

Особенности подготовки социальных педагогов к профилактике социального сиротства

А.К. Лукина,
кандидат философских наук,
профессор

М.А. Волкова,
старший преподаватель,
Сибирский федеральный
университет, г. Красноярск

Обострение проблемы социального сиротства в России в начале XXI в. обусловлено рядом обстоятельств. С одной стороны, разрушением основ семейной жизни, вызванных урбанизацией; изменением привычного уклада жизни; кризисом традиционной модели семьи; возрастанием родительской некомпетентности и безответственности. С другой стороны, не всегда оправданное внедрение международных стандартов в отношении защиты прав детей, в оценке состояния семьи и её способности к содержанию и воспитанию детей (ювенальная юстиция), требующих от родителей соблюдения высоких стандартов в создании условий для воспитания и развития детей, и объективная неготовность многих семей соответствовать этим стандартам.

● социальная педагогика ● социально-педагогическое образование ● модель обучения ● проектно-модульная система

Важнейшая роль в профилактике социального сиротства принадлежит социальной педагогике, место и роль которой в решении различных социальных проблем в настоящее время обсуждается в мировом научном сообществе.

Якоб Корнбек (2015) в своём сравнительном исследовании роли социальной педагогики в различных странах отмечает, что социальный педагог в работе со сложносоставными проблемами сообщества обладает уникальной позицией: он не связан с необходимостью «лечить дефект», как социальный работник, а работает на профилактику и предотвращение «дефекта», опираясь на широкий контекст ситуации [7]. В отличие от школьного учителя, социальный педагог свободен от необходимости прямого воздействия, опосредуя изменения клиента через изменения его среды и взгляда на решаемую ситуацию.

М.Р.Л. Мендисабаль (2016) видит в социальной педагогике объединяющее начало и базу развития всего современного сообщества [9].

В этой связи вызывает недоумение фактический отказ от разработки профессионального стандарта социального педагога именно как

специалиста, способного решать разнообразные проблемы работы с социально уязвимыми категориями детей, семьями, осуществлять социально-педагогическое проектирование среды развития ребёнка, обеспечивать развивающую деятельность ребёнка в различных социальных пространствах.

Разработанный стандарт специалиста по воспитательной работе предполагает выполнение социально-педагогических функций только в учреждениях системы образования, и ребёнок в нём рассматривается не в многообразии его проявлений и линий развития, а только как «обучающийся» [5]. Современный же социальный педагог должен уметь работать в открытом социуме, во дворе, внутри подростково-молодёжных групп; в тех местах, которые являются притягательными для молодёжи и подростков. А также — в современном виртуальном пространстве, в социальных сетях, выполняя функции социального модератора, предупреждающего их негативное влияние, создавая социально позитивный контент общения современных подростков.

Нам кажется очень важным не поддаваться тотальному влиянию британского (крен в сторону социальной работы) или германского (большое внимание образовательным практикам) стилей при переформатировании задач социальной педагогики. Интересен опыт латиноамериканских стран — при обсуждении европейского и североатлантического влияния на изменения в понимании своей социальной педагогической науки и практики подчёркивается роль местного своеобразия. Например, Е.Н. Мартинес [8] указывает на гибридность культуры региона, отмечая оригинальность установки, веру и надежду. Для российских реалий профилактики социального сиротства необходимо отметить межпоколенные разрывы и деформацию семейной роли вследствие огромных человеческих потерь в двух мировых войнах, потерю межпоколенного двора, высокий риск формирования зависимостей.

Очень важной социально-педагогической задачей является работа с родителями,

лишёнными родительских прав или отказавшимися от собственного ребёнка.

Заслуживают пристального изучения образовательные стандарты подготовки специалистов (бакалавров) в сфере социальной педагогики. Известный специалист в области подготовки социальных педагогов М.П. Гурьянова отмечает, что современное социально-педагогическое образование — новая, развивающаяся область знания, включающая в себя не только междисциплинарное знание о человеке и среде его обитания, о способах их преобразования и совершенствования, но и комплекс специализированных знаний [2].

Анализ образовательных стандартов подготовки социальных педагогов показывает, что они слабо ориентированы на подготовку будущего профессионала к деятельности по профилактике социального сиротства.

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» как особый вид деятельности выделена социально-педагогическая; однако в числе видов деятельности, к которым готовится социальный педагог, вообще отсутствует работа с семьёй по профилактике социального сиротства; а ведь, по нашему мнению, право на проживание в семье — это важнейшее право ребёнка. Отсутствует работа с семьёй и среди формируемых компетенций будущего социального педагога [6].

Второе, что обращает на себя внимание в этом образовательном стандарте, — ребёнок везде рассматривается только как «обучающийся» и нигде — как свободный, открытый, развивающийся РЕБЁНОК. И третье, что бросается в глаза при анализе образовательного стандарта, хотя он и предусматривает функционирование социального педагога-психолога не только в образовательных учреждениях, но и в учреждениях других ведомств, — в самом стандарте описывается только деятельность в образовательных учреждениях.

На кафедре общей и социальной педагогики Сибирского федерального университета создана система подготовки социальных педагогов именно для работы в «межведомственном» пространстве, которое обеспечивает развитие их способности решения различных социальных проблем, и где внедряются проектные практико-ориентированные технологии подготовки социальных педагогов, развёрнуты программы магистерской подготовки. Однако частая смена образовательных стандартов мешает осмыслению содержания подготовки специалистов [1].

В основе модели обучения социальных педагогов лежит теория поэтапного формирования умственных действий Н.Ф. Талызиной и практико-ориентированного обучения Д. Колба: мотивация студента — практическое наблюдение или действие — остановка и осмысление — концептуализация (теория, осмысление, схематизация) — новая практическая проба — рефлексия. Этапы могут представлять собой цикл или спираль.

Модель обучения включает следующие этапы:

- дисциплина «Введение в профессию», проходящая в форме 3-дневного «погружения» (организационно-деятельностной игры), направленного на профессиональное самоопределение, осознание миссии социального педагога, важнейших нравственных аспектов профессии [4];
- непрерывная (распределённая) социально-педагогическая практика, начинающаяся с первых дней обучения, обеспечивающая профессиональные пробы студентов в учреждениях различной ведомственной принадлежности, с различными категориями населения (не только детьми);
- тесная взаимосвязь теоретического обучения с задачами реальной практики;
- использование проектных методов, начиная со второго курса обучения, когда значительная часть занятий проходит непосредственно в учреждениях и организациях, ведущих социально-педагогическую работу, и студенты в рамках

практики и теоретического обучения разрабатывают и реализуют реальные проекты в различных сферах деятельности.

Главная задача семинара-«погружения» — построение образа будущей профессии и «встраивание» себя в этот образ. В итоге у студентов складываются представления о своей будущей учебной деятельности на факультете, появляются предложения по корректированию учебного плана. Таким образом студенты участвуют в формировании заказа на собственное образование, превращаясь в субъекта учебно-профессиональной деятельности.

Решающую роль в становлении профессиональных компетенций будущих социальных педагогов мы отводим практике, которая строится с учётом следующих требований: 1) непрерывность в течение всего учебного семестра; 2) возможность для сотрудничества со студентами других курсов и других ступеней образования; 3) включение заданий по практике в академические дисциплины семестра.

Непрерывность практики обеспечивает развитие способности студента строить событийную общность с детьми, семьями, сотрудниками учреждений, формирует чувство ответственности, позволяет видеть результаты своей деятельности.

Важная особенность практики — её межвозрастной и сетевой характер. Такой подход позволяет обеспечить: 1) взаимную представленность различных студенческих возрастов и уровней образования; 2) само- и взаимообучение через совместное решение задач практики, участие в совместной деятельности; 3) формирование способности к совместной социально-педагогической деятельности.

Третья важная особенность практики — её органичная включённость в целостную систему учебной деятельности студента, состоящую из следующих элементов: учебный предмет — практика — событие — исследование — рефлексия — постановка вопроса. Учебный предмет даёт некоторое теоретическое знание, которое становится присвоенным только в результате проверки его на практике, открытии и переоткрытии его в собственной иссле-

довательской деятельности. Поэтому в рамках каждого учебного предмета формируется задание, которое студент выполняет на практике, закрепляя тем самым полученное знание, осваивая его применение в реальной педагогической ситуации. Качество выполненного задания, а также образовательный «прирост» обучающегося отслеживаются преподавателем учебной дисциплины. Вместе с тем выполнение заданий на практике, реализация проектов ставят перед учащимся новые вопросы и проблемы, ответы на которые он ищет в ходе теоретического обучения.

Задачи практики меняются по мере взросления студента. В первом семестре основная задача — социально-педагогическое самоопределение, выбор сферы/направления социально-педагогической деятельности. Поэтому в первом семестре практика проводится как ознакомление с деятельностью различных учреждений, решающих задачи профилактики социального сиротства.

Начиная со второго семестра практика осуществляется как групповое выполнение различных заданий (проектов). Групповое выполнение большинства проектов даёт возможность «деятельного» знакомства с одноклассниками и студентами других ступеней образования, что обеспечивает впоследствии качественное учебное, профессиональное и личное общение.

Формированию компетенций, связанных с профилактикой социального сиротства, способствует изучение ряда теоретических курсов: «Психология семьи и семейного воспитания», «Социально-педагогическая работа с семьёй», «Социально-педагогические технологии работы с детьми-сиротами», «Семейное консультирование», «Системная семейная терапия» и др. При их изучении внимание уделяется не только освоению методологических оснований деятельности социального педагога, но и отработке практических навыков.

Среди наиболее актуальных проблем профилактики социального сиротства особенно выделяются: повышение пси-

холого-педагогической грамотности родителей, профилактика жестокого отношения к ребёнку, работа с различными типами асоциальных семей, работа с семьями, находящимися в состоянии развода или после развода, с неполными семьями. Естественно не каждая из этих проблем может быть изучена в реальной практике, и тогда используются методы моделирования, проектирования, различные тренинги; большое внимание уделяется диагностике родительских внутрисемейных отношений и т.д.

Начиная с третьего курса обучение строится на основе проектно-модульной системы. В дисциплинах, изучаемых в семестре, выделяются наиболее значимые «узловые» проблемы, которым в той или иной степени уделяется внимание. Именно они становятся основой межпредметных модулей (обычно в семестре выделяются три таких модуля), по которым учащиеся должны разработать и реализовать проекты.

Например, проектно-модульное освоение материалов дисциплин «Нормативно-правовая регуляция работы социального педагога», «Социальная диагностика», «Социально-педагогическая работа с семьёй», «Психология и педагогика девиантного поведения» в пятом семестре бакалавриата дало студентам возможность обнаружить качественные, системные связи между различными элементами деятельности социального педагога.

В течение первой недели семестра студентам интенсивно начитывался теоретический материал по этим дисциплинам и формулировались проектные задания. Они включали проведение социальной диагностики ситуации, знакомство с реальной нормативно-правовой базой учреждений (организаций), разработку проекта в сфере работы с семьёй по профилактике социального сиротства или девиаций, его реализацию и оценку результативности. Проект выполнялся в минигруппах по 3–7 человек. За каждой закреплялся преподаватель-консультант. На протяжении семестра было организовано несколько обязательных «промежуточных» точек контроля: защита результа-

тов диагностики, защита разработанного проекта, отчёт о его выполнении.

При этом часть учебных занятий проводилась непосредственно на местах практики; часть дисциплин преподавалась в обычном режиме, часть — в консультационном. Некоторые студенты (7 человек) выбрали традиционный способ обучения.

Такая форма обеспечила «рабочую» мотивацию, позволила увидеть в учебном — лично значимое и уточнить свой уровень освоения профессии. Проекты мини-группы выполняли на местах практики, что обеспечивало неразрывность профессиональной реальности и академического знания. За семестр было сделано 19 проектов, из них 11 реализованы, остальные были запущены частично. Все реализованные проекты получили признание социальной полезности и значимости с мест практики. К ним относятся: «Родительский клуб "Передышка"» для семей, имеющих детей с инвалидностью, «Мама, папа, я — спортивная семья» для младших школьников, «Моя семья» для родителей с низким социальным статусом и их детей-подростков, «Семейный фотоальбом» для семей, находящихся в трудной жизненной ситуации, и др.

Измерение остаточных знаний студентов по дисциплине «Социально-педагогическое сопровождение семьи» через 8 месяцев показало хороший результат: 78% студентов ответили на 85% базовых вопросов дисциплины, остальные — на 68% и выше.

Из рефлексивных отчётов студентов модуля видно, что такая форма обучения вначале показалась им (91%) крайне сложной, непривычной, тяжёлой. Однако в конце второго месяца многие отметили возрастающий интерес и вовлечённость, благодаря осознанию социальной и личностной значимости проектов: «... пока сложно, зато знаю, что это реально нужное дело», «...если мы этого не сделаем, то дети могут и не понять, на какой интересной улице они живут»; а также благодаря погружению в реальную практику: «... уже вижу результат у ребёнка, и хочется

понять, как устроен его мир» (о ребёнке с ОВЗ). К концу семестра большинство студентов модуля отметили удовлетворённость (63%) и ощущение возросшего профессионального ресурса (71%), выразили желание продолжить модульно-проектное обучение (86%).

Те, кто выбрал традиционный способ обучения, отметили некоторый сумбур материала, по их мнению, им не хватило чёткости, последовательности и систематичности изложения, что существенно осложняло самостоятельную работу и освоение материала в целом. Это говорит о сложностях в параллельном ведении обеих форм обучения. Тем не менее все студенты из традиционной формы обучения справились со всеми заданиями дисциплин. Такая обратная связь позволила нам выстроить адекватный способ учебной поддержки традиционной формы преподавания при запуске модульно-проектной формы.

Ю.Н. Егорова пишет, что личность, накапливая в подсознании информацию, самоопределяется, устанавливая своё место в профессии, жизни, неотвратимо обуславливает изменение жизненных миров других людей. При этом речь идёт об изменении смысловых образований индивида, осуществившего отражение, то есть о таких изменениях, которые существенны для носителя отражения, значимы для его собственного самоопределения, для постановки и решения его проблем и задач [3].

Для подготовки специалиста по профилактике социального сиротства такая организация учебного процесса даёт возможность формирования системного мышления, профессиональной интуиции и рефлексии, развития личностно-профессиональных способностей. В российском обществе такие универсальные профессионально-личностные инструменты социального педагога должны быть дополнены специализированными.

Литература

1. Гайсина Г.И. Подготовка социально-педагогических кадров к работе с детьми-сиротами и замещающими

- семьями // Социальная педагогика в России. — 2016. — № 6.
2. *Гурьянова М.П., Сепьянен Т.П.* Социально-педагогическая профилактика девиантного родительства в сельском социуме // Социальная педагогика в России. — 2016. — № 3.
 3. *Егорова Ю.Н.* Технологическое обеспечение профессионального самоопределения студентов в профессии социального педагога / Ю.Н. Егорова // Образование и общество. — 2009. — № 3. — С. 53 – 55.
 4. *Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Слободчиков В.И.* Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога // Вопросы психологии. — 2000. — № 3.
 5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 45406
 6. «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» — Приказ Министерства образования и науки РФ от 14 декабря 2015 г. № 1457 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.02 «Психолого-педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (с изменениями и дополнениями).
 7. *Kornbeck J.* Transatlantic issues in Social Pedagogy: what the United Kingdom can learn from Iberoamerica / Kornbeck J., Ucar X. (Eds.) Latin America Social Pedagogy: relating concepts, values, methods between Europe and the Americas. — 2015. — P. 137 – 154.
 8. *Martinez E.N.* What is special about Latin America Social Pedagogy? / Kornbeck J., Ucar X. (Eds.) Latin America Social Pedagogy: relating concepts, values, methods between Europe and the Americas. 2015. — P. 24 – 39.
 9. *Mendizabal M.R.L.* Social Pedagogy: a Basic Discipline in Current Society // HOLOS. — 2016. — Vol. 32 – 5. — P. 52 – 69.