гормональные и иммунные функции стрессированного организма, а также и генетический аппарат, что создает угрозу и генофонду человека [5].

Второй путь – *нейрогенный*. Адаптационные процессы начинаются на уровне рецепторов, охватывая и все нейронные уровни сенсорной системы, так как функциональной единицей нейросети является нейрон (рисунок 1).

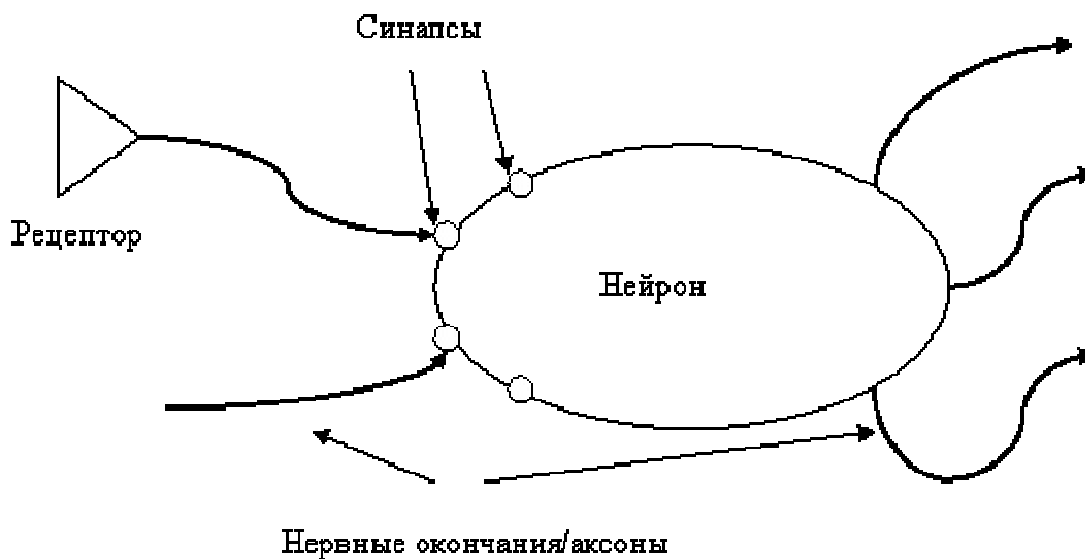


Рисунок 1 – Синаптические контакты для передачи возбуждения между рецептором и нейроном.

Внешние (для нейрона) сигналы поступают по цепям (нервным окончаниям) на синапсы (область контакта (связи) нервных клеток (нейронов) друг с другом).

Синапс принимает импульс и передает возбуждение в нейрон, а оттуда дальше по назначению. Для любого нейрона существует пороговая сила для возбуждения, а также в нейроне и синапсе происходят только однонаправленные суммирующие процессы.

При рассмотрении следующей схемы (рисунок 2), изображающей соединение нескольких нейронов, можно увидеть, что толщиной соединительных линий показываются активные связи передачи возбуждения.

Чем толще линия, тем вероятнее, что импульс вызовет возбуждение последующего нейрона и возбуждение от «старта» достигнет «финиша». Такая сложная организация обеспечивает весьма тонкий контроль обработки информации.

Это оптимальная картина и фактически можно говорить о проторении возбуждения. Адекватное состояние психики – это все сбалансированные линии между нейронами, идущие от старта к финишу

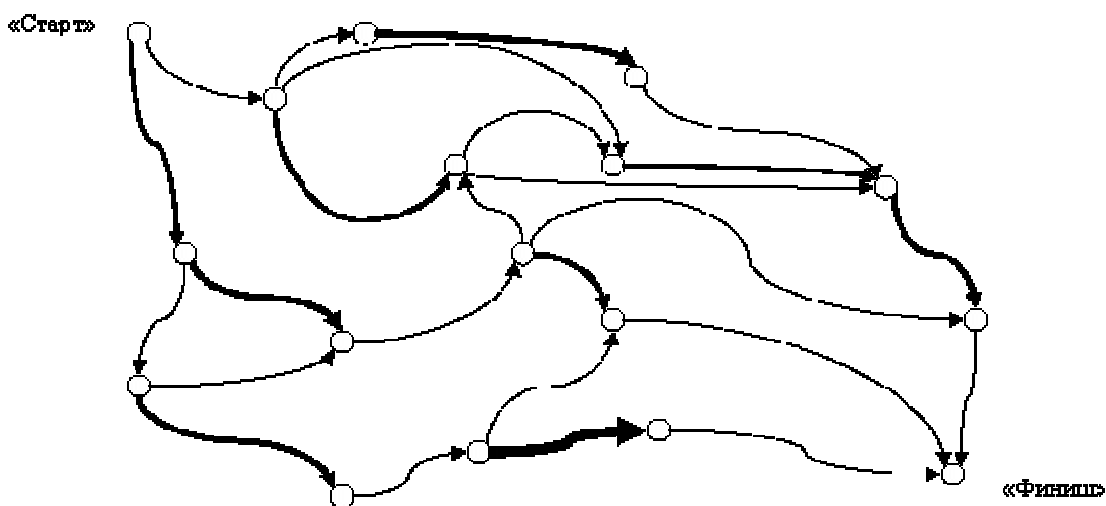


Рисунок 2 – Схема сети нейронов в коре головного мозга, проводящих возбуждение

Дистресс возникает при длительном монотонном воздействии на одни и те же зоны коры больших полушарий. В силу дистресса, естественная конфигурация может иметь существенные отклонения от оптимальной (рисунок 3).

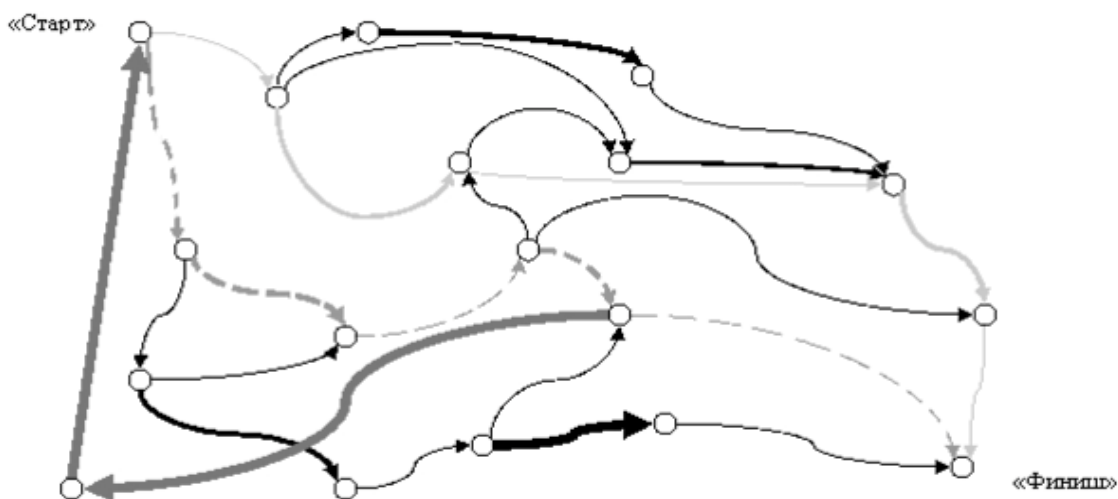


Рисунок 3 – Схема сети нейронов в коре головного мозга, нарушенная в результате дистресса. Темно серые стрелки возвращают возбуждение к началу.

На данном рисунке видно, что темно-серые линии устойчиво возвращают возбуждение к началу. Эта картина показывает ту за-

пись в памяти, тот стереотип, который возник в результате дистресса. В отсутствие этой конструкции, возбуждение бы происходило по пунктирному маршруту и достигло финиша. Мозг зациклен на одной проблеме, работают одни и те же пути, по которым идет сигнал от внешних раздражителей.

При прохождении возбуждения по одному и тому же маршруту не удовлетворяется еще один жизненно важный безусловный рефлекс – ориентировочный, или, по-И.П. Павлову, рефлекс «Что такое?» (если не сориентируешься, то не выживешь).

При отсутствии данного рефлекса человеку становится скучно и не интересно, так как всю старую информацию человек знает или, в результате уже закливания проблемы в коре больших полушарий, не хочет ее больше получать. Возникает эмоциональная отстранённость, полное исключение эмоций из сферы деятельности. Почти ничего не волнует, не вызывает эмоционального отклика. Это уже черты приобретённой защиты. Появляется демонстративная форма эмоциональной отстранённости: «мне наплевать на вас». Хотя в других сферах человек может жить вполне благополучно. Реагирование без чувств – наиболее яркий симптом выгорания – профессиональная деформация личности.

Это и есть потеря мотивации, касающейся именно профессиональной сферы. Стереотипы или старая информация не возбуждает нервную систему, «ходят по кругу».

Если достижение «финиша» все же необходимо, то оно сможет произойти только после того, этот как путь (заезженный) отключится (произойдет торможение). И вот тогда возбуждение сможет пойти пунктирным либо светло-серым маршрутом и достичь заветной цели.

Окружающий мир постоянно меняется, поэтому в нём могут успешно жить лишь те, кто быстро и целесообразно отвечает на эти изменения. Но когда организму поставляются длительные, однообразные и завышенные нагрузки, которые воздействуют на одни и те же зоны коры больших полушарий, вызывая переутомление, мозг выключается, так как каждая нервная клетка имеет свой предел работоспособности, нагрузки, предел для раздражений, дальше которого наступает истощение клетки.

При наступлении истощения в коре головного мозга появляется запредельное торможение (охранительное), напоминающее сон отключение, имеющее целью сохранить нейронам коры головного

мозга жизнь. В такой ситуации необходим отдых или переключение на другую деятельность. Когда действие постоянного раздражителя прекращается, абсолютная чувствительность сенсорной системы достаточно быстро восстанавливается. Поэтому, всем жертвам профессионального выгорания можно и нужно обеспечить приток свежих, ярких мотивов. И, если учитывать суммирующую сущность нейросети, то понятна цель «лечения» – равномерное усиление всех нейронных связей до уровней, превышающих «стереотипные» связи.

На рисунке 4 показано равномерное усиление всех нейронных связей достигающих финиша.

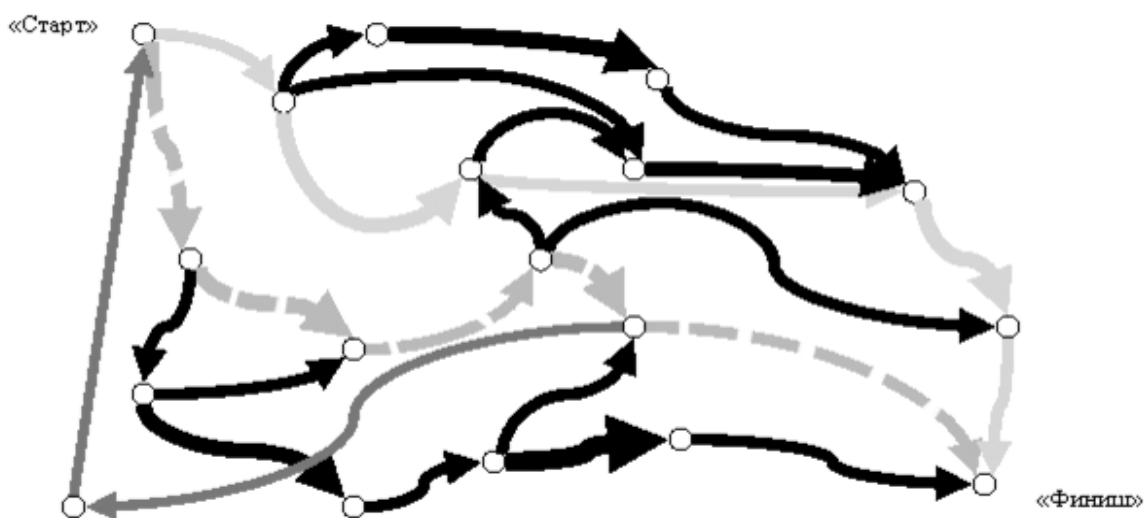


Рисунок 4 – Схема сети нейронов в коре головного мозга, выделенная после дистресса

Ниже приводятся симптомы, характерные для профессионального выгорания [6].

1. Чувство хронической усталости, раздражительность по несущественным причинам, приводящая к эмоциональным вспышкам, после которых состояние хронической усталости на какое-то время усиливается.

2. Нарушение сна. Затруднение засыпания в связи с неприятными воспоминаниями, несущими в себе потенциальную угрозу. Частые ночные просыпания с ощущениями значительного психоло-

гического дискомфорта, тревогой, оживлением явлений, несущих в себе потенциальную угрозу.

3. Чувство физической слабости, разбитости.

4. Значительное снижение креативности, выражающееся в отсутствии новых идей, интересных мыслей. Жизнь и ситуация, в которой пребывает человек, кажется ему скучной, однообразной, лишенной интереса и смысла, воспринимается как нечто очень надоевшее и давно знакомое.

5. Отрицательная самооценка, вызывающая по механизму психологической защиты проекцию вины на окружающих, проявляясь в придирках по мелочам и в желании таким образом отвлечься от своих внутренних проблем.

6. Желание уединиться. Раздражение по поводу телефонных звонков, прихода гостей и всего того, что требует дополнительной активации, концентрации внимания, эмоционального включения.

7. Непрогнозируемость развития событий, неожиданные изменения в различных сторонах жизни, кризисные ситуации.

При понимании деятельности мозга и представлении картины заезженных стереотипов, любой руководитель может грамотно избежать и обойти этот «недуг» в своем рабочем коллективе.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бойко В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении [Текст] / В. В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 434 с.

2. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика [Текст] / Н. Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с.

3. Кордуэлл М. Психология А-Я. Словарь справочник. [Текст] / М. Кордуэлл. – М.: ИНФО, 1998. – 246 с.

4. Орел В.Е. Феномен выгорания в зарубежной психологии. Эмпирическое исследование [Текст] / В.Е. Орел // Психологический журнал. – М.: Наука, 2001. – Т. 20. – № 1. – С. 16-21.

5. Ронгинская Т.И. Синдром выгорания в социальных профессиях [Текст] / Т.И. Ронгинская // Психологический журнал. – М.: Наука, 2002. – Т. 23. – № 3. – С. 85-95.

6. Самоукина Н.В. Синдром профессионального выгорания [Текст] / Н.В. Самоукина // Управление персоналом, российский опыт. – М.: МГУ, 2000. – С. 201 - 215.

УДК 378.14:659

Л.Н. Федотова

Московский государственный университет

Е.Г. Лашкова

Сибирский государственный индустриальный университет

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «РЕКЛАМА И СВЯЗИ С ОБЩЕСТВЕННОСТЬЮ»: ВЗАИМОСВЯЗЬ КОМПЕТЕНЦИЙ И УЧЕБНОГО ПЛАНА

Рассмотрены проблемы определения структуры и содержания профессиональной подготовки бакалавров и магистров по специальности «Реклама и связи с общественностью». Сформулированы педагогические условия формирования готовности специалиста по рекламе и связям с общественностью к социально-ответственной деятельности в обществе.

Минюстом зарегистрирован Стандарт третьего поколения для подготовки студентов по специальности «Реклама и связи с общественностью», регламентирующий основные «степени свободы» для вузов, осуществляющих подготовку магистров. На подходе, исходя из тех соображений, что с 2011 г. вузы России должны перейти на двухуровневую подготовку студентов, Стандарт для подготовки бакалавров. «Степень свободы» вузов велика: до 50% учебного плана для бакалавров вуз отныне может насыщать вариативной частью, исходя из своих особенностей; эта доля для магистров возрастает до 70%; сам набор *модулей* (как мы понимаем этот термин: названия парадигмального, концептуального, выстроенного в одной логике набора дисциплин) – утверждается Ученым Советом вуза. Остается жестким требование обеспечить компетенции выпускника на выходе из вуза.

Но эта «степень свободы» вызывает среди профессионалов, работающих на ниве образования в выше отмеченных областях, бурные дискуссии. Действительно, хотелось бы иметь перечень дисциплин для бакалавриата более или менее общих для вузов, так как новый подход к мобильности студентов в образовательном пространстве страны (и мира) предусматривает возможность для бака-

лавра поступать в магистратуру не только своего вуза, но вуза другого (и даже вуза другой страны). Эта ситуация не фантастична, поскольку это расширяет возможности кафедры по приему в магистратуру лиц из других вузов. Значит, поступающие окажутся *поразному* подготовленными и потребуются дополнительное «сито» – в виде вступительных экзаменов или вводных курсов (что при дефиците учебного времени было бы, по крайней мере, не похозяйски), чтобы как-то уровнять их подготовку.

Исходя из этих соображений, на XIV Всероссийской конференции заведующих кафедрами рекламы, связей с общественностью и смежных специальностей, которую ежегодно собирает Ассоциация коммуникативных агентств России и патронирует вице-президент АКАР доктор филологических наук, профессор В.А. Евстафьев, состоявшейся 8-10 апреля 2010 г. в Москве, прозвучала мысль, что профессиональное сообщество разработает свои предложения по приблизительной унификации набора дисциплин, их содержательного наполнения, подключив к этому процессу Комиссию по образованию АКАР. Данная работа авторов – попытка в этом направлении. Обратимся к набору модулей и их «закрытием» дисциплинами, как он сформулирован в Стандарте для бакалавров, разработанном МГИМО.

Модуль 1. *Коммуникология*: Основы теории коммуникации; Социология массовых коммуникаций; Психология массовых коммуникаций; Теория и практика массовой информации.

Модуль 2. *Интегрированные коммуникации*: Основы интегрированных коммуникаций (рекламы и связей с общественностью).

Модуль 3. *Менеджмент*: Основы менеджмента; Организация работы отделов рекламы и связей с общественностью.

Модуль 4. *Маркетинг*: Основы маркетинга; Маркетинговые исследования и ситуационный анализ.

С чем здесь хотелось бы по diskutieren?

1. В случае с первым модулем мы имеем анализ коммуникационной среды, где осуществляется профессиональная сфера деятельности, реклама и связи с общественностью (далее СО). В принципе, можно было бы так и назвать его «Коммуникационная среда деятельности в области рекламы и СО», потому что термин «коммуникология» используется и применяется далеко не всеми теоретиками и практиками, работающими в этой сфере.

2. Если мы обратимся к последнему варианту еще не утвержденного Стандарта, то мы находим описание области профессиональной деятельности и там справедливо упомянута такая область как «общественное мнение». Где же эта область в первом модуле? А сегодня говорить о рекламе и СО без упоминания самого объекта воздействия, по меньшей мере, ошибочно.

3. Обратим внимание на названия дисциплин «Социология массовых коммуникаций» и «Теория и практика массовой информации». Они перешли сюда из Стандарта второго поколения и уже, по мнению многих преподавателей, которые имеют отношение к данным дисциплинам, демонстрируют возможности для повторов, дублирования содержания, а иногда и текстуального совпадения описания проблематики. В этом есть глубокие исторические корни: в свое время, когда весь мир уже пользовался термином «массовые коммуникации» в советской литературе был в ходу термин «средства агитации и пропаганды»; потом они медленно трансформировались в «средства информации и пропаганды»; потом этот термин редуцировался до «средства массовой информации». И все-таки сочетание *теории* и *практики* возможно, скорее, со *средствами, деятельностью*. Теоретики журналистики пользуются в таких случаях названием «теория и практика СМИ». Но даже если сегодня остается дисциплина с таким названием, следует очень четко развести предмет «Социологии массовой коммуникации» и «Теории и практики СМИ», и, может быть, на стадии написания примерных программ специально озаботиться разграничением «полномочий».

Модуль два не выдерживает никакой критики. Название дисциплины повторяет название модуля, который этой дисциплиной и исчерпывается. Понятно, что само название должно в данном случае подразумевать объединение определенных шагов по продвижению результатов деятельности, и в этом смысле «*Интегрированные коммуникации*» были бы лишь частью таких технологий. По-видимому, такую возможность и следует заложить в основу учебного плана вузам, который в любом случае будут утверждать сам набор модулей на своих Ученых Советах.

И третий, и четвертый модуль расписаны слишком экономно и, по-видимому, вузам предстоит большая работа по наполнению вариативной части подготовки студентов по профилям подготовки (как перечисленным в Стандарте, так и имеющимся в наличии среди всех вузов страны).

Для определения вариативной части подготовки бакалавров изначально следует решить, в каких направлениях и сферах деятельности может, и будет работать будущий бакалавр. Направлений, по меньшей мере, два. Это рекламные агентства. Вторая сфера деятельности бакалавра – это работа в линейном бизнесе, в организациях и на предприятиях по продвижению на рынок товаров и услуг, предлагаемых этими фирмами. Сейчас такие должности в организациях называются «менеджер по рекламе/связям с общественностью фирмы X» или «сотрудник отдела маркетинга и рекламы/связей с общественностью фирмы X». Причем эти предприятия могут быть любого уровня: малого, среднего и крупного.¹ И это, кстати, прозвучало со всей очевидностью на XIV Всероссийской конференции заведующих кафедрами рекламы, связей с общественностью и смежных специальностей.

С учетом вышесказанного авторы предлагают следующие модули и их наполнение *для бакалавриата*:

1. Реклама и СО как виды деятельности.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Реклама и СО в коммерческой сфере»; «Реклама и СО в некоммерческой сфере»; «Реклама и СО в сфере политики».

Дисциплины по выбору студента² (каждая по 1 зачетной единице): «Реклама и СО в отрасли X»; «Реклама и СО в отрасли Y»; «Реклама и СО в отрасли Z»; «Социальная реклама и социально ориентированные «связи с общественностью» в современном обществе»; «Реклама и СО в отрасли X».

2. Реклама и СО как производственный цикл.

¹ Говоря, например, о брендинге, Уолли Олинс (Wally Olins), крупнейший мировой эксперт в области nation identity, основатель бренд-консалтингового агентства Wolff Olins, отмечает: «Брендинг распространился далеко за пределы коммерции. Сегодня он внедрился в такие сферы, как спорт, искусство, образование и благотворительные учреждения. Причина этого кроется в возросшей конкуренции во всех этих областях. Жесткая конкуренция, в свою очередь, означает больше выбора. А когда у людей становится больше выбора, компаниям приходится уделять больше внимания тому, как они преподносят себя публике. Вот почему брендинг охватил практически все сферы деятельности». См.: Пуртов А., Филимонова Е. Уолли Олинс о брендинге территорий // Identity. 2006. № 6. С. 64. Понятно, что брендинг в данном случае – лишь частный пример. Это в такой же степени относится в целом к рекламе и связям с общественностью.

² Дисциплины по выбору студента формируются а) исходя из особенностей вуза; б) из наличия преподавателей по дисциплинам; в) из требований «места и времени» – так, например, брендинг территорий может быть очень актуален в городе, который имеет мощное производство, заинтересованное в иностранных инвесторах, и где размещается вуз, и, или, скажем, он актуален в преддверии Олимпиады в Сочи.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Менеджмент в рекламе и СО»; «Техника переговоров / Деловое общение»; «Разработка и производство рекламы и СО»; «Виды рекламоносителей, виды СО, интегрированные коммуникации»; «Интернет-технологии».

Дисциплины по выбору студента (каждая по 1 зачетной единице): «Основы предпринимательства»; «Психология творчества».

3. Реклама и СО: продукты деятельности.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Тексты рекламы и СО»; «ATL и BTL – технологии»; «Бренд, брендинг».

Дисциплины по выбору студента (каждая по 1 зачетной единице): «Печатная реклама»; «Телевизионная реклама»; «Радиореклама»; «Наружная реклама»; «Нестандартная реклама («партизанская» и т.д.)»; «Событийные мероприятия в СО» и др.

4. Реклама и СО: продвижение продуктов деятельности.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Размещение продуктов деятельности в области рекламы и связей с общественностью»; «Технологии презентаций»; «Организация работы рекламных агентств и служб по рекламе и СО на производстве»; «Межкультурная коммуникация».

Дисциплины по выбору студента (каждая по 1 зачетной единице): «Работа пресс-служб»; «Деятельность пресс-секретаря»; «Организация пресс-конференций».

5. Реклама и СО: способы анализа.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Социология рекламной деятельности и СО»; «Психология рекламной деятельности и СО»; «Эффективность рекламы и СО».

6. Реклама и СО: социо-, экономико-, политический контекст.³

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «История рекламы и СО»; «Регулирование рекламы и СО»; «Реклама и СО и проблемы глобализации».

При разработке модулей и их наполнения для магистратуры авторы отдают себе отчет в том, что этот набор должен углублять

³ Укажем сразу, что Минобразования ограничивает число модулей. Их не должно быть более пяти.

содержательную платформу бакалавриата и быть исчерпывающим в своей вариативной части названием *проблемных углов зрения* – собственно дисциплин. Кроме того, следует иметь в виду, что магистратура, по определению, осуществляет подготовку специалистов для трех сфер деятельности: педагогов в этих отраслях знаний; специалистов-управленцев в этих профессиональных отраслях; специалистов-исследователей в этих профессиональных отраслях, предполагая, что любой выпускник магистратуры может быть использован в любом из этих качеств. Однако этим проблемы с магистратурой не исчерпываются: поступление в нее имеет некоторые нюансы, и оно потребует возвращения к ней и даже закрепления определенными документами. Плавный переход из бакалавриата – самая простая ситуация. Комплекс знаний уровня магистра будет надстраиваться над базовой частью, которая, и по сути, и формально – как объем знаний бакалавра – является освоенной на предыдущей стадии.

А если нет? Ведь не закрыты пути в магистратуру и для людей, приходящих туда с самым разнообразным багажом знаний (иногда очень экзотическим для наших дисциплин). Как их уравнять с бакалаврами, прошедшими обучение по направлению «Реклама и связи с общественностью»? Необходимость в этом есть: если магистр является, по сравнению с бакалавром, профессионалом с более высокой степенью погружения в комплекс специализированных проблем, то он, как минимум, должен быть знаком с азами данной профессии. Кроме того, магистр – это будущий преподаватель, в том числе на бакалавриате. И тогда становится логичным, что он должен владеть тем объемом информации, которая составляет суть специализированной учебной нагрузки его будущих учеников. В этой ситуации представляются возможными два выхода: или закрепить на уровне требований Министерства образования необходимость сдавать этот объем как вступительные экзамены в магистратуру или ввести в образовательный цикл магистратуры специальный модуль (представляющий в редуцированном виде весь объем начальных знаний). Этот модуль должен вводиться именно в масштабе всей страны, а значит, Министерством образования, а ни в коем случае ни отдельными вузами. Армия магистров должна составлять общий для страны рынок труда для нужд преподавания дисциплин по направлению «Реклама и связи с общественностью». А, как выясняется, в Европе до 95% бакалавров идет сразу в маги-

стратуру. Очевидно, что это будет и нашей проблемой.

Исходя из посылки, что магистр (даже в малой части этого контингента) – это будущий преподаватель, мы ввели в модули для магистра специальную дисциплину «Педагогика, дидактика, методы преподавания» (дело не в названии, а в сути). Таким образом мы формируем общий рынок труда в рамках страны, ведь если заглянуть в будущее, нам все равно придется приводить этот участок содержания подготовки магистров в соответствие с европейскими стандартами. Понятно, что унификация процесса даже в малой его части – это задел на будущее. Проблема эта очевидна. Очевидно, что Министерство образования как-то закрепит документально выбранный им алгоритм решения проблемы, может быть, предложит примерную программу этой дисциплины для вузов всей страны. Это уж точно прерогатива соответствующих служб Министерства.

Остановимся подробно на модулях и их наполнении для магистратуры, в частности:

1. Планирование деятельности в области рекламы и связей с общественностью или Управление деятельностью в области рекламы и связей с общественностью.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Бизнес-планирование»; «Управление персоналом»; «Управление репутацией»; «Бренд-менеджмент»; «Интегрированные маркетинговые коммуникации»; «Медиарилейшнз»; «Медиапланирование»; «Новые тенденции в современном маркетинге»; «Антикризисный менеджмент»; «Организация работы пресс-службы»; «Теория и практика корпоративных коммуникаций».

Дисциплины по выбору студента⁴ (каждая по 1 зачетной единице): «Коммуникационный менеджмент»; «Ситуационный анализ»; «Технологии проектирования»; «Технологии медиабайинга и медиаселлинга».

2. Исследования в сфере рекламы и связей с общественностью или Социологическое и психологическое обеспечение деятельности в области рекламы и связей с общественностью.

⁴ Как мы уже говорили, дисциплины по выбору студента формируются, исходя из особенностей вуза, из наличия преподавателей по дисциплинам, из требований «места и времени». Но сама разнородность дисциплин в вузах может в корне подорвать идею обмена студентами (одна из основополагающих идей Болонского процесса) между вузами. Как сделать универсальным ядро профессиональной подготовки – большая проблема.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Маркетинговые исследования»; «Методы социологических исследований коммуникации»; «Этические и правовые проблемы деятельности в области рекламы и связей с общественностью».

Дисциплины по выбору студента (каждая по 1 зачетной единице): «Тестирование»; «Основы позиционирования»; «Фокус-группа и ее проведение».

3. Реклама и связи с общественностью в координатах социума.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Консалтинг»; «Эффективность и эффекты рекламы и связей с общественностью»; «Деятельность в области рекламы и связей с общественностью и общественное мнение»; «Профессиональные кодексы исследователей рынка, специалистов в области рекламы и СО»; «Теории социальной ответственности бизнеса»⁵.

Дисциплины по выбору студента (каждая по 1 зачетной единице): «Основы кросс-культурных коммуникаций»; «Проблемы информационной безопасности общества»; «Брендинг территорий».

⁵ Сегодня эта дисциплина – отнюдь не дань моде. Так, у Картикея Компелла (Kartikeya Kompella), консультанта агентства Lintas Personal и автора книг по брендингу (Индия), находим интересные мысли по этому поводу: «Брендинговое исследование, проведенное в 2003–2004 годах британским объединением Business in the Community, выявило, что потребители поддерживают социально ответственный брендинг. Семь из десяти потребителей, которые участвовали в программе социально ответственного маркетинга, сообщили, что этот подход оказал положительное влияние на их поведение или восприятие; 48 % потребителей продемонстрировали фактическое изменение потребительского поведения; 46 % потребителей сказали, что социально ответственный маркетинг улучшил их восприятие, дав положительные ощущения от пользования продукцией, услугами или от общения с компанией. Этот вид брендинга помогает улучшать имидж бренда, демонстрируя, что бренд – это не только бизнес, но он имеет еще и общественный аспект. Для любого бренда ценными качествами являются осознание заботы, социальной ответственности и способность уделять внимание не только коммерческой стороне дела. Бренд, демонстрирующий заботу, вызывает доверие, поскольку ему небезразличны люди, которые его выбирают. См. статью автора «Возможности социально ответственного брендинга» // Identity. 2006. № 9. С. 38. См. также высказывания Уолли Олинса (Wally Olins), крупнейшего мирового эксперта в области nation identity, основателя бренд-консалтингового агентства Wolff Olins: «Коммерчески успешные компании хотят выглядеть социально ответственными в глазах общественности. Большинство людей начинают задумываться о том, что компаниям следует развивать активную социальную политику. Клиенты должны верить этому. Если большинство потребителей не будут верить в это, то у компании не будет мотивации развивать свою социальную ответственность. Ист.: Пуртов А., Филимонова Е. Уолли Олинс о брендинге территорий // Identity. 2006. № 6. С. 64.

4. Дидактическое обеспечение деятельности магистранта-педагога.

Обязательные дисциплины (каждая по 2 зачетных единицы): «Педагогика»; «Дидактика»; «Методы преподавания».

Следующий шаг, который будут делать организаторы учебного процесса в своих вузах – это распределение данных дисциплин по часам, семестрам, учебным годам. Понятно, что это тоже концептуальное дело. К сожалению, авторы не нашли четких указаний на это в документах, хотя, быть может, они существуют. Так, в документах Российского государственного торгово-экономического университета дается распределение по часам укрупненных блоков учебного плана (теоретическое обучение, включая экзаменационные сессии – 60 зачетных единиц; практики и научно-исследовательская работа – 45 зачетных единиц; итоговая государственная аттестация – 15 зачетных единиц, что, в целом, составляет 120 зачетных единиц. Это уже хорошая отправная точка. Однако, возникает ряд вопросов. Конституцировано ли такое распределение Министерством образования и науки? Может ли оно выступать в качестве примера для других вузов?

Параллельно следует решать, может быть, самую сложную проблему: как ввести в структуру задач учебного плана *компетенции*, которые, собственно, и видоизменяют подход к образованию на нынешнем этапе?

Конечно, дисциплины Государственных стандартов отчасти привязаны к определенным компетенциям. Однако, на наш взгляд, следует еще раз подробно остановиться на всех компетенциях (не только профессиональных), представленных в предлагаемых сегодня Государственных стандартах. Будем помнить, что отныне отчетность вуза будет жестко привязана к ним.

Представляется, что есть способ, который, с одной стороны, утилитарен, с другой – весьма нагляден. По нашему мнению, следует все перечисленные в стандартах по рекламе и СО *компетенции* сгруппировать как задания для практики и для выпускных работ (может быть, даже на уровне бакалавриата представить это в виде «Паспорта практик»).

Почему данный аспект обучения нуждается в формализации? Так или иначе, нам придется решать проблему фиксации результатов обучения, а они отныне будут не фиксацией *знаний*, а фиксацией *умений* или *компетенций*. Сфера составления картины (как са-

ним вузом, так и проверяющими инстанциями) результатов обучения была темой доклада «Оценочные средства для проверки сформированности компетенций» заведующей кафедрой педагогических измерений Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, д.п.н., профессора Челышковой М.Б. на расширенном заседании представителей вузов УМО по образованию в области коммерции и УМО по образованию в области маркетинга, состоявшемся на базе Российского государственного торгово-экономического университета 6 апреля 2010 г.⁶

Результаты должны отныне состоять в том, чтобы выяснить, насколько в ходе обучения достигнуты декларируемые компетенции. Это требует принципиально нового подхода к этим процедурам, хотя бы потому, что компетенции, по определению, имеют отсроченный характер: «учим в вузе, а они проявят себя в будущей профессиональной деятельности». Главная проблема – найти эмпирические референты этим компетенциям, которые вуз сможет использовать в методиках проверки результатов. Это, в принципе, ломает практику тестов в их нынешнем виде, так как они направлены преимущественно на проверку *знаний*.

Процедура измерения результатов требует предварительной проверки данного измерения на надежность, валидность и аутентичность. Сама система измерения должна носить характер мониторингов. Автор сообщения ссылалась при этом на работу американских ученых Спенсеров, доступную в интернете. Осмысление предстоящих изменений в этой сфере показывает, что в той мере, в какой обучение носит междисциплинарный, межкафедральный, характер, структура по измерению результатов обучения должна быть именно такой: междисциплинарной, межкафедральной, минимально включенной в работу какой-то одной кафедры.

Возвращаясь к «Паспорту практик», отметим, что он поможет регулировать подготовку каждого отдельного студента в ходе обучения (не освоил какую-то компетенцию в ходе практики, набирай зачетные единицы за счет посещения конкретных вариативных дисциплин). Данный паспорт может фигурировать на итогово-

⁶ Тема заседания «Введение Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) по направлению подготовки 100700 «Торговое дело». В это направление входит и торговая реклама. По традиции такие заседания собирают многих представителей вузов России по старому направлению «Реклама». На этот раз их было более ста.

государственных аттестациях и быть основанием для выставляемых обучаемым оценок.

Подытоживая вышесказанное, можно утверждать, что сегодня образование в области рекламы и связей с общественностью переходит в новое качество. С момента введения в классификатор новой специальности «Реклама» (1994 г.) и выбора стратегии ее реализации в учебном процессе зачастую не учитывалось, что предметом рекламной деятельности является потребитель с его мотивами, потребностями, моделями поведения, а средствами – техникой и технологиями воздействия на мотивационно-потребностную сферу личности. Не принимались во внимание особенности рекламного продукта, состоящие в том, что в нем интегрируются знания о поведении человека, источником которых являются гуманитарные науки (психология, философия, социология) с техниками и технологиями коммуникативных искусств (театр, графика, фотография и др.). В результате, содержание образования сводилось к двум составляющим – маркетинговой (экономические дисциплины) и технологической (дисциплины по рекламным техникам и технологиям). Гуманистическая компонента содержания, формирующая ценностные установки и оказывающая влияние на мотивационно-потребностную сферу человека, не находила должного отражения. Подобное содержание образования специалистов по рекламе привело к тому, что на фоне достаточно высокого исполнения, реклама зачастую противоречила нравственным и этическим нормам нашего общества, его культурным и национальным традициям. И, практически упускалась из вида такая компонента в подготовке специалиста по рекламе и связям с общественностью, как формирование социальной ответственности. Если взять самые распространенные определения понятия рекламы, мы найдем там упоминание о воздействии на массовое или индивидуальное сознание. Именно поэтому необходимо проявление социальной ответственности специалиста по рекламе в полной мере потому, что, оказывая это влияние, он не только изменяет покупательское поведение потребителя рекламы, но и формирует определенные предпочтения, стандарты и стереотипы, и, возможно даже жизненные устои.

В последнее время социально-ответственная деятельность рассматривается, в основном, применительно к деятельности отдельно взятой организации в обществе, ее миссии, целях. Но можно поставить и осмыслить данную проблему в более широких координатах –

как деятельность, которая осуществляется в социуме в интересах развития личности, межличностных отношений, общества в целом с учетом реальных условий жизни. Более того, деятельность специалиста по рекламе и связям с общественностью связана со сферой труда, обеспечивающей удовлетворение общественной потребности в социально стабильном обществе.

В современном обществе образование приобретает новую функцию: из средства просвещения и распространения знаний оно превращается в средство приобщения к мировой и национальной культуре, являясь одновременно средством гуманизации человеческих отношений. Современное образование опережающим образом призвано ориентировать будущего специалиста по рекламе на профессиональную деятельность не только в техногенной среде, но и в высокогуманном социуме. Если ранее образование носило преимущественно технико-экономический характер, то сейчас оно тяготеет к гуманитарному, культурообразному образованию.

Практика профессиональной подготовки последних лет показывает, что высшее образование все увереннее берет на себя функцию социализации личности, вовлекая ее в широкие связи и отношения. Традиционное академическое образование, склоняющееся к одностороннему интеллектуализму, постепенно заменяется новой образовательной системой. Условиями формирования готовности специалиста по рекламе и связям с общественностью к социально-ответственной деятельности могут являться: перестройка структуры и содержания профессиональной подготовки на основе социокультурной ориентации; направленность профессиональной подготовки специалиста по рекламе и связям с общественностью на реализацию целенаправленного развития, воспитания населения, что представляется особенно важным в отношении молодого поколения.

Е.М. Петенева

МУ «Центр психолого-педагогической помощи»

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ПРИ РАБОТЕ С ОСТРЫМ ГОРЕМ

Рассмотрены основные этапы и содержание работы психолога с людьми, переживающими острое горе. Даны конкретные рекомендации по реше-

нию проблем клиента и психолога в процессе организации работы по преодолению посттравматического стрессового синдрома.

Когда среди психологов говорится о работе с острым горем, то каждый вспоминает теоретические аспекты этапов острого горя. И психолог, имеющий опыт работы в решении этой сложной проблемы, хорошо представляет все те трудности, с которыми ему придется столкнуться на разных этапах взаимодействия с людьми, переживающими горе.

Я хочу поделиться своим опытом работы с людьми, потерявшими близкого человека. В 2007 г. в г. Новокузнецке на шахтах «Юбилейная» и «Ульяновская» случилась трагедия – погибло около двухсот человек. Так случилось, что мне как психологу пришлось включиться в режим чрезвычайной ситуации (далее – ЧС) и быть рядом с теми, кто потерял своих близких и для которых «мир рухнул». В один миг эти люди утратили чувство стабильности, безопасности, лишились ощущения защищенности и уверенности в себе. В результате этого ими овладели огромные по силе чувства: ужас, страх, отчаяние, злость, тревога. Эти чувства вызвали различные неадекватные реакции и состояния. Парадоксально, но это *нормальные* состояния в *ненормальной* ситуации. И это важно понимать как психологам, так и специалистам, которые взаимодействуют по роду своей деятельности с людьми, переживающими трагедию. И знать то, что помощь в данной ситуации необходимо оказывать своевременно. Что значит оказывать своевременно? Когда и как необходимо включаться психологу в оказание своевременной помощи?

В современной психологической практике сложились три подхода при работе с острым горем:

- экстренное реагирование в чрезвычайной ситуации, т.е. в первые часы, дни трагедии;
- сопровождение в период горевания или, иначе, первичная психологическая реабилитация;
- программа реабилитации людей с выраженным посттравматическим стрессовым синдромом (далее – ПТСС), который осуществляется непосредственно в кабинете психолога.

Каждый из этих аспектов имеет свое основание. Рассмотрим каждое из них, где определим основное направление деятельности психолога.

В первые часы трагедии помощь пострадавшим является экстренной. Она длится от нескольких первых часов до нескольких суток после трагедии. Чем раньше она будет оказана, тем эффективнее будет результат. Конечно, здесь следует развести понятия: психолог, работающий в режиме чрезвычайной ситуации, и психолог, работающий стационарно в психологическом центре. И тогда, важно заметить, что психолог, работающий в кабинете, в психологическом центре (как правило) не работает с такими этапами острого горя, как шок, оцепенение, острое горе. Люди, переживающие горе, не идут в кабинет к психологу. И в этом есть своя логика. В тех состояниях, которые сопровождают человека, переживающего острое горе – апатии, тоске, отчаянии, страхе и т.д. – есть сильная потребность в уединении, в отрицании социума, в стремлении замкнуться в своем горе. И, поэтому, психолог, работающий стационарно, как правило, сталкивается с последствиями старых травм или, в редких случаях, с пострадавшими, которых приводят близкие люди, когда они «застряли» на одном из этапов горевания. Поэтому и специфика работы психолога, действующего в режиме ЧС, иная. От специалиста требуется умение реагировать на те неадекватные состояния (ажитацию, оцепенение, агрессию, истерику и т.д.), которые возникают в первые минуты и часы с людьми, пережившими психологическую травму. Именно в это время важно присутствие рядом психолога, который понимает, принимает и помогает справиться с кризисным состоянием.

Экстренная психологическая помощь, оказанная вовремя, помогает предотвратить последствия, возникающие в результате травмирующего события. Если же профессиональная помощь не пришла вовремя, защитные функции организма помогут человеку со временем забыть пережитое, однако симптомы при этом никуда уйдут. Переживания людей, испытавших трагедию, бесследно не проходят. Это находит свое отражение в последующем, даже спустя несколько лет, когда у человека начинают развиваться различные невротические и патохарактерологические стигмы, на фоне которых формируются выраженные патологические состояния. Именно с такими, отсроченными проявлениями ПТСС, и обращаются к психологу на прием, где в процессе работы выявляется психотравма и

включается реабилитационный комплекс для оказания помощи пострадавшим.

Осуществляется и другая форма работы – сопровождение в период горевания, или психологическая реабилитация. Эта форма работы определяется и как психосоциальная реабилитация. На наш взгляд, это более правильная формулировка. К сожалению, на сегодняшний день, это достаточно редкий вид психологической работы.

В чем особенность работы психолога в семье, переживающей утрату? Психолог, работающий в данном режиме, должен обладать не только хорошими теоретическими знаниями и практическими навыками, но и соответствующими личностными особенностями, позволяющими ему действовать в стрессовой ситуации. Важно учитывать такие психологические особенности, как: терпимость, душевность, выносливость, чуткость, внимательность, гибкость, общительность. В данной работе можно выделить несколько важных моментов:

- психологу в своей практической деятельности приходится выступать в различных ролях: психотерапевта (индивидуальное вмешательство), психосоциального работника (зачастую психолог в течение некоторого времени является связующим звеном между пострадавшим и обществом), тренером (в тренинговых постсопровождающих группах или в Т-группах) и фасилитатором (англ. to facilitate – помогать, облегчать, способствовать), что предполагает осуществление действий, способствующих налаживанию взаимоотношений между людьми, снятию психологических барьеров и повышению личной активности;

- сопровождение людей, переживающих острое горе, длится от нескольких дней до одного года, и психологу мало обладать профессиональными знаниями и умениями, ему необходимо также адекватно оценить свою личностную готовность работать в режиме, где от него будет требоваться максимум душевных и физических затрат;

- работа по реабилитации строиться совместно с разными специалистами (детскими психологами, психотерапевтами, психиатрами, врачами, социальными работниками);

- работая с семьей, в которой произошла трагедия, психолог должен решать разные задачи, так как в семье порой пострадавшими являются сразу несколько разновозрастных человек;

- психолог должен заботиться о собственном психическом здоровье, так как, работая в интенсивном режиме, он неизбежно столкнется с проблемой профессионального выгорания. Поэтому так необходимо использовать групповую (дебрифинг) и индивидуальную (супервизию, терапию) формы поддержки, благодаря которым психологам удастся отреагировать свои чувства, мысли и события и, тем самым, сохранить свое психическое здоровье.

В научной литературе проблема психологического сопровождения людей, переживающих острое горе, на различных этапах горевания, к сожалению, получила весьма скудное освещение. Не вызывает сомнения, что изучение ее в современных условиях приобретает особое значение.

Практическая деятельность ставит перед психологами все более сложные задачи и необходимо научиться решать их своевременно и эффективно.

УДК 369.54:368.914

Т.В.Баскакова

Сибирский государственный индустриальный университет

РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ЧЕРЕЗ ИСКУССТВО РЕЧИ

Рассмотрены проблемы эффективного речевого поведения у студентов экономического факультета СибГИУ, в том числе при выступлении с публичными докладами на конференциях, занятиях и защите дипломной работы. На основании анкетирования проанализирована оценка студентов своих риторических способностей. Сформулированы основные рекомендации по формированию умения точно, кратко и красочно выражать свои мысли с помощью разработанных методических уроков.

Развитие – это одно из важнейших категорий диалектики. В рамках данного исследования развитие человека происходит в процессе институционального обучения, так как именно с обучением связано любое развитие и накопление человеческого капитала.

Сегодня обучение и повышение профессионализма людей, способных работать с новой технологической инфраструктурой,

представляется одним из приоритетных при разработке мер повышения национальной конкурентоспособности.

Пока ситуация в российском образовании далека от желаемого. В этой связи актуализируется вопрос создания института многовариантного образования, представленного новыми моделями образовательных учреждений, призванными повысить уровень не только профессиональной, но и общекультурной подготовки специалистов, способных в дальнейшем к полной самореализации.

Назрела необходимость в передаче студентам экономических специальностей знаний и навыков не только экономических дисциплин, но и риторики, так как косноязычие, отсутствие знания культуры речи, шепелявость, неумение связно выражать свои мысли экономическим языком среди студентов-экономистов присущи все большему количеству человек.

Риторика как учебная дисциплина отличается от многих других дисциплин тем, что владение большинством из них связано со знаниями, а риторика – еще и с умениями. Если студент не владеет приемами выступления перед аудиторией, то одного перечисления нужных правил для него недостаточно: нужно время для овладения этими умениями и навыками.

Можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что если бы все студенты и учащиеся любых учебных заведений хотя бы в малой степени овладели риторикой как учебной дисциплиной, то общий показатель культуры в России существенно улучшился бы за счет того, что логичность, краткость ответа и достоинство отвечающего в момент речи подчеркнули бы знание им предмета, владение ситуацией, а также общий кругозор говорящего.

По рассматриваемой проблематике существует ряд научных работ, которые не могли не стать для автора базой в процессе изучения направлений риторики. Можно выделить отдельные исследовательские работы, которые, так или иначе, послужили существенными предпосылками анализа поставленной проблемы.

Среди авторов, разрабатывающих данную проблему, стоит отметить труды Д.Н. Александрова, И.Н. Кузнецова, Ю.С. Василенко, Т.Г. Винокура и др.

Владение основами искусства речи поможет каждому человеку:

- нанимаясь на новую работу, уметь так рассказать свою биографию начальнику, чтобы тому захотелось немедленно принять говорящего в число своих сотрудников;

- рассказывая новому коллективу свою биографию, заявить о себе как о человеке, с которым интересно и приятно общаться;

- получив от начальника задание, выполнить срочную работу, сделать ее и отчитаться о ней так, чтобы он издал приказ о немедленном повышении отчитавшегося с соответствующим увеличением должностного оклада.

Мастерство же публичного выступления состоит в умелом использовании двух форм человеческого мышления: логической и образной.

Древние спрашивали: откуда берутся взрослые, не умеющие говорить в публичной аудитории, откуда появляются люди с примитивным мышлением, не умеющие связать двух слов? Сами же древние ораторы и отвечали: «Они вырастают из детей, только из детей!»

Следовательно, практический курс методических указаний «Искусство речи», разработанный автором в виде доступных уроков может помочь экономическому факультету СибГИУ в обеспечении более высокого ораторского, общекультурного и, наконец, интеллектуального развития студентов.

Задача данной методики – обеспечить понимание студентами основных элементов процесса речевого общения, формирование умений и навыков, необходимых для эффективного речевого поведения в любых ситуациях, в том числе при выступлении с публичными докладами на конференциях, семинарских занятиях, а также при защите дипломной работы.

Особенность её состоит в том, что в СибГИУ для студентов экономического факультета не разрабатывались методические указания к подготовке публичных докладов и красивого, правильного преподнесения своей речи.

Практическая значимость работы состоит в том, что после издания методических указаний «Искусство речи» можно проводить плодотворные занятия по технике речи, актерскому и ораторскому мастерству со студентами экономического факультета, поскольку назрела реальная необходимость для таких занятий, формирующих навыки подготовки и выступления с публичными речами у студентов экономических специальностей.

К тому же занятия по риторике, культуре речи и актерскому мастерству целесообразно ввести хотя бы на правах факультатива студентам, обучающимся по экономическим специальностям. Тем более что знание основных принципов правильной речи в русском языке является необходимой обязанностью будущего экономиста-руководителя.

Автором был проведен письменный опрос студентов-экономистов по оценке ими своих способностей в риторике.

В качестве респондентов в исследовании выступили студенты экономического факультета СибГИУ. Численность опрашиваемых составила 100 человек, что является явочной численностью студентов на момент опроса в 8 группах 2, 3 и 4 курсов кафедр «Финансы и кредит» и «Экономика и менеджмент». Средний возраст респондентов составил 20,5 года.

Для опроса неслучайно были выбраны студенты 2, 3 и 4 курсов. Именно в эти годы обучения происходит формирование личности будущего специалиста. И времени еще достаточно, чтобы сформировать у студентов навыки выступления с публичной речью (докладом).

Эти навыки пригодятся не только для выступления перед группой по заданию преподавателя, на экономической конференции, при защите дипломной работы, но и в будущей трудовой деятельности в качестве руководителя любого ранга или просто сотрудника и коллеги.

Результаты анализа сведены в таблице 1.

По результатам опроса был сделан вывод, что более критичны при оценке своих способностей в технике речи при публичном выступлении студенты четвертого курса, о чем свидетельствует наличие большого количества отрицательных оценок.

И, наоборот, второкурсники склонны завышать свои способности, о чем свидетельствует наличие большого количества оценки «отлично».

Исключением является группа ЭЭТ-05, поскольку с этими студентами автор занимается третий год и 90 % учащихся систематически принимают участие в работе экономических конференций, выступают с докладами перед группой по темам изучаемого курса.

Именно со студентами данной группы проводились постоянные занятия по технике речи и актерскому мастерству в течение 10-15 минут период подготовки к докладам и выступлениям.

И, как показывает опыт, даже этого минимума хватило для того, чтобы сегодня можно было сказать: студенты группы ЭЭТ-05,

Таблица 1 — Среднее значение показателей по всем группам

| Показатели | Оценка | | | | | | | |
|---|--------|----|-----|----|-----|----|-----|----|
| | 2 | | 3 | | 4 | | 5 | |
| | чел | % | чел | % | чел | % | чел | % |
| 1. Как вы оцениваете свои способности в настоящее время при выступлении перед аудиторией с докладом (поставьте оценку по пяти-балльной шкале): | | | | | | | | |
| а) грамотное чтение | - | - | 8 | 8 | 70 | 70 | 22 | 22 |
| б) хорошая дикция | 2 | 2 | 20 | 20 | 61 | 61 | 17 | 17 |
| в) правильное произношение | 1 | 1 | 13 | 13 | 59 | 59 | 27 | 27 |
| г) паузы | 4 | 4 | 43 | 43 | 40 | 40 | 13 | 13 |
| д) правильное логическое ударение | 4 | 4 | 20 | 20 | 57 | 57 | 19 | 19 |
| е) способность регулировать громкость голоса | 3 | 3 | 24 | 24 | 37 | 37 | 36 | 36 |
| ж) жесты и выражение лица | 11 | 11 | 33 | 33 | 42 | 42 | 14 | 14 |
| з) зрительный контакт со слушателями | 10 | 10 | 41 | 41 | 34 | 34 | 15 | 15 |
| и) естественность | 6 | 6 | 23 | 23 | 52 | 52 | 19 | 19 |
| к) умение владеть собой | 5 | 5 | 18 | 18 | 63 | 63 | 14 | 14 |
| л) распределение материала в логической последовательности | 3 | 3 | 13 | 13 | 50 | 50 | 34 | 34 |
| м) соблюдение регламента | 2 | 2 | 17 | 17 | 48 | 48 | 33 | 33 |
| 2. Будете ли посещать дополнительные занятия два раза в месяц (факультатив, клуб) по технике речи и актерскому мастерству? да – 82 нет – 18 | | | | | | | | |

по сравнению со студентами других групп, принимающих участие в опросе, уже владеют азами ораторского искусства и оценили свои способности в технике речи наиболее объективно.

Интересны результаты, полученные при ответе на вопрос о желании посещать дополнительные занятия по искусству речи. Из 100 студентов 82 согласны пожертвовать своим личным временем для приобретения специальных знаний, умений и навыков по технике речи и актерскому мастерству.

Это говорит о том, что подавляющее большинство студентов осознает недостаток знаний в данной области и желает восполнить его.

Следовательно, эту проблему нельзя оставить без внимания, поскольку правильно и красиво говорящий специалист, подготовленный на экономическом факультете, способствует повышению рейтинга наших выпускников среди работодателей. А знания и навыки, полученные по риторическим направлениям, не менее важны, чем знания по специальным дисциплинам.

Грамотный и образованный специалист должен быть грамотным и образованным во всем.

Предлагаемые методические указания «Искусство речи» для занятий со студентами экономических специальностей при подготовке к публичным выступлениям выступает как один из путей решения исследуемой проблемы, поскольку здесь предпринята попытка реализовать три принципа, важных для применения на практике, но, как правило, недостаточно представленных в других изданиях, в частности:

- наиболее полный охват предметной области, которую кратко можно обозначить как «риторическая культура современного человека»;
- рекомендательный характер изложения (закономерности, правила, приемы, алгоритмы и т. д.);
- предельная сжатость, конкретность, лаконичность изложения, представленная в 15 уроках.

Тематика предлагаемых в методических указаниях уроков говорит сама за себя:

- составление плана речи;
- грамотное чтение;
- хорошая дикция, правильное произношение;
- плавная речь, паузы, правильное логическое ударение;

- громкость голоса, изменение интонации;
- воодушевление, жесты и выражение лица;
- зрительный контакт, естественность, хороший внешний вид, умение владеть собой.

Не менее интересная информация в данных методических указаниях представлена в трех словарях: «Техника речи», «Культура оратора», «Имена».

Предлагается также создать на базе кафедры «Экономики и менеджмента» Школу (Клуб) «Искусство речи» для факультативного обучения студентов. Ведь если позволить студентам на добровольной основе приобрести знания по технике речи, то умение хорошо говорить по-русски будет доступно большому количеству будущих экономистов. Тем более, что такое умение необходимо всем, но особенно деловым людям: депутатам, министрам, руководителям, учебным, преподавателям, а, следовательно, и студентам, с которых начинаются все вышеперечисленные специальности.

Важно отметить, что занятия риторикой не только способствуют становлению коммуникативных способностей человека и формированию его личности. Каждый из тех, кто интересуется риторикой, невольно занимается расширением своего культурного кругозора за счет более глубокого знакомства с классической литературой и искусством. Ибо риторическая культура есть одновременно и наука и искусство. Она призвана и может воздействовать на интеллект и на чувства говорящего и слушающего с учетом культурологической и риторической традиции оратора и аудитории.

Качество профессионального образования зависит не только от федеральной власти, но и от каждого отдельно взятого преподавателя в любом учебном заведении.

Каждому преподавателю полезно задать себе вопросы:

- «Соответствуют ли современным требованиям мои педагогические и специальные приемы, методы, знания?»;
- «Каким образом то, что я даю студентам, пригодится им в профессиональной деятельности?»;
- «Я выполняю программу-минимум, потому что меня не устраивает недостаточно высокая зарплата или мне безразлично, какие всходы дадут посеянные мной семена знаний?»;
- «Научная работа со студентами обременяет меня или радует?»;

- «Цели кафедры расходятся с моими личными целями или соответствуют им?»».

Чтобы изменилось общество, надо изменить, прежде всего, свое отношение к этому обществу, изменить свое мышление. Позитивный настрой преподавателя передается студентам.

Преподаватель горшечник – студенты глина. Что вылепим мы из нашей глины: красивый сосуд, которым будут все восхищаться, или невзрачную плошку – серую и никому ненужную? Давайте лепить профессионалов – востребованных и нужных нашей экономике.

УДК 371.4

Г.П. Иванова

Институт повышения квалификации г. Новокузнецка

СОЦИАЛЬНО-АКТИВНАЯ ШКОЛА КАК СРЕДА ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Рассмотрены варианты формирования социальной компетентности учителя общеобразовательной школы, позволяющей выстроить систему психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях модернизации российской школы.

Главным направлением стратегии модернизации Российского образования является обновление его содержания, которое дополняется набором ключевых компетенций в интеллектуальной, гражданско-правовой, коммуникационной, информационной и прочих сферах. В наше время недостаточно говорить только о знаниях, хотя это очень важно. Образование, как диалектическая пара – обучение и воспитание – должно формировать способность жить и работать в обществе. Что бы ни происходило в различных сферах общественной жизни, для школы нет главнее задачи – воспитать гражданина, способного достойно жить в динамично меняющемся мире. Следовательно, задача любого образовательного учреждения – создать

максимально комфортные условия для каждого конкретного ребёнка. С этой целью многие образовательные учреждения осуществляют инновационную деятельность, реализуя целевые проекты, разрабатывая модели, методики и технологии. Между тем, вопрос о педагоге, об учителе и воспитателе является ключевым для реализации всех намеченных реформ. Ибо именно учитель делает школу. Понимание выдающейся роли учителя в деле обновления российской школы хорошо осознавалось и осознается реформами отечественного образования. В 90-е годы были предприняты серьезные попытки разработки и реализации новых подходов к подготовке педагогических кадров. Итоги этих поисков в основном были подведены в Концепцию педагогического образования, которая имела выраженную демократическую направленность [2].

Как утверждает Ш.А. Амонашвили, педагог, профессор, автор идей гуманной педагогики, необходимо изменить личность учителя. Учитель должен быть «героем духа», образцом [1]. Современному ученику нужен учитель, опережающий его во всех отношениях.

Понимая, что ключевая фигура школы – учитель, педагогический коллектив общеобразовательной школы № 49 решил оптимизировать педагогическую среду. Поэтому вполне логичной стала разработка инновационной идеи. С 2004 г. школа является инновационной площадкой Комитета образования и науки и Института повышения квалификации по теме «Разработка модели «Школа благородного воспитания». Цель проекта – создание образовательной среды, направленной на осознание учащимися истины, добра и красоты как высших жизненных ценностей.

Инновационная деятельность предопределила повышение профессиональной компетентности педагогов. В ходе реализации инновационной идеи скорректирован содержательно-методический компонент учебного базисного плана (вариативный блок), в который вошли такие предметы, как этика, риторика, хореография. Также началось поэтапное внедрение тематических целевых программ («Воспитание в традиционной русской семье», «Моя родословная», «Культура серебряного века», «Этика жизни»).

Анализ инновационной деятельности, помимо ожидаемых результатов, выявил ряд противоречий, тормозящих развитие школы: между социальным запросом общества на выпускника социально активного и его неготовностью занять активную жизненную позицию; между необходимостью школы, существующей в инноваци-

онном режиме развития, работать в условиях внедрения новых образовательных технологий и отсутствия необходимых знаний у отдельных учителей, их неумением работать в заданном режиме инноваций; между высокими требованиями, предъявляемыми к учителю со стороны государства, родителей и детей и реальными возможностями среднестатистического учителя школы.

Следовательно, в реалиях современных требований и в связи с выявленными противоречиями первостепенную значимость приобретает исследование проблем социализации учащихся в образовательном процессе, актуализируются исследования проблем воспитания социально-компетентной личности, личностных качеств, способствующих успешной социализации ребенка в реальном социуме.

Педагогический коллектив был поставлен перед необходимостью, в условиях свободы педагогического творчества, систематически и последовательно готовиться к работе в условиях вариативного образования. Причем, не просто сознательно и целенаправленно развивать способности, позволяющие работать в различных смысловых и ценностных образовательных пространствах, но и использовать технологии и методики, которые соответствуют и их личностным способностям, и специфике контингента детей, и запросам социума, и местным культурным традициям, и государственным образовательным стандартам.

Как следствие, возникла необходимость в разработке новой концепции «Школа благородного воспитания – социально-активная школа». Педагоги школы по-новому пытались осмыслить задачу современного образования: готовить выпускников не только к поступлению в вузы, но и к вступлению в активную жизнь. Для этого необходимо целенаправленное формирование социальной компетентности у учащихся, которые будут способствовать не только усвоению ЗУНов, но успешно адаптироваться в социуме, и, по необходимости, позитивно влиять на негативную ситуацию. В соответствии с поставленными задачами, воспитанник социально-активной школы должен обладать определенной компетентностью: в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанной на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации, в том числе внешкольных; в сфере гражданско-общественной деятельности; в сфере социально-трудовой деятельности; в бытовой сфере; в сфере культурно-досуговой деятельности.

Для педагога, работающего в условиях социально-активной школы, особенное значение приобретает соответствие имиджу школы. Вышеназванные компетентности у воспитанников не появляется вдруг. Как утверждает Г.Б. Корнетов в книге «Учитель-воспитатель в пространстве демократической педагогики: подготовка педагога для общественно-активной школы», «...необходимо формировать у педагогов социальную компетентность, которая, с одной стороны, позволяет ему организовать конструктивное взаимодействие со своими воспитанниками, продуктивно взаимодействовать со всеми членами коллектива. С другой стороны, выстраивать диалогическое общение с многочисленными субъектами социальной жизни, окружающими школу» [3].

В структуре базовой компетентности учителя исследователи выделяют три основных аспекта: решение задач, связанных с изучением и развитием ребенка; создание условий для успешного взаимодействия на уроках и вне уроков; организация взаимодействия с возможными партнерами в окружающей среде. И в большей степени это ложится на плечи классного руководителя. Особенности социальной компетентности учителя-воспитателя были определены авторами книги «Социальная компетентность классного руководителя». По их мнению, социальная компетентность учителя-воспитателя складывается из трех взаимосвязанных компонентов: мотивационно-ценностного, включающего две важнейшие составляющие: любовь к детям и искреннюю заинтересованность в своей работе; когнитивного, предполагающего наличие знаний об особенностях стиля педагогического общения, о системе правил регуляции совместных действий, о правилах и способах успешной коммуникации, знание половозрастных особенностей, учет своеобразия социального окружения и т.д.; поведенческого, включающего в себя наличие способности классного руководителя воплощать имеющие знания в конкретные действия, обладание навыками и умениями социального поведения [4].

Если говорить о содержательных характеристиках социальной компетентности, то авторы концепции отмечают:

- профессиональную идентичность, которая определяется как результат осознания и переживания педагогом своей профессиональной принадлежности, как продукт профессионального самоопределения, относительно выработанных в обществе и принятых индивидуумом критериев профессионализма;

- толерантность, которая определяет способность классного руководителя в проблемных и кризисных ситуациях взаимодействовать с внешней средой;

- социально-психологическую устойчивость педагога как устойчивость к многообразию мира, к культурным, социальным, этническим, мировоззренческим различиям;

- социальный интеллект как важнейший составляющий элемент социальной компетентности, который определяется как способность понимать людей, поступать мудро в человеческих отношениях, как особая способность правильно судить о людях, прогнозировать их поведение и обеспечивать адекватное приспособление в межличностных взаимодействиях.

Естественно, чтобы сформировать вышеназванные компетенции, нужна целенаправленная работа с педагогами. Исходя из задач деятельности классного руководителя, была выделена приоритетная на данном этапе, а именно – организация и гармонизация системы межличностных отношений внутри классного коллектива через разнообразные виды совместной деятельности. Следовательно, наиболее приемлемой из всей структуры социальной компетентности определилась мотивационно-ценностная. С этой целью для педагогов разработаны и проведены семинары: «Классный руководитель в структуре школы», «Профессионально-педагогическая компетентность учителя социально-активной школы». Результатом работы стала разработка воспитательных систем классов, направленных на социальное воспитание. В разработке воспитательных систем активное участие принимали учащиеся среднего и старшего звена.

Социальная компетентность необходима при организации различных видов проектной деятельности как средства обеспечения сотрудничества детей и взрослых, что предполагает выведение самоуправления школьников на новый уровень, обеспечивает преобразование школы изнутри в рамках демократизации школы, способствует вовлечению школьников в решение социальных проблем, в частности продвижения волонтерского движения. В результате была создана карты района «Скорая помощь» и за классными коллективами закреплены учреждения общественного воспитания, нуждающиеся в дополнительной опеке.

Совместное социальное проектирование имеет большое значение для успешности выпускника социально-активной школы. В этом плане идет активная работа над разработкой социального про-

екта «Школа – центр социальной инициативы», в рамках которого выстраиваются партнерские отношения со структурами района и города.

Таким образом, чтобы подготовить подрастающее поколение к успешному участию в реальной жизни, существующей за стенами школы, необходим неравнодушный, талантливый учитель-воспитатель, который готов к решению реальных педагогических проблем. Конечно, мы не можем ограничиваться только предложенными вариантами, но мы рассматриваем их как наиболее приемлемые в условиях общеобразовательной школы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амонашвили Ш.А. Размышление о гуманной педагогике [Текст] / Ш.А. Амонашвили. – М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 2001. – 464 с.

2. Болотов В.А. Педагогическое образование – страницы реформирования [Текст] / В.А. Болотов, М.Н. Костикова. – Волгоград, 1998. – 273 с.

3. Корнетов Г.Б. Учитель-воспитатель в пространстве демократической школы: Подготовка педагога для общественно-активной школы: учебное пособие [Текст] / Г.Б. Корнетов. – М. –Тверь: Научная книга, 2009. – 64 с.

4 Социальная компетентность классного руководителя: режиссура совместных действий [Текст] / под ред. А.Г. Асмолова, Г.У. Солдатовой. – М., 2007. – С. 46-52.

УДК 364.62

Н.Б. Сосновская

МУ «Центр психолого-педагогической помощи»

К ВОПРОСУ О ПРОФЕССИОНАЛИЗМЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ

Рассмотрены сущность и особенности проявления профессионализма в системе социального обслуживания населения. Обозначены проблемы, связанные со становлением и развитием профессии «специалист по социальной работе» в нашей стране.

Под профессионализмом обычно понимают качество специалиста, обеспечивающее эффективность, надежность и высокий результат деятельности. Поскольку данное качество является системным по своей природе, то это означает, что оно состоит из особым образом связанных элементов, т.е. имеет определенную структуру. Эти элементы способны меняться сами и изменять связи между собой под воздействием социальной среды, задающей и цели данной системы.

Проблема профессионализма в социальной работе в нашей стране исследована достаточно слабо, в основном, со стороны наличия у специалиста знаний по теории и практике социальной работы, законов и стандартов социального обслуживания населения. В литературе, чаще всего, приводятся либо результаты конкретно-социологических и психологических исследований профессионально-личностных особенностей специалистов по социальной работе, социальных работников и клиентов, либо результаты исследований на основе изучения отчетной документации органов управления системой социальной защиты в виде абсолютных и относительных демографо-экономических показателей регионов, категорий обслуживаемых клиентов и видов социальных услуг (в том числе, при выдаче пособий и пенсий, установлении прав на социальные льготы разного рода).

В связи с выходом в свет Национальных стандартов социального обслуживания РФ ГОСТ Р 52142,52143-2003, ГОСТ Р 52495, 52498, 52497,52498 – 2005 и др., начато изучение самих оказываемых услуг и их качества. Тем не менее, субъект оказания социальных услуг – специалист по социальной работе – изучен явно недостаточно. Поэтому так сложно говорить о профессионализме в сфере социальной защиты населения, имея в виду специалистов управлений социальной защиты, центров социального обслуживания населения, реабилитационных центров для несовершеннолетних, центров для детей с ограниченными возможностями и т.п.

Дело в том, что до сих пор существует неразбериха в обозначении должности привлекаемых для работы специалистов. Специалист по социальной работе как дипломированный выпускник соответствующего факультета университета пока не заполнил всю сферу социальной работы, как это произошло в системах образования

(учителя) и здравоохранения (врачи). До сих пор в России существует отличная от Европы и Америки практика социального обслуживания населения. Так, за рубежом социальный работник – это специалист с высшим профессиональным образованием уровня бакалавра или магистра (в США, в штате Нью-Йорк, студент социального факультета проходит от 4 до 6 лет обучения в университете с мощной практической подготовкой до 24 часов в неделю). Сходство в содержании самой социальной работе мы можем обнаружить в разных странах лишь в том, что она направлена на организацию социального обслуживания лиц, которые не в состоянии без посторонней помощи (специалиста частной или государственной службы) обслуживать себя и жить самостоятельно. Подготовка социального работника на западе включает солидную базу по юриспруденции, социологии, психологии, что позволяет ему быть посредником между клиентом с его правами на осуществление жизни и разного рода учреждениями и организациями, а также конфликтологом и консультантом в регулировании межличностных отношений клиента. Социальный рейтинг специалиста по социальной работе находится на уровне полицейского или учителя. Он не так высок, как, скажем, у юриста или психотерапевта, но имеет большое общественное значение. Услуги по непосредственному обслуживанию клиентов выполняются специалистами по социальной работе на стадии своего обучения или группами работников по найму (доставка продуктов, уборка, уход, гигиенические и санитарно-медицинские процедуры). В отечественной же практике это и делают социальные работники – люди без специального социального образования и подготовки. И нельзя от них требовать профессионализма в ранее указанном нами смысле слова. Это лишь исполнители предписанных другими лицами функций.

Стричь, брить, делать маникюр и педикюр, мыть, кормить, доставлять продукты или обеды – это не собственно социальная работа и может исполняться не специалистами по социальной работе, а работниками по найму.

Этот факт наводит на крамольную мысль о том, а есть ли у нас в стране социальные работники? Ведь тех, кто оказывает подобные услуги нельзя считать специалистами. Те же, кто организует процесс оказания помощи в рамках системы социальной защиты населения – не социальные работники, а чиновники в управленческих структурах.

Тем не менее, в нашей и так не слишком богатой стране создается отдельная отрасль деятельности, что обходится государству дорого и с потерей качества обслуживания клиентов. Возможно, в задачи муниципалитета может входить организация услуг неимущему населению на благотворительной основе, но не способствовать увеличению пропасти между потребностями людей и качеством оказываемых населению услуг. Психологически эта ситуация внутренне конфликтна, поскольку работающий человек потребляет услуги одного уровня, а, когда становится пенсионером, инвалидом, безработным, сразу ощущает снижение качества своей жизни. Это приводит к социальной депрессии, к жалобам в разные инстанции и т.п. Более того, система социального обслуживания в России оценивает клиента как объект обслуживания, у которого необходимо определить нуждаемость в услугах, тогда как западные стандарты давно считаются с клиентом как с субъектом, заказчиком социальных услуг и участником их реализации. Во второй позиции клиенту в системе получения социальных услуг придается главная, основная роль, также как в школе субъект обучения – ученик, а в больнице субъект получения лечебных процедур – пациент. И мы знаем, как скверно учат и лечат там, где субъектную роль однозначно присваивает себе исполнитель услуги. В нашей стране до сих пор жив принцип: исходить не из актуальной потребности получателя услуг, а из возможностей службы, что и приводит клиента к снижению своих притязаний или его отказу от социальных услуг.

Из двухсот молодых специалистов по социальной работе очного обучения, получивших диплом на кафедре рекламы, социальной работы, психологии и педагогики ГОУ ВПО «Сибирский государственный индустриальный университет», работают в системе социальной защиты не более пятидесяти человек. В Управлениях социальной защиты населения профессиональная работа специалистов социальной сферы связана с исполнением законов, приказов и инструкций по социальной защите населения, а также периодическими акциями «раздачи» наград, подарков, пособий, выплат и т.п. Такая деятельность требует только точного исполнения технологий, соответствия требованиям вышестоящего руководителя. Личностное же и профессиональное развитие специалиста возможно не только при овладении социальными технологиями по оказанию социальных услуг населению. Оно достигается системой планового обучения с созданием мотивирующей к профессиональному росту среды и на-

личием творчества в профессиональных действиях. Акмеологические исследования профессионального роста специалистов отмечают, что такое развитие должно иметь прогрессирующий характер, в частности:

- при изучении целей и ценностей специалиста по социальной работе выявляется проявление в мотивационной сфере общечеловеческих ценностей;

- умение специалистом планировать работу сочетается с профессиональной деятельностью на основе этих ценностей;

- мобилизация специалистом личностных и профессиональных сил для преодоления трудностей, мешающих самореализации на основе этих общечеловеческих ценностей.

Специалист должен овладеть навыком профессиональной рефлексии, критически анализируя свои сильные и слабые стороны для постановки и решения более сложных профессиональных задач на основе общечеловеческих ценностей.

Процесс развития и роста специалиста по социальной работе неравномерен, насыщен кризисами и, как в любой деятельности, связанной с отношениями людей, чреват «профессиональным выгоранием» или эмоциональным истощением. Такое «выгорание» имеет несколько исходов:

- уход из профессии в связи с профнепригодностью или разочарованием в ней;

- профессиональная деформация с формированием антигуманного поведения (отчуждение от своей собственной личности, от клиентов и от целей профессиональной деятельности);

- проживание процесса выгорания и его преодоление с переходом на новый уровень профессионализма.

В связи с вышеизложенными рассуждениями, в деятельности специалистов по социальной работе присутствует контроль качества работы при использовании количественных критериев и инспекторских проверок нижестоящих сотрудников вышестоящими. В системе социальной защиты отсутствует супервизия как экспертиза профессиональной деятельности и акмеологическое консультирование специалистов, которые уже применяются в работе психологов, психотерапевтов, учителей.

Отдельные способы поддержки специалистов по социальной работе и профилактика профессионального выгорания в практике Центра психолого-педагогической помощи в системе социальной

защиты населения г. Новокузнецка предоставляются сотрудникам управлений социальной защиты населения и комплексным центрам социальной защиты населения уже в течение 15 лет. Они имеют следующий характер:

- лекционные формы («Психология старения», «Возрастные кризисы», «Профилактика домашнего насилия», «Характерология»);

- тренинговые формы («Релаксационные группы», «Решение профессиональных проблем», «Терапия творческим самовыражением», «Эффективное профессиональное общение», «Интерес к жизни»);

- методические семинары и круглые столы по вопросам психологической помощи семьям в трудной жизненной ситуации (семьи с детьми-инвалидами и дети в социально-опасном положении), по вопросам психологического консультирования и патронажа таких семей.

Данные формы были разработаны и адаптированы к условиям работы управлений и учреждений социальной защиты психологами данного Центра. К сожалению, повышение профессионального мастерства как неотъемлемого элемента в структуре развития профессионализма специалистов по социальной работе не может поддерживаться инициативой психологов только одного учреждения.

На наш взгляд, причина «выталкивания» из структуры деятельности механизма профессионального роста специалистов по социальной работе связана с глубокой бюрократизацией Управлений социальной защиты населения, в которых представлена не гуманистическая, а «государственная» система ценностей, где нет приоритета интересов клиента.

Подсистема профессионального развития специалистов по социальной работе может быть органически включена в систему профессиональной деятельности управлений и учреждений социальной защиты, в функционировании которой как сама система, так и ее руководители и специалисты, должны не только испытывать потребность, но и нуждаться в профессионально-личностном развитии. Для этого представляется необходимым создание системы планируемого повышения квалификации и систему профессиональной супервизии, которые, несомненно, положительно скажутся на уровне профессионализма специалистов по социальной работе и, более

того, будут способствовать повышению качества оказываемых ими услуг.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Водопьянова Н. Синдром выгорания [Текст] / Н. Водопьянова, Е. Старченкова. – СПб: Изд-во «Питер», 2008г. – 336 с.
2. Горбунова Л.Н. Возможности акмеологического консультирования в повышении квалификации педагогов [Текст] / Л.Н. Горбунова, Е.С. Манюкова. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2004 г. – 273 с.
3. Дружилов С.А. Психологические проблемы формирования профессионализма и профессиональной культуры [Текст] / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2000. – 299 с.
4. Сикорская Т.В. Основные ценностные ориентации и смысл профессиональной деятельности практических психологов [Текст] / Т.В. Сикорская. – Новокузнецк: МОУ ДПО ИПК, 2001. – 356 с.

УДК 316.444.54:159.923:343.8

Т.И. Помыткина

Кузбасский институт ФСИН России, г. Новокузнецк

ДЕФОРМАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СОТРУДНИКА ФСИН КАК ПРОЯВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ

Рассмотрены причины и особенности проявления личностных деформаций у сотрудников ФСИН, обозначены пути и средства профилактики профессионального выгорания у сотрудников органов внутренних дел и уголовно-исполнительной системы.

Профессия и профессиональная деятельность – это сложное социокультурное явление. Вхождение в профессиональное пространство требует от человека значительных усилий и определённых жертв. Именно профессиональная деятельность оказывает наибольшее формирующее воздействие на личность взрослого человека. Выполнение профессиональных обязанностей может вызывать

различные последствия у субъекта деятельности и способствовать так называемому «профессиональному выгоранию». Профессиональное выгорание снижает эффективность всей профессиональной деятельности, наносит ущерб личности и обществу, способствует профессиональной деформации.

Известно, что профессиональное выгорание распространено среди представителей профессий типа «человек – человек». Типичными последствиями профессионального выгорания являются эмоциональное сгорание и профессиональная деформация, особенно характерные для профессиональной направленности «человек – асоциальный человек».

Термин «эмоциональное сгорание» (burnout) введён американским психиатром Фрейнбергом в 1974 году для характеристики психологического состояния здоровых людей, находящихся в тесном и интенсивном общении с пациентами, клиентами в эмоционально нагруженной атмосфере при оказании им профессиональной помощи.

Грановская Р.М. утверждает, что «профессиональная роль многогранно влияет на личность ... преобразует весь облик» человека. Профессиональная деятельность приводит порой к профессиональной деформации. Она поражает человека на соматическом, психологическом, личностном уровнях и выражается в снижении эмоциональной устойчивости, трудоспособности и умения целенаправленного взаимодействия с окружающими.

Признаки профессиональной деформации проявляются тогда, когда человек приобретает трудовые навыки и стереотипы переносит на житейские ситуации. При этом происходит перенос навыков из сферы труда в другие непрофессиональные области жизни. Частой причиной профессиональной деформации является специфика профессиональной деятельности и ближайшего окружения. В одних профессиях риск профессиональной деформации значителен, а в других он совсем не выражен.

Деятельность сотрудника федеральной службы исполнения наказаний (далее – ФСИН) специфична. Она протекает в особых, жестко регламентированных условиях, что не позволяет специалисту в полной мере раскрыть свою индивидуальность и творческие способности. Как любой другой человек, сотрудник ФСИН не может избежать внешнего влияния, которое усиливается на фоне бытовых, финансовых и других проблем.

Под профессиональной деформацией личности мы понимаем искажение характера, развитие в личности отрицательных морально-психологических черт, не соответствующих установленным в обществе нормам и профессиональным требованиям. В этом случае изменение личностных качеств сотрудника в отрицательную сторону возникает в процессе профессиональной деятельности и происходит под влиянием её условий и профессионального опыта.

Не вызывает сомнений то, что профессиональная деятельность в органах внутренних дел и уголовно-исполнительной системе (далее – УИС) оказывает интенсивное деформирующее воздействие на личность сотрудников.

Профессии типа «человек – асоциальный человек» требуют от специалиста оптимизма, хорошо развитых умственных способностей, специальной подготовки мышления. В случае отсутствия у сотрудника ФСИН достаточного уровня психологической устойчивости к экстремальным и негативным факторам социальной среды ФСИН наблюдается быстрое развитие деформации его личности.

Слияние личностных особенностей с соответствующими структурами функционального строения пенитенциарной деятельности в целостные поведенческие комплексы вызывает типологические деформации.

В отличие от других профессий, где деформация одного сотрудника не бросает тень на его коллег и не искажает социальную ценность труда, в деятельности сотрудника ФСИН ошибки одного трансформируются в общественном сознании в недостатки всех сотрудников УИС, порождая стереотип общественного мнения «все они такие».

Все факторы, вызывающие деформацию личности сотрудника ФСИН, можно объединить в три группы: факторы, обусловленные спецификой профессиональной деятельности, факторы социально-психологического характера и личностного свойства.

Большинство исследователей феномен личностной деформации сотрудников ФСИН связывают только с взаимодействием с осуждёнными. Однако причин возникновения деформации личности сотрудников ФСИН достаточно много, их можно разделить на объективные и субъективные. К объективным причинам относятся:

- социально-экономическая нестабильность в стране;
- коррупция в обществе;
- негативное влияние средств массовой информации;

- непрестижность профессии;
- обилие отчетности;
- особые условия профессиональной деятельности.

Деятельность сотрудника ФСИН противоречивым образом сочетает самостоятельность, сверхнормативность, неопределённость, экстремальность, постоянный риск.

К субъективным причинам относятся:

- завышенные профессиональные ожидания;
- недостаточный жизненный и социальный опыт;
- недостаточная развитость психологической устойчивости, деловых и морально-волевых качеств;
- отсутствие целостного мировоззрения и др.

Деформация – явление личностное, возникающее и формирующееся в моральном сознании личности сотрудника ФСИН. Оно имеет разнообразные последствия – от прогулов и нарушений служебной этики до суицида.

В личности сотрудника ФСИН могут поражаться сфера отражательных и познавательных (внимание, память, мышление, воля) процессов и механизмов восприятия, понимания и оценки социальных объектов.

В большей степени деформация личности и сознания сотрудника происходит под влиянием особенностей личности осуждённых, криминального слэнга, мировоззрения и действий лиц с уродливым моральным и правовым сознанием, то есть под влиянием отрицательных факторов профессиональной деятельности и пенитенциарной социальной среды.

Таким образом, сотрудники ФСИН являются профессиональной группой, которая особенно подвержена дезадаптивным и деструктивным тенденциям. При этом проявлением профессионального выгорания сотрудника ФСИН является деформация его личности.

Сегодня перед специалистами стоит задача не только исследовать проявление личностной деформации сотрудников ФСИН в различных формах и перспективы её профилактики, но и задача организации эффективной индивидуальной помощи в преодолении личностной деформации.

Профилактика деформации личности сотрудника ФСИН представляет собой совокупность предупредительных мероприятий, ориентированных на снижение вероятности развития деформации.

Целесообразно включение в учебный план высших учебных заведений ФСИН и в систему повышения квалификации сотрудников ФСИН внедрение передовых инновационных программ и специализированных дисциплин, направленных на нравственное воспитание личности.

Основу комплекса превентивных мероприятий составляют направления предотвращения деформации личности.

Работа по профилактике деформации личности сотрудника ФСИН включает в себя меры организационно-управленческого, психологического и воспитательного характера.

От сотрудника ФСИН требуются навыки самоидентификации, умение взаимодействовать с людьми иных жизненных ценностей, социальных установок и мировоззрения.

Хороший профилактический эффект даёт осознание сотрудником вероятности возникновения личностной деформации, вынесение проблемы за рамки собственного сознания и обсуждение признаков появления проблемы с коллегами и психологами пенитенциарного учреждения.

Только морально и эмоционально зрелая личность в состоянии справиться с профессиональными трудностями. Огромный потенциал преодоления деформации личности сотрудника ФСИН несёт в себе осознание общественной и социальной полезности своей профессиональной деятельности.

Кроме того, личностную устойчивость человеку гарантирует религиозное мировоззрение (речь идёт лишь о традиционных религиях, а не о новомодных культах и сектах), так как содержит в себе моральные нормы.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дружилов С.А. Становление профессионализма человека как реализация индивидуального ресурса профессионального развития [Текст] / С.А. Дружилов. – Новокузнецк: ИПК, 2002. – 299 с.

2. Караваев А.Ф. Психогигиена и психопрофилактика кризисных состояний сотрудников органов внутренних дел: учебное пособие [Текст] / А.Ф. Караваев, Т.Н. Кильмашкина, И.Г. Медведев. – Кемерово: Кузбассиздат, 2003. – 363 с.

3. Наприс А.В. Пенитенциарная психология: практикум [Текст] / А.В. Наприс, А.И. Ушатиков – Рязань: Академия права и

управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2007. – 278 с.

4. Уголовно-исполнительная система сегодня: взаимодействие науки и практики: Сборник материалов межрегиональной научно-практической конференции [Текст]. – Новокузнецк: Кузбасский филиал Владимирского юридического института Федеральной службы исполнения наказаний, 2006. – Ч. 5. – 226 с.

УДК 378.147.88:364

Л.П. Авдонина, Е.А. Берецкая

Сибирский государственный индустриальный университет

МОДУЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКИ КАК ОДИН ИЗ ПУТЕЙ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ СОЦИАЛЬНОЙ СФЕРЫ

Рассмотрены теоретические и практические вопросы организации практики в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов по социальной работе в вузе.

Профессиональная практика – важный этап подготовки студента к будущей профессиональной деятельности. Традиционная система подготовки специалиста по социальной работе перестала удовлетворять потребности общества и социальной сферы. Приоритетным направлением модернизации российской системы образования является переход к профильному обучению, и, как известно, концепция профильного обучения предполагает создание системы специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, отработку гибкой системы профилей, реализуемых на предпрофильном и профильном уровнях. Реализация данной концепции возможна лишь при условии формирования новой системы подготовки специалистов по социальной работе, готовых к деятельности в современных условиях. Необходимо обеспечить подготовку специалиста, способного к деятельности в условиях активно протекающих инновационных процессов. Одним из элементов такой подготовки специалиста является

модульная организация профессиональной практики студентов по специальности «Социальная работа».

Основой модульной организации практики выступают модульные образовательные технологии, предполагающие стратификацию содержания образования, выделение в нем автономных порций учебного материала. Современные исследователи понимают модуль как целевой функциональный узел, в котором объединено учебное содержание и технология овладения им в систему высокого уровня целостности. Модуль выступает средством модульного обучения, так как в него входят следующие элементы: целевой план действий, банк информации, методическое руководство по достижению дидактических целей. Именно модуль может выступать как программа обучения, индивидуализированная по содержанию, методам учения, уровню самостоятельности, темпу учебно-познавательной деятельности обучаемого. В сущностных характеристиках модульного обучения заложено его отличие от других систем обучения.

Термин «модуль» пришел в педагогику из информатики, где им обозначают конструкцию, применяемую к различным информационным системам и структурам и обеспечивающую их гибкость, перестроение. Термин «модуль» – интернациональный. В тезаурусе ЮНЕСКО имеется несколько производных от него: модульный метод, модульная подготовка, модульное расписание, модульный подход. Модульный подход обычно трактуется как оформление учебного материала и процедур в виде законченных единиц с учетом атрибутивных характеристик.

В своем первоначальном виде модульное обучение зародилось в конце 60-х гг. XX в. и быстро распространилось в англоязычных странах. Сущность его состояла в том, что обучающийся почти самостоятельно или полностью самостоятельно мог работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план занятий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога варьировали от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей.

Исходя из того, что модуль – это относительно самостоятельная часть какой-нибудь системы, несущая определенную функциональную нагрузку, то в теории обучения это определенная «доза» информации или действия, достаточная для формирования тех или

иных профессиональных знаний либо навыков будущего специалиста.

Как показало изучение проблемы, модули активно используются при проведении профессиональной практики студентов педвузов. Модульная практика – особый тип практики, в основе организации и проведения которой лежит последовательная смена относительно автономных, но преемственных по отношению друг к другу этапов – модулей: образного, на котором создается опережающий образ педагогической деятельности; аналитического, когда проводится теоретическая и методическая подготовка к осуществлению педагогической деятельности; деятельностного, на котором происходит непосредственное осуществление педагогической деятельности, основанной на творческой самостоятельности студента.

Применительно к подготовке специалистов по социальной работе модель модульной практики может включать в себя три стадии: пропедевтическую, профессиональную, итоговую.

Пропедевтическая стадия (1–2 курс) включает в себя подготовительные семинары, практические занятия, которые способствуют осмыслению студентами теоретико-методических вопросов практики (на семинарах студенты обсуждают проблемные профессиональные ситуации, пытаются искать пути их решения).

Профессиональная стадия предполагает преемственность двух последовательных этапов: тактического (3 – 4 курс) и стратегического (5 курс). Каждый этап имеет свои стадии развития. Тактический этап состоит из образного, аналитического и деятельностного. Цель тактического этапа – личностная и профессиональная адаптация к профессиональной деятельности, углубление личностного отношения к профессии, базовых профессиональных умений.

Аналитический этап делится на персонифицированный и смыслопоисковый. На данном этапе студенты знакомятся с методикой работы специалиста на определенном рабочем месте, пытаются выполнить данную работу. На практических и семинарских занятиях в университете для подготовки к данному этапу практики важно проводить занятия в виде игры, диспута, конференции.

Деятельностный этап – это разработанные сценарии общения клиента и специалиста в сфере социальной работы. Эксперимент показал, что можно рекомендовать проводить первые два этапа (образный и аналитический) в конце третьего курса или в начале четвертого, до начала прохождения практики, так как за неделю озна-

комительной практики реально пройти эти два этапа практически невозможно. Логика модульной практики на пятом курсе может быть реализована в триаде «образ – анализ – действие». Цель стратегического этапа – расширение и упрочнение профессиональных умений, развитие самостоятельности, использование инновационных технологий и осмысленного отношения к будущей профессии.

Итоговая стадия модульной практики предполагает проведение конференций после каждого этапа, в ходе которых представляются отчетные документы, защищаемые студентами устно. На конференциях подводятся итоги пройденного этапа практики, выставляются оценки. В программу практики на пятом курсе включается содержание и формы деятельности, освоенные студентами на четвертом курсе с целью углубления и закрепления полученных знаний и умений. Профессиональная практика выстроена логично, последовательно, усложняясь от курса к курсу.

В процессе развития будущего специалиста следует формировать у него ряд личностных и деятельностных качеств. К личностным относятся:

- научное мировоззрение;
- высокий уровень общей культуры;
- креативность;
- информационная (компьютерная) грамотность и др.

В деятельностном компоненте выделяют следующие блоки:

- профессиональные способности;
- специфическая мотивационная направленность;
- профессиональные компетенции (гностические, диагностические, коммуникативные, конструктивные, организаторские, прогностические, специальные).

Таким образом, создание структурной модели выпускника объединило внутренними связями профессиональную практику со всеми учебными дисциплинами, определив роль и место каждой из них.

Профессиональная практика пронизывает весь период обучения. Она позволяет адаптировать студентов к реальным условиям будущей профессии, высвечивает личностные и деятельностные качества будущего специалиста, дает возможность дать объективную оценку его профессионального соответствия. В основе практики лежит принцип кумулятивного, поэтапного вхождения в профессиональную деятельность.

Модульность выступает как принцип системного подхода к процессу обучения. Принцип модульности (наряду с таким важным принципом системного подхода как принцип развития) определяет динамичность и мобильность функционирования системы. Причем сама система может быть представлена как совокупность модулей или рассматриваться как отдельный модуль в структуре более общей системы обучения по данной специальности. Использование модульной технологии как системообразующей методологии построения образовательного процесса будет существенно способствовать определению целевой установки, содержательным и процессуальным основам обучения, организационному и программно-методологическому обеспечению.

Задачей информационно-коррекционного блока (групповые и индивидуальные задания) является интеграция полученных в процессе обучения знаний в профессиональную деятельность. Оптимальными методами организации образовательного процесса в этом блоке будут участие в деловых играх; проведение авторских и проблемных учебно-тренировочных занятий; подготовка сообщений и докладов; решение практических задач; написание рефератов; анализ конкретных ситуаций.

Таким образом, модульная технология обучения предполагает тщательную проработку предметного и процессуального содержания каждого модуля как органической составной части образовательного процесса.

На подготовительном этапе необходимо разработать модульную программу, которая состоит из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. Чтобы составить такую программу, нужно выделить основные научные идеи курса, структурировать учебное содержание вокруг этих идей в определенные блоки, сформулировать комплексную дидактическую цель (далее – КДЦ). Она имеет два уровня: уровень «усвоения учебного содержания студентом и ориентации на его использование в практике, а также для изучения учебного содержания в будущем. Программа должна иметь название. Затем из комплексной дидактической цели выделяются интегрирующие дидактические цели (далее – ИДЦ) и формируются модули, то есть каждый модуль имеет свою интегрирующую дидактическую цель. Совокупность решения этих целей обеспечивает достижение КДЦ.

Ведущим принципом модульного обучения является принцип сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей. Модуль обычно имеет следующую форму (таблица 1)

Таблица 1 — Форма оформления модуля

| № стр. | № модуля | № УЭ | Учебный материал с указанием заданий | Руководство по усвоению учебного содержания |
|--------|----------|------|--------------------------------------|---|
| | | | | |

На организационном этапе при модульной технологии рекомендуется использовать несколько правил:

- перед каждым модулем проводить входной контроль знаний и умений студентов, чтобы иметь информацию об уровне готовности к работе по новому модулю;

- при обнаружении пробелов в знаниях студентов необходимо провести соответствующую коррекцию;

- обязательно осуществляется текущий и промежуточный контроль в конце каждого учебного элемента (чаще это мягкий контроль, включающий в себя самоконтроль, взаимоконтроль, сверка с образцом и т. д.). Текущий и промежуточный контроль имеют своей целью выявление пробелов в усвоении для их устранения непосредственно в ходе работы;

- после завершения работы с модулем осуществляется выходной контроль, он должен показать уровень усвоения модуля;

- если итоговый контроль показал низкий уровень усвоения материала, необходимо проводить его доработку;

- введение модулей нужно осуществлять постепенно.

Профессиональную практику также можно разбить на модули, добиваясь этим качественного усвоения полученных теоретических знаний и применения их на практике.

Задача педагога – обязательно мотивировать студентов, осуществлять управление их учебно-познавательной деятельностью через модуль и непосредственно консультировать студентов. В результате изменения его деятельности на учебном занятии меняется характер и содержание его подготовки к ним: теперь он не готовится к тому, как лучше провести объяснение нового, а готовится к тому, как лучше управлять деятельностью студентов.

Поскольку управление осуществляется в основном через модули, то задача педагога состоит в грамотном выделении интегра-

тивных дидактических целей модуля и структурировании учебного содержания под эти цели. Это уже принципиально новое содержание подготовки педагога к организации учебного процесса.

Для перехода на модульное обучение и на модульную организацию практики необходимо создать определенные условия.

Первое условие связано с мотивацией педагогов.

Второе условие связано с готовностью обучаемых к выполнению самостоятельной учебно-познавательной деятельности: сформированность минимума знаний и общих учебных умений.

Третье условие – это материальные возможности вуза в размещении модулей, ибо они только тогда сыграют свою роль, когда каждый студент будет обеспечен необходимой программой действий.

Таким образом, осмысление проблемы оптимизации практики приводит к заключению, что модульная практика поможет создать условия для повышения у студентов мотивации к овладению профессиональной деятельностью, и, тем самым, будет способствовать повышению качества деятельности будущего специалиста по социальной работе.

УДК 378.018.46: 331.108.45

Л.Н. Лазарева

Сибирский государственный индустриальный университет

СФЕРА ОБРАЗОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА

Обозначены место и роль образования в формировании конкурентоспособной личности работника современной организации. Предложены направления «участия» образовательной сферы в инновационной переориентации экономики России.

Любая компания, пытающаяся сохранить конкурентные позиции на рынке и завоевать новые, более высокие, должна внедрять нововведения, обеспечивающие ей конкурентные преимущества, имея для этого необходимые средства для исследований и разрабо-

ток. Способность той или иной фирмы обеспечивать эффективное создание и внедрение нововведений является для нее важнейший фактор поддержания конкурентоспособности, а для общества в целом стала основой инновационного процесса и движения к экономике знаний. Именно поэтому сейчас является актуальным уделять внимание знаниям и навыкам персонала, так как это становится основой эффективного функционирования компаний, работающих в любых сферах экономики.

Человеческий потенциал страны во все большей степени становится фактором ее конкурентоспособности в мире. Поэтому во всех странах растет внимание к уровню инновационной и экономической подготовки граждан.

Наемный работник в рыночных отношениях юридически свободная личность, и его личностные качества, включая его способности к труду, принадлежат ему самому; он и является собственником «человеческого капитала». Его естественные и приобретенные способности могут быть признаны капиталом, так как они приносят определенный доход, причем инвестиции в данный процесс могут идти как от самого работника, так и от фирмы и государства.

В данный момент уделяется немало внимания тому, что новейшему инновационно-технологическому этапу эволюции капитализма присущи проблемы обеспечения занятости высвобождающихся работников и подготовки новых кадров высокой квалификации, а значит, развития сферы образования и социальной сферы в целом. Приоритетное ее развитие, невозможное без решающего участия государства, ориентируется уже не только на нужды технологического прогресса, но и на качественное совершенствование непосредственного производителя как личности. Такая цель все более настоятельно выдвигается как вызов со стороны современных высокодинамичных производительных сил. Это реакция на усиление общественного характера производительных сил, на интеграционные тенденции развития производства и воспроизводства не только в национальных масштабах, но и в мировом. Для ориентации в мирохозяйственных отношениях и для разработки эффективных программ национального социально-экономического развития каждая страна нуждается в выявлении своего экономического потенциала, а ее составляющей является потенциал человеческий.

Образование формирует человека в качестве работника: реализует и развивает его физические и умственные способности, дает

ему определенный уровень знаний, прививает профессиональные навыки, повышает квалификацию. С экономической точки зрения именно эту функцию сферы образования можно считать исходной, так как она прямо воплощается в качественных параметрах трудового потенциала общества, его главной производительной силы и в уровне производительности труда. Если, действительно, поворачивать экономику в сторону инноваций, то придется восстанавливать в качестве приоритета развития системы профессионального образования подготовку инженерных и рабочих кадров высшей квалификации для отраслей промышленности, обеспечивающих создание и использование новейших техники и технологий. В интенсивном расширенном воспроизводстве высококвалифицированной рабочей силы разного профиля и разных уровней – главный путь к резкому повышению производительности труда, без которого России не вернуть того места, которое занимал в мировой экономике Советский Союз.

Научные изыскания должны широко применяться в современных технологиях. Российскую науку необходимо вывести из глубокого кризиса, в котором она оказалась в результате радикально-либералистских экономических преобразований. Необходимы не только изменения в отношении статусного положения и финансирования научной сферы, но и интенсивное задействование возможностей системы высшего образования по подготовке кадров для научной деятельности, сохраняя в данной области национальные традиции и ограждая ее от чиновничьего произвола. Участие образовательной сферы в инновационной переориентации экономики требуется по следующим направлениям:

- подготовка ученых соответствующего уровня и компетенции;
- развертывание вузовской науки, нацеливаемой на разработку новшеств естественнонаучного, технического и гуманитарного характера;
- использование новейших научных заделов в преподавательской деятельности.

Давно были выявлены и исторически подтверждены преимущества общественных комбинаций производственного процесса – разделения труда и технико-технологической кооперации внутри предприятия и в общественном масштабе, различных форм реального обобществления производства, его концентрации и централизации – в обеспечении повышения производительности труда по

сравнению с трудом индивидуальным. Все эти интеграционные формы организации производства порождают синергетический эффект дополнительной производительной силы, реализующейся в приросте производительности труда и сокращении затрат живого и овеществленного труда на единицу выпускаемой продукции. Соответствующие резервы экономии были с успехом задействованы крупными капиталистическими монополиями, господство которых утвердилось с конца XIX века. Аналогичные возможности используются и современными корпоративными объединениями – национальными и транснациональными, превратившимися в, сравнимых по силе с государствами, субъектов глобализационных процессов в мировом хозяйстве. Именно такие корпорации являются лидерами крупномасштабных долгосрочных капиталоемких инновационных проектов и программ, и именно они определяют включение в эти процессы малого бизнеса, встраивая его в свой воспроизводственный процесс. Вузовской подсистеме образовательной системы России необходимо адекватно реагировать на растущую при этом потребность в подготовке высококвалифицированных управленческих кадров. Имеются в виду не клерки мелких частных заведений, банков, магазинов, выпуск которых можно возложить на бакалавриат. Имеются в виду менеджеры крупных интегрированных корпоративных структур, в том числе государственных и государственно-частных холдингов, концернов, финансово-промышленных групп. [2, с. 68-70].

Как любая другая сфера экономики, образовательная сфера должна участвовать в воспроизводственном процессе. Она нуждается в изделиях, формирующих ее материально-техническую базу таких как: здания и сооружения, лаборатории с оборудованием, компьютеры с телекоммуникационной связью, которые в ней самой не создаются. Также для обеспечения и повышения благосостояния ее работников необходимы различные предметы потребления, тоже создаваемые за ее границами. Значит, достаточно большая часть материального производства должна работать на сферу образования, и общество оказывается перед объективной необходимостью финансирования соответствующего сегмента общественно полезной деятельности. Хотя услуги образования не получают выражения в вещественном продукте: они потребляются непосредственно в процессе их оказания, но проявляются затем в характеристиках рабочей

силы, в параметрах способности к труду, в профессионально-квалификационных возможностях будущего специалиста [2, с. 65].

В условиях рыночной экономики высшие учебные заведения готовят квалифицированную рабочую силу, реализуемую выпускниками на рынке труда. Именно рынок, а не институт, представляющий интересы народнохозяйственно развития, определяет спрос на подготовленных работников, причем его структура задается качественно-количественными параметрами соответствующего заказа хозяйственных субъектов. Этим рыночный спрос востребует и пропорции подготовки кадров. Этот спрос передает вузам сигналы от всех частей системы общественного разделения труда и регулирует поведение вузовского предпринимательства.

В соответствии с этим, рыночный спрос задает и уровень квалификации выпускаемой вузом рабочей силы, а, в связи с этим, – и институциональную организацию высшего профессионального образования. Двухступенчатая «болонская система» (с сокращенной, четырехлетней подготовкой бакалавров и двухлетней – магистров) вполне отвечает прагматичной философии современной рыночно-капиталистической системы: субъекты платежеспособного стремления заниматься наукой или посвятить себя госслужбе имеют возможность продолжать обучение в магистратуре, а основной массив выпускников вуза должны составлять бакалавры [2, с. 54].

Рыночная экономика требует отказа от государственного планового распределения выпускников вузов, гарантировавшего и обеспечивавшего их полную занятость.

Некоторые либеральные реформаторы обычно характеризуют такое распределение, как ущемление свободы личности и нарушение демократии, не акцентируя внимание на том, что современное альтернативное свободное распределение создает серьезные затруднения в профильном трудоустройстве выпускников и освобождает любого из них от всяких обязательств перед государством, которые все же возникают, так как граждане получают образование за счет госбюджета. Прежняя, советская, система распределения молодых специалистов, подобную безответственность исключала, так как последние были обязаны:

- хотя бы отчасти компенсировать затраты на их обучение при помощи трехлетней трудовой деятельности по госназначению;
- выполнить свой моральный долг гражданина, работая на том участке в народном хозяйстве, где имеется потребность в специали-

стах с соответствующими профессионально-квалификационными параметрами.

Рыночная же экономика прививает гражданам приоритетность индивидуального интереса перед общественным. Переход к рыночно-капиталистической системе стимулирует коммерциализацию образования, продолжением которой является обособление образовательных учреждений от государства, их фактическое превращение в самофинансируемые предприятия частнокорпоративного типа.

Но, общеизвестно, что современная рыночно-капиталистическая экономика является экономикой смешанной, в которой государство играет активную роль в отношении народного хозяйства, включая образование. Реформирование высшего образования в постсоветской России способствовало стихийному открытию новых частных вузов. Однако среди них в лучшем случае пятая часть отвечает стандартам высшей школы. И это, как и неблагоприятная демографическая ситуация, а также то, что практика многократного совместительства преподавателей привела к утрате их интереса к научно-исследовательской работе, обуславливает необходимость резкого сокращения числа университетов. Их следует сохранить в количестве не более 150-200 вузов при создании нескольких «федеральных университетов». Остальным же надлежит, как высказалось высшее должностное лицо государства, либо поднимать свой уровень до университетских критериев, либо преобразовываться в хорошие профессионально-технические училища.

Такие установки фактически подтверждают ответственность федеральных органов власти за тот тупик, в который они завели высшее образование, а также среднее и профессиональное образование страны своими реформационными действиями. И, хотя многое говорит в пользу «болонской модели» реформирования вузовской системы, слепое, механическое копирование этой модели становится фактором отвергающих весь предыдущий позитивный опыт советской школы и национальные традиции преобразований.

К концу XX в. технико-технологическое отставание советской экономики от ведущих капиталистических стран стало очевидным. При этом сфере образования уделялось приоритетное внимание. Бесплатное обучение на всех его уровнях рассматривалось государством и обществом как важнейшее достижение и преимущество социализма.

С соединением этого преимущества с результатами научно-технической революции связывалась и перспектива выхода на ее самые высокие достижения, обеспечения мирового лидерства страны в технико-технологическом развитии. Для этого многократно предпринимались попытки в 70-е и 80-е годы усовершенствовать систему образования, обновить его содержание и формы организации для превращения выпускников высшей школы в активных и эффективных субъектов научно-технического прогресса во всех сферах народного хозяйства [2, с. 55-59].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Черковец В.Н. Категория «человеческий капитал» в общей экономической теории: исторический взгляд и содержательное определение (материалы к лекциям и семинарам) [Текст] /В.Н. Черковец // Российский экономический журнал. – 2009. – №7–8. – с.88–107.
2. Черковец В.Н. Образовательная сфера: взаимодействие с материальным производством в инновационном развитии экономики [Текст] /В.Н. Черковец //Российский экономический журнал. – 2009. – № 9–10. – с.51–72.

УДК 378.018.43:004

С.Б. Стиянова

Сибирский государственный индустриальный университет

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА ПОЛУЧЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Проанализированы место и роль дистанционного обучения в системе подготовки и переподготовки кадров. Рассмотрены методические особенности использования данной технологии в системе высшего профессионального образования.

Изменение экономической и финансовой ситуации в нашей стране делает актуальным широкое использование нестандартных высокоэффективных форм обучения и переподготовки кадров, ос-

нованных на современных компьютерных технологиях. Сегодня совокупность телекоммуникационных систем и соответствующих программно-аппаратных компьютерных средств позволяют достаточно просто и эффективно проводить дистанционное обучение. Дистанционное обучение (далее – ДО) выходит за узкие рамки традиционного обучения, оно прочно связывается с инновационными технологиями обучения с помощью компьютера.

В настоящее время система образования базируется на внедрении информационных и коммуникационных технологий, позволяющих развиваться различным формам образования. Система дистанционного обучения – это не средство замены преподавателя компьютерной программой, а средство взаимодействия с преподавателем на базе компьютерных технологий, не особый подход к обучению, а отражение глубинных течений и изменение образовательной парадигмы. Кроме того, ДО осуществляется эффективно при развитии навыков самостоятельной познавательной деятельности обучаемого при удалённом доступе к образовательному ресурсу, модульности построения учебного материала, позволяющей слушателю самому определять интенсивность и последовательность процесса, наличия постоянной системы контроля и самоконтроля на основе взаимодействия с преподавателями и коллегами – участниками образовательного процесса. Процессы информатизации побуждают научно-педагогическую общественность и всю систему управления образованием обратиться к проблеме модернизации образовательного процесса, которая в современных условиях должна базироваться на внедрении информационных и коммуникационных технологий, позволяющих развиваться различным формам образования, осуществлять его дистанционно.

Таким образом, государство официально дало разрешение на использование дистанционных технологий в системе высшего, среднего и дополнительного профессионального образования.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных технологий при опосредованном (на расстоянии) или не полностью опосредованном взаимодействии обучающегося и педагогического работника [5]. Если следовать определению, которое даёт словарь Интернет-терминов, то дистанционное обучение можно определить как «тип образования, при котором обучаемые работают самостоятель-

но дома и контактируют с преподавателями и с другими обучаемыми по средствам электронной почты, электронных форумов и других форм сетевого общения» [9]. Дистанционное обучение как термин служит лишь ярлыком этих изменений. Уже через несколько лет этот ярлык канет в небытие, поскольку механизм новых отношений и новых технологий уже запущен, и они вскоре неминуемо сольются с основным потоком процесса развития образования.

При дистанционном обучении преподаватель связывается с обучаемым, расположенным в различных географических регионах, посредством специальной технологии, позволяющей осуществлять взаимодействие различными способами: путём обмена печатными материалами через обычную и электронную почту, с помощью компьютерных аудиоконференций и видеоконференций, за счёт совместной работы с документами и т.п. Дистанционное образование предоставляет возможность широкого диапазона выбора учебного заведения для обучения, привлечения преподавателей – специалистов-практиков к учебному процессу.

В основном, в дистанционном обучении существуют два подхода в обеспечении поддержки обучения:

- модель расширения;
- модель трансформации [10] .

Модель расширения (или модель синхронного обучения имеет место тогда, когда преподаватель ведёт урок, технологически мало отличающийся от традиционного, расширяя его до других пространственных и временных рамок. Деятельность педагога, совокупность учебных материалов, учебная среда позволяют имитировать ситуацию обучения в условиях класса. В этой модели интерактивные телекоммуникационные технологии распространяют курс, рассчитанный на один класс, на группы обучаемых, находящиеся в разных местах (т.е. класс, который объединяет традиционно обучаемых и дистанционных учащихся). Занятия включают в себя синхронные коммуникации, слушатели и преподаватели должны находиться в определённом месте в определённое место.

Модель трансформации (модель асинхронного самостоятельного обучения) характеризуется такими формами организации дистанционного обучения, которые не имитируют традиционное обучение, а представляют собой нечто новое, специфически связанное с используемыми технологиями связи преподавателя и обучаемого. Эта модель освобождает обучаемого от необходимости находиться

в определённом месте в определённое время. Обучаемый обеспечивается набором материалов, включающим изложение курса и подробную программу. В этой модели он работает самостоятельно, следуя подробным инструкциям программы, получает возможность обращаться к преподавателю или сотруднику центра обучения, который отвечает за повышение его профессиональной подготовки, а также общаться с другими учащимися. Представление содержания курса происходит через печатные издания, компьютерные диски или видеозаписи, которые обучаемый может изучать в любое удобное время.

Необходимо отметить, что программы ДО не обязательно являются примерами точного соответствия той или иной модели. Однако знание различий между моделями важно для понимания проблем психологического и педагогического порядка, с которыми столкнулось дистанционное образование.

Вместе с новыми методами и технологиями ДО привносит в теоретическую педагогику и образовательную практику новые понятия и термины [7]: виртуальный класс; поддержка обучения; учебные телекоммуникационные проекты; обратная связь; диалоговая технология; компьютерная связь.

Под *классом (телеклассом)* дистанционного образования понимается, когда взаимодействие между обучаемыми осуществляется по компьютерным сетям при совместном выполнении ими учебных заданий.

Под *поддержкой обучения* понимаются любые материалы, информация, поступающая от преподавателя к обучаемому, находящемуся в другой географической точке.

Учебный телекоммуникационный проект предполагает использование компьютерных телекоммуникационных сетей и программных средств для обмена информацией между участниками виртуального класса, а также чёткую организацию деятельности обучаемых, которая устанавливается координатором проекта.

Обратная связь обеспечивает поток информации от преподавателя к дистанционному ученику на стадии оценивания преподавателем деятельности обучаемого, его продвижения и успехов в освоении новых знаний.

Диалоговая технология представляет собой конфигурацию программного обеспечения, оборудования, а также межличностного взаимодействия, обеспечивающего свободное общение.

Компьютерная связь предполагает совокупность способов использования компьютеров и телекоммуникационных сетей (электронной почты, телеконференции, доступа через Интернет) в качестве инструментов для организации связи.

Первые попытки использования ДО были предприняты за рубежом более двадцати лет назад. Одним из первопроходцев и мировых лидеров является британский Открытый университет, с которым уже в течение более 15 лет тесно сотрудничает в области подготовки управленческих кадров при помощи дистанционной формы обучения Международный институт менеджмента ЛИНК. В настоящее время МИМ ЛИНК имеет региональные центры в более чем 90 городах РФ, стран СНГ и Балтии.

В первые годы совместной работы с Открытым университетом ЛИНК занимался реализацией в России и странах ближнего зарубежья британских образовательных программ в рамках бизнес-школы Открытого университета. Затем сотрудники МИМ ЛИНК стали создавать и реализовывать собственные образовательные программы – как в дистанционной, так и в очной форме. К подобным программам относятся лицензированные Министерством образования Российской Федерации программы получения высшего образования, профессиональной переподготовки и повышения квалификации, президентская программа. Целый ряд учебников МИМ ЛИНК получили гриф Министерства образования РФ.

Современные исследователи считают, что задача организации ДО упирается в две подзадачи:

- подбор штата квалифицированных преподавателей;
- приобретение программного комплекса [1].

Есть основания полагать, что: в настоящее время в нашей стране полностью имеется инфраструктура, необходимая для практической реализации ДО в вузах и на предприятиях, т.е. высококвалифицированный преподавательский состав имеется, необходимые технические и программные средства разработаны; огромная территориальная распределённость страны, всё возрастающая потребность в квалифицированных специалистах требует срочного внедрения ДО.

В современной педагогической практике получили широкое распространение две разновидности ДО:

- система обучения, которая базируется на использовании компьютерных средств связи и позволяет обучающемуся на рас-

стоянии взаимодействовать с преподавателями, другими студентами и неограниченным объёмом информации («открытая», позволяющая не только получать, но и добавлять свои знания в общую информационную базу);

- компьютерная программа, которая даёт возможность обучающемуся узнать некую информацию, выполнить практические задания по теме и пройти контрольный тест («закрытая», однажды кем-то созданная программа).

Необходимо отметить плюсы и минусы дистанционного обучения.

Преимущества ДО: гибкость (возможность заниматься в удобное для себя время, в удобном темпе, а также программы ДО содержат рекомендации относительно продолжительности изучения всего курса и его разделов, но обучаемый волен сам выбирать продолжительность своих занятий); модульность (обучаемый имеет возможность выстраивать систему развития из набора независимых учебных программ – модулей, которая будет отвечать индивидуальным потребностям); охват материала (программы ДО могут включать достаточно большой объём информации, помимо структурированного материала по теме, обучаемый может найти в программе ссылки на электронные материалы, базы данных); экономичность (особенности предоставления учебной информации и широкий доступ к ней снижают затраты на подготовку большого числа специалистов); психологический комфорт (индивидуальное обучение может помочь избежать сложностей (сопротивления участников; негативной реакции на обратную связь со стороны коллег; болезненного перелома стереотипов и представлений о привычных способах деятельности, а также обеспечить возможность работать дома, экономя время и деньги на дорогу; слушать лекции и просматривать записи в удобном темпе; существует категория людей, для которых ДО позволяет преодолеть проблемы, не позволяющие им обучаться не только очно, но и заочно (инвалиды, домохозяйки).

Но, в то же время, важно подчеркнуть и минусы ДО, в том числе: сложность контроля знаний, установок; ограниченная возможность формирования коммуникативных умений; отсутствие оперативной обратной связи от обучаемого.

Таким образом, есть основания полагать, что не стоит противопоставлять очное обучение и программы электронного обучения. В систему очного образования могут быть логически встроены про-

граммы ДО. Иногда, в силу объективных обстоятельств, ДО остаётся единственным доступным способом освоения материала. ДО может дополнять, закреплять и расширять полученные знания.

Для решения задач обеспечения качества предоставляемых образовательных услуг, актуализации знаний в связи с динамично меняющимися представлениями по вопросам реформ в электроэнергетике, повышения эффективности инвестиций в профессиональную подготовку персонала был создан Интернет-портал «Информационное пространство развития человеческих ресурсов электроэнергетики». Основной целью создания портала стала организация информационного поля в области развития персонала на базе информационных технологий. Портал содержит систему дистанционного обучения (далее – СДО), в которой используются технологии компаний УНИ-АР и «Прометей».

Отметим, что проблема обеспечения гарантированного достижения целей профессиональной подготовки – в организации самого процесса обучения, т.е. проблема должна рассматриваться главным образом в педагогической плоскости.

Следовательно, в этой связи совершенно адекватным проблеме является построение дидактических процессов ДО. В рамках этого подхода необходимо рассматривать возможность разработки дидактической системы СДО. Под дидактической системой (далее – ДСО) понимается определённая совокупность взаимосвязанных методов, процессов и средств, необходимых для создания организованного, целенаправленного и преднамеренного дидактического влияния на формирование личности с заданными профессиональными качествами.

Дидактические системы содержат следующие составные элементы: обучающиеся («объект системы»); цели обучения; содержание обучения; дидактические процессы; преподаватели или технические средства обучения («субъект системы»).

В рамках указанной структуры осуществляются все взаимодействия обучаемых («объекта процесса обучения») и педагогов («субъектов обучения»), которыми определяется процесс формирования знаний. При этом систематизирующим элементом являются цели обучения.

Цели обучения формируются как результат обучения, выраженные в таких действиях обучаемых, которые преподаватель (или другой эксперт) может надёжно опознать и однозначно проверить.

Цели подготовки персонала формулируются в нормативных документах и договорах на обучение, уточняются и конкретизируются при разработке учебных программ и планов занятий.

Существует иерархия педагогических целей:

- глобальный уровень целей (формируются вышестоящей организацией) – социальный заказ;
- профессиональный уровень целей (формируются методистами) – целевые установки по модулям и курсам подготовки;
- оперативный уровень (цели формируются руководством обучения, преподавателем) – цели отдельных разделов курсов. Цели учебных тем и учебных вопросов.

Необходимо отметить, что при проектировании учебной деятельности нужно исходить из структуры, определяемой в виде следующих четырёх последовательных уровней, отображающих картину развития опыта (компетентности):

- узнавание (воспроизведение с подсказкой, с помощью извне) объектов, свойств, процессов, методов деятельности;
- воспроизведение информации, операций, методов деятельности (деятельность по представлению информации);
- продуктивная алгоритмизированная деятельность (по алгоритмам);
- продуктивная творческая деятельность путём конструирования новой программы деятельности (эвристическая деятельность).

Необходимо дать характеристику дистанционной модели обучения:

- направление обучения – личностно ориентировано на мотивацию, уровень подготовки каждого индивида, развитие его способностей и обогащение личного опыта;
- цель – развитие каждой личности в зависимости от её потребностей;
- принципы обучения – постоянность, активность, проблемность, системность, модульность;
- характер взаимоотношения участников – субъектами взаимодействия выступают слушатель, преподаватель, руководитель программы;
- деятельность обучаемого – творческая.

В дистанционном обучении используется три вида дистанционных образовательных программ:

1. Кейсовая технология – основана на предоставлении обучающимся информационных образовательных ресурсов в виде специализированных наборов учебно-методических комплексов с использованием различных видов носителей информации (кейсов). Образовательный процесс при использовании кейса обычно ограничивается несколькими этапами:

- организация установочной сессии с раздачей учебно-методических материалов, проведением необходимых учебных и организационных занятий, а также консультаций по применению кейса;

- самостоятельные занятия слушателей с кейсом включая элементы промежуточного контроля в виде само тестирования;

- прохождение экзамена (зачёта) в форме тестирования в учебном заведении.

2. Интернет-технология – используется на использовании глобальных и локальных компьютерных сетей для обеспечения доступа к информационным образовательным ресурсам и для формирования совокупности методических, организационных, технических, и программных средств реализации и управления учебным процессом независимо от места нахождения его субъектов.

Таким образом, в процессе обучения по программам с использованием кейсовой и Интернет-технологий группа дифференцируется, и её объединение происходит только во время контрольного среза знаний – тестирования.

3. Телекоммуникационная технология – основана на использовании преимущественно космических спутниковых средств передачи данных и телевидения, а также глобальных и локальных сетей для обеспечения взаимодействия обучающихся с преподавателем и между собой и доступа обучающихся к информационным образовательным ресурсам, представленным в виде цифровых библиотек, видеолекций и других средств обучения.

Важно подчеркнуть, что новые технологии, средства и методы позволяют переосмыслить роль образования, теперь менее зависящего от географического положения учебного заведения и обучаемого, наделив учащихся возможностью быть автономными познающими субъектами, значительно изменив привычные отношения, а также решать задачи повышения квалификации и переподготовки кадров в соответствии с требованиями.

ДО наиболее актуально для крупных предприятий и корпораций, где остро стоит проблема массового обучения персонала без отрыва от производства. ДО позволяет проводить одновременную подготовку кадров во всех филиалах, независимо от удалённости от головного и учебного центра. Помимо этого, внедрение корпоративной системы дистанционного обучения даёт ряд дополнительных преимуществ:

- проведение обучения сотрудников по гибкому графику непосредственно на рабочих местах;

- обучение большого количества персонала одновременно и по единой программе;

- оперативный контроль качества обучения и консолидация информации о результатах обучения на основе отчётов и результатов тестирования;

- автоматизация обработки результатов аттестации через интеграцию системы обучения с базой данных персонала отдела кадров;

- создание единого стандарта тестирования и аттестации знаний и практических навыков специалистов.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что использование дистанционной формы обучения позволяет избежать устаревания знаний и потери квалификации специалистов, что важно в условиях динамично меняющихся технологий.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Садовая Е. Совершенствование системы образования – ответ на вызовы новой реальности [Текст] / Е. Садовая // Человек и труд. – 2009. – № 4. – С.40 – 44.

2. Бешкинская Е. Переход к инновационному типу развития экономики и непрерывное профессиональное образование [Текст] / Е. Бешкинская // Человек и труд. – 2009. – № 6. – С.42 – 45.

3. Кононова О. Контроллинг процесса учебно-методической деятельности в системе менеджмента качества вуза [Текст] / О. Кононова // Менеджмент в России и за рубежом. – 2006. – № 6. – С.69 – 78.

4. Горбунова Е. Тенденции корпоративного обучения [Текст] / Е. Горбунова // Маркетинг в России и за рубежом. – 2005. – № 3. – С.45 – 54.

5. Никитин Н. Будущее – за созданием интеллектуальных обучающих программ [Текст] / Н. Никитин // Управление персоналом. – 2005. – № 8. – С.26 – 34.

6. Шуткина Ж. Повышение качества профессионального образования [Текст] / Ж. Шуткина // Вопросы статистики. – 2007. – № 3. – С.80–85.

7. Ключева Л. Преподавание экономических дисциплин при помощи дистанционной формы обучения [Текст] / Л. Ключева // Вопросы экономики. – 2005. – № 7. – С.128 – 163.

8. Филатова М. Бизнес-образование [Текст] / М. Филатова // Человек и труд. – 2009. – № 1. – С.64 – 66.

9. Шуваева В. Дистанционные технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования [Текст] / В. Шуваева // Менеджмент в России и за рубежом. – 2005. – № 3. – С.36 – 47.

10. Берлизов В. Дистанционное обучение – работа на результат [Текст] / В. Берлизов // Управление персоналом. – 2005. – № 8. – с.21–31.

УДК 364.273

О.А. Табуева

Сибирский государственный индустриальный университет

РЕЙДЫ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЫ С БЕЗНАДЗОРНЫМИ И БЕСПРИЗОРНЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ КРИЗИСА

Рассмотрены условия и результаты использования рейдов в социальной работе с беспризорными и безнадзорными детьми и подростками в современной России.

2008 г. стал годом начала экономического кризиса, который затронул экономику всех стран мира, в том числе и российскую. Кризис продолжается в настоящее время и сопровождается спадом производства, понижением уровня жизни населения, сокращением рабочих мест на производстве и т.д. Эти и многие другие негатив-

ные явления привели к резкому увеличению уровня безработицы в стране, которая, в первую очередь, повлияла на рост числа неблагополучных семей.

Оставшиеся без основных доходов и живущие на пособие по безработице российские семьи не могут обеспечить себе и своим близким удовлетворения самых элементарных потребностей – полноценного питания, одежды, предметов быта. Семьям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, необходима помощь со стороны государства и социальных служб. Бедность большей части российских семей является одной из главных причин детского неблагополучия.

Для оказания помощи семьям, в частности, детям, попавшим в трудные жизненные ситуации, в ФЗ № 122 ст. 17 от 22 августа 2004 г. отдельными пунктами выделены специальные учреждения социального обслуживания семьям и детям. К таким учреждениям относятся:

- территориальные центры социальной помощи семье и детям;
- социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних;
- центры помощи детям, оставшимся без попечения родителей;
- социальные приюты для детей и подростков;
- стационарные учреждения социального обслуживания (детские дома-интернаты для умственно отсталых детей, дома-интернаты для детей с физическими недостатками).

Специализированные учреждения для несовершеннолетних важно рассматривать как многопрофильные учреждения. Ребенку, попавшему в трудную жизненную ситуацию, оказывается высококвалифицированная медико-социальная, психолого-педагогическая, правовая поддержки, ориентированные на восстановление, воссоздание и развитие его полной социализации.

В социальной работе считается, что кризис – это составная и естественная часть человеческой жизни, так как в жизни любого человека могут произойти стрессовые ситуации, такие как болезнь или смерть близкого человека, развод, потеря работы и др. В подобных ситуациях основная поддержка должна быть со стороны социальных работников, которые должны вместе с клиентом определить причины возникновения кризисной ситуации и оказать экстренную помощь за короткий период времени, при этом активизируя ресурсы клиента и соответствующих служб, призванных участвовать в решении его проблем.

Дети остаются без внимания со стороны взрослых и часто оказываются выброшенными на улицу вследствие негативных явлений внутри семьи – пьянства, наркомании, бедности, напряженной эмоциональной обстановки, насилия, высокого уровня занятости родителей и т.д. В соответствии со ст. 9 ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», органы и учреждения профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних обязаны информировать конкретные органы власти о выявленных случаях нуждаемости несовершеннолетних детей или семей в защите и помощи со стороны государства.

В настоящее время в России сложилась острая ситуация с безнадзорными и беспризорными детьми, которые часто нуждаются в экстренной помощи. На сегодняшний день во многих городах России – Москве, Новосибирске, Новокузнецке, Санкт-Петербурге, Пензе и др. – такая помощь оказывается в виде рейдов, которые организуются социальными службами по профилактике безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних.

Программа по работе с беспризорными детьми наиболее подробно представлена региональным общественным благотворительным фондом «Защита детей» г.Санкт-Петербурга. Основной целью программы является оказание детям улиц помощи в обретении альтернативы в жизни, веры в себя и свои силы, предоставление им необходимой информации для принятия осознанных решений. Главной задачей уличные социальные работники считают помощь в осознании у беспризорных и безнадзорных детей желания вернуться в семью.

В программе указаны основные этапы работы, основные из которых:

- сбор информации о возможном нахождении беспризорных и безнадзорных детей;
- знакомство с ребенком и выяснение причины, по которой он оказался на улице;
- оказание социальными работниками консультаций, медицинской помощи, помощи в оформлении документов;
- предоставление ребенку права выбора места ухода с улицы: дом, школа, приют, дневной центр и т.д.;
- обсуждение с ребенком выбора его будущего;

- предоставление социальных услуг, основная из которых – помещение ребенка в дневной центр или приют.

Авторы программы отмечают, что бывают ситуации, когда через некоторое время ребенок опять оказывается на улице. Этому могут способствовать такие причины, как: склонность к бродяжничеству, табакокурению, наркомании, девиантному поведению и т.д. Однако важно, чтобы ребенок помнил, что в критических ситуациях, если он захочет, ему придут на помощь. И, в следующий раз, он, может быть, сам придет за помощью.

В г. Новокузнецке в городскую систему профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних входит Комитет социальной защиты и его структурные подразделения, а также Управление опеки и попечительства, Комитет образования и науки, Управление здравоохранения, подразделения по делам несовершеннолетних, Комитет по делам молодежи, ГУ «Центр занятости населения г. Новокузнецка». Координирующим органом этой системы является Комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав, которую возглавляет первый заместитель Главы города по социальным вопросам.

Взаимодействие с органами и учреждениями системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних по соблюдению их прав и законных интересов осуществляется путем проведения межведомственных мероприятий и взаимосвязанной работы. Комитетом социальной защиты г. Новокузнецка разработана и утверждена система внутриведомственной профилактики беспризорности и безнадзорности несовершеннолетних (приказ КСЗ № 96 от 14.03.2005 г. «Об утверждении технологии работы с семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации»), согласно которой Комитет социальной защиты организует выявление безнадзорных и беспризорных несовершеннолетних путем проведения рейдов и обработки сигналов, поступающих от населения, органов системы профилактики или других источников.

По результатам проведенных рейдов проводится анализ причин асоциального поведения несовершеннолетних. С каждым несовершеннолетним проводится профилактическая работа. Результаты рейдов рассматриваются на заседании ведомственной комиссии, выявляется степень дезадаптации каждого несовершеннолетнего, разрабатывается программа индивидуальной профилактической работы. На комиссии решаются вопросы комплексного воздействия

на семью с привлечением органов и учреждений системы профилактики безнадзорности. За 2009 г. проведено 279 заседаний ведомственных комиссий, на которых рассмотрено 1436 семей и, соответственно, 3406 детей. На основании решения комиссии о постановке на учет в Управление социальной защиты населения формируется учетное дело, где хранятся документы, в том числе: план индивидуальной профилактической работы с семьей и индивидуальная программа реабилитации.

Далее, в Муниципальном учреждении «Комплексный центр социального обслуживания населения» разных районов и Муниципальном учреждении «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» формируется личное дело, где хранятся документы, в том числе индивидуальная программа реабилитации несовершеннолетнего, разработанная в Муниципальном учреждении «Комплексный центр социального обслуживания населения» или в Муниципальном учреждении «Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних». Для всех детей из семей, находящихся в социально опасном положении, разрабатываются индивидуальные программы реабилитации.

Основными причинами побега несовершеннолетних детей из семьи или специализированного детского учреждения считаются: жестокое обращение; отсутствие взаимопонимания; вовлечение в криминальную деятельность; психические заболевания; конфликтные ситуации со сверстниками и старшими из ближайшего окружения; неблагоприятные поступки по отношению к членам семьи. Было установлено, что значительным психологическим препятствием для возвращения ребенка в семью или детское учреждение являются: опасение наказания со стороны родителей, опекунов или воспитателей; осознание тяжести своего поступка или связи с криминальным миром.

Поэтому важной задачей профилактической работы следует считать участие общественных объединений в возвращении детей в родные семьи, в том числе работу с родителями (психокорректирующую и др.) по оздоровлению семейной обстановки, а также устройство детей, которых вернуть в семью невозможно, в социокультурные приюты и иные социально-реабилитационные учреждения.

Проведение рейдов является наиболее эффективным способом выявления и профилактики безнадзорности и правонарушений не-

совершеннолетних. Кроме систематически проводимых, городских рейдов в районах города проводятся комплексные и ведомственные рейды по предупреждению безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних. Рейды проводятся как общегородские с активным привлечением всех структур, так и ведомственные, которые проводятся по утвержденным графикам. Всего за 2009 г. проведено 482 рейда, в том числе 399 дневных, 83 вечерних и ночных.

Следует отметить, что количество несовершеннолетних, выявленных в рейдах на протяжении пяти лет, значительно сократилось. Это является основным показателем результативности системной профилактической работы в рейдах. Бродяжничающих несовершеннолетних в городе стало значительно меньше.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Фирсов М.В. Технологии социальной работы: учебное пособие для вузов [Текст] /М.В. Фирсов – М.: Академический Проект, 2007. – 432 с.

2.ФЗ от 24.06.1999 № 120-ФЗ (Ред. от 30.06.2007) «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», принят ГД ФС РФ 21.05.1999 [Текст] // Российская газета № 121 от 30.06.1999.

3.Холостова Е.И. Социальная работа: учебное пособие [Текст] / Е.И. Холостова. – 6-е изд./Е.И. Холостова – М.: Дашков и К, 2009. – 860 с.

УДК 37.14.034

Т.А. Костюкова

Институт развития образовательных систем РАО, г. Томск

Н.И.Топоркова

Институт повышения квалификации г. Новокузнецка

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ДУХОВНО-ПРАВСТВЕННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Рассматривается деятельность современного педагога, реализующего предметную область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в рамках Федерального государственного образовательного стандарта.

Особенное внимание уделено понятию духовно-нравственной компетентности и содержанию ее структурных компонентов.

Решение проблем, накопившихся в духовно-нравственной сфере современного российского общества, приобретает государственный статус. Об этом свидетельствует и то, что методологической основой Федерального государственного образовательного стандарта нового поколения является Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России, а также то, что в базовый учебный план образовательных учреждений вводится новая предметная область «Основы духовно-нравственной культуры народов России». В связи с этим на федеральном уровне проводится широкомасштабный эксперимент по апробации преподавания шести предметов (модулей) данной области, в котором принимают участие 19 регионов. Результаты эксперимента послужат основанием для корректировки уже существующих и разрабатываемых ныне учебных программ и учебно-методических пособий. В данной ситуации трудно переоценить значение формирования у педагогов, профессионально связанных с данной предметной областью, духовно-нравственной компетентности как способности к решению жизненных и профессиональных задач в сфере духовно-нравственного развития обучающихся, благодаря качеству владения знаниями, умениями, опытом в данной сфере деятельности.

Анализ научно-педагогической литературы, собственный опыт позволяют утверждать, что на данный момент в системе образования явно не достаточно высококвалифицированных педагогов-преподавателей «Основ духовно-нравственной культуры народов России». Это связано, прежде всего, с длительным табуированием данной проблематики и связанным с этим отсутствием системы подготовки специалистов данного профиля в российских вузах.

С нашей точки зрения, данная компетентность может иметь следующую компонентную структуру: когнитивный компонент – знание не только о существовании веры (аксиологической, религиозной, гносеологической, практической), но и о существующих религиях мира, их догматах; операционный компонент – умение работать с содержанием, личностно значимым для человека и влияющим на порождение смыслов, на становление миропонимания; личностный компонент – способность осмысливать и понимать ценности, значе-

ния, мотивации, проблемы межличностного характера, возникающие в процессе профессиональной деятельности духовно-нравственной направленности.

В аспекте когнитивного компонента важным являются системные знания о православии, буддизме, исламе, иудаизме, а также о светской этике и истории мировых религий. Наш опыт позволяет утверждать: несмотря на то, что для России православие является историкообразующей, культуuroобразующей, смыслообразующей религией, большинство современных россиян имеют весьма поверхностные знания о православии как фундаменте русской культуры, не говоря уже об основах других культур. Однако, не зная основ собственной культуры, невозможно понять другую культуру.

На вопрос, как изучать основы религиозных культур, уже существует ответ: в светской школе – только на основе культурологического подхода.

Что же должен знать и уметь учитель, занимающийся духовно-нравственным развитием и воспитанием юных россиян? М.В.Захарченко считает, что педагог, занимающийся духовно-нравственным воспитанием, должен обладать богословскими познаниями и хорошей общекультурной подготовкой, свободно владеть материалом из разнообразных областей отечественной культуры, быть готовым к профессиональному и личностному совершенствованию, стремиться к самопознанию на началах православной традиции, осваивать новейшие педагогические методы и технологии [2].

По мнению Л.И. Боровикова, для педагогически продуктивного управления духовно-нравственным развитием растущей личности нужен предельно высокий уровень развития воспитательного профессионализма, уровень методико-технической готовности, соединенный с позитивным жизненным опытом. Организация процесса последовательного и полноценного восхождения растущей личности к духовно-нравственным ценностям и идеалам требует особым образом скоординированных усилий взрослых людей по отбору и реализации оптимальных путей, средств, форм и методов «врастания человеческой личности в культуру» (Л.С.Выготский), а от педагогов-практиков особой профессионально-личностной подготовки [1].

Осмысливая такие категории, как духовность, нравственность, духовно-нравственное развитие и воспитание, мы предприняли по-

пытку выделить в профессиональной деятельности педагога духовно-нравственный аспект и дать ему определение с точки зрения компетентностного подхода. Современное понимание сущности духовно-нравственного воспитания характеризуется тем, что эти два понятия рассматриваются раздельно и им придается либо светское, либо религиозное значение. Так, например, А. Лихачев видит в их объединении стремление соединить религиозное и светское понимание духовности (духовность – понятие религиозное, нравственность – светское), связанное с желанием подчеркнуть автономность смысловых, идейных исканий отдельного человека или целого культурного течения от религиозной сферы [3].

И.А. Соловцова также считает, что нравственность распространяется на повседневную жизнь, а духовность – на жизнь в ее высшем качестве – бытии человека [5]. В. Е. Павлов, В. Л. Стукан, Л. Б. Святковская, С. К. Терлецкий ограничивают духовность тремя составляющими: идеалы и принципы поведения; глубина и диапазон эмоционального восприятия окружающего мира и человеческих отношений; степень проявления альтруистического отношения личности к окружающей живой природе как стержневая составляющая духовности, альтернативная распространенным эгоистическим интересам и потребностям [4].

Понятие «нравственность» часто трактуется как оценка личностью своих возможностей в связи с реализацией жизненных смыслов, что, в свою очередь, предполагает развитие «социального мышления» (К.А. Абульханова), умения предвидеть последствия своих действий, выбора приемлемых, с точки зрения нравственно-ценностных установок общества, целей и способов их достижения. В качестве важнейшей нравственной характеристики человека называется его ответственность перед людьми.

Несколько иное понимание связи между понятиями духовности и нравственности у В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева. Под духовностью человека они имеют в виду, прежде всего, его нравственный строй, его способность руководствоваться в поведении высшими ценностями социальной жизни, стремление к идеалам истины, добра и красоты. Духовность человека измеряется тем, насколько он действует, согласно высшим нравственным ценностям человеческого сообщества, насколько способен поступать в соответствии с ними, то есть духовность человека измеряется нравственностью [6]. Это в какой-то мере согласуется с тем, что утвер-

ждали русские философы (И. Ильин, В. Соловьев, Г. Федотов и др.): истинная духовность не существует вне нравственности.

Духовность определяется не столько образованностью, широтой и глубиной культурных запросов и интересов, сколько предполагает постоянный и непрекращающийся труд души, осмысление мира и себя в этом мире, стремление к совершенствованию себя, преобразованию пространства собственного внутреннего мира, расширению своего сознания. Это и особый эмоциональный строй личности, проявляющийся в тонких движениях души, обостренном восприятии всего, что окружает человека, в способности к высоким духовным состояниям и установлению тонких духовных связей между людьми, в основе которых – чуткое отношение к человеку, забота о его духовном росте и благополучии.

В истории педагогики и образования духовно-нравственное воспитание всегда рассматривалось как главная задача образования. Отечественные философы (А.С.Хомяков, Вл. Соловьев, Н.А. Бердяев, И.А. Ильин и др.) связывали воспитание и образование с формированием духовно развитого и свободного человека, способного к культурному творчеству и социально активной жизнедеятельности. Обращение к работам представителей русской христианской философии, педагогики и психологии показало, что именно духовность личности, ее духовно-нравственные ориентации на ценности добра, любви, красоты, истины лежат в основе подлинного воспитания.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что современный педагог, реализующий предметную область «Основы духовно-нравственной культуры народов России» в рамках Федерального государственного образовательного стандарта, должен обладать духовно-нравственной компетентностью, включающей: знание о сущности видов веры (аксиологической, религиозной, гносеологической, практической) и существующих религиях мира; умение работать с содержанием, личностно значимым для человека и влияющим на порождение смыслов, на становление миропонимания; опыт личностного осмысления ценностно-мотивационного аспекта проблем межличностного характера, возникающих в процессе профессиональной деятельности духовно-нравственной направленности; сочетающий высокий педагогический профессионализм с позитивными ценностными установками на свое собственное духовно-нравственное развитие.

Список литературы

1. Боровиков Л.И. Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи: методическое пособие для организаторов педагогического процесса [Текст] / Л.И. Боровиков. – Новосибирск: Изд-во НИП-КиПРО, 2009. – 60 с.
2. Захарченко М.В. Элективные курсы как способ освоения воспитательного потенциала уклада отечественной культурной традиции [Текст] / М.В. Захарченко // Ценности отечественной духовной традиции в воспитании: программы элективных курсов: учебно-методическое пособие. – СПб, 2006. – С.7–28.
3. Лихачев А. Духовно-нравственная жизнь в категориях психологии [Текст] / А.Лихачев // Московский психотерапевтический журнал. – 2005. – № 3. – С.20–50.
4. Павлов В.Е. Научно-методологические проблемы возрождения нравственности и духовности общества [Текст] / В.Е. Павлов, В.Л. Стукан, Л.Б. Святковская, С.К. Терлецкий // Научно-методологические проблемы высшего образования на рубеже третьего тысячелетия. Вып. 1. – СПб., 1995. – С. 244 – 256.
5. Соловцова И.А. Законы духовной жизни человека как основа духовного воспитания [Текст] / И.А. Соловцова // Проблемы духовного воспитания: Гуманитарно-целостный подход: материалы «круглого стола», 20 октября 2005 г. / сост. И.А. Соловцова; под ред. Н.М. Борытко. – Волгоград: ТЦ «ОПТИМ», 2006. – С. 5–10.
6. [Шестун](#) Г. Сопряжение понятий «нравственность» и «духовность» в рамках православной традиции [Электронный ресурс] / игумен Г. Шестун. – <http://pokrov-forum.ru/library/disertacii/shestun/index.php> – 14.04.2007.

УДК 378.048.45

Т.С. Глебова

Кузбасская государственная педагогическая академия

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

Проанализированы место и роль практической подготовки в формировании профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза.

Даны рекомендации по формированию у специалистов профессиональных умений и навыков в современных условиях развития экономики и образования.

Главную задачу системы высшего профессионального образования на современном этапе можно определить как подготовку востребованных, конкурентоспособных специалистов. Подготовка таких кадров предполагает:

- формирование системы обучения нового типа для всестороннего гармоничного развития личности обучающегося с учетом его способностей, мотивов, ценностных ориентаций, потенциальных возможностей самообучения;

- приобретение студентами высоких профессиональных знаний и умений, соответствующих требованиям Государственного образовательного стандарта и запросам работодателей;

- интеграцию содержания профессионального образования, достижение международных стандартов;

- обеспечение гибкости, вариативности и непрерывности обучения;

- деятельностный подход в содержании образовательных программ;

- формирование высокой профессиональной компетентности.

Получение высшего образования сегодня стало не просто необходимостью. Это норма жизни современного человека. Самое интересное, что ученик, будущий студент вуза, даже не задумывается над тем, необходимо ли ему высшее образование. Поступая в вуз, далеко не каждый имеет представление о своей будущей специальности и выбирает вуз, руководствуясь следующими критериями: престиж, желание родителей, поддержка друзей и т.д. И, часто став студентом, на третьем курсе студент начинает понимать, что профессия, которую он выбрал, не соответствует его требованиям, интересам и привязанностям. Но, тем не менее, продолжает учиться для получения диплома о высшем образовании. Заканчивая свое обучение, бывший студент пополняет армию безработных, идет работать не по специальности или получает второе высшее образование – уже осознанно и целенаправленно.

Почему вышесказанное происходит в последние годы все чаще и чаще? Одна из причин этого – нежелание и неумение учащихся

задумываться о своей дальнейшей судьбе, пробовать и выбирать себе именно ту профессию, к которой испытывает истинный интерес, к овладению которой будет стремиться.

Удовлетворенность профессией зависит от того, в какой мере человек может реализовать свои способности, интересы, личностные свойства.

В соответствии с новым стандартом школьного образования практически во всех общеобразовательных учебных заведениях существуют профильные и, в некоторых, предпрофильные классы, задача которых – помочь детям определиться с дисциплинами и направлениями, которые их интересуют.

Однако и в школе ситуация складывается не лучшим образом: многие учащиеся идут в профильные классы по рекомендации родителей, учителей, а не сами выбирают то, что им нравится, потому что собственное мнение у них еще не сложилось. Особенно это касается предпрофильных классов (в 7 классе мало кто определился, кем хочет стать в будущем, и какой профиль, соответственно, выбрать; в старших же классах поменять профиль не представляется возможным в связи с различиями в содержании учебных программ). Дальше все разворачивается по обозначенной ранее схеме и, в итоге, мы получаем достаточно слабых с точки зрения профессионализма выпускников вузов.

Сущность концептуальных требований к профессиональной компетентности сводится к расширению знаний, умений и навыков, адаптированности полученных знаний к реальной специальности. Современный выпускник вуза – это молодой человек, «напичканный» теоретическими знаниями, и почти не имеющий практических навыков, необходимых для успешной работы по специальности. Выпускник не имеет навыков работы в команде, в коллективе, не умеет составлять презентации и отчеты, обрабатывать документы, работать с информацией. Уже достаточно давно крупные компании пытаются донести до вузов свою точку зрения, согласно которой, выпускнику необходим уровень практических умений, которыми должен владеть человек, получивший диплом о высшем образовании. Однако вузы продолжают делать акцент на теоретической подготовке будущих специалистов, отводя практическим навыкам и умениям второстепенную роль (практика практически во всех вузах начинается с третьего курса).

Таким образом, студент может быть хорошо подготовлен теоретически, но при этом совершенно не уметь применять свои знания на практике. Подобную ситуацию можно наблюдать в педагогических вузах, где студенты, начиная с первого курса, изучают курсы педагогики, психологии и методики преподавания в школе, но применить полученные знания могут лишь на третьем курсе в условиях прохождения педагогической практики. На практике студенты пытаются вспомнить все то, что им преподавали на младших курсах, и часто обнаруживают, что знания, не подкрепленные практикой, оказались забытыми. К тому же, мечта «стать учителем и учить деток» изжила себя и студенты, вдруг, понимают, что неправильно подошли к выбору своей будущей профессии.

В этих условиях задача практической подготовки выпускника ложится на плечи предприятия, принявшего молодого специалиста. Но ведь методы профессиональной адаптации на рабочем месте могут быть жесткими, педагогически не выверенными и просто ошибочными по существу, поскольку дообучение производится не опытным педагогом, а техническим сотрудником. Для успешного же начала трудовой деятельности нужен именно педагог-наставник.

Напрашивается вывод, что на сегодняшний день возникла необходимость отхода от традиционного понимания, ставящего качество образования в прямую зависимость от количества получаемых будущим специалистом знаний. Качество образования сейчас определяется ресурсами компетенций и компетентности, балансом между знанием и незнанием. В.И. Байденко говорит о том, что компетентность – это готовность действовать в определенных профессиональных ситуациях. Отсюда – вывод: уровень компетентности выпускников определяется сформированной совокупностью умений и поведенческих реакций в определенных жизненных ситуациях.

Компетентность, компетенция, квалификация будущих специалистов – основные направления современных психолого-педагогических исследований. Современный рынок труда предъявляет требования не к конкретным знаниям, а к компетенциям работников, придает большое значение их личностным качествам. Присоединение России к Болонскому процессу определяет необходимость перехода на общий язык, терминологию, с помощью которой можно было бы описать образовательный процесс, в частности, его цели и результаты. Стандарты профессионального образования нового поколения уже формулируются на языке компетенций. Если

исходить из перевода самого термина «компетенция» – это круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает познанием и опытом. Понятия «компетентность», «компетенция» могут трактоваться как:

- система знаний в действии;
- личностная черта, свойства и качества личности;
- критерий проявления готовности к деятельности;
- способность, необходимая для решения профессиональных задач и получения необходимых результатов работы;
- интегрированная целостность знаний, умений и навыков, обеспечивающих профессиональную деятельность, способность человека реализовать на практике свою компетентность, мотивированная способность;
- деятельностные знания, умения, навыки, опыт;
- проявленные студентом на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая её социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности, необходимость её постоянного совершенствования.

Компетенцию мы предлагаем рассматривать как потенциальную активность, готовность и стремление к определенному виду деятельности.

Компетентность – интегральное качество личности. Более того, это успешно реализованная в деятельности компетенция. В свою очередь, каждая из компетентностей, на наш взгляд, может быть разделена на общие (базовые, ключевые) компетентности, общие для выпускников всех вузов и специальные, важные для конкретной специальности.

Таким образом, в структуре компетентности выпускника вуза отчетливо различаются четыре блока компетенций:

- общая профессиональная компетентность;
- специальная профессиональная компетентность;
- общая социально-психологическая компетентность;
- специальная социально-психологическая компетентность.

Общая профессиональная компетентность определяется как общепрофессиональные знания, умения, навыки, способности, а

также готовность их актуализировать в сфере определенной группы профессий.

Специальная профессиональная компетентность – степень и вид профессиональной подготовки выпускника, наличие у него профессиональных компетенций (готовности, стремлений), необходимых для выполнения определенной профессиональной деятельности.

Общая социально-психологическая компетентность – готовность и стремление эффективно взаимодействовать с окружающими, понимать себя и других при постоянном видоизменении психических состояний, межличностных отношений и условий социальной среды. В составе социально-психологического блока рассматриваются компетентности:

- социальные (толерантность, ответственность, способность работать в коллективе и т.п.);

- персональные (готовность и стремление к саморазвитию, самосовершенствованию, самообразованию, рефлексия, креативность и т.п.);

- информационные (владение новыми технологиями, их критическое использование, знание иностранных языков и т.п.);

- экологические (экологическая ответственность, основанная на знании общих законов развития общества и природы);

- валеологические (готовность и стремление к ведению здорового образа жизни) и др.

Специальная социально-психологическая компетентность – готовность и способность мобилизовать профессионально важные качества, обеспечивающие продуктивность профессиональной деятельности.

Компетенции мобильны и существенно меняются с течением времени. Перечень компетенций должен быть сформирован при непосредственном участии работодателей и специалистов-практиков, а не просто быть отраженным в Государственном образовательном стандарте. Поэтому, в идеале, анализ потребностей в умениях должен стать неотъемлемой и обязательной частью деятельности вуза.

Анализ потребностей в умениях – это область пересечения вуза и социальных партнеров (различные формы взаимодействия с работодателем), а именно:

- организация практики студентов на предприятии, в учебном заведении и т.д.;

- трудоустройство выпускника;
- профориентация и консультирование;
- стажировка преподавателей вуза.

Именно анализ потребностей в умениях помогает вузам корректировать содержание программ обучения и требования к компетентности выпускникам вуза. А вопрос, какими же компетенциями должен обладать выпускник, чтобы найти работу своей мечты, в современной России становится как никогда актуальным.

УДК 316.647:364.262.4

К. Тельминова

МУ «Центр психолого-педагогической помощи»

ИЗ ОПЫТА ПОДГОТОВКИ «УРОКОВ ТОЛЕРАНТНОСТИ», НАПРАВЛЕННЫХ НА ИНТЕГРАЦИЮ ИНВАЛИДОВ В ОБЩЕСТВО

Рассмотрены методические основы формирования у российских школьников позитивного образа человека с ограниченными возможностями.

Современное школьное образование ставит своей целью подготовку человека к жизни в обществе, к многообразию социальных отношений, умению взаимодействовать с различными малыми и большими группами. Одной из значительных социальных групп являются люди с ограниченными физическими возможностями. Данная категория нуждается в интеграции в общество и изменении сложившихся стереотипов. В настоящее время данные вопросы могут быть решены различными путями, в том числе и путем реализации такой новой формы работы, как «Уроки доброты» или «Уроки толерантности», в которой сочетаются как теоретические, так и практические формы передачи информации.

Обратимся к основному термину «толерантность». Он означает уважение, принятие и правильное понимание богатого многообразия культур нашего мира, наших форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности. Ей способствуют знания, открытость, общение и свобода мысли, совести и убежде-

ний (согласно Декларации принципов толерантности, утвержденной резолюцией Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.). Именно с толерантного отношения к людям с ограниченными физическими возможностями начинается построение открытого общества.

В основном, «Уроки Толерантности», если речь идет о принятии инвалидности, проводятся общественными организациями с привлечением педагогов, психологов и социальных работников. Данная форма проведения занятий выполняет две важнейшие педагогические задачи. Во-первых, собственно образовательную (информационную) задачу, заключающуюся в раскрытии понятия «инвалидность», рассмотрения её видов и причин возникновения. Во-вторых, воспитательную задачу, так как в ходе проведения «Уроков Толерантности» школьники получают опыт общения с людьми, имеющими ограниченные возможности, формируется позитивная модель восприятия инвалидности. Значительное влияние оказывается на развитие нравственных качеств личности, прежде всего таких, как умение принимать иного, непохожего на тебя человека.

Необходимо отметить, что при проведении «Уроков Толерантности» важным моментом является обратная связь. Можно говорить о её двухстороннем результате. Для учеников это получение новых, прежде всего практических, знаний об инвалидности, развитие моральных качеств (принятии иного, развитие эмпатии и пр.). В свою очередь, люди с инвалидностью, которые проводят «Уроки Толерантности», приобретают опыт общения со школьниками, учатся говорить о собственных ограничениях.

Перейдем к рассмотрению практической части реализации «Уроков Толерантности», подготовке и проведению занятий, которую можно представить в виде следующих этапов:

- разработка планов занятий;
- подготовка ведущих урока;
- взаимодействие с администрацией образовательных учреждений;
- проведение урока;
- анализ проведенных занятий;
- разработка планов занятий.

На данном этапе необходимо сформулировать характер и форму подачи информации. Наиболее результативная форма урока, когда о толерантности и инвалидности говорят сами люди с ограни-

ченными возможностями. Основным в таком уроке является практическая составляющая – игра и беседа. Игра выполняет две функции. Во-первых, это возможность познакомиться, создать в классе дружескую, неформальную обстановку, которая позволит донести информацию более эффективно (игра «Верю – не верю»). Во-вторых, в игровой форме дети могут попробовать ощутить на себе ограничение тех или иных функций (игра «Имитация»). Беседа является центральной линией урока, обмен впечатлениями, чувствами, знаниями о физических ограничениях, делает инвалидность и толерантность понятными для школьников. При подготовке урока важна философия занятия. Что мы хотим сказать школьникам? Каким образом мы хотим представить инвалидность? При ответе на эти вопросы, будет определена основная цель урока и средства её достижения.

Важную роль играет подготовка ведущих урока. Основное требование к ведущим «Уроков толерантности» – способность донести необходимую информацию до аудитории. Прежде всего, необходимо учитывать следующие личностные факторы будущего ведущего: отношение личности к принятию своей инвалидности; степень социальной интегрированности и активности; способность к публичным выступлениям; уровень психологической выносливости; умение работать в паре.

С целью подготовки ведущих проводятся специальные обучающие семинары. Ведущими учебного семинара могут выступать: руководитель ВОИ, координатор проекта, инвалиды, имеющие опыт проведения «Уроков толерантности», психолог.

В ходе семинара будущий ведущий получает необходимый комплекс теоретических и практических знаний, подготавливает и представляет собственную модель будущего урока, получает необходимые психологические знания, имеет возможность получить ответ на интересующий вопрос о ходе проведения урока.

Наиболее важный момент в организации урока – взаимодействие с администрацией образовательных учреждений. Сотрудники образовательных учреждений должны иметь полную информацию о содержании урока, его целях и задачах, они должны знать ведущих урока. Контакт с администрацией школы может устанавливаться как руководство общественной организации, так и сам инвалид, представляющий организацию.

И, наконец, проведение урока. Начинается урок с представления ведущих учителем или классным руководителем. Затем следуют краткая самопрезентация ведущих урока, знакомство с классом в игровой форме, раскрытие понятия толерантность. В проведении урока важным моментом является правильное представление информации, переработка и включение личного опыта человека с инвалидностью в процесс проведения занятия с целью наиболее полного раскрытия темы. Для этого, в качестве наглядного дидактического материала могут быть использованы: фото- и видео- материалы, плакаты и календари, компьютерные презентации.

Ведущие урока могут использовать свои творческие способности – умение петь, играть на музыкальных инструментах, представлять формы прикладного творчества – картины, поделки из различных материалов. Все это делает урок более увлекательным, позволяет представить жизнь инвалида с различных сторон, показать, что человек с физическими ограничениями, может вести активную, творческую жизнь.

По окончании серии «Уроков Толерантности» необходимо провести анализ проведенной работы, в частности: сравнить то, каким представлялся урок и то, как он прошел в действительности; оценить, была ли достигнута поставленная цель; проанализировать реакцию детей на разные части урока; обсудить, что мешало и что помогало ведущим донести информацию в полном объеме; сделать выводы о том, какой была атмосфера в классе в начале урока и по его завершении.

Необходимо отметить, что «Уроки Толерантности» – совершенно особый курс. Он существенно отличается от традиционного преподавания в школе. Он основан на концепции личностно-ориентированного обучения. Невозможно научить детей толерантности, но можно поставить их в такую ситуацию, когда они получат опыт взаимодействия в этом мире и сами научатся выстраивать отношения с окружающими людьми на принципах толерантности. Уроки этого курса становятся не тем предметом, куда ученики приходят «проходить» материал, а приходят общаться. План урока может изменяться в зависимости от уровня подготовки класса, его особенностей (социальных, национальных, этических, культурных), от психологического климата в коллективе. Проведение занятий по данному курсу возможно лишь с позиций сотрудничества с учениками, поэтому изменения программы курса оказываются в прямой

зависимости от самого учителя (его готовности, интересов, задач). Таким образом, программа «Уроки Толерантности» предоставляет возможность творческой работы ведущего.

Общим итогом «Уроков Толерантности» должно стать формирование позитивного образа человека с ограниченными возможностями. Задача ведущих – установить доверительный контакт со школьниками, представить инвалидность не как медицинскую проблему, а как социальный феномен, показать, что человек с физическими ограничениями имеет те же потребности в общении, учебе, работе и отдыхе, испытывает такие же эмоции радости, интереса, то есть является и должен восприниматься, как равноправная личность. Тем самым положительный опыт общения школьников и инвалидов способствует формированию толерантного, открытого общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Дорогами понимания: из опыта проведения Уроков Доброты: (копилка ведущего): методические рекомендации [Текст] / сост.: В. Писарчук, Н. Гниденко, Ю. Романова. – Новокузнецк: Новокузнецкая городская организация Всероссийского общества инвалидов, Муниципальное учреждение Централизованная библиотечная система им. Н. В. Гоголя, 2010. – 40 с.

2. Бордовская Н.В. Педагогика: учебник для вузов [Текст] / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

3. Уроки толерантности: сборник методических материалов [Текст] / под ред. А.Б.Суслова, Д.П. Поносова, П.В. Микова. – Пермь, 2005. – 85 с.

УДК 159.9:364.42

И.В. Сидорова

МУ «Центр психолого-педагогической помощи»

**РАБОТА ПСИХОЛОГА С СЕМЬЯМИ, ИМЕЮЩИМИ
ДЕТЕЙ-ИНВАЛИДОВ**

Рассмотрены сущность, основные этапы, особенности работы психолога с семьями, имеющими ребенка-инвалида.

Ожидание ребенка – всегда надежды на радостное будущее этого ребенка и всей семьи в целом. Появление в семье малыша с нарушениями развития становится для семьи шоком: ломаются радужные мечты, рушатся ожидания, возникает пропасть между прошлым и будущим. Часто это событие делает бессмысленной всю прошлую жизнь, и, как правило, сопровождается сильными чувствами боли, вины, страха, гнева, бессилия. К тому же, семья сталкивается с большим количеством проблем, связанных с организацией жизни ребенка, среди которых – трудности непосредственного ухода за ним, общения и воспитания, и, как следствие, возникновение чувства родительской некомпетентности, неумелости. Особенно эти проблемы обостряются при прохождении кризисных возрастных изменений.

Ребенок с нарушениями развития требует особого внимания и времени. Он растет и развивается иначе, нежели сверстники, нуждается в большей помощи и опеке, а это требует дополнительных сил, временных и иных ресурсов. Как правило, кто-то один, чаще всего это мама, вынуждена оставить работу и мечты о карьере, полностью сосредотачиваясь на ребенке. И единственно возможным способом самореализации для нее становится реализация себя как родителя. Все это может приводить к сильному изменению внутрисемейного взаимодействия и росту напряжения. В довершение ко всему этому непонимание со стороны родственников, друзей и соседей, которые в своих суждениях очень часто руководствуются стереотипами и предрассудками. Не только само нарушение, которое имеется у ребенка, но и эти стереотипы относительно лиц с ограниченными психическими и физическими возможностями, выступают в качестве причин стрессовых состояний родителей.

Цель данной статьи – обозначить, как психолог может работать с семьей ребенка-инвалида. Именно от помощи психолога зависит, как родители примут инвалидность ребенка и будут работать в направлении его воспитания и развития.

Постановка диагноза ребенку влечет за собой мощнейшие переживания родителей, и перестановку всей семейной системы.

Изменения в семье происходят на нескольких уровнях: психологическом; социальном; соматическом.

Психологический уровень. Инвалидность и постановка диагноза родителями переживается как острое горе, и это состояние имеет свои стадии и особенности.

Первый этап – это состояние шока и отрицания. По данным исследований Р.Ф. Майрамяна, сообщение об инвалидности ребенка вызывает у 65,7% матерей острые эмоциональные расстройства, суицидальные намерения и попытки, аффективно-шоковые и истерические расстройства. Это состояние глубокого потрясения для всей семьи. Глубина шока во многом зависит от неожиданности случившегося. Включаются такие защитные механизмы как отрицание и вытеснение. Родители долго отказываются принимать диагноз малыша и отрицают его; говорят о том, что происходящее с ними в этот момент воспринимается как «кошмарный сон, который скоро должен закончиться». Эти механизмы, так или иначе, помогают родителям защищаться от сильнейших душевных переживаний. При сильных болезненных переживаниях родители могут уходить в мир иллюзий – надеются, что есть «чудо-врачи», «чудо-препараты», способные сделать ребенка «таким, как все». Для многих родителей очень сложно принять ситуацию как данность и признать ее необратимость.

Второй этап – это чувства гнева и обиды. Мысли родителей все больше направлены на ситуацию, они пытаются найти объяснение случившемуся и найти ответы на свои «Почему?»: «Почему именно я?», «Почему это случилось с моим ребенком?», «Почему это случилось с нашей семьей?». Это одновременно крик о помощи и поиск виноватого. И все эти вопросы, которые остаются без ответа, порождают обиду и гнев. Эти чувства могут быть направлены на врачей, близких родственников, мужа, непосредственно на ребенка, то есть на тех, кто прямо или косвенно может быть связан, как кажется родителям, с этой проблемой. Гнев и обида, в свою очередь, порождают целую гамму чувств, например таких как: злость, негодование, раздражение; зависть к «более успешным» родственникам, соседям, друзьям («У них-то ребенок здоровый!»), а также к специалистам – врачам, дефектологам, психологам, что, в свою очередь, порождает негатив и агрессию: «Вам меня не понять – у вас нет подобной проблемы; вы с этим не сталкивались; вам с этим не жить». Эти реакции, как правило, свойственны для родите-

лей, которые чувствуют беспомощность и бессилие в данной ситуации. Гнев и злость также могут быть направлены на самого себя (например, за возможные «ошибки»).

Третий этап – это развитие чувства вины. Матери, которые имеют ребенка с нарушениями, очень часто воспринимают такую ситуацию как личную вину и неудачу. Приходится брать врасчет и распространенный в нашей культуре миф о вине родителей в нарушениях и болезнях ребенка («за грехи родителей», «родители вели неправильный образ жизни: курили, употребляли алкоголь»). Возникают мысли, что, если бы все вернуть, то можно было бы все исправить, сделать по-другому.

Четвертый этап – это переживание страдания и депрессия. Рано или поздно страдание и боль достигают своего пика – постепенно приходит осознание необратимости ситуации. Это период максимальной душевной боли. Эти периоды сменяются периодами апатии, опустошенности, беспомощности, подавленности. Может возникнуть состояние утраты смысла жизни. Актуализируются всевозможные страхи – страх заболеть: «Кто будет заниматься ребенком? Кому он будет нужен?»; страх будущего: «Что будет в будущем?» и страх смерти: «Что будет с ребенком после моей смерти?».

Возникают самые разные мысли – от чувства бессилия появляются мысли о том, что можно такого ребенка отдать в специализированное учреждение, где о нем позаботятся лучше. Затем – стыд и укор себя за подобные мысли. Крайний вариант: думать о смерти ребенка как об избавлении его и себя от мук.

Следует помнить и об остальных членах семьи: у отцов может возникать чувство ненужности, отстраненности от процесса воспитания; у других детей в семье – чувство покинутости, отчуждения (им, как правило, не достает внимания, любви и ласки; раньше приходится взрослеть и брать часть забот о ребенке-инвалиде на себя).

Пятый этап – принятие инвалидности ребенка и ситуации в целом. При успешном прохождении предыдущих стадий, родители могут выйти на принятие инвалидности ребенка. Они принимают ребенка таким, каков он есть, обретают определенные смыслы в воспитании особого ребенка. Семейная обстановка изменяется, родители переоценивают сложившуюся ситуацию, находят выходы, начинают активно заниматься с ребенком, обращаются за помощью к квалифицированным педагогам, дефектологам, психологам.

На *социальном уровне* происходят серьезные перестройки в самой семье. С матерью у ребенка зачастую формируется «симбиоз», тогда как остальные члены семьи оказываются на «периферии». Гиперопека нередко приводит к полной несамостоятельности ребенка и возникает так называемая «вторичная инвалидизация». В семье складываются дисгармоничные отношения, которые препятствуют развитию ребенка. Возникают разногласия в подходах к воспитанию ребенка. Ситуация усугубляется, если у ребенка отсутствуют социальные и навыки самообслуживания, он неконтактен и в периоды прохождения возрастных пиков. Зачастую отцы не выдерживают чересчур напряженную обстановку в семье и самоустраняются от процесса воспитания, а в худшем варианте – совсем уходят из семьи. Р.Ф. Майрамян и М.М. Семаго указывали на высокую вероятность распада семей, не сумевших преодолеть кризис, вызванный рождением ребенка с инвалидностью. По данным Р.Ф. Майрамяна, 24,5% семей распадаются из-за взаимных обвинений супругов в ответственности за рождение больного ребенка. Все это приводит к изменению внутрисемейного взаимодействия и росту напряжения. По данным Комитета социальной защиты г. Новокузнецка, в Заводском районе на учете состоит 326 семей с детьми-инвалидами, из них 130 семей – неполные (данные за 1 квартал 2010 года).

Семья, воспитывающая ребенка с отклонениями в развитии, становится малообщительной, избирательной в контактах. Она сужает круг своих знакомых и ограничивает общение с родственниками в силу особенностей состояния аномального ребенка, а также из-за личностных установок самих родителей. Матери, как правило, оставляют работу и вынуждены ухаживать за детьми.

Наиболее существенным ограничением в жизни семьи с ребенком-инвалидом оказывается выраженная недостаточность «помогающей» инфраструктуры, которая бы включала учреждения медицинской, социально-психологической реабилитации, образовательные институты (детские сады, школы, места профессиональной подготовки), досуговые центры, места работы и проживания для взрослых людей с проблемами.

Переживания, выпавшие на долю матери «особого» ребенка, часто превышают уровень переносимых нагрузок, что проявляется в различных *соматических заболеваниях*, астенических и вегетативных расстройствах.

Психотравмирующая ситуация, обусловленная рождением в семье больного ребенка, рассматривается в литературе как затрагивающая «значимые для матери ценности» и фрустрирующая ее личность. У матерей детей-инвалидов преобладают аффективные расстройства.

Длительный стресс приводит к тому, что у родителей наблюдаются депрессивный невроз, затяжные невротические депрессии, депрессивное невротическое развитие личности.

Таким образом, появление особого ребенка является мощным стрессовым фактором для семьи в целом и своевременное оказание ей психологической помощи существенно влияет на перспективу развития ребенка. В этом свете, осуществление психологической помощи семье с ребенком-инвалидом предусматривает несколько направлений в работе, наиболее важными из которых являются:

- формирование адекватных способов взаимодействия матери с ребенком;

- коррекция психологического состояния матерей.

В данный период необходима помощь психолога семье. В работе с семьей специалист в целом может решать следующие задачи:

- обеспечить семье эмоциональную поддержку (проведение работы в направлении снижения эмоционального дискомфорта в связи с заболеванием ребенка);

- сформировать у родителей адекватное отношение к болезни ребенка и поддержание уверенности родителей в возможностях ребенка;

- оказать помощь в сохранении адекватных родительско-детских отношений и стилей семейного воспитания, способствовать формированию позитивных изменений во взаимоотношениях всех членов семьи;

- оказать содействие в преодолении изоляции семьи;

- проинформировать родителей об особенностях нарушения у ребенка, о методах реабилитации, методах организации жизни дома, о книгах, специальной литературе, методических пособиях, специалистах города.

Формы работы с семьями:

- индивидуальное и семейное психологическое консультирование, основные задачи которого: помощь в разрешении семейных трудностей; активизация всех членов семьи на совместную работу; работа с негативными переживаниями, работа с чувствами родите-

лей, проработка обид, страхов; поиск ресурсов и смыслов в ситуации; сопровождение семьи, эмоциональная поддержка; помощь в разрешении трудностей в отношениях между членами семьи, разрешение типичных семейных проблем, обостренных тяжестью состояния ребенка; укрепление родительской компетентности; информационная поддержка; обучение родителей адекватному отношению к заболеванию ребенка, осознанию имеющихся у ребенка психологических проблем;

- социально-психологический патронаж, в рамках которого психологи: информируют о возможностях получения разных видов психологической помощи, в том числе по Телефону доверия; информируют о группе поддержки родителей детей-инвалидов, специалистах города и Центрах реабилитации; информируют о специализированной литературе; мотивируют на пролонгированную семейную терапию; проводят индивидуальное и семейное консультирование, а также психокоррекционную работу с ребенком;

- родительские группы, цель работы которых – поддержание и сохранение психологического здоровья родителей, воспитывающих детей-инвалидов. Успешный опыт преодоления и принятия проблемы другими родителями способствует тому, что родители быстрее принимают диагноз ребенка и ищут конструктивные пути выхода и помощи своему ребенку. Поэтому основные задачи родительских групп: психологическая и информационная поддержка; преодоление изоляции семей и отдельных ее членов, формирование основы для взаимопомощи и объединения семей, создание групп родителей, реализующих социальные инициативы; сопровождение семьи и отдельных ее членов, эмоциональная поддержка, поиск ресурсов; вовлечение семьи в процесс терапии, коррекции и обучения ребенка, укрепление родительской компетентности и партнерской позиции по отношению к специалистам; информационная поддержка; помощь в разрешении семейных и личных трудностей;

- включение родителей в процесс занятий с ребенком, основные задачи которого: вовлечение семьи в процесс терапии и обучения, установление партнерских отношений с семьей; обучение членов семьи новым, более терапевтичным, приемам взаимодействия, общения, навыкам обучения и воспитания; развитие родительской компетентности; создание условий для переноса приобретенных ребенком умений и навыков в обычную жизнь; помощь в разрешении семейных проблем и индивидуальных трудностей.

Родителей и других членов семьи можно включать в занятия с ребенком. Это могут быть игровые сессии, занятия по развитию социально-бытовых навыков, то есть все те виды занятий, которые проводятся с ребенком. Эта форма работы является важной в создании пространства партнерства и доверия между семьей и специалистами, во взаимопроникновении среды терапевтической и домашней.

Родители лучше поймут состояние ребенка, его проблемы, цели и задачи работы, смогут сами научиться способствовать развитию ребенка, если не будут исключены из терапевтического и обучающего процесса, а войдут в него вместе с ребенком и специалистом на равных правах.

В процессе занятий можно моделировать различные ситуации бытовой и социальной активности, использовать игры и творчество для развития и преодоления проблем, обучать разным видам ручной деятельности, которые потом должны быть интегрированы в обычную жизнь семьи.

Таким образом, обозначенные формы работы психолога с семьей помогают родителям справляться со своим психоэмоциональным состоянием, поддерживать и сохранять психическое здоровье, формировать адекватную партнерскую позицию с ребенком, а также принимать ответственность за процесс воспитания и обучения ребенка. А все изменения, происходящие с семьей в ходе работы с психологом, являются неотъемлемой частью эффективной интеграции в общество детей-инвалидов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Баенская Е.Р. Помощь в воспитании детей с особым эмоциональным развитием [Текст] / Е. Р. Баенская. – М.: Теревинф, 2007. – 112 с.
2. Лебединская К.С. Дети с нарушениями общения. Ранний детский аутизм [Текст] / К. С. Лебединская, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская. – М.: Просвещение, 1989. – 95 с.
3. Обучение детей с тяжёлыми и множественными нарушениями развития [Текст]: программы / под ред. А.М. Царёва. – Псков: Возрождение, 2004. – 276 с.
4. Селигман М. Обычные семьи, особые дети [Текст] / М. Селигман, Р Дарлинг. – М.: Теревинф, 2007. – 368 с.

5. Синягина Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений [Текст] / Н.Ю. Синягина. – М.: Владос, 2001. – 165с.

6. Ткачева В.В. Психокоррекционная работа с матерями, воспитывающими детей с отклонениями в развитии. [Текст] / В.В. Ткачева. – М.: ГНОМ и Д, 2000. – 64 с.

7. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с отклонениями в развитии [Текст] / В.В. Ткачева. – М.: АСТ, 2007. – 318 с.

УДК 37.018.1:268

Н.Н. Козлова

МУ «Центр психолого-педагогической помощи»

О ХРИСТИАНСКОМ ПОДХОДЕ К ВОПРОСУ О СЕМЕЙНОМ ВОСПИТАНИИ

Представлен анализ проблемы «отцы и дети» с позиций психолога-консультанта. Рассмотрены сущность и особенности христианского подхода к воспитанию детей в условиях современной России.

В современных условиях России проблемы семьи приобрели крайне обостренный характер. От семейных проблем и кризисов не избавляют ни священный сан, ни образование, ни материальный достаток, ни высокое социальное положение. Практически отсутствуют семьи, которые обошлись бы без тех или иных переживаний, связанных с воспитанием детей.

Все чаще и чаще на телефонное психологическое консультирование обращаются люди, которые формулируют свою проблему следующим образом: «Я не справляюсь со своим ребенком, помогите!» Самое досадное, что возрастные границы непослушания детей таковы, что эту просьбу можно услышать от родителей, у которых дети еще даже не ходят в школу. Ребенку всего 5-6 лет, а его родители уже бьют тревогу и свидетельствуют о своей беспомощности. С другой стороны, налицо факт резкого обострения конфликтов между родителями и детьми 13-15 лет, а также родителями и моло-

дежью в возрасте 20-25 лет, вызванных крайне широким распространением наркомании и алкоголизма, праздного образа жизни.

В чем причина подобных конфликтов? Чем обусловлен возникший разрыв между родителями и детьми?

Соблазн отмахнуться от темы в силу ее повсеместного распространения крайне велик. Считается, что проблема отцов и детей – традиционна, она была во все времена. Стоит ли удивляться? Наши дети не похожи на нас: они иначе живут, иначе чувствуют, по-другому мыслят, слушают иную музыку и иначе одеваются. Конфликт неизбежен, мы не понимаем друг друга и резко расходимся в восприятии жизни. Тем более, в современных условиях в молодежной среде формируется желание оригинальности, которое приводит юношей и девушек к некому болезненному проявлению своего «Я». Когда социальная неадекватность становится нормой сознания, желание вызвать шок у окружающих диктует, порой, стремление к самым безнравственным делам и поступкам, родители разводят руками и говорят: «Мы отказываемся это понимать и снимаем с себя всякую ответственность!».

Так, быть может, корень конфликтных отношений с нашими детьми связан с нашей родительской позицией? Может быть, все дело в том, что мы лукавим и даже не пытаемся понять своих детей? Действительно, что их делает дерзкими, циничными, легкомысленными и развратными, что отвращает их от семьи. Не мы ли сами? Не наши ли дела, слова и поступки? Давайте попробуем найти ответы на эти вопросы.

Анализируя проблему «отцы и дети», философ и ученый И.А. Ильин писал, что разрушение духовной связи поколений обусловлено тем, что семья утрачивает свои исконные воспитательные функции. Это означает, что супруги, создающие семью и рожающие детей, либо вообще не осознают себя в качестве отца и матери, либо понимают свои родительские функции неверно. Согласно авторской позиции, семья начинается с брака, в котором супруги должны приобрести однородность духовных устремлений, систем ценностей и жизненных позиций, за счет которой создается благоприятная атмосфера для появления на свет ребенка. Младенец не выбирает себе родителей, он принимает от них ту ситуацию своего развития, которую они ему задают взаимными отношениями друг к другу. И.А. Ильин называет семью «живой лабораторией человеческих судеб», из которой выходит в мир новый человек. Кем он станет – ве-

ликим подвижником или проходимцем – во многом зависит от того, во имя чего, чем и как жили его родители, от того, на что будет направлена его душа.

Анализируя накопленный опыт практической работы психолога-консультанта, хочу заметить, что, в основном, обращающийся за помощью человек рассчитывает на получение простых конкретных рекомендаций, которые сразу, автоматически, изменят ситуацию к лучшему. Но надежда на получение из рук психолога «таблетки от головной боли», вызванной ребенком, совершенно не оправданна. Ситуация семейной жизни меняется ежедневно, поток событий иногда очень стремителен, так что любая рекомендация может оказаться устаревшей уже через 10 минут после окончания консультации. Кроме того, опыт показывает, что разовые рекомендации, выданные по конкретному поводу, ничему не научают клиента. Изменение ситуации требует новой рекомендации, и так – без конца. В ходе своей работы я придерживаюсь иного подхода: когда у человека появляются проблемы с сыном или дочерью, стремлюсь помочь ему проанализировать негативный опыт конфликтных взаимоотношений и сделать правильные выводы. Для этого необходимо помочь человеку увидеть, что проблемы ребенка – это, на самом деле, его собственные личные проблемы, вынесенные изнутри наружу. По выражению священника о. Димитрия Смирнова, ребенок служит для родителей своеобразным «зеркалом» их супружеской жизни. Он – плод родительской любви, поэтому по состоянию этого «плода», по его общему развитию, успеваемости и поведению, общению с миром, состоянию психического и физического здоровья можно судить о том, насколько совершенны супружеские отношения. То, что при поверхностном рассмотрении кажется весьма обычным и нормальным явлением («все, как у всех»), при более глубоком анализе вдруг обнаруживает в себе черты какой-то драматической надломленности, несуразности и фальши. Умение вовремя выявить эти черты, осознать опасность развития событий, выстроенных на угождении самолюбию или амбициозности членов семьи, – значит наполовину уже преодолеть конфликт. Психолог-консультант видит свою задачу в том, чтобы помочь каждому клиенту:

- осмыслить объективное состояние своей семьи, увидеть ту глубинную неправду семейных взаимоотношений, которая негативно отражается на состоянии ребенка;

- в совместном диалоге наметить конструктивный выход из создавшегося положения, чтобы, в итоге, семья укрепилась, и ребенок почувствовал себя более защищенным и любимым.

Заметим, что это весьма трудная задача. Человек позвонил на Телефон доверия по поводу своего ребенка. Ему кажется, что все дело именно в нем: в его плохом поведении, в его успеваемости, в отсутствии способностей, в плохом состоянии здоровья. Ребенок не слушается, дерзит, прогуливает школу, капризничает, поздно приходит домой, попал в дурную компанию или стал психически неуравновешенным. «Что можно сделать с ним, – требует абонент, – Я уже с ним не справляюсь!». На первых порах абоненту неизвестно, что разговор с психологом-консультантом далее пойдет не столько о ребенке, сколько о нем самом. Дело в том, что родители хотят воспитать в ребенке то, чем сами не владеют, требуют от него соблюдения правил, которых сами не выполняют, ожидают от него спокойного и уравновешенного поведения, в то время как сами постоянно говорят на повышенных тонах, проявляют нетерпеливость и агрессивность. Взрослые пытаются нечто воспитывать в собственных детях, не отдавая отчета в том, каковы их качества как воспитателей. Переживая собственную несостоятельность как воспитателей, родители и озлобляются, и ожесточаются на собственных детей. Этим недобрым отношением к ним, возникшим, между прочим, по вине взрослого, родители раздражают детей сильнее всего. Закономерным следствием этого раздражения является отчаянье наших детей! Ведь они ничего не могут сделать с родительской позицией «отвержения», «недоверия» и «нелюбви». Насильно мил не будешь! Это понятно даже совсем маленькому ребенку, поэтому он начинает вырабатывать ту или иную форму психологической защиты, позволяющую ему жить в положении «отверженного» и «нелюбимого».

Для того, чтобы действительно разрешить конфликт с собственным ребенком и помочь ему избавиться от неестественного, болезненно-раздражительного поведения, необходимо вспомнить, что душа человека – не пластилин, который можно как угодно слепить, изогнуть или сплюснуть. Человеческая личность так устроена, что у нее есть данный от Бога дар свободы, который никому не позволено отбирать. Даже родителям. Напротив, именно они должны понимать, что на их попечении находится растущая свободная личность. Сам Господь насильно в душу человеческую никогда не входит, хотя имеет власть над всеми людьми. Бог не принуждает человека к

спасению. Проявляя милость и долготерпение, Господь предоставляет человеку право свободно выбирать и свободно действовать в мире, сохраняя за ним личную ответственность за чувства, мысли, состояния и поступки, которая постоянно ощущается человеком как голос его совести. Таким образом, возвращение человеческой личности, по замыслу Божьему, требует использования двух рычагов: предоставление свободы и пробуждение совести, позволяющей человеку осознать последствия своей жизненной позиции и принятых решений.

В отличие от этого, родители постоянно стремятся продемонстрировать своим детям свою силу и власть над ними. Взрослые не умеют и не хотят ждать, им хочется управлять, а не терпеливо возвращать, поэтому в своих воспитательных действиях выбирают прямолинейные, грубые и жесткие ходы, которые продиктованы соображениями личной выгоды.

Психологический анализ воспитательных проблем показывает, что конфликты «отцы и дети» в первую очередь разгораются оттого, что родителям свойственен определенный эгоцентризм. В своих действиях, словах, мыслях и чувствах они несут, как правило, корыстные побуждения двух типов: найти и сохранить для себя некую зону психологического комфорта («лишь бы не напрягаться, лишь бы было меньше проблем»); самоутвердиться перед окружающими людьми как хорошие папы и мамы («чтобы никто не мог меня упрекнуть...»). Опыт показывает, что оба указанных мотива деструктивны.

В первом случае, воспитание ребенка воспринимается родителями как обуза, воздействие которой хочется ограничить или вообще свести к нулю. Родители при этом, естественно, приходят к нетребовательной воспитательной установке, и ребенок себя ощущает неким диким растением, которое растет само по себе («бурьян в канаве»).

Во втором случае, напротив, родители берутся за воспитание своих детей с ощущением высокого и почетного долга. Их воспитательная установка, поэтому, становится очень требовательной и жестко консервативной. В связи с этим, ребенок ощущает себя средством достижения пусть высоких, но всё же внешних для его жизни целей.

Чувствуя эгоцентризм родителей, ребенок всегда ощущает себя в семье неуютно: он теряет ощущение поддержки со стороны

мамы и папы, становится тревожным, раздражительным или замкнуто-молчаливым. Чем меньше ребенок по возрасту, тем сложнее ему выразить своим родителям протест, свое несогласие с положением ненужного существа или средства достижения надуманных целей. Когда ребенку всего 5-8 лет, он протестует против нездоровой обстановки в семье своим поведением или состоянием здоровья. Он выдает родителям такие симптомы неблагополучия, в которых подчас с большим трудом можно угадать действие скрытых душевных переживаний, связанных с родительской воспитательной позицией: потерю аппетита, расстройство сна, ночные страхи, воровство, монотонные игры, плохую успеваемость, лень, агрессивность в общении со сверстниками. Родители, вдруг, замечают, что прежде милый и очень послушный ребенок становится грубым, дерзким, капризным, глупым и упрямым, а иногда и вялым, апатичным. Как правило, в первую очередь, родители бросают все свои силы на борьбу с «симптомами». Детей начинают водить по врачам, усиленно кормить, укладывать спать, наказывать ремнем, заставлять делать то, что им делать совсем не хочется, и положительного результата, тем не менее, по-прежнему не наблюдается. Отчего же так происходит? А оттого, что устранение «симптомов» не приводит к излечению самой болезни, корень которой – в отсутствии полноценных психологических, душевных контактов между родителями и детьми. Душа ребенка, оставленная без помощи и родительского попечения, лишенная духовной любви отца и матери и теплой душевной поддержки, не может расти и развиваться. Она заболевает и теряет свой жизненный творческий потенциал.

Вполне понятно, почему так происходит. В первом случае, когда родители ищут своего душевного спокойствия и комфорта, их попечение о ребенке сводится лишь к тому, чтобы накормить, одеть, обути, уложить спать и проверить уроки. Бытовые заботы, совершаемые автоматически, не могут напитать и развить душу ребенка, тем более в тех случаях, когда ребенок рождается ослабленным и нуждается в дополнительной помощи и коррекции своего физического или психического состояния.

Нетребовательная воспитательная установка формирует «снисходительную» родительскую позицию: «Ну что с него возьмешь?!». При этом ребенок чувствует, что на него махнули рукой и оставили наедине со своими проблемами. Другой противоположностью является воспитание «кумиротворческое», осуществляемое

родителями по отношению к так называемым способным детям. Если ребенок рождается наделенным способностями и талантами, родители с нетребовательной позицией также не попытаются их развивать, ошибочно полагая, что с возрастом ребенок «сам свое возьмет». Нередко в этом случае ребенок постоянно слышит похвалу, что возносит его самолюбие и приводит к самолюбованию, в то время как его таланты и способности не развиваются и не шлифуются, а со временем могут совсем угаснуть.

Опираясь на материалы психологических консультаций, можно назвать еще два вида воспитания, относящихся к нетребовательной воспитательной позиции: «потворствующее» и «попустительское». «Потворствующее» воспитание формирует принцип: «чем бы дитя ни тешилось, – лишь бы не плакало». Ребенку часто делаются всевозможные подарки: игрушки в детстве, бытовая техника в подростковом возрасте, поездки, развлечения – в юности. Внешне это выглядит как проявление родительской любви и заботы, а, когда дети вырастают, они начинают понимать, что родители таким образом «откупались» от них и задаривали их дорогими вещами лишь для того, чтобы сын или дочь не беспокоили их. Мама и папа, занятые своими делами, хорошо понимают, что постоянные подарки и подношения забавляют и радуют ребенка. Исполненные желания рожают в душе ребенка естественное чувство благодарности родителям, и это избавляет семейные взаимоотношения от конфликтов. Но, вместе с тем, стремление родителей исполнить все заветные желания ребенка, очевидно, сформирует в его сознании потребительскую позицию и подготовит появление проблем в дальнейшей самостоятельной жизни.

«Попустительское» воспитание – это похожий тип отношений между родителями и ребенком, разница состоит лишь в том, что родители нисколько не мешают ребенку организовать свою жизнь так, как ему хочется, какой бы опасной она ни являлась. Если он хочет идти на улицу – пусть идет, если он дружит с кем-то – пусть дружит и т.д. В результате проявляется полная неразборчивость. Руководящий принцип: «если ему это хочется, – пусть делает».

Очень часто души этих детей опустошаются и заболевают. Чаще всего они вырастают инфантильными людьми, не приобщенными к культуре, духовным ценностям, привыкшими к снисходительности и потребительству. Очень часто, вследствие попусти-

тельской позиции родителей, они воспроизводят в своем поведении и образе мысли дурное влияние улицы и компании сверстников.

Требовательный тип отношения родителей к ребенку складывается тогда, когда родители жестко формулируют для себя воспитательные задачи. Общение с детьми при этом все время идет с позиции «ты должен». Фактор «долженствования» обязывает ребенка и является для его психики мощной разрушительной силой, которой дети очень часто активно противостоят в подростковом возрасте. Подросток, осознавший себя развивающейся личностью, как правило, не терпит подобного обращения с собой и выражает открытый протест, вплоть до ухода из дома. Маленький ребенок реагирует страхом, становится скованным и замкнутым. Родители, занимающие такую жесткую, бескомпромиссную, авторитарную позицию, воспринимаются как агрессоры, от которых хочется убежать подальше и скрыться. Какие тут бывают варианты поведения родителей?

Когда ребенок на самом деле в чем-то провинился, допустил оплошность, требовательная установка формирует так называемое «подавляюще-обличительное» воспитание. При этом родители стараются своего ребенка, как котенка, ткнуть носом в содеянное, оскорбляют и жестоко наказывают. Если ребенок украл, то он объявляется вором, если обманул – лгуном и т.д. Таким образом, если ребенок что-то объективно сделал не так (ошибся, согрешил) – наказание родителей всегда строится с ущемлением его достоинства как личности. Дети таких родителей все время чувствуют их «немильность», постоянный упрек и нажим на их человеческое «я».

Другая разновидность родительского авторитаризма – «гиперопекающее» воспитание. Есть семьи, где родители «занимаются» ребенком очень рьяно: записывают в сорок кружков, престижных секций, отправляют на курсы изучения иностранных языков, заставляют заниматься музыкой или математикой с репетитором. Все свободное время ребенка занято, он столько всего знает и умеет, но в подростковом возрасте вдруг объявляет родителям: «Вы всегда меня подавляли! Отойдите все от меня — достали!».

Требовательная родительская позиция может проявиться также в виде назидательного воспитания. Оно проявляется в намерении принудить ребенка к чему-либо методом директивных указаний, назиданий, советов, типа: «Тебе бы надо было... Ты опять сидишь, ничего не делаешь!» При этом, с одной стороны, ребенку предостав-

ляется некая самостоятельность, которая пока ему не по силам, а родители дают ему некий циркуляр и не обещают никакой деятельной помощи или поддержки. Часто бывает так, что к назидательному воспитанию проявляют склонность одинокие матери, которые воспитывают детей без надлежащей помощи со стороны близких. Такие дети целыми сутками бывают дома одни, с ключом от квартиры на шее, получая от матери, работающей на 2-3 работах, ценные указания по телефону: «Тебе надо посуду помыть, в квартире прибраться и к моему приходу сделать уроки». Нередко, в случае каких-либо ошибок и оплошностей, ребенок слышит от родителей целую нравоучительную «проповедь» и при этом не получает ни одного наглядного примера, который мог бы научить нравственности по-настоящему. Еще один тип авторитарного родительского подхода связан с так называемым, «жертвенно-упрекающим» воспитанием. В этом случае бывает так, что родители, действительно, очень много дают ребенку: они не жалеют на него времени, сил и средств, деятельно участвуя в событиях его повседневной жизни. Но беда в том, что эта очень актуальна проблема воспитания мальчиков в неполных семьях. Когда ребенок становится подростком, перед матерью остро встает задача обучения его мужскому ремеслу. Если она сама не может научить его пользоваться ножом, молотком, отверткой, пилой и рубанком, она должна найти такого мужчину, который готов по-отечески наставить мальчика и обучить полезным навыкам. Мама должна при этом вдохновить и поддержать стремление сына к мужскому делу, а также уметь потерпеть беспорядок в доме, стружки и опилки, гайки и шурупчики и т.д.

Воспитание, основанное на христианской любви, должно приобрести «доверяющую» форму. Если мы говорим: «Ты должен сам это уметь делать. Вот пойдешь, постирай и повесь... Пойди и убери свои игрушки, сделай уроки и т.д.», – то ребенку совсем не хочется этого делать. Он ждет от нас помощи, дельного совета, наконец, объяснения или подсказки. Он говорит нам в ответ: «Пойдем вместе!». Но мы в этот момент раздражаемся и настаиваем на его самостоятельности. А между тем, умная и любящая мать знает, что стоит начать какое-то дело вместе, оно легко приобретает характер игры или увлекательного общения. На фоне такого душевного подъема любое дело выполнить нетрудно. Потом, когда ребенок уже принял задачу, его можно оставить наедине со своими носками, уроками или другими делами и лишь проконтролировать результат. Дове-

ряющее воспитание ставит во главу угла появление дружественности и поддержки, практической помощи в осуществлении важных дел. Доверяющее воспитание умело пользуется стимулом совместной деятельности ради приобщения ребенка к самостоятельности. Оно создает благоприятную возможность постепенного приобщения ребенка к труду и дает возможность ощутить радость от выполнения самостоятельной работы. Приобщение к христианским основам воспитания избавляет родителей от склонностей к «потворствованию» и «жертвенно-упрекающему» поведению. Ребенок нуждается в нашей поддержке и защите, но не всегда эта помощь носит материальный характер. Чтобы ребенок почувствовал себя спокойным и защищенным не обязательно его задаривать подарками и игрушками. Можно создать это ощущение у сына или дочери за счет дружеского расположения со стороны родителей и готовности понимать чувства и состояния своего ребенка на всех этапах жизненного пути. Более того, всегда необходима ребенку родительская молитва и благословение. Они ограждают ребенка от грозящей опасности или ненужного, дурного влияния. По выражению Н.Е. Пестова, родительское воспитание должно приобрести «оберегающий» характер, а не подкупающий расположение ребенка. Для этого, очевидно, требуется мудрость и рассудительность, такт и терпение, величайшая осторожность, чтобы родительский оберег не превратился в «стеклянный колпак», нависающий над головой ребенка и лишаящий его личной свободы. Оберечь – значит, также позаботиться о здоровье ребенка, о сохранении, восполнении и приумножении его физических и психических сил. Оберечь своего ребенка – значит проследить, какие впечатления входят в его душу на данном этапе жизни, и оградить ее от разрушающего влияния извне. Наконец, оберечь – значит содействовать созданию и сохранению над ребенком покрова Божией благодати. Таким образом, и на физическом, и на душевном, и на духовном уровнях должно совершаться непрерывное родительское попечение.

Все сказанное выше показывает, что воспитание ребенка дело очень непростое и требует от родителей подвига христианской любви. Христианское воспитание может осуществиться только там, где со стороны родителей выработан правильный взгляд на ребенка. Церковь учит, что с одной стороны, ребенок – это Дар Божий, а с другой, – шанс на спасение. В состоянии ребенка, как в зеркале, отражается наш стиль поведения и наш родительский эгоизм. Вместо

того, чтобы впасть в панику, обижаться и гневаться на своих детей, мы должны научиться их понимать, миловать, оберегать, доверять и вдохновлять, исправляя свою душу покаянием и молитвой к Богу. Ребенок выявляет в своем состоянии и поведении наши родительские проблемы. Он ставит перед нами новые духовные задачи. Благодаря их последовательному решению, мы только и можем духовно возражать. Поэтому, с одной стороны, ребенок дает нам не только осознание собственных ошибок и грехов, но, одновременно, еще и приводит нас ко спасению. Мы никогда не преодолеем проблему «отцов и детей», если будем тешить собственный эгоизм, заниматься самолюбованием и самооправданием, если будем стремиться упростить и облегчить свой жизненный крест.

Напротив, если мы в ходе воспитания детей руководствуемся мотивом служения Богу и ближнему, то мы смиренно воспринимаем жизненные задачи, поставленные перед нами нашим ребенком, и, в ходе жизни непрестанно учимся любить собственное дитя. Только тогда мы сами духовно растем и развиваемся, постепенно преодолевая с помощью Божией собственные ограничения и приобретая добродетели: смирения, кротости, терпения, миротворчества и милосердия.

УДК 364.264:316.344.32

Н. В. Черноусова, Е. А. Берецкая

Сибирский государственный индустриальный университет

ОСОБЕННОСТИ ПСИХИЧЕСКОГО И СОМАТИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ЛЮДЕЙ УМСТВЕННОГО ТРУДА

Рассмотрены причины, механизмы, особенности возникновения психосоматических заболеваний у людей умственного труда. Даны конкретные рекомендации по индивидуальной и организационно-управленческой профилактике негативных эмоциональных состояний.

«В здоровом теле – здоровый дух», – гласит известная русская пословица. При этом под здоровым духом обычно подразумевается

психоэмоциональное состояние человека, обеспечивающее способность личности к полноценной трудовой деятельности, творческой активности, гармоничные взаимоотношения с окружающими людьми. Известно много примеров, когда именно здоровый дух, сильная психика подчиняют себе слабое тело, обеспечивая его здоровье.

Как известно, регулятором, обеспечивающим взаимосвязанную реакцию психических и физиологических систем организма в ответ на внешние воздействия, под влиянием которых формируются соответствующие реакции, служит нервная система. Нервная система осуществляет контроль многочисленных антагонистически действующих механизмов жизнедеятельности человека. Ее роль колоссальна в формировании заболеваний психосоматического порядка.

Эмоции служат биологической системой приспособления организма человека к условиям социальной среды. Положительные и отрицательные эмоции сопровождают нас во всех сферах жизни. Сила проявления эмоций, их направленность и воздействие на психику человека индивидуальны. Одни и те же явления вызывают у людей разные ответные реакции. Однако, общим является то, что отрицательные эмоции угнетают психику, подавляют творческую активность, снижают работоспособность. Поскольку эмоции формируются подкорковыми отделами мозга с участием вегетативной нервной системы, сознание не всегда может побороть угнетающее воздействие отрицательных эмоций, связанных с физиологическими процессами. В результате деятельности негативных воздействий возникают психосоматические заболевания, имеющие тенденцию затяжного, хронического течения.

Частота психосоматических расстройств достаточно высока и колеблется в общемедицинской практике в интервале от 30 до 57 % [2, с.85]. Психологи к психосоматическим заболеваниям традиционно относят: бронхиальную астму, ожирение, сердечный невроз, гипертоническую болезнь, стенокардию, язвенную болезнь желудка и двенадцатиперстной кишки, язвенный колит, нейродермит и др. В списке заболеваний, связанных со стрессами, доминируют неврозы (нервно-психические заболевания, возникающие вследствие длительных психических переживаний).

Каков механизм возникновения психосоматических заболеваний у людей умственного труда?

Нервная система, как и другие системы организма, имеет защитные механизмы, предохраняющие ее от перегрузок. Это, в первую очередь, реакция торможения нервных центров мозга, которая в нормальных условиях жизнедеятельности организма выключает активную деятельность коры головного мозга, связанную с восприятием внешних ощущений, в результате чего человек может погрузиться в состояние сна, во время которого мозг отдыхает.

Информационные перегрузки могут привести к явлению, обратному торможению – психоэмоциональному перенапряжению. Это состояние организма находится между нормальными и патологическими реакциями, т.е. функционирование нервной системы осуществляется на пределе ее адаптационных возможностей, когда мобилизуются все системы организма. Проблемы психоэмоционального перенапряжения также могут возникать в результате негативных изменений в образе жизни, проблем социально-бытового и личностного характера, неадекватного соотношения труда и отдыха в рамках трудовой деятельности и т.д.

В профессиональной деятельности людей умственного труда присутствуют факторы, негативно отражающиеся на состоянии психосоматических показателей, в частности:

- особенности трудовой деятельности, обусловленные информационно-технологическим развитием общества (автоматизация и информатизация профессиональной деятельности, борьба с информационным дефицитом, перенасыщение информацией и т.д.);

- возрастание роли мыслительной деятельности, требующей повышенного внимания, интенсивной переработки поступающей информации, принятия решений в условиях острого дефицита времени;

- перенапряжения при выполнении чрезмерных по сложности и трудоемкости дел;

- актуализация востребованных рыночной экономикой личностных особенностей (повышенный уровень притязаний, целеустремленность, честолюбие и т.п.);

- низкая степень физической активности и отдыха.

Психоэмоциональное напряжение характеризуется тем, что в экстремальных для человека условиях происходит не торможение, а возбуждение нервных центров. Часто оно принимает застойный характер, поддерживаемый эмоциональными переживаниями. Большую роль в поддержании состояния перенапряжения играет то, что,

наряду с возбуждением в коре головного мозга возбуждаются подкорковые системы, обеспечивающие дополнительные энергетические ресурсы, что приводит уже к нарушению физиологических функций (повышению артериального давления, неврозам, бессоннице, учащенному сердцебиению и т.п.). При этом деятельность нервной системы ослабляется, повышается чувствительность к внешним раздражителям, снижается порог раздражительности, появляется необоснованное беспокойство, ухудшается настроение.

Нервная система организма функционирует как единое целое, т.е. все отделы системы взаимосвязаны. Поэтому нарушение функций одной из них отрицательно сказывается на других. Известные отечественные физиологи К.М. Быков, Э.П. Айрапетьян, И.Т. Курцин и др., развивая учение о высшей нервной деятельности, обосновывали возможность влияния через кору головного мозга на любой внутренний орган, и обосновывали влияние изменения деятельности внутренних органов на состояние коры головного мозга.

Так осуществляется взаимосвязь соматических заболеваний с болезнями нервной системы. Известно, что у людей, склонных к переживанию чувства страха, длительно пребывающих в состоянии фрустрации, чаще наблюдаются заболевания сердечно-сосудистой системы, у людей, склонных к гневу – болезни печени, людей с пониженным настроением, апатичных – к заболеваниям желудочно-кишечного тракта. Отрицательные эмоции могут привести к обострению течения существующих у человека заболеваний (язвенной болезни желудка и двенадцатиперстной кишки, диабета, артериальной гипертонии и др.). Профессор Е.И. Соколов описывает факторы отрицательного влияния эмоциональной напряженности на сердечную деятельность, в частности указывает на угрозу возникновения таких заболеваний, как атеросклероз и гормональные дисфункции. Хронические заболевания коронарных сосудов (стенокардии, инфаркта миокарда и т.д.), с его точки зрения, встречаются в 3-7 раз чаще у людей, чрезмерно честолюбивых, нетерпимо относящихся к окружающим.

При чрезмерных интеллектуальных нагрузках срабатывают адаптивно-компенсаторные механизмы, активизирующие биологические возможности организма. В связи с тем, что эти биологические системы сложились задолго до становления психики современного человека, они, в некоторых случаях, осуществляя реакции, направленные на сохранение организма от вредных воздействий,

приходят в противоречие с психикой, вызывая у человека нервные расстройства. В результате у человека появляется субъективная составляющая в оценке явлений окружающей действительности, часто носящая преимущественно негативный характер.

Человек силой воли сознательно может преодолеть телесные недуги и не допустить возникновения заболеваний. Речь идет о неврозах и связанных с ними соматических заболеваниях, которые могут быть преодолены в процессе саморегуляции своего психоэмоционального состояния.

Слово «саморегуляция», естественно, вызывает представление о самовнушении, или аутотренинге. При этом возникает некоторый парадокс: чтобы использовать аутотренинг, нужна сила воли, а это как раз и составляет трудность для многих людей с неустойчивой (расстроенной) нервной системой.

В молодости физические и психические перегрузки обычно не требуют применения каких-то специальных мероприятий. Достаточно отдохнуть и организм вновь готов к нагрузкам. По мере старения организма аналогичная ситуация может иметь далеко идущие последствия. Уменьшение возможностей адаптивно-компенсаторных механизмов приводит к возникновению физического и психического напряжения и может привести не только к ухудшению самочувствия, но и стать причиной возникновения серьезных заболеваний.

В чем же может заключаться профилактика психоэмоционального напряжения? Известно, что физическая активность помогает справиться с умственной усталостью. Поэтому, согласно своим физическим возможностям, необходимо использовать любую возможность активного отдыха. Посещение группы здоровья, спортивных секций, фитнес-клубов, бассейна и т.п. просто необходимо для людей, испытывающих нервно-психические и информационные нагрузки. Ходьба и бег, спокойные прогулки в парке или в лесу, работа на приусадебном участке или даче, танцы, общение с животными, рыбалка, пикники, встречи с друзьями также могут помочь восстановить психоэмоциональное равновесие и избавиться от накопившейся усталости. Особое значение в решении данной проблемы приобретают контакты с водой.

Создание на производстве условий, вызывающих положительные эмоции, является не менее действенным средством. Во избежание формирования синдрома хронической усталости и иммунной

дисфункции необходим полноценный отдых. При этом большое значение имеет изменение обстановки. Важны также характер отдыха, его своевременность, способ проведения. Нужно помнить о том, что отдых должен создать условия для эмоциональной разрядки, способствовать переключению на положительные эмоции.

Кроме того, отдых несовместим с бездельем. Особенно это касается людей, занимающихся интеллектуальной деятельностью, которая сопровождается гипокинезией, что требует повышенной физической деятельности во время отдыха.

Установлена связь между мускульными движениями, мимикой и эмоциональным состоянием. Поэтому одной из определяющих сторон саморегуляции является волевое расслабление мышц, приводящее к уменьшению напряженности и естественному состоянию торможения центральной нервной системы (далее – ЦНС). Наиболее неприятным и постоянным спутником психоэмоционального напряжения является бессонница как результат запредельного возбуждения ЦНС. Использование приемов релаксации подготавливает ЦНС к процессу торможения, т.е. ко сну. Сон должен снимать физическую и психическую напряженность полностью. Если этого не происходит, накапливается физическая усталость, провоцирующая в дальнейшем нервные срывы. Большое значение имеет регулярность времени отхода ко сну. Так закрепляется рефлекс торможения ЦНС в определенное время.

Таким образом, соматическое и психическое здоровье человека составляют единое целое. В то же время следует отметить, что психическое здоровье более подвержено влиянию социальных факторов, а физическое здоровье является результатом образа жизни человека.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бройтигам В. Психосоматическая медицина: краткий учебник [Текст] / В. Бройтигам, П. Кристиан, М. Рад; пер. с нем. Г.А. Обухова, А.В. Брунека. – М.: ГЭОТАР Медицина, 1999. – 376 с.

2. Тополянский В.Д. Струковская М.В. Психосоматические расстройства [Текст] / В.Д. Тополянский, М.В. Струковская. – М.: Медицина, 1986. – С.85.

3. Франц А. Психосоматическая медицина. Принципы и практическое применение [Текст] / А. Франц; пер. с англ. С. Могилевского. – М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. – 352 с.

Научное издание

**Социальное развитие современного российского общества:
достижения, проблемы, перспективы**

Сборник научных трудов

Ответственный редактор Соколова В.Ф.

Технический редактор Лавренюк Н.П.

Подписано в печать

Формат бумаги 60x84 1/16. Бумага писчая. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 14,7 Уч.-изд. л. 15,5 Тираж 300 экз. Заказ _____

Сибирский государственный индустриальный университет
654007, г. Новокузнецк, ул. Кирова, 42.

Типография СибГИУ